

57

DIDÁCTICA DEL MANEJO DOCENTE DEL ESPACIO Y EL TIEMPO EN EL AULA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

DIDACTICS OF TEACHING MANAGEMENT OF SPACE AND TIME IN THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGY CLASSROOM

Ivonne Celeste Carbo Ramírez ^{1*}

E-mail: ivonne.carbor@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9967-5831>

Johnny Edison Morales Roela ¹

E-mail: johnny.moralesr@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6031-0594>

¹Universidad de Guayaquil, Ecuador.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (Apa 7ma Edición)

Carbo Ramírez, I. C. & Morales Roela, J. E. (2024). Didáctica del manejo docente del espacio y el tiempo en el aula de Psicología Educativa. *Revista Conrado*, 20(S1). 468-479.

RESUMEN

El Sistema de Educación Superior del Ecuador al igual que otros sistemas educativos latinoamericanos se halla en constante transformación como una respuesta lógica a los desafíos de las crisis globales, el desarrollo de las nuevas tecnologías y el auge de la sociedad del conocimiento; lo que estratégicamente plantea incrementar el uso de metodologías activas basadas en el uso de las tecnologías, mejorar la organización curricular y perfeccionar las competencias docentes. Esas estrategias motivan esta investigación con enfoque mixto y alcance correlacional. Su objetivo es diagnosticar las competencias didácticas docentes para manejar el espacio y el tiempo en el aula de Psicología Educativa de una universidad pública ecuatoriana. Los resultados confirman la validez de constructo y la consistencia interna del instrumento aplicado, además de la fuerte conexión entre sus ítems; su análisis permite hacer un diagnóstico actualizado de las competencias didácticas docentes necesarias para manejar el espacio y el tiempo en el aula de Psicología Educativa de una universidad pública ecuatoriana e indican la necesidad de actualizar y perfeccionar las competencias docentes por medio de programas de capacitación uso de metodologías activas basadas en el uso de las tecnologías e incrementarlas las facilidades de acceso a las tecnologías digitales.

Palabras clave:

competencias docentes, gestión del aula, metodologías activas, organización curricular, psicología educativa.

ABSTRACT

The Higher Education System of Ecuador, like other Latin American educational systems, is in constant transformation as a logical response to the challenges of global crises, the development of new technologies and the rise of the knowledge society; which strategically proposes the increase in the use of active methodologies based on the use of technologies, improving curricular organization and perfecting teaching skills. These strategies motivate this research with a mixed approach and correlational scope; whose objective is to diagnose teaching didactic competencies to manage space and time in the Educational Psychology classroom of an Ecuadorian public university. The results confirm the construct validity and internal consistency of the applied instrument, in addition to the strong connection between its items; Its analysis allows for an updated diagnosis of the teaching didactic competencies necessary to manage space and time in the Educational Psychology classroom of an Ecuadorian public university and indicates the need to update and perfect teaching competencies through training programs using Active methodologies based on the use of technologies and increasing ease of access to digital technologies.

Keywords:

teaching competencies, classroom management, active methodologies, curricular organization, educational psychology.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el Sistema de Educación Superior del Ecuador al igual que otros sistemas educativos latinoamericanos ha experimentado variadas transformaciones “como respuestas a los vertiginosos cambios sociales, políticos, económicos, científicos y culturales derivados de la globalización económica mundial, la diversificación de las nuevas tecnologías y el auge de la sociedad del conocimiento en pleno siglo XXI” (López-Piza, 2021, p. 29).

La educación superior ecuatoriana ha establecido una planeación a mediano y largo plazo para generar y transmitir conocimientos considerando los enormes desafíos que impone la profundización de la crisis ambiental, la crisis económica, la crisis socio-humanitaria, la crisis política y la crisis de las metodologías tradicionales de generación de conocimientos y el rol de las metodologías activas basadas en la tecnociencia.

En consecuencia, la estructura de las carreras, el contenido de los currículos, los métodos didácticos, la dinámica de las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad; entre otros factores que atañen a la educación superior; está ligada a la comprensión de esos desafíos del mundo moderno (Ecuador, 2022).

Estimulado por esta idea el Consejo de Educación Superior (CES), ha emitido el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2022-2026, documento de planeación estratégica muy completo, producto de la construcción participativa de los organismos e instituciones públicas y el resto de los actores que hacen parte de este sistema en el Ecuador y de la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el Plan Nacional de Desarrollo (Ecuador, 2022).

Este documento establece los objetivos estratégicos del Sistema de Educación Superior “para enfrentar nuevos desafíos, en este sentido, es importante estimular y fomentar la construcción de nuevos escenarios” (Ecuador, 2022, p. 57). Entre sus ejes rectores dicho documento incluye la innovación educativa e institucional, asociada a la introducción e incremento del uso de metodologías didácticas activas basadas en el uso de las tecnologías y la subsecuente formación, actualización y perfeccionamiento de las competencias docentes, a fin de facilitar el acceso a la tecnología, implementar programas de capacitación para los docentes y “diversificar la oferta académica bajo los principios de igualdad, calidad, pertinencia y autonomía responsable” (p. 59).

De esta forma, el eje rector, los objetivos y estrategias del mencionado plan, abren innumerables posibilidades a la

introducción, asimilación y uso de nuevas metodologías en el campo de la educación y la sustitución gradual de metodologías tradicionales por metodologías activas que estimulen la reconstrucción de procesos de enseñanza y aprendizaje más abiertos, interactivos y cooperativos (Delgado, et al., 2024).

Metodologías activas y la Psicología Educativa

Las metodologías tradicionales que sustentan procesos de enseñanza y aprendizaje memorísticos, reiterativos y aburridos, no son capaces de dar respuesta a los desafíos que afronta el mundo actual si se comparan con las metodologías activas. Al respecto, vale decir que los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en metodologías tradicionales se aplican a períodos particulares de la etapa estudiantil, para estimular un aprendizaje individual donde cada estudiante tiene reducido margen de decisión y depende casi totalmente del docente (Pineda-Alfonso, y Fraile-Delgado (2020).

En contraste, los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en metodologías activas dan educación personal y profesional cuya utilidad se extiende a toda la vida, estimula el aprendizaje autónomo y auto responsable. Ello significa que los estudiantes participan activamente y toman sus propias decisiones en torno a cuestiones importantes de su aprendizaje, en un ambiente de colaboración e interactividad con sus compañeros de clase y el docente (Delgado, et al., 2024).

Parafraseando a Villalobos-López (2022); las metodologías activas contienen diversos métodos didácticos para estimular la participación de los estudiantes en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y el establecimiento de relaciones comunicación asertiva con el docente y sus compañeros de clase a fin de construir su propio aprendizaje de manera responsable y significativa.

Según Villalobos-López (2022); y Cárdenas Cordero, et al. (2023); los enfoques más conocidos sobre las metodologías activas son: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje-servicio (ApS), el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en retos (ABR), el aprendizaje cooperativo (AC), el aprendizaje basado en el aula invertida (ABAI) o *flipped classroom* y el aprendizaje basado en el juego (ABJ) o gamificación.

El diseño y aplicación de cualquiera de estos enfoques de metodología activa guarda relación con los ejes rectores, los objetivos y estrategias del plan de desarrollo de la Educación Superior hacia el 2026 (Ecuador, 2022). No obstante, Herrera, y Villafuerte (2023); advierten que al diseñar y aplicar su propio enfoque de metodología activa los docentes deben reflexionar sobre las barreras de

aprendizaje y caracteres de sus estudiantes (ritmos de aprendizaje, motivación, cohesión del grupo, resultados evaluativos, entre otros), evaluar el contexto de la institución educativa y sus competencias para gestionar el tiempo y espacio para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje dinámico y enfocado en el estudiante.

Los propios Herrera, y Villafuerte (2023); insisten en que dentro de sus competencias los docentes deben incorporar el acervo teórico precedente, con énfasis en los planteamientos socio-constructivistas sobre el aprendizaje colaborativo y el papel de los factores sociales y culturales en el aprendizaje y desarrollo, según Vygotsky, así como la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

Otro de los ejes rectores que canaliza los objetivos estratégicos del plan de desarrollo de la Educación Superior hacia el 2026, es la flexibilización de los currículos de las asignaturas de las carreras en este nivel educativo, lo cual se ajusta a la normativa vigente en el Ecuador y pone el currículo en posición de asumir las teorías didácticas y las innovaciones educativas que orientan la praxis de los docentes y les brinda la posibilidad de adaptarlos creativamente de acuerdo al contexto de la institución educativa y las necesidades reales de sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, las metodologías activas de enfoques socio-constructivistas, los métodos didácticos para mejorar el empleo del tiempo y el espacio en la gestión del aula y otros similares pueden ser integrados en los currículos, programas y sílabos de las asignaturas que se imparten en las instituciones de nivel superior, especialmente las que hacen parte de la malla curricular de la carrera de Psicología Educativa.

Como una de las carreras que se imparten en el Sistema de Educación Superior del Ecuador la Psicología Educativa, se enfoca en el estudio del proceso de aprendizaje y de los métodos didácticos más eficaces para que los estudiantes desarrollen la aprehensión de conocimientos, habilidades cognitivas y competencias, de manera significativa; así como lo aprehendido se incruste en su memoria de corto, mediano o largo plazo Torres-Peñañiel y Guaman Paguay (2021).

La Psicología Educativa es una sub-disciplina de la Psicología, disciplina de conocimiento especializado, campo profesional o de análisis científico cuyo objeto de estudio es la conducta humana y los procesos mentales, a través de metodologías propias para comprender dicha conducta y proveer instrumentos que aseguren el bienestar de cada persona (Woolfolk, 2010).

La Psicología Educativa es una sub-disciplina de la Psicología, cuyo objeto de estudio es el aprendizaje y las

formas como se genera el conocimiento, relacionando los diversos factores que influyen en el desarrollo cognitivo de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en determinada institución educativa. Todo ello con el objetivo fundamental de mejorar las estrategias didácticas y aumentar la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje (Woolfolk, 2010).

Entre la variedad de factores que influyen en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y bien relacionados con la inserción de metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se encuentra el estudio de los profesionales de Psicología Educativa, sobre las características y las barreras de aprendizaje de cada estudiante, entre ellas: la inteligencia, la creatividad, la motivación, las competencias socioemocionales y otras necesarias para tratar la construcción del aprendizaje de cada estudiante, adaptando los principios y leyes de la Psicología para mejorar la gestión de las instituciones educativas.

Para la Psicología Educativa las metodologías activas constituyen procesos integradores, inter y transdisciplinarios direccionados a formar "estudiantes participativos, capaces de identificar los problemas del entorno con la capacidad de buscar posibles soluciones" (Cárdenas Cordero, et al. 2023, p. 399); algo que requiere perfeccionar las competencias docentes, imbricar experiencias y aplicar nuevas formas de gestionar eficazmente el uso del tiempo y el espacio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el aula fuera de ella.

Competencias docentes para el manejo del espacio y el tiempo en el aula

El perfeccionamiento de las competencias docentes para fortalecer la gestión espacio-temporal dentro y fuera del aula, se relaciona con la autoeficacia de los docentes y, al decir de Hermida Bravo (2024); "es un tema crucial en psicología educativa" (p. 31), y sostiene que la gestión del aula en el contexto de una institución educativa es un factor esencial por su influencia directa en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, Zeng (2024); considera que las competencias de los docentes se ponen de manifiesto en su autoeficacia en la gestión del aula, visibilizadas en su capacidad para influir en la conducta de sus estudiantes y manejar de manera efectiva las diversas situaciones que impactan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según López-Piza (2021); el vocablo competencias expresa *saber* (teoría) y *saber hacer* (práctica, conocimiento y acción, reflexión y actuación). Las competencias contribuyen a transformar la realidad, a través de la integración tres elementos: 1) *saber ser* (automotivación, iniciativa y

trabajo colaborativo; 2) *saber conocer*, (poder observar, explicar, comprender y analizar y; 3) *saber hacer* (implementación de procedimientos y estrategias, atender a las necesidades personales y sociales, actuando siempre con autonomía, espíritu crítico y creatividad).

Para explicar la integración de los tres elementos Tobón, et al. (2021); consideran las competencias como procesos complejos que se materializan en la triada acción-actuación-creación que ejecutan las personas al desarrollar diversas actividades en múltiples contextos, incluido el educativo.

En este contexto, las competencias docentes son consideradas como un conglomerado de conocimientos integrados, en el cual se modula el conocimiento de una disciplina específica con el conocimiento pedagógico que se manifiesta en el comportamiento ético profesional y los valores durante la práctica educativa; así como la capacidad de adaptación y la capacidad para reflexionar, investigar e innovar (López-Piza, 2021).

Según Hermida Bravo (2024); las competencias docentes están influenciadas por factores, contextuales situacionales y personales; entre estos últimos, considera los más relevantes “la formación profesional, la experiencia docente y las creencias personales sobre la capacidad para enseñar y gestionar el aula” (p. 34). También menciona que las competencias docentes idóneas deben implicar un cambio en las prácticas docentes, que comienza cuando asumen el rol papel de mediadores y facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje y continúa con la gestión de ambientes educativos flexibles, dinámicos, interactivos y creativos, con una visión sistémica.

La visión del proceso de enseñanza y aprendizaje como sistema conformado por los recursos, el tiempo, el espacio real (aula, salones de clase, etc.) y el espacio virtual, además de innumerables factores que son integrados por las competencias y la capacidad didáctica del docente para manejarlos (Pineda-Alfonso, y Fraile-Delgado, 2020).

De esta manera, la gestión sistémica del proceso de enseñanza y aprendizaje, el manejo o gestión del aula puede ser definida “por la capacidad de los profesores para establecer y mantener reglas y expectativas claras, fomentar la participación activa de los estudiantes, resolver conflictos de manera constructiva y proporcionar un entorno de aprendizaje seguro y motivador” (Hermida Bravo, 2024, p. 35).

En Hermida Bravo (2024) se referencian las investigaciones de Almonacid (2023) y de Nalvarte Crespo (2023); donde se dice que el manejo o gestión del aula sistémica y eficaz establece el ambiente y las condiciones de

tiempo y espacio necesarias para el aprendizaje efectivo de los estudiantes y “se asocia con resultados académicos más positivos, mayor satisfacción y compromiso de los estudiantes, así como con un clima escolar más positivo y seguro” (p. 35)

Con estos planteamientos parece concordar López-Piza (2021); al relacionar las competencias docentes con el manejo o gestión del aula, elementos que convergen en el fortalecimiento de la comunicación asertiva, la creatividad, los valores, el proyecto de vida y las habilidades socioemocionales, enfocados en desarrollo integral de los estudiantes.

En el caso del Ecuador, la investigación de Torres-Peñañiel, y Guaman Paguay (2021); estudia la influencia de determinados factores relacionados con el manejo o gestión del aula que impactan en estudiantes de la carrera de Psicología Educativa de una universidad pública, con énfasis en la ansiedad como una de las situaciones que se generan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que implica la competencia de los docentes para su manejo a través de su formación, experiencia y capacidad didáctica para plantear diversos estilos de afrontamiento.

Los aspectos teóricos, normativos e investigativos analizados constituyen el fundamento de la presente investigación, la cual tiene como objetivo: diagnosticar las competencias didácticas docentes para manejar el espacio y el tiempo en el aula de Psicología Educativa de una universidad pública ecuatoriana.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio posee un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). Su alcance es correlacional, con un diseño no experimental transversal. Como método de nivel empírico se utiliza la encuesta con el objetivo de diagnosticar las competencias docentes para manejar el espacio y el tiempo en el aula de Psicología Educativa de una universidad pública ecuatoriana, conjuntamente con el análisis de documentos para el estudio de la producción científica y la documentación normativa relacionados con el tema. Ambos métodos empíricos se combinaron con métodos del nivel teórico, tales como el analítico-sintético, utilizado para el análisis la producción científica referencial y la síntesis de los planteamientos teóricos aplicables al objetivo de investigación; el inductivo-deductivo, que posibilitó la formulación de conclusiones y generalizaciones lógicas a partir del conocimiento general al particular y viceversa; así como el histórico-lógico, que se empleó para contextualizar la investigación, así como sus antecedentes y desarrollo (Hernández-Sampieri, et al., 2020).

Muestra

La muestra de los participantes en este estudio está compuesta por 8 docentes de una universidad pública ecuatoriana, seleccionados por su experiencia en el ejercicio de las funciones de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, integradas en la malla curricular de la carrera de Psicología Educativa.

Instrumento

A los docentes seleccionados se les aplicó el cuestionario de prácticas didácticas para docentes SOCME-10, que evalúa las competencias docentes para establecer un conjunto de acciones didácticas de manejo del tiempo y el espacio en el aula, en procesos de enseñanza y aprendizaje considerados clave para materializar la malla curricular establecida y lograr que sus estudiantes construyan aprendizajes significativos. Este instrumento consta de diez ítems con escalas de respuesta (1: muy bajo; 2: bajo; 3: medio; 4: alto y; 5: muy alto), conforme al tipo Likert (López-Piza, 2021). La esencia de los ítems se relaciona a continuación:

1. Autogestión de la información sobre la conceptualización y organización curricular.
2. Planificación de actividades de aprendizaje acorde con las necesidades educativas.
3. Implementación de estrategias de enseñanza para favorecer el logro de los aprendizajes clave en los estudiantes.
4. Diseño y aplicación de estrategias de evaluación socio-constructivistas para valorar el logro de los aprendizajes clave en los estudiantes.
5. Promoción del trabajo colaborativo para el logro de los aprendizajes clave.
6. Promoción la construcción de los aprendizajes clave en los estudiantes.
7. Fomento de la resolución de problemas por parte de los estudiantes durante la intervención docente.
8. Motivación en los estudiantes del desarrollo de competencias socioemocionales.
9. Promoción de la construcción del proyecto de vida de los estudiantes durante la práctica docente.
10. Planificación de acciones didácticas para que los estudiantes desarrollen procesos metacognitivos.

Este instrumento fue validado por López-Piza (2021); a partir de la adaptación al contexto iberoamericano y posterior validación realizada por Tobón, et al. (2021).

Procedimiento

El procedimiento a seguir cumplió las directrices nacionales e internacionales vigentes sobre las investigaciones con personas. A todos se les solicitó su participación voluntaria y, una vez logrado su asentimiento, se les informó sobre el objetivo y el modo de desarrollar la investigación, así como que la información aportada era de carácter anónimo, confidencial y para uso científico y ético.

Con posterioridad, se les pidió que dieran respuestas lo más objetivas posible y se distribuyeron los instrumentos a través de la plataforma *Google forms*, los cuales fueron respondidos personalmente durante una sesión de trabajo en las aulas. Terminada la sesión de trabajo, se recogieron las encuestas y se comprobó la calidad de sus respuestas y de los datos aportados; según la exploración inicial, no se observa ningún dato perdido.

Procesamiento estadístico

El procesamiento estadístico se ha realizado con el programa: *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 23.0.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las técnicas estadísticas aplicadas definieron que el instrumento SOCME-10 es aplicable a docentes de una universidad pública del Ecuador y que los resultados obtenidos son confiables; aspectos semejantes al estudio de López-Piza (2021).

Los resultados de la presente investigación están separados en epígrafes que coinciden con los ítems del instrumento aplicado, los cuales se acompañan de la correspondiente discusión a modo de sustento del diagnóstico de las competencias docentes para manejar el espacio y el tiempo en el aula de Psicología Educativa de una universidad pública ecuatoriana.

Para complementar el cuestionario principal se incorporó una serie de factores sociodemográficos (edad, sexo, estado civil, condiciones económicas, nivel académico, lugar de residencia, años de experiencia laboral) de los docentes participantes (López-Piza, 2021), según se muestran en la tabla 1.

Tabla 1: Factores sociodemográficos de los docentes participantes.

Factores	Descripción
Hombres	20%
Mujeres	80%
Estado civil	78% casado; 17% soltero; 5% divorciado
Edad promedio	36 años
Experiencia laboral promedio	12 años
Nivel académico	50% licenciatura; 40% maestría; 10% doctorado

Fuente: Elaboración propia a partir de López-Piza (2021).

En la tabla anterior puede observarse que existe una mayoría femenina, pues la muestra la integran 6 mujeres y 2 hombres. Su estado civil es mayoritariamente casado. La edad promedio es de 36 años y la experiencia laboral promedio en la actividad docente es de 12 años. Los factores anteriores pueden ser indicativos de estabilidad emocional y experiencia profesional. Los años de experiencia en la actividad docente y el nivel académico (50% licenciados; 40% maestros en ciencias y; 10% doctor en pedagogía), pueden ser indicativos de que los docentes han consolidado y diversificado sus conocimientos, vivencias y prácticas didácticas a través de actividades de formación, actualización intercambio de experiencias y perfeccionamiento docente, por lo que se deduce que poseen competencias profesionales idóneos para la docencia.

La totalidad de las respuestas por ítems se consideraron válidas, las puntuaciones promedio otorgadas por los docentes se resumen en la tabla 2.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos.

Ítems	N	Mediana	Mínimo	Máximo
	Válido			
Autogestión organización curricular	8	3,00	2	4
Planificación actividades de aprendizaje	8	5,00	4	5
Implementación estrategias de enseñanza	8	4,50	3	5
Diseño y aplicación estrategias evaluación	8	4,50	3	5
Promoción del trabajo colaborativo	8	4,50	3	5
Promoción construcción aprendizajes	8	4,50	4	5
Fomento de la resolución de problemas	8	5,00	4	5
Motivación competencias socioemocionales	8	5,00	4	5
Promoción construcción proyecto de vida	8	4,50	3	5
Planificación de acciones didácticas	8	5,00	4	5

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

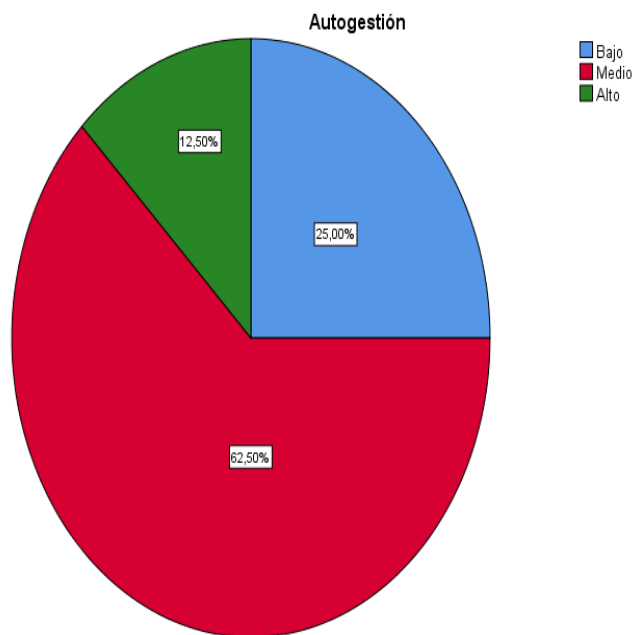
A continuación, se exponen y discuten los resultados por ítems:

Ítem 1: Autogestión de la información sobre la conceptualización y organización curricular

Los resultados obtenidos en este ítem 1 (Ver figura 1), revelan que la mayor parte de los docentes cree que todavía les falta avanzar y consolidar la búsqueda y análisis de las informaciones conceptuales, normativas y empíricas que les permita una mejor organización de la malla curricular de la carrera de Psicología Educativa, en aras de optimizar el tiempo y ampliar los espacios en que se imparten las asignaturas. Esto reafirma la necesidad de promover acciones para fortalecer estas competencias, lo cual es consistente con la investigación de López-Piza (2021); quien plantea

que la conceptualización y organización curricular es esencial para planificar la didáctica de la gestión del aula y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 1: Percepción sobre la autogestión de la información sobre la conceptualización y organización curricular.



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Ítem 2: Planificación de actividades de aprendizaje acorde con las necesidades educativas

Los resultados obtenidos en este ítem 1 (Ver tabla 3), revelan que la mayor parte de los docentes considera poseer las competencias necesarias para planificar actividades de enseñanza y aprendizaje, en correspondencia con las necesidades educativas identificadas en sus estudiantes y con los objetivos de aprendizaje establecidos en los currículos, programas de estudio y sílabos. Este ítem resulta coincidente con las investigaciones de López-Piza (2021); y Tobón, et al. (2021).

Tabla 3: Estadísticos planificación de actividades de aprendizaje.

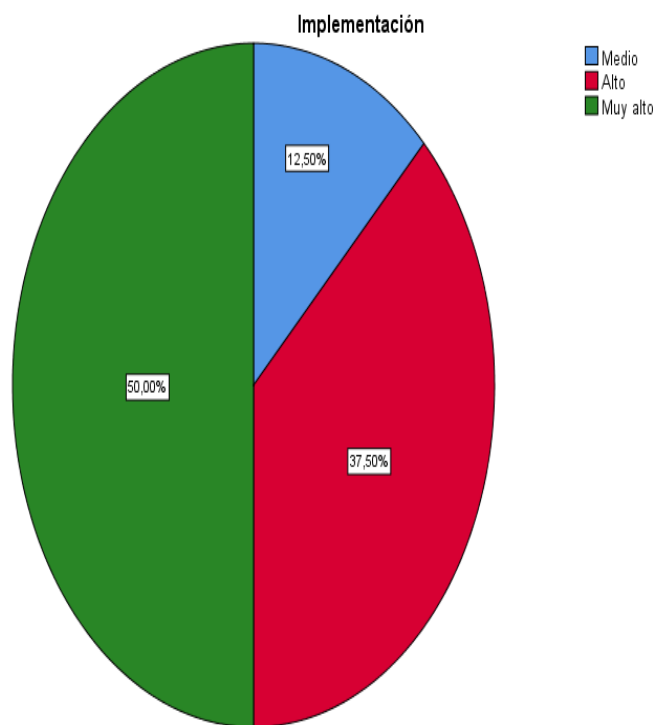
Indicadores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alto	2	25,0	25,0	25,0
	Muy alto	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Ítem 3: Implementación de estrategias de enseñanza para favorecer el logro de los aprendizajes clave en los estudiantes

Los resultados obtenidos en este ítem 1 (Ver figura 2), indican que la mayoría de los docentes aseguran ser responsables por el diseño e implementación de las estrategias didácticas más convenientes; entre ellas, las metodologías activas para que sus estudiantes adquieran aprendizajes significativos. Este resultado es semejante a los hallazgos de López-Piza (2021); y Tobón, et al. (2021).

Figura 2: Percepción sobre la implementación de estrategias de enseñanza.



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Ítem 4: Diseño y aplicación de estrategias de evaluación socio-constructivistas para valorar el logro de los aprendizajes clave en los estudiantes

Los resultados obtenidos en este ítem 1 (Ver tabla 4), muestran que la mayor parte de los docentes crean y aplican sus propias estrategias de evaluación, en correspondencias con el ideario de las corrientes de aprendizaje socio-constructivistas para hacer la valoración diagnóstica, formativa y de desempeño de sus estudiantes. Este resultado es similar al obtenido por López-Piza (2021).

Tabla 4: Estadísticos diseño y aplicación de estrategias de evaluación socio-constructivistas.

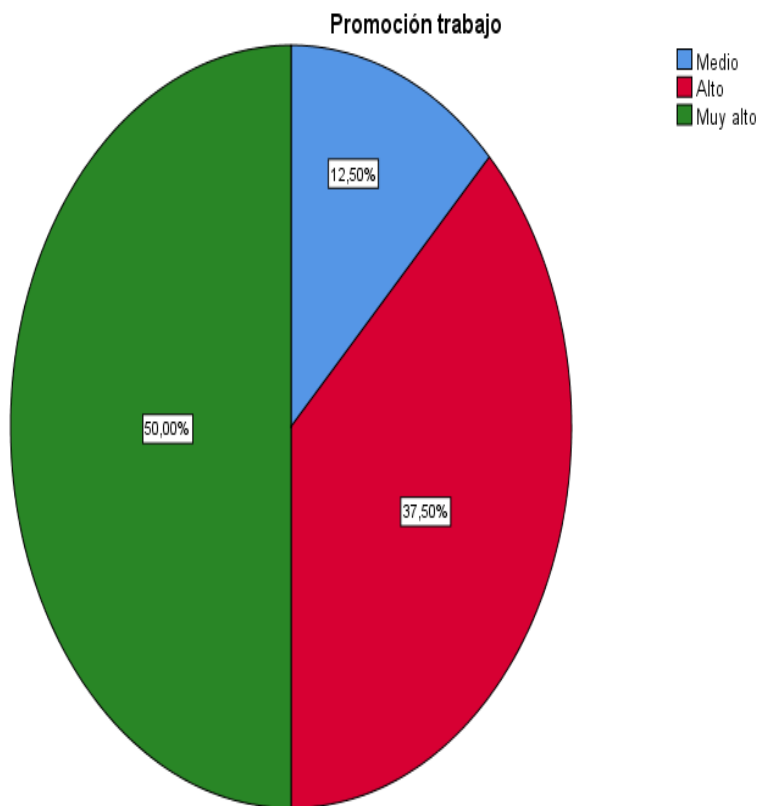
Indicadores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	2	25,0	25,0	25,0
	Alto	2	25,0	25,0	50,0
	Muy alto	4	50,0	50,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Ítem 5: Promoción del trabajo colaborativo para el logro de los aprendizajes clave

Los resultados obtenidos en este ítem (Ver figura 3), revelan que los docentes en su mayoría promueven y favorecen el trabajo colaborativo y la construcción social del conocimiento, a partir de metodologías activas y métodos didácticos que optimizan la gestión del tiempo y de los espacios antes, durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo lo anterior guarda semejanza con los resultados de López-Piza (2021); y Tobón, et al. (2021).

Figura 3: Percepción sobre la promoción del trabajo colaborativo.



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Ítem 6: **Promoción de la construcción de los aprendizajes clave en los estudiantes**

Los resultados obtenidos en este ítem (Ver tabla 5), guardan relación con el ítem anterior, lo que reafirma la importancia de diseñar e implementar metodologías activas y métodos didácticos que optimizan la gestión del tiempo y de los espacios antes, durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este resultado es semejante a los hallazgos de López-Piza (2021);

Tabla 5: Estadísticos promoción de la construcción de los aprendizajes.

Indicadores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alto	4	50,0	50,0	50,0
	Muy alto	4	50,0	50,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Ítem 7: **Fomento de la resolución de problemas por parte de los estudiantes durante la intervención docente**

Los resultados obtenidos en este ítem (Ver tabla 6), indican que el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en metodologías activas y métodos didácticos que optimizan la gestión del tiempo y de los espacios; ayudan a la resolución de variados problemas que pueden surgir durante este proceso. Este resultado es semejante a los hallazgos de López-Piza (2021);

Tabla 6: Estadísticos fomento de la resolución de problemas por los estudiantes.

Indicadores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alto	2	25,0	25,0	25,0
	Muy alto	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Ítem 8: **Motivación en los estudiantes del desarrollo de competencias socioemocionales**

Los resultados obtenidos en este ítem (Ver tabla 7), muestran altos niveles en la frecuencia de respuestas, lo cual puede significar que los docentes ponen en práctica sus competencias para alentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes; entre ellas, la autorregulación de las emociones, la autonomía, la empatía y la colaboración. Este resultado es semejante a los hallazgos de López-Piza (2021);

Tabla 7: Estadísticos motivación de competencias socioemocionales.

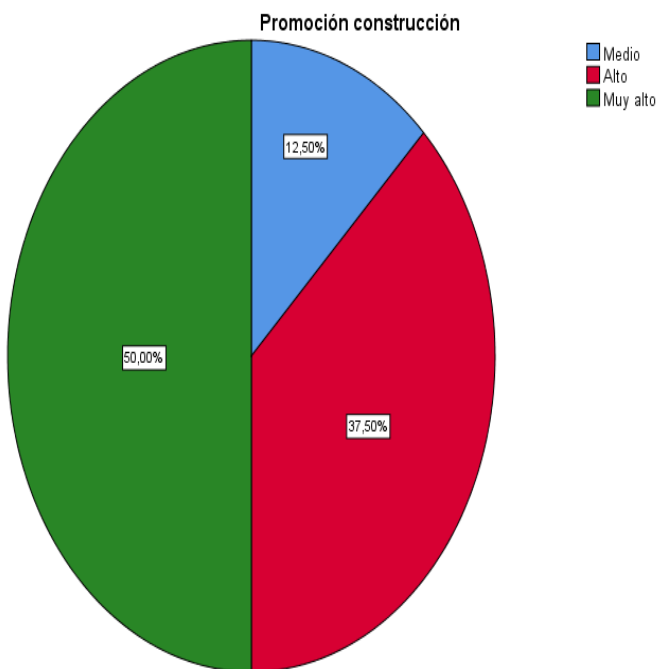
Indicadores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alto	2	25,0	25,0	25,0
	Muy alto	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Ítem 9: **Promoción de la construcción del proyecto de vida de los estudiantes durante la práctica docente**

Los resultados obtenidos en este ítem (Ver figura 4), pueden se demostrativos de que los docentes utilizan sus capacidades para acompañar a sus estudiantes en la construcción de sus respectivos proyectos de vida. Este resultado es semejante a los hallazgos de López-Piza (2021); y Tobón, et al. (2021).

Figura 4: Percepción sobre la promoción de la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Ítem 10: Planificación de acciones didácticas para que los estudiantes desarrollen procesos metacognitivos

Los resultados obtenidos en este ítem (Ver tabla 8), muestran altos niveles en la frecuencia de respuestas, lo que puede ser traducido como el uso de las capacidades docentes para planificar e implementar metodologías activas y métodos didácticos que optimizan la gestión del tiempo y de los espacios antes, durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual influye en la autoconstrucción y desarrollo de procesos metacognitivos en sus estudiantes. Este resultado es semejante a los hallazgos de López-Piza (2021); y Tobón, et al. (2021).

Tabla 8: Estadísticos planificación de acciones didácticas.

Indicadores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alto	3	37,5	37,5	37,5
	Muy alto	5	62,5	62,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Los resultados correlacionales no paramétricos hallados en la investigación, según Rho de Spearman muestran una fuerte correlación entre el ítem 2 y el 10; los ítems 3 y 4; así como, el ítem 4, con los ítems 5,6, 7, 8, 9 y 10 (ver tabla 9); lo cual demuestra la relevancia de las competencias docentes en cuanto a la planificación de acciones didácticas y la organización de la malla curricular de la carrera de Psicología Educativa, con el empleo de metodologías activas, recursos didácticos y estrategias de evaluación, tomando en consideración la optimización del tiempo y la creación de espacios que fomenten en los estudiantes la construcción de conocimientos significativos.

Tabla 9: Correlación entre los ítems del instrumento.

No.	Ítems	Coefficiente de correlación	Sig. Bilateral
1	Autogestión organización curricular	.745	0.34
10	Planificación de acciones didácticas		
3	Planificación actividades de aprendizaje	.958	0.05
4	Implementación estrategias de enseñanza		
5	Diseño y aplicación estrategias evaluación	.958	0.05
6	Promoción del trabajo colaborativo	.958	0.05
7	Promoción construcción aprendizajes	.943	0.05
8	Fomento de la resolución de problemas	.816	0.01
9	Motivación competencias socioemocionales	.816	0.01
10	Promoción construcción proyecto de vida	.958	0.05

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación reafirman la validez de constructo y la consistencia interna del instrumento aplicado para diagnosticar desde una perspectiva didáctica, el estado actual de las competencias docentes necesarias para manejar el espacio y el tiempo en el aula de Psicología Educativa de una universidad pública ecuatoriana.

Por medio del análisis de los componentes del cuestionario de prácticas didácticas para docentes SOCME-10, se realiza un diagnóstico esperanzador respecto a las competencias docentes necesarias para manejar el espacio y el tiempo a través de metodologías didácticas activas, el análisis correlacional demuestra la fuerte conexión entre cada uno de los ítems del instrumento, lo cual reafirma la importancia de la planeación y organización curricular para alcanzar los resultados esperados; sin embargo, es posible actualizar y perfeccionar las competencias docentes por medio de programas de capacitación uso de metodologías activas basadas en el uso de las tecnologías e incrementarlas las facilidades de acceso a las tecnologías digitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cárdenas Cordero, N. M., Guevara Vizcaíno, C. F. Moscoso Bernal, S. A., y Álvarez Lozano, M. I. (2023). Metodologías activas y las TICs en los entornos de aprendizaje. *Revista Conrado*, 19(91), 397-405.
- Delgado, T.F., Rosero, A.M., Rocha, G.E., Suasnabas, S.A., Maldonado, M. de J., y Santillán, H.S. (2024). Implementación de metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. *Revista G-ner@ndo*, 5(1), 1027-1046. <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/238/220>
- Ecuador (2022). *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2022-2026*. Consejo de Educación Superior, (CES).
- Hermida Bravo, K.R. (2024). Autoeficacia docente en la gestión del aula: una revisión sistemática desde una perspectiva psicológica. *Ciencia y Educación*, 5(4), 31 - 43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11069215>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2020). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Herrera, C., y Villafuerte, C.A. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencia de la Educación*, 7(28), 758-752. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.552>
- López-Piza, F. (2021). Diagnóstico de las competencias docentes en el marco de los aprendizajes clave. Un estudio de caso. *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 6(6), 28-45. <https://revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/95/59>
- Pineda-Alfonso, J.A., y Fraile-Delgado, F.J. (2020). El modelo didáctico como articulador del sistema-aula: un estudio de caso en educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, XLVI(1), 285-300. <https://doi.org/10.4067/S0718-0705020000100285>
- Tobón, S., Juárez-Hernández, L.G., Herrera-Meza, S.R., y Núñez, C. (2021). Pedagogical Practices: Design and Validation of SOCME-10 Rubric in Teachers who have Recently Entered Basic Education. *Psicología Educativa*, 27(2), 155-165. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613766889006>
- Torres-Peñañiel, J.S., y Guaman Paguay, W.M. (2021). Ansiedad y los estilos de afrontamiento en los estudiantes de Psicología Educativa. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencia de la Educación*, 5(20), 1194-1202. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.269>
- Villalobos-López, J.A. (2022). Metodologías activas de aprendizaje y la ética educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, RTED*, 13(2), 47-58. <http://ve.scielo.org/pdf/rted/v13n2/2665-0266-rted-13-02-47>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa. (Decimoprimer edición)*. Pearson Education Inc. <https://crecerpsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>
- Zeng, Y. (2024). Observando lo inadvertido: la autoeficacia docente como mediador entre el contexto escolar y el agotamiento docente en regiones en desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 107-117. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-psicodidactica-243-pdf-S1136103424000030>