

UNIVERSIDAD LAICA “ELOY ALFARO” DE MANABÍ

FACULTAD DE EDUCACIÓN, TURISMO, ARTES Y HUMANIDADES

PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

MODALIDAD:

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

TEMA:

La pedagogía crítica para el desarrollo de habilidades de interpretación y diálogo

AUTOR(A):

Dagmar Salomé López Cedeño

TUTOR(A):

Lic. Doris Magdalena Macias Mendoza, PhD.

MANTA – MANABÍ – ECUADOR

2025 (1)

CERTIFICADO DE DERECHO DE AUTOR PROPIEDAD INTELECTUAL

Título del Trabajo de Investigación: La pedagogía crítica para el desarrollo de habilidades de interpretación y diálogo.

Autor:

López Cedeño Dágmar Salomé

Fecha de Finalización:

05 de septiembre del 2025

Descripción del Trabajo:

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo **Analizar la pedagogía crítica para el desarrollo de las habilidades de interpretación y diálogo en estudiantes del Primero de Bachillerato del colegio "Jocay de Manta"** del periodo 2024-2025. Este estudio está sustentado en una metodología **mixta**

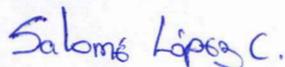
Declaración de Autoría:

Yo, **López Cedeño Dágmar Salomé**, con número de identificación **131666237-6** declaro que soy el autor original y **Lic. Doris Macías Mendoza, PhD.**, con número de identificación **131671968-9**, declaro que soy el coautor, en calidad de tutor del trabajo de investigación titulado "**La pedagogía crítica para el desarrollo de habilidades de interpretación y diálogo**". Este trabajo es resultado del esfuerzo intelectual y no ha sido copiado ni plagiado en ninguna de sus partes.

Derechos de Propiedad Intelectual:

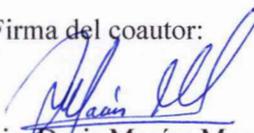
El presente trabajo de investigación está reconocido y protegido por la normativa vigente, art. 8, 10, de la Ley de Propiedad Intelectual del Ecuador. Todos los derechos sobre este trabajo, incluidos los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación, pertenecen a los autores y a la Institución a la que represento, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Firma del Autor:



López Cedeño Dágmar Salomé
131666237-6

Firma del coautor:



Lic. Doris Macías Mendoza. PhD
131671968-9

Manta 05 de septiembre de 2025

CERTIFICO

En calidad de docente tutor(a) de la Facultad de Educación, Turismo, Artes y Humanidades de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, CERTIFICO:

Haber dirigido, revisado y aprobado preliminarmente el Trabajo de Integración Curricular bajo la autoría del estudiante LOPEZ CEDEÑO DAGMAR SALOME, legalmente matriculado en la carrera de PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, período académico 2025-2026(1), cumpliendo el total de **384 horas**, cuyo tema del proyecto o núcleo problémico es *"LA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE INTERPRETACIÓN Y DIÁLOGO."*

La presente investigación ha sido desarrollada en apego al cumplimiento de los requisitos académicos exigidos por el Reglamento de Régimen Académico y en concordancia con los lineamientos internos de la opción de titulación en mención, reuniendo y cumpliendo con los méritos académicos, científicos y formales, y la originalidad del mismo, requisitos suficientes para ser sometida a la evaluación del tribunal de titulación que designe la autoridad competente.

Particular que certifico para los fines consiguientes, salvo disposición de Ley en contrario.

Manta, Viernes, 08 de agosto de 2025.

Lo certifico,



MACIAS MENDOZA DORIS MAGDALENA
Docente Tutor

Dedicatoria

Redactar estas líneas indudablemente evoca sentimientos de nostalgia entrelazados con felicidad ya que, al comenzar esta etapa, jamás imaginé que alcanzaría la fase final con tanta celeridad.

Mi madre suele afirmar que debo ser “la excelencia de lo excelente”, y hoy finalmente lo comprendí. Ella no se refiere únicamente a cifras, sino a emociones, personalidad y, en definitiva, a todo lo que abarca la existencia del ser. Dedico todo este esfuerzo, caracterizado por noches somnolientas, días fatigantes y un aprendizaje incesante, a mis padres, mi principal modelo a seguir, quienes siempre han estado y continúan a mi lado. Sin ellos, nada de esto estaría ocurriendo.

Me enseñaron el valor de la perseverancia y lo importante que es luchar por los sueños, incluso cuando el camino parece difícil. Este logro no es únicamente mío, sino también de ustedes, no duden que mi dedicación y compromiso son un reflejo de las enseñanzas recibidas durante toda mi vida.

Ah concluido una etapa y esto no significa el fin, es en definitiva el comienzo de mi profesión.

Agradecimiento

A Dios, porque siempre me mostró el camino que debía seguir. Sin Él, esto no hubiese sido posible.

A mi querida mamá, por estar con sus brazos cálidos, su escucha constante y su amor incondicional en todas las etapas de mi vida.

Mi querido papá, por sus palabras de fortaleza y aliento, su rigor y templanza que me han ayudado a forjarme y ser quien soy.

Mi Dome, mi hermana y mi complemento, mi otra mitad, porque siempre sin importar que, ha estado para cuidarme, guiarme y amarme.

Mi Cris, gracias por tu apoyo incondicional en toda esta etapa, por siempre estar conmigo sin importar tiempo, modo o circunstancia. Porque también escuchaste, abrazaste y comprendiste todas mis necesidades.

Mi querido Félix, quien siempre a pesar de cualquier circunstancia me ha brindado su apoyo, su hombro para llorar cuando creí no poder, a ti que desde mi niñez me acompañas y en múltiples ocasiones me has salvado. Gracias por las risas contagiosas, las pláticas constantes y tu compañía cercana.

Mis amigas, Julissa y María José, que hicieron este proceso más llevadero, gracias por acompañarme durante toda esta etapa, porque nos volvimos amigas, hermanas y familia, porque me enseñaron que la amistad verdadera existe y está hasta en las cosas pequeñas. Porque el sueño que tuvimos desde nivelación, hoy se vuelve realidad.

Índice

Certificado aprobación de tutor	2
Certificado Compilatio.....	3
Certificado Compilatio.....	4
Certificado de derecho de autor	5
Dedicatoria.....	6
Agradecimiento.....	7
Resumen.....	10
Abstract.....	11
Introducción	12
MARCO TEÓRICO.....	18
Importancia de la pedagogía crítica en la interpretación	22
Participación activa.....	24
Reflexión crítica.....	26
Desarrollo del diálogo desde la pedagogía crítica	28
Aprendizaje colaborativo.....	30
Interpretación y diálogo	32
Escucha activa.....	35
Características de la escucha activa en el trabajo	36
Comunicación bidireccional	37
Respeto mutuo	39
Estrategias para fortalecer el diálogo y la interpretación en el aula de clase.....	42
Brainstorming	44
Etapas del brainstorming.....	45
Posibles problemas que afectan la participación del diálogo y la interpretación en el aula de clases	47
El desinterés	48
Miedo escénico	49
METODOLOGÍA	51
Nivel de estudio	51
Población, muestra y participantes	52
Técnicas e instrumentos	52
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	53
HALLAZGOS Y DISCUSIONES	63

CONCLUSIONES	66
BIBLIOGRAFÍA	68
ANEXOS	80

Resumen

La presente investigación titulada “La pedagogía crítica para el desarrollo de habilidades de interpretación y diálogo” se desarrolló en la Unidad Educativa Particular “Jocay de Manta” con el objetivo de Analizar la pedagogía crítica para el desarrollo de las habilidades de interpretación y diálogo a través del brainstorming en estudiantes del Primero de Bachillerato del colegio “Jocay de Manta” del periodo 2024-2025. La investigación surge debido a la necesidad de trascender los métodos de enseñanza convencionales, centrados en lo memorístico, y en su lugar se propone una educación transformadora, participativa, pensante y reflexiva que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas, como entrevistas, encuestas y grupos focales. El brainstorming o también denominado lluvia de ideas fue utilizado como una estrategia para fomentar la comunicación bidireccional, el respeto mutuo y la escucha activa entre el docente y los estudiantes. Los resultados revelaron que, gracias a esta estrategia, los estudiantes mejoraron sus habilidades de interpretación, su expresión oral y se creó un ambiente colaborativo y participativo en el aula. Se llegó a la conclusión de que la pedagogía crítica es una herramienta útil para promover una educación más centrada en el estudiante, inclusiva y sobre todo humanista.

Palabras clave: pedagogía crítica, interpretación, diálogo, brainstorming.

Abstract

This research, entitled "Critical Pedagogy for the Development of Interpretation and Dialogue Skills," was developed at the Jocay de Manta Private Educational Unit. The objective was to analyze critical pedagogy for the development of interpretation and dialogue skills through brainstorming among first-year high school students at Jocay de Manta School, from the 2024-2025 period. The research arose from the need to transcend conventional teaching methods focused on memorization and instead propose a transformative, participatory, thoughtful, and reflective education that combined qualitative and quantitative techniques, such as interviews, surveys, and focus groups. Brainstorming, also known as brainstorming, was used as a strategy to foster two-way communication, mutual respect, and active listening between teachers and students. The results revealed that, thanks to this strategy, students improved their interpretation and oral expression skills, and a collaborative and participatory environment was created in the classroom. It was concluded that critical pedagogy is a useful tool for promoting a more student-centered, inclusive, and, above all, humanistic education.

Keywords: critical pedagogy, interpretation, dialogue, brainstorming.

Introducción

La pedagogía crítica ha emergido como una alternativa transformadora frente a los modelos tradicionales que priorizan la memorización sobre la reflexión. Según Lima (2020), su núcleo reside en la concatenación de conciencia, diálogo y acción, indicando que el acto educativo debe articular la subjetividad del aprendiz con el mundo. Desde esta perspectiva, resulta imperativo que el sistema educativo evolucione de un enfoque meramente instrumental hacia otro que priorice la humanización, permitiendo que el estudiante se constituya como un agente crítico y reflexivo. Como agrega Sullivan (2021) que la pedagogía crítica también exige una preparación docente que permita abordar las desigualdades estructurales desde el aula. El desarrollo del pensamiento crítico, por lo tanto, se convierte cada vez más en una herramienta esencial para los educadores para reorganizar las realidades sociales.

En todo el mundo, todavía existen enfoques didácticos persistentes que consideran el aprendizaje como la mera reproducción de contenido, que, por su naturaleza, no permite la participación del aprendiz como un participante. Starmer (2020) señala que la pedagogía que privilegia la actuación solitaria de los aprendices tiende a reforzar entornos educativos competitivos, en lugar de cooperativos. Esta tendencia, en América Latina, se agrava porque hay recursos insuficientes dedicados al desarrollo profesional continuo de los educadores. En otra nota, Felix (2025) indica que la retroalimentación que los maestros proporcionan a menudo es irrelevante para las circunstancias y experiencias de los aprendices. Esta evidencia ilustra que la pedagogía crítica necesita más que articulaciones teóricas; necesita intervenciones diseñadas para estimular y fomentar un compromiso animado y el diálogo colectivo. En consecuencia, es prioritario generar una cultura escolar que fomente la interpretación, el diálogo y el análisis.

¿De qué manera se pueden transformar los enfoques memorísticos en oportunidades de diálogo crítico?

En Ecuador, muchas instituciones educativas continúan operando bajo lógicas tradicionales, donde la voz del estudiante tiene escasa incidencia. Por esta razón, Candela (2024) identificó que los procesos reflexivos en el aula se ven obstaculizados por la falta de espacios para el pensamiento crítico. Así mismo, destacan Ordoñez et al. (2024) que la relación entre docente y estudiante sigue siendo jerárquica, lo que inhibe la expresión libre de ideas. Esta realidad contradice los principios de una pedagogía que debería promover el pensamiento dialógico y la participación activa. Además, en muchos casos, los programas escolares priorizan contenidos memorísticos sobre habilidades interpretativas. Así mismo, sostienen Marco et al. (2022) que la interacción y la participación son claves para el aprendizaje significativo.

El problema se vuelve evidente cuando, al pedir una reflexión, los estudiantes muestran dificultades para organizar sus ideas o aportar una opinión crítica. Así, Borbor (2024) argumenta que las habilidades sociales y comunicativas en el aula son fundamentales para construir un pensamiento propio. Como señalan Gonzalez et al. (2025) explican que la falta de prácticas reflexivas genera una baja capacidad para analizar y contextualizar información. Estas dificultades pueden tener origen en la inseguridad, la timidez o experiencias negativas previas. En este escenario, la pedagogía crítica cobra relevancia como estrategia para empoderar a los estudiantes. De esta manera, Saleem et al. (2023) resaltan que la comunicación bidireccional fortalece la comprensión y el pensamiento autónomo.

¿Cómo influye el entorno emocional del estudiante en su capacidad para interpretar y dialogar críticamente?

En el nivel micro, es decir, en el contexto del aula, la actitud del docente es determinante para promover ambientes de aprendizaje crítico. De esta forma, Chang et al. (2022) evidencian que el uso de estrategias colaborativas y problemas contextualizados mejora el desempeño del estudiante. Así, como agregan Pozzi et al. (2023) mencionan que el diseño pedagógico debe responder a las necesidades del grupo, favoreciendo la cooperación y el debate. Sin embargo, muchos docentes aún reproducen métodos que aprendieron en su formación inicial, sin adaptarlos a los nuevos retos. De esta manera, Rodríguez y Castillo (2023) concluyen que el aprendizaje colaborativo mejora cuando hay retroalimentación constante. Así, se evidencia que el pensamiento crítico requiere de condiciones pedagógicas específicas para su desarrollo.

Como lo indican Marco et al. (2022) mencionan que el rendimiento académico mejora cuando el entorno fomenta la interacción significativa. No obstante, Candela (2024) indica que, sin un acompañamiento reflexivo por parte del docente, los recursos por sí solos no son suficientes. Sullivan (2021) enfatiza que el pensamiento crítico requiere metodologías coherentes y ambientes de confianza en el aula.

Entonces, ¿Qué papel juegan los recursos institucionales en la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes? De esta manera, Indrasiene et al. (2023), identificaron que los estudiantes asocian el pensamiento crítico con ejercicios individuales, desconectados de la realidad social y del diálogo colectivo. Esta situación refleja una debilidad estructural en la enseñanza reflexiva. En el caso ecuatoriano, esta debilidad se expresa cuando los estudiantes no logran analizar textos ni dialogar con fluidez sobre temáticas abstractas. Como lo indica Felix (2025) señala que esta falencia está ligada a una formación docente centrada en contenidos más que en procesos. Como lo muestra Borbor (2024) complementa que las relaciones interpersonales en el aula impactan directamente en la seguridad con la que el estudiante se expresa.

Como lo manifiestan González et al. (2025), desde España, señalan que la enseñanza de lenguas a poblaciones migrantes desde una pedagogía de la hospitalidad requiere una actitud crítica que promueva la inclusión y la diversidad. Esta idea puede trasladarse al aula en general, donde se necesita una cultura que respete y valore las ideas distintas. Así, Candela (2024) insiste en que la reflexión debe ser un componente transversal en todas las asignaturas, no solo en las humanísticas. Así lo señalan Starmer et al. (2020) que coinciden al decir que la participación activa en clase está relacionada con un mayor desempeño académico y sentido de pertenencia. La ausencia de espacios para el diálogo limita tanto la interpretación como la motivación del estudiante.

Como lo demuestran Saleem et al. (2023) desarrollaron un sistema de comunicación educativa basado en el aprendizaje adaptativo, el cual promueve una retroalimentación inmediata entre estudiantes y docentes. Tales enfoques resultan indispensables para cultivar la reflexión situada y continua. Marco et al., (2022) señalan que la interacción prolongada refuerza la adquisición de competencias críticas. Asimismo, Rodríguez y Castillo (2023) mencionan que esta visión al afirmar que los modelos didácticos deben priorizar la experiencia del estudiante en lugar de la mera repetición de saberes.

Así lo señalan Pozzi et al. (2023) que advierten que uno de los mayores desafíos de los docentes es diseñar experiencias de aprendizaje colaborativo reales, que no se limiten a trabajos en grupo formales. Para esto, se requiere una comprensión profunda de las dinámicas del aula. De la misma forma, Chang et al. (2022) concluyen que combinar metodologías como el aula invertida y el aprendizaje basado en problemas mejora las habilidades comunicativas. Por su parte, Borbor (2024) recuerda que una de las funciones centrales del educador crítico es generar espacios donde la palabra tenga valor. Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica es tanto un método como una postura ética frente a la educación.

La necesidad de fomentar habilidades de interpretación y diálogo se vuelve urgente en una sociedad saturada de información, donde se exige discernimiento constante. Como lo señalan Indrasiene et al. (2023) en donde plantean que los estudiantes deben ser capaces de analizar, contextualizar y transformar el conocimiento. Así lo evidencia Sullivan (2021) que afirma que una pedagogía crítica fortalece la agencia del estudiante como protagonista del cambio social. Y como lo indican Gonzalez et al. (2025) subrayan que esto implica también una revisión de las estructuras escolares, para que dejen de ser espacios de imposición y se conviertan en comunidades de aprendizaje. Esta mirada es fundamental para una educación justa, inclusiva y transformadora.

La investigación se realizó en la Unidad Educativa Particular “Jocay de Manta”, ubicada en Manta, Ecuador, una institución con recursos, infraestructura y estudiantes de nivel socioeconómico medio. No obstante, aun así, los estudiantes tienen dificultades para entender textos o conversar. De tal modo que, el presente estudio resulta necesario porque permite analizar y comprender las barreras que limitan el desarrollo de habilidades de interpretación y diálogo crítico en el entorno educativo, el identificar estas dificultades, será posible proponer estrategias pedagógicas que favorezcan una enseñanza más dialógica, participativa y reflexiva. Por tanto, se plantea esta pregunta como problemática de la investigación ¿Cómo la pedagogía crítica puede ayudar a desarrollar las habilidades de interpretación y diálogo?

De este modo, esta investigación se justifica en la necesidad de identificar las dificultades que enfrentan los estudiantes al interpretar textos y generar un diálogo crítico en el aula. De acuerdo con Felix (2025) señala que, sin habilidades críticas, el estudiante pierde capacidad de incidencia en su entorno. Y como lo resaltan Marco et al. (2022) que indican que fomentar la participación activa mejora no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional. Así, Pozzi et al. (2023) insisten en que estas habilidades deben

desarrollarse desde las primeras etapas educativas. Por ello, la pedagogía crítica se presenta como una propuesta urgente y necesaria para resignificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la presente investigación se pretende revisar cómo la pedagogía crítica puede ayudar a la reflexión y cuestionamiento cuando el estudiante aporte sus opiniones, pues en la educación es un proceso transformador en donde el alumnado no solo adquiere conocimientos, sino que, debe empoderarse de ellos, potenciar estas habilidades reflexivas y de diálogo es fundamental para que ellos logren tener una comunicación eficaz, no simplemente en su salón, sino que, estén preparados para la sociedad actual que vive y seguirá viviendo grandes cambios.

En primera instancia hay que considerar que la interpretación en cualquier ámbito requiere atención y un estrecho entendimiento entre las personas y sus emociones, por lo que la pedagogía crítica motiva a los estudiantes a ser críticos y analíticos, para que cuando tenga que analizar un texto pueda estar preparados para argumentar eficazmente, descomponiendo cada fragmento, descifrando lo que realmente este quiere decir. Aquí el diálogo es primordial, porque hace que los jóvenes se sientan escuchados, ofrece la oportunidad de hacer críticas constructivas para que ellos crezcan y mejoren; ofrecer un ambiente colaborativo donde se valore su opinión es esencial y podrán tener mayor confianza y desenvolvimiento.

El presente proyecto investigativo, hace referencia a incorporar la pedagogía crítica para desarrollar habilidades de interpretación y diálogo impulsando a los estudiantes a fortalecer relaciones, logrando un trabajo colaborativo entre docente y estudiante de manera que todos puedan comprenderse creando una comunidad donde se valoran y respetan opiniones, brindando herramientas indispensables para que logren cuestionar su entorno, ayudar a los demás y aportar en la sociedad. En definitiva, puede crear un impacto

significativo en la vida de los estudiantes. Por tal motivo, se utilizó la estrategia del brainstorming, como una destreza capaz de hacer desarrollar el pensamiento crítico, analítico y reflexivo, dejando en manifiesto que todas las ideas son válidas, en donde el diálogo es fundamental.

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo analizar la pedagogía crítica para el desarrollo de las habilidades de interpretación y diálogo a través del brainstorming en estudiantes del Primero de Bachillerato del colegio “Jocay de Manta” del periodo 2024-2025, para así poder identificar posibles problemas que los estudiantes de primero de bachillerato de la unidad educativa “Jocay de Manta” tienen para una adecuada interpretación y diálogo al momento de expresarse, implementado el brainstorming como estrategia para la colaboración participativa de interpretación y diálogo para finalmente evaluar la estrategia aplicada y su funcionamiento en el desenvolvimiento de los estudiantes.

Por ende, es oportuno que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se contemple la Pedagogía crítica como un componente esencial para fomentar habilidades interpretativas y de diálogo en los estudiantes. En este contexto, se ha ejecutado una metodología mixta, utilizando técnicas como la entrevista, el grupo focal y la encuesta. Se alcanzaron resultados que indican que los estudiantes desarrollaron el diálogo y la pedagogía crítica mediante una estrategia denominada brainstorming, concluyéndose que esta estrategia es viable para el desarrollo de dichas habilidades.

MARCO TEÓRICO

En este apartado, se desarrollará el marco teórico en donde se reúnen ideas, conceptos y teorías de autores que se relacionan y fortalecen el tema de investigación.

Pedagogía crítica

La pedagogía crítica es una teoría educativa que desafía la escolarización tradicional al enfatizar la transformación social y cuestionar las estructuras de poder, es decir, anima a los estudiantes a analizar críticamente sus realidades sociales, identificar injusticias y trabajar por un cambio positivo (Alvidrez et al., 2024). El autor argumenta que la pedagogía crítica supera la educación tradicional, ya que motiva a los estudiantes a comprometerse, cuestionar y reflexionar sobre la realidad social en la que habitan, identificando desigualdades para transformar su entorno y fomentar un cambio positivo.

De hecho, la pedagogía crítica es considerada también una filosofía pedagógica y un movimiento social fundado en la noción de teorías y paradigmas sociales críticos, debido a que abarca una amplia gama de temas, incluyendo el futuro y la esperanza, al desarrollar programas educativos, implementar pedagogías y responder a crisis humanitarias, se convierte en la base para examinar valores, creencias y suposiciones profundamente arraigadas que, de otro modo, podrían cuestionar sistemas educativos y sociales empoderadores, equitativos y socialmente justos (Chandra et al., 2022).

El autor sostiene que la pedagogía crítica no debe reducirse a un simple conjunto de técnicas de enseñanza; también, es un marco filosófico y un movimiento que, critica la sociedad a través de su pensamiento crítico. Su alcance es amplio e incluye la anticipación y la esperanza, la proyección de currículos, así como la formulación de respuestas a crisis humanitarias. Todo eso es posible con una pedagogía que permite profundizar en los valores, creencias y suposiciones que se entrelazan en los dispositivos sociales y educativos con el fin de lograr una sociedad y una educación más justa.

Cabe mencionar que, la pedagogía crítica tiene raíces en los movimientos de liberación anticolonial de mediados del siglo XX, encarnados más emblemáticamente en el trabajo de Paulo Freire 1970-2002, que básicamente se refiere al proceso de desarrollar una

conciencia crítica ante las injusticias sociales, políticas y económicas, en otros términos, se trata de comprender cómo operan las dinámicas de poder y cómo afectan a las personas y las comunidades (Sullivan, 2021). En efecto, Paulo Freire es ampliamente considerado como el fundador de la pedagogía crítica, una teoría educativa que enfatiza el empoderamiento de los estudiantes para desafiar las estructuras de poder y las desigualdades sociales, donde menciona que para formar un ciudadano inspirado por la libertad y la humanización, es necesario que los estudiantes cuenten con un método pedagógico crítico que les permita avanzar estableciendo una conexión entre ellos mismos y su entorno, esto requiere políticas y una enseñanza colaborativas e interactivas (Singh, 2021).

Este enfoque pedagógico busca fomentar la conciencia sobre las injusticias sociales, políticas y económicas, permitiendo a las personas comprender de manera más profunda el funcionamiento del poder y su impacto en las comunidades. La pedagogía crítica, que se basa en el trabajo de Paulo Freire, busca que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica sobre las injusticias sociales y las dinámicas de poder. El objetivo es dar a los estudiantes las herramientas para cuestionar y cambiar las desigualdades, a través de una enseñanza colaborativa que conecta al alumno con su entorno y fomenta la libertad y la humanización.

Como lo indica Olivares (2024) “La pedagogía crítica, para Freire, significaba imaginar la alfabetización no sólo como dominio de habilidades específicas, sino también como un modo de intervención, una manera de aprender y leer la palabra como base para intervenir en el mundo” (p.4). Por ende, para Freire toda pedagogía parte de la idea de un futuro más equitativo y justo; por lo tanto, debe actuar como un estímulo que desafíe a los estudiantes a ir más allá de su realidad inmediata, ampliando sus horizontes, su comprensión del mundo y su compromiso con los valores democráticos (Lima & Soto, 2020). Según Freire, la alfabetización es como un proceso en el que sujetos y contexto se interpelan recíprocamente en la búsqueda de transformación.

De este modo, López (2020) en la Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, el artículo nominado “La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica” señala que:

“Sacar conclusiones de un determinado contexto o problema desarrolla la capacidad de pensar, conviene subrayar que el razonamiento del individuo se focaliza en la observación de la realidad, en el caso de la pedagogía crítica se debe asumir esta metodología como herramienta de aprendizaje, que sería una forma eficaz de trabajo en el aula, además contribuye a que los estudiantes sean más críticos en las opiniones investigativas que se puede realizar en las diferentes asignaturas, donde las herramientas de aprendizaje permiten al docente impartir una pedagogía crítica que conlleve al desarrollo reflexivo” (p.102).

Es decir, el autor argumenta que la reflexión sobre un problema y extraer las conclusiones promueven el desarrollo del pensamiento crítico, menciona que la pedagogía crítica se basa en la observación y el análisis de la realidad, utilizándola como una técnica eficaz para el aprendizaje en el aula, motivando a los estudiantes a que reflexionen más.

Por su parte, la pedagogía crítica apoya al profesorado en su búsqueda de concientizar a los estudiantes sobre su opresión; los conforta a apoyar su identidad y voz, y a crear las condiciones óptimas para que se empoderen y transformen sus experiencias en el aula y la escuela (Rojas & Holguin, 2024, p.143).

Si bien, la pedagogía crítica es una metodología que ayuda a que los estudiantes logren ser más analíticos y comprensivos; también aporta a que puedan expresarse de manera eficaz y que en el ámbito educativo logren concretar sus ideas y opiniones, lo que significa que, extraer una conclusión a partir de un contexto determinado fortalece la capacidad de pensar, la observación permite que las personas focalicen sus realidades (Núñez et al., 2020).

Esto indica que la pedagogía crítica no solo acredita a los estudiantes a comprender y analizar, más bien, les provee herramientas necesarias para expresarse con claridad y comunicar sus ideas y opiniones de forma eficaz.

En otras palabras, la pedagogía crítica, es una metodología poderosa que contribuye en el proceso de enseñanza aprendizaje que resulta esencial para que los estudiantes sean capaces de analizar su contexto, ser más críticos, cuestionar, opinar acerca de las diferentes temáticas y así poder defender su opinión en cualquier asignatura que se le imparta en la institución educativa (Siqueira, 2021).

De esta manera Holmos et al. (2023) aluden que, desde este enfoque la educación se convierte en el eje fundamental para favorecer la adaptación a los cambios sociales y fomentar la aceptación del otro en su diversidad, en este marco, resulta esencial implementar una pedagogía crítica que consolide la educación como un medio para la liberación y la transformación social, permitiendo que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica sobre su entorno y se empoderen para generar acciones que impulsen el cambio, en relación con ello se señala que:

“La pedagogía crítica pretende cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades sociales, promoviendo la reflexión, el diálogo y la participación activa del estudiantado. Este enfoque ofrece un espacio donde los problemas, tanto personales como colectivos, pueden ser abordados desde una perspectiva teórica y práctica, haciendo de la educación un proceso más humano” (p.100).

Importancia de la pedagogía crítica en la interpretación

La pedagogía crítica es una herramienta importante para la enseñanza y el aprendizaje porque reconoce sistemas y patrones de opresión dentro de la sociedad en general y de la educación más específicamente, y al hacerlo, disminuye la opresión y aumenta la libertad,

empodera a los estudiantes permitiéndoles reconocer las formas en que el poder dominante opera de maneras numerosas y a menudo ocultas (Felix et al., 2025).

Asimismo, ofrece una crítica de la educación que reconoce su naturaleza política al tiempo que destaca el hecho de que no es neutral, alienta a los estudiantes e instructores a desafiar los supuestos comúnmente aceptados que revelan estructuras de poder ocultas, desigualdades e injusticias (Collazo et al., 2025). De acuerdo con la teoría, señala que la pedagogía crítica en la educación no es neutral ni imparcial, sino que posee una dimensión política. Incentiva a los estudiantes y educadores a desafiar creencias e ideas convencionales con el propósito de identificar y confrontar las estructuras de poder, desigualdades e injusticias en los sistemas educativos y sociales.

Por lo tanto, la pedagogía crítica es importante en la interpretación porque equipa a las personas para analizar textos y situaciones con una lente crítica, fomentando la conciencia de las dinámicas de poder y las injusticias sociales, por ende, fomenta el cuestionamiento de las narrativas dominantes y el desarrollo de una comprensión más matizada del mundo, lo que conduce a una mayor conciencia y acción social (Analuisa et al., 2024).

La pedagogía crítica, por su parte, sostiene que toda lectura está teñida por las trayectorias vividas, los entramados socioculturales y las dinámicas de poder que operan en cada momento. Al visibilizar tales condiciones, esta pedagogía permite una reflexión más precisa y situada, tanto sobre los discursos examinados como sobre las prácticas que en ellos se inscriben. De ahí que es un instrumento de rigor académico y de intervención social, capaz de transformar tanto las aulas como las sociedades en las que se insertan (Gamarra y Brito, 2025).

Esto alude a que la pedagogía crítica concibe que las formas de entender el mundo no son objetivas ni neutrales, sino que están influenciadas por experiencias propias, situaciones y

realidades lo que proporciona un marco para interpretar el mundo de una manera estrictamente intelectual, pero también con el objetivo de lograr cambios sociales y transformaciones que beneficien a la comunidad.

Participación activa

Alias et al., (2023) señalan que “la participación activa es aquella que se manifiesta cuando la persona demuestra claramente su compromiso, interés y voluntad frente a los asuntos relacionados con su propia educación, manifiesta expresiones de solidaridad con quienes comparte hechos en los cuales se ve envuelto” (p. 2). Esta definición resalta la subjetividad, señalando a la autoeficacia del individuo como a su empatía hacia la comunidad de aprendizaje.

Este eje se desplaza hacia el ejercicio del pensamiento crítico, la lectura reflexiva, el debate argumentativo y la transferencia del saber a situaciones concretas. Este enfoque, como subrayan Marco et al. (2022), es fundamental para propiciar una comprensión situada y una apropiación auténtica de los conceptos que superan la retención.

La participación activa requiere que el estudiante sea comprometido y consciente de su propio aprendizaje, demostrando interés, responsabilidad y disposición para aprender; es decir, no limitarse a recibir información, sino que participe de manera reflexiva y crítica. Esta participación es significativa y posiciona a los alumnos como protagonistas de su propio aprendizaje.

En otras palabras, la participación activa es la voluntad e iniciativa que el estudiante tiene para hablar y dar su perspectiva crítica en clases respecto a una información o tema determinado, tal como lo expuesto en clases motiva o promueve la participación, opinar, ceder la palabra a estudiantes que disfrutan del aprendizaje diario (Macías, 2023).

La participación de los estudiantes en actividades instructivas es uno de los factores más cruciales para su éxito en las instituciones de educación, debido a que la participación de los estudiantes es central para su desempeño, así como para su desarrollo social y cognitivo (Tadesse et al., 2024). Cabe enfatizar que, la intervención de los estudiantes en el aula de clases es fundamental para crear un ambiente favorable de aprendizaje, así como lo explica Macías (2023) la participación activa es aquella que tiene el alumno para dar sus opiniones, perspectivas y puntos de vista de cualquier tema que se esté tocando en clases, por lo que mantener una comunicación interactiva es esencial para que los estudiantes logren disfrutar del proceso y del aprendizaje constante, participando conjuntamente del proceso, respetando y coordinado respectivamente, por lo que permite que los individuos logren expresarse con confianza y sin temor.

En efecto, esto señala que el alumnado debe involucrarse en tareas educativas para tener éxito académico. La participación de los estudiantes en clase fomenta un entorno de aprendizaje constructivo, en que pueden articular sus opiniones y perspectivas sobre temas abordados. Una comunicación respetuosa y activa entre estudiantes y docentes favorece un entorno seguro y de motivación, facilitando el disfrute del proceso de aprendizaje.

Por ende, la participación activa en los estudiantes va más allá de estar presentes en el aula, es decir, se refiere a cuándo los estudiantes deben leer, escribir, debatir, crear o participar en la resolución de problemas, esto también implica una serie de comportamientos y actitudes que fomenten el compromiso de cada uno de los individuos, esto involucra la colaboración para participar y trabajar de manera conjunta, responsabilidad, lo que ayudara a mejorar el proceso educativo (Starmer et al., 2020). Esto señala que, la participación activa de los estudiantes no se limita al salón de clases, significa involucrarse en el proceso, en las actividades, mostrar el compromiso personal y lograr un trabajo colaborativo. En definitiva, el estudiante debe tener un papel activo en el aprendizaje.

Reflexión crítica

Como mencionan Sánchez et al. (2024) la reflexión crítica es descrita principalmente como un proceso profundo y reflexivo de examinar las propias experiencias, suposiciones y acciones para aprender y mejorar, el cual implica cuestionar, analizar y evaluar situaciones para comprender mejor por qué las cosas sucedieron como sucedieron y cómo abordar situaciones similares en el futuro (p.4).

Por lo tanto, el pensamiento crítico es visto como un proceso profundo que implica pensar y cuestionar sus propias experiencias y acciones con el fin de entenderlas mejor y aprender de ellas, para que uno pueda mejorar y lidiar con situaciones similares más eficazmente en el futuro.

Así, Candela (2024) señala que, la reflexión crítica aborda primordialmente las implicaciones educativas y morales que tiene la práctica deliberativa de la planeación y enseñanza de una lección en los estudiantes y la sociedad en general, de hecho, el profesor lleva a cabo acciones prácticas orientadas por el cuestionamiento del valor ético y la naturaleza de las condiciones sociales necesarias para alcanzar determinadas metas de enculturación disciplinar, por ende, la reflexividad crítica persigue fines educativos valiosos como la autodeterminación sobre la base de la justicia, la igualdad y la libertad (p.342).

Esto indica que la reflexión crítica en la educación significa que los docentes reflexionen sobre cómo planear y ejecutar sus tareas de manera ética y consciente, y así evidenciar el impacto de estas clases en los alumnos, este proceso fomenta valores como la libertad, la justicia y sobre todo la igualdad.

De hecho, la reflexión crítica es considerada un ejercicio de análisis de las ideas y la organización de un texto, recurso o actividad que nos permite contrastar las opiniones ajenas con las propias. Consiste básicamente en elaborar un texto argumentativo en el que se haga

una valoración crítica de lo expuesto, siendo esta objetiva, personal, académica y sobre todo fundamentada (Burgos, 2019).

Así, la reflexión crítica es una forma de pensar y organizar ideas, textos o actividades para compararlos con los de otras personas. Implica escribir un texto argumentativo que objetivamente, personalmente, y basado en hechos evalúe lo que se ha dicho, combinando un enfoque académico con una opinión bien apoyada.

Indrašienė et al. (2023) señala que, la reflexión crítica es valiosa para sacar a la superficie las influencias y los efectos del pensamiento y la conducta, esto solo se puede percibir pensando, reflexionando y repensando el propio aprendizaje en un contexto más amplio y en relación con los demás, por lo que principalmente indica lo siguiente:

“La reflexión crítica es esencial para que la reflexión no siga siendo un ejercicio metacognitivo, sino que conduzca a la acción práctica y al cambio real, esto se ilustra al repensar los supuestos que subyacen a la propia mentalidad y acciones, y al encontrar nuevas líneas de acciones significativas y efectivas, por lo tanto, la reflexión crítica nos inspira a explorar y experimentar, a evaluar nuestras nociones de quiénes somos, cuál es nuestra identidad, qué creemos y de qué estamos convencidos” (p.3).

Lo que quiere decir que la reflexión crítica es importante porque convierte el simple acto de autoevaluación en un proceso que impulsa la acción y el cambio real. Significa cuestionar y repensar las suposiciones que dan forma a nuestros pensamientos y acciones. Así, la reflexión crítica nos anima a investigar y analizar nuestra identidad, creencias y convicciones, lo que contribuye a un desarrollo personal y social significativo.

En efecto, reflexionar críticamente consiste en analizar y organizar lo que se quiere dar a conocer, como lo señala Burgos (2019) una reflexión crítica debe ser objetiva y personal, es una actividad que consiste en escuchar, compartir opiniones y diversos puntos de vista por

ello, para poder realizar una reflexión crítica de manera eficaz es necesario respetar y participar activamente, es una herramienta que implica entender la información y considerar diferentes perspectivas, permite contrastar las opiniones de los demás con las propias para enriquecer la comprensión y fomentar el diálogo para aprender colectivamente.

Por tanto, esto comprende tanto el análisis riguroso como la estructuración organizada de la información, donde se integran variadas perspectivas, se perfecciona el juicio y se refuerzan las capacidades decisionales. En el contexto educativo, la práctica de la reflexión crítica cobra especial relevancia, pues permite a los estudiantes para asociar las teorías con situaciones concretas.

Desarrollo del diálogo desde la pedagogía crítica

Como señala Ríos (2024) “El diálogo es la base de la educación crítica como forma de involucrar a los estudiantes para que sean activos en clase, en la que los estudiantes puedan encontrar una posición crítica utilizando el pensamiento crítico” (p.142).

En efecto, el diálogo es un elemento que transforma la dinámica tradicional profesor-alumno en un intercambio igualitario centrado en el aprendizaje compartido y la transformación social, no es solo una herramienta de comunicación, sino un proceso de aprendizaje mutuo, reflexión crítica y cocreación de conocimiento, esto fomenta un entorno de aprendizaje donde estudiantes y docentes participan en una intersubjetividad abierta y crítica, cuestionando el conocimiento existente y trabajando por el cambio social (Martínez et al., 2025).

Por su parte, el diálogo es esencial en la educación porque permite a los educandos participar activamente en clase y aprender a pensar críticamente. Más que una simple comunicación, el diálogo mejora la relación entre maestro y estudiante en un intercambio igualitario, donde ambos aprenden juntos, reflexionan y crean conocimiento.

En consecuencia, el profesorado desempeña un papel esencial en el fomento de la reflexión crítica, debe crear un espacio seguro para la expresión de diferentes puntos de vista; además, el profesorado necesita conocer y comprender qué métodos de estudio son los más adecuados para desarrollar el pensamiento crítico y, por consiguiente, la reflexión crítica en la materia que imparte, para probarlos y sustituir los métodos inadecuados por otros más eficaces, este proceso, por lo tanto, también requiere la capacidad de reflexión del profesorado (Indrašienė et al., 2023).

Lo que quiere decir que los profesores tienen un papel muy importante para fomentar la reflexión crítica, y para eso deben crear un ambiente seguro donde los estudiantes puedan expresarse. Además, los maestros necesitan utilizar los métodos de enseñanza adecuados para fomentar el pensamiento crítico en su materia. Por ende, el diálogo ocupa un lugar central en la pedagogía crítica, entendida no solo como una metodología educativa, sino como una herramienta transformadora que busca la construcción colectiva del conocimiento y la conciencia social, a diferencia de los enfoques tradicionales que promueven una educación unidireccional, la pedagogía crítica inspirada en los aportes de Paulo Freire propone un modelo dialógico y participativo.

Así, como indican Rojas & Holguin (2024), el diálogo no es solo una herramienta comunicativa, sino una estrategia pedagógica y política en la pedagogía crítica, de hecho, su papel es clave para:

- Construir conocimiento colectivo, horizontal y democrático.
- Superar la educación bancaria (unidireccional) en favor de una educación dialógica, donde todos aprenden y enseñan.
- Fomentar la empatía, el respeto a la diversidad y la escucha activa.

- Estimular la argumentación fundamentada y la expresión de ideas propias.

Aprendizaje colaborativo

De tal forma, como mencionan Pozzi et al. (2023) “El aprendizaje colaborativo es un enfoque educativo de enseñanza y aprendizaje que implica que grupos de estudiantes trabajen juntos para resolver un problema, completar una tarea o crear un producto” (p.142).

Esto indica que, los estudiantes colaboran en grupos en lugar de trabajar personalmente. La idea es que, al colaborar, las personas son capaces de intercambian sus habilidades, conocimientos y con esfuerzo logran un objetivo en común, de esta forma, esta interacción promueve la comunicación y la cooperación, lo que convierte el aprendizaje en un proceso más activo y significativo.

Por su parte, el aprendizaje colaborativo se basa en la realización de actividades en grupo en las que es necesaria la participación y colaboración; esto repercute tanto a nivel académico como en las relaciones socioafectivas, por lo tanto, este método busca incentivar el trabajo grupal con el fin de conseguir los objetivos educativos en equipo, los participantes colaboran con sus compañeros para elaborar un proyecto o resolver una tarea compartiendo ideas y conocimientos entre ellos, además este aprendizaje permite desarrollar diferentes habilidades, como la comunicativa, el trabajo en equipo o la resolución de problemas (UNIR , 2024).

El aprendizaje colaborativo se basa en la premisa de que el saber se forja en el diálogo y la cooperación. Mediante la convivencia en pequeños equipos, los aprendices se enfrentan a tareas, retos o preguntas que requieren de múltiples miradas y competencias. Es decir, los alumnos no solo construyen contenidos, sino que también van acogándose mutuamente, parcelando competencias y, de paso, interiorizando valores y actitudes que el currículo se

esfuerzo en forjar. Así, la evaluación no se conforme únicamente a la adquisición de datos, sino a la transformación de la persona en su totalidad.

Tal metodología propone que el aula se convierta en un laboratorio social en que los estudiantes, al interpelar y ser interpelados, potencian el saber colectivo. Según Herrera (2023), su objetivo central es la síntesis de fuerzas; cada miembro del grupo aporta preguntas, conceptos y habilidades que el resto convierte en saber propio, de mayor alcance que cualquier lección magistral.

Esto subraya que se trata de un enfoque pedagógico en el que los alumnos se organizan y colaboran. Este aspecto es esencial, dado que promueve la interacción entre los miembros y el intercambio de ideas, reuniendo las competencias y conocimientos individuales de cada integrante para lograr resultados favorables en el proceso de aprendizaje.

Por ende, en el ámbito educativo, es importante promover competencias colaborativas en estudiantes debido a que puede potenciar el pensamiento de alto nivel de los estudiantes y mejorar su pensamiento crítico al preguntar, analizar, sintetizar, interpretar, razonar e inferir, mientras que el pensamiento crítico abarca un proceso de análisis lógico y objetivo de la información, la resolución de problemas implica un proceso de identificación de un problema y evaluación razonable de sus detalles para determinar la solución más adecuada (Rodríguez & Castillo, 2023).

Es importante fomentar competencias colaborativas en los estudiantes en el contexto educativo, ya que estas mejoran el desarrollo del pensamiento de alto nivel y refuerzan el pensamiento crítico a través de habilidades como la formulación de preguntas, el análisis, la síntesis, la interpretación, el razonamiento y la inferencia.

En consecuencia, el aprendizaje colaborativo utiliza un enfoque centrado en el alumno en el que los participantes trabajan juntos para adquirir conocimientos, en otras palabras,

integra a los estudiantes en un entorno donde todos crecen aprendiendo y los estudiantes intercambian conocimientos continuamente para desarrollar una tarea común, el aprendizaje colaborativo efectivo se desarrolla a través del trabajo igualitario, promoviendo la cooperación entre los miembros del grupo en lugar de la competencia entre individuos (Pozzi et al., 2023).

Es decir, trabajar de manera colaborativa es esencial para desarrollar habilidades de comunicación, pues los estudiantes logran compartir sus ideas y conocimientos, apoyándose mutuamente para alcanzar una meta.

Interpretación y diálogo

La interpretación es la capacidad de comprender, analizar y dar significado a un mensaje, texto, situación o discurso, en otras palabras, no se trata solo de entender lo que está escrito o dicho, sino de profundizar en su sentido, analizar su contexto, identificar sus intenciones y relacionarlo con la propia experiencia o conocimiento previo (Ríos, 2024).

Esto demuestra que lo esencial que es ir más allá de hacer una lectura superficial, pues la interpretación es un proceso activo, reflexivo y de contextualización, esto es importante en la educación y la comunicación, pues fomenta la comprensión y el pensamiento crítico mejorando la forma de relacionar la información haciendo la experiencia más enriquecedora.

En consecuencia, la interpretación es una habilidad que requiere reflexionar, cuestionar y evaluar el contenido que se recibe, permitiendo formarse un juicio propio y consciente sobre lo que se está leyendo, viendo e inclusive escuchando, por ende, es un componente clave del pensamiento crítico, ya que requiere que los estudiantes evalúen la información, identifiquen sesgos y formen sus propios juicios razonados (Herrera, 2023).

Esto menciona, que la interpretación es una competencia de gran relevancia que implica reflexionar, cuestionar y valorar de manera activa el contenido que se adquiere. Esto

brinda a los alumnos la posibilidad de realizar evaluaciones personales y conscientes sobre lo que leen, ven o escuchan.

De hecho, la interpretación implica establecer conexiones entre diferentes datos, conceptos o experiencias, esto puede implicar establecer paralelismos entre un acontecimiento histórico y una situación actual, o relacionar una teoría científica con fenómenos del mundo real, por ello, la interpretación exige que los estudiantes vayan más allá de simplemente leer o escuchar información sino analizar, sintetizar y evaluar lo que encuentran para formar su propia comprensión (Cui & Zhao, 2024).

En efecto, la interpretación requiere que los estudiantes vayan más allá de leer o escuchar información; deben analizar, extraer y valorar lo que encuentran para interpretarlo adecuadamente, para así construir su propio conocimiento. Esto implica hacer conexiones entre hechos, conceptos o experiencias.

Analuisa et al. (2024) indica que, la interpretación permite comprender con profundidad lo que se escucha o se lee, por lo tanto, sus principales características son las siguientes:

- Implica **pensamiento crítico**: no se limita a aceptar el contenido, sino que lo cuestiona.
- Es **un proceso activo**: requiere atención, reflexión y análisis.
- Puede **ser múltiple**: un mismo mensaje puede tener diversas interpretaciones según el punto de vista del lector o interlocutor.
- Se **relaciona con la comprensión profunda**: va más allá de lo superficial para descubrir significados ocultos o implícitos.

Mientras que, el diálogo es descrito como un intercambio comunicativo entre dos o más personas que comparten ideas, pensamientos, experiencias o conocimientos de forma respetuosa y abierta, en el ámbito educativo, el diálogo es una herramienta fundamental para construir conocimiento colectivo y desarrollar habilidades sociales y cognitivas (Castañeda et al., 2025).

Dialogar suele entenderse como el intercambio mutuo de información entre un emisor y un receptor mediante un soporte oral o escrito (Farías, 2024). El diálogo es respetuoso y abierto de ideas, vivencias y reflexiones entre personas, que puede delimitarse a dos o ampliarse a varios participantes. En el ámbito educativo, dicha práctica se erige en una herramienta esencial que favorece la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo de competencias tanto sociales como cognitivas.

Como manifiesta Farías (2024) el diálogo es una forma fundamental de comunicación humana y una de las herramientas principales para el intercambio de ideas, sentimientos, opiniones e información, es un proceso interactivo que se basa en el principio de reciprocidad y que requiere de la participación activa de al menos dos personas: un emisor, que transmite un mensaje, y un receptor, que lo recibe, lo interpreta y responde en consecuencia (p.4).

En efecto, el diálogo es una forma de comunicación muy importante entre personas. Es una herramienta básica para compartir ideas, sentimientos, opiniones e información. El diálogo es un proceso interactivo basado en la reciprocidad, lo que significa que al menos dos personas deben estar involucradas.

Pons & González (2018) indican que, en la Revista Cubana de Educación Superior, el artículo publicado por Niurka Pons y Yaneisy Gonzáles, en diciembre del 2018 denominado “Habilidades comunicativas dialógicas para la formación en Responsabilidad Social Universitaria” acerca del diálogo indican que:

“La vida humana es esencialmente dialógica y no puede concebirse al margen de las interacciones sociales, de la comunicación entre los sujetos, el diálogo es un requisito indispensable para la convivencia entre las personas, un proceso social interactivo en el que se construyen significados a través de las interacciones con los demás” (p. 5).

Por lo tanto, el diálogo es una herramienta muy importante para la comunicación con las demás personas, permite expresar ideas, pensamientos u opiniones, está presente en todas las interacciones sociales porque sin el diálogo no existiera la comunicación y es primordial para la convivencia entre los semejantes, así pues, un diálogo activo entre los individuos permite que se puedan comprender sus ideales, metas y propósitos Dávila et al. (2024),

Escucha activa

Como lo mencionan Larrea et al. (2025) “La escucha activa es definida como una forma de escuchar y responder a otros que mejora la comprensión mutua, su objetivo es ayudar al oyente a desarrollar una comprensión clara de la preocupación del hablante y posteriormente comunicar claramente su interés en ella” (p. 3).

De hecho, la escucha activa es una forma de escuchar y responder que busca mejorar la comprensión entre personas. Su objetivo primordial es que el oyente comprenda con claridad las inquietudes del hablante y manifestar un interés auténtico en ellas. Incluye actitudes y habilidades. Las actitudes incluyen empatía, aceptación y una actitud positiva hacia la otra persona. Las aptitudes incluyen las técnicas y respuestas que fomentan una comunicación eficaz y fomentan el diálogo.

En el caso de la educación, la escucha activa es importante para una comunicación interpersonal eficaz, un prerrequisito para una enseñanza exitosa, además permite que el docente y el estudiante logren comprenderse, haciendo que conozcan sus realidades tal como prestar atención a lo que habla la otra persona, es decir, el oyente puede utilizar diversas

técnicas, como mantener el contacto visual, no interrumpir, hacer comentarios y gestos alentadores, plantear preguntas abiertas, parafrasear, reflejar, replantear y resumir, para demostrar una escucha activa y una comprensión completa del mensaje transmitido por el orador (Kourmousi et al., 2020).

En el ámbito académico, la escucha activa cumple un papel fundamental, poniendo en marcha estrategias que aseguren que el oyente centre toda su atención en el hablante. Estas estrategias incluyen, entre otras, mantener el contacto visual, abstenerse de interrumpir y utilizar gestos que evidencien una atención sostenida. Así, fomentar la interacción, plantear interrogantes, parafrasear y sintetizar lo expuesto, evidencia una escucha activa y un entendimiento profundo del discurso.

Características de la escucha activa en el trabajo

La escucha activa, es un aspecto fundamental de la interacción profesional, por lo que es fundamental que el receptor acuse recibo de la información y proporcione retroalimentación al emisor para asegurar la comprensión mutua, la capacidad de comunicarse eficazmente no es innata; es una habilidad que se aprende y que requiere práctica y perfeccionamiento continuos (Larrea et al., 2025).

Esto se refiere a que la escucha activa es un elemento fundamental en la comunicación profesional, donde el oyente debe demostrar comprensión y responder para garantizar que ambos se entiendan adecuadamente. Esta destreza se adquiere y perfecciona mediante la práctica.

Esto alude a que la escucha activa es un aspecto clave en la comunicación profesional, donde quien escucha debe mostrar que entiende y responder para asegurar que ambos se comprendan bien. Esta habilidad se aprende y mejora con práctica.

Según UNIR (2023) menciona que, ciertas características importantes para una buena escucha activan que pueden ser de carácter verbal o no. A continuación, se describen las principales:

- **Empatía:** la empatía es la primera de todas las características cuando escuchamos activamente, lo que significa que tenemos el interés y la actitud correcta para escuchar a quien nos habla.
- **Validación del mensaje o palabras de refuerzo:** validar el mensaje emitiendo palabras de refuerzo mientras nos hablan es también un síntoma de que estamos escuchando de manera correcta; sin embargo, esto no debe ser un exceso, sino aplicado en su justa medida para no provocar el efecto contrario.
- **No juzgar:** es una de las primeras normas de la escucha activa, debido a que si se hace no servirá de nada el resto de las habilidades dentro de la escucha activa, por lo que será necesario que nos despojemos de los prejuicios.
- **Hacer un resumen:** resumir todo lo expuesto y hablado hará que dejemos claro que todo ha sido entendido y escuchado de forma correcta.

Comunicación bidireccional

La comunicación bidireccional es un tipo de comunicación en la que dos o más personas intercambian información de manera activa, es decir, hay un emisor y un receptor que se alternan roles constantemente, y se caracteriza por un ciclo de retroalimentación, donde el receptor responde al mensaje del emisor, y esta retroalimentación contribuye a garantizar la comprensión y la claridad (Abed et al., 2023).

De este modo, la comunicación bidireccional es un proceso en el que las personas se comunican de manera recíproca y activa. Esto significa que la persona que envía un mensaje

también recibe una respuesta, en otras palabras, no es una conversación unidireccional; es un diálogo dinámico en el que ambas partes participan activamente para entenderse.

Por su parte, algunas ventajas que tiene la comunicación bidireccional, es que mejora la relación de los individuos fomentando un entorno colaborativo, estimula la participación activa, es decir, promueve que ambas partes se involucren en el proceso comunicativo, lo que genera mayor compromiso y atención; también propicia la resolución de conflictos porque permite que ambas partes sean escuchadas, así mismo, contribuye a la participación de ambas partes, es decir, se ven involucrados en todo el proceso de comunicación lo que hace que aumente su compromiso y la motivación del docente y estudiante (Gámez, 2023).

Los beneficios de la comunicación bidireccional es que, mejora las relaciones entre las personas al fomentar un ambiente de colaboración, anima a todos los involucrados a participar de manera activa, alienta la resolución de conflictos asegurándose de que todo el mundo sea escuchado, incluir a todos en el proceso de comunicación hace que los profesores y estudiantes estén más comprometidos y motivados.

Mientras que, en el contexto educativo va más allá del simple intercambio de palabras; representa un enfoque pedagógico en el que el docente y los estudiantes participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación bidireccional valora la interacción, permitiendo a los alumnos formular preguntas, compartir opiniones, reflexionar, debatir y construir conocimiento en conjunto con el docente, de hecho, fortalece la relación entre docente y estudiantes, mejora la comprensión de los contenidos, ya que los estudiantes pueden aclarar dudas y aportar ejemplos y fomenta el pensamiento crítico, al dar espacio a distintas perspectivas (Dávila et al., 2024).

Esto indica que, en el contexto educativo, la comunicación bidireccional no se limita a un intercambio verbal, sino que constituye un enfoque pedagógico en el cual tanto

educadores como alumnos participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatiza la interacción, permitiendo que los estudiantes hagan preguntas, compartan sus pensamientos, piensen, denuncien y trabajen con el profesor para crear conocimiento.

También fortalece la relación entre las partes, mejora la comprensión del material permitiendo que se responda a las preguntas y se den ejemplos, y alienta el pensamiento crítico proporcionando un espacio para diferentes puntos de vista.

Por lo tanto, la comunicación bidireccional entre estudiantes y docentes, es crucial para una enseñanza y un aprendizaje eficaces ya que implica que tanto estudiantes como docentes participen activamente en el proceso de comunicación, no solo el docente transmitiendo la información. es importante mantener una buena comunicación, además permite que todos sean escuchados valorando la opinión de todos los estudiantes, por ello, abordar de forma adecuada una comunicación bidireccional aporta al desarrollo de los alumnos de tal forma que todos sean escuchados y se conozca las habilidades que cada uno posee (Brinia et al., 2022).

Respeto mutuo

El respeto mutuo consiste en abordar a los demás con atención, aceptar sus particularidades, reconocer y valorar la dignidad, y los derechos de cada persona (Paredes et al., 2024). Asimismo, implica tratar a los demás con respeto, reconociendo y mostrando tolerancia con sus diferencias. En el ámbito educativo, involucra reconocer los derechos y el valor de cada persona, esto es fundamental para establecer relaciones saludables creando espacios seguros que aprecien la diversidad y diferentes perspectivas.

De hecho, respetar en la comunicación significa mantener una actitud de apertura y disposición para recibir el mensaje del otro sin juzgar ni prejuizar, procurando comprender su postura (lo cual no implica necesariamente adoptarla); este concepto de respeto mutuo en

el contexto de las relaciones interpersonales y la convivencia, esencialmente en entornos educativos se refiere a la reciprocidad en el trato, donde cada individuo reconoce los derechos, la dignidad y las necesidades del otro, fomentando un ambiente de confianza y entendimiento (Borbor, 2024).

Por ende, el respeto significa estar abierto a escuchar al otro sin juzgarlo, tratando de entenderlo, aunque no necesariamente estar de acuerdo con su opinión. En las relaciones interpersonales, y más específicamente en los entornos educativos, el respeto mutuo se basa en la reciprocidad en el que todos respetan los derechos, la dignidad y las necesidades del otro como a sí mismo.

Como lo plantea González (2019) el respeto involucra escuchar y esto es importante porque se escucha sin juzgar y se trata de comprender lo que la otra persona quiere transmitir, no es adoptar la postura del otro o estar de acuerdo con todo lo que este mencione, más bien tratar de entender el mensaje, ser claros y precisos para que quien lo escuche logre captar la idea verdadera sin imponer actitudes o ideas, pues cada persona es diferente y logra ver la vida de manera distinta, por ello, el respeto es fundamental en todo ámbito en el que la persona se desenvuelva.

Esto sugiere que el respeto en la comunicación significa estar dispuesto a escuchar lo que la otra persona tiene que decir. Para poder comprender su punto de vista sin tener que estar de acuerdo con él, de esta manera, el respeto es fundamental en todo ámbito de la vida del ser humano.

El respeto es un valor fundamental en el entorno escolar, cada adolescente merece ser tratado con dignidad, empatía y consideración tanto por sus compañeros como por sus docentes, en efecto, cuando se promueve el respeto hacia uno mismo y hacia los demás, se fortalece la convivencia y se construye un ambiente escolar más seguro, inclusivo y positivo,

es decir, a hacer del lugar de estudio un espacio donde prevalezca el respeto mutuo y la valoración de cada persona (Borbor, 2024).

Esto hace mención que el respeto es esencial en la escuela y que todos los jóvenes deben ser tratados con empatía y dignidad para crear un ambiente seguro, inclusivo y positivo.

Como lo enfatiza Camargo (2023) en la escuela toda la población estudiantil merece ser tratada con respeto y dignidad por parte de todo el talento humano existente en la institución educativa, por su parte, el respeto no discrimina, todos son merecedores a recibirlo, el tener espacios que brinden este valor, creará ambientes positivos en donde todos podrán desempeñar el respeto en sus aulas y con sus compañeros, de manera que se fortalezcan los lazos del respeto es esencial para generar entornos de aprendizaje más significativos (Campo et al., 2024).

De hecho, en las instituciones educativas todos los estudiantes deben ser tratados con dignidad y respeto sin importar las diferencias. Crear estos espacios seguros y libres de discriminación genera entornos constructivos, fortaleciendo lazos entre estudiantes y docentes. Esto ayuda a crear espacios de aprendizaje más significativos, inclusivos y eficaces para el desarrollo de todos.

Cabe enfatizar que, hablar con respeto no significa callar lo que pensamos, sino expresarlo con claridad, sin herir al otro y sin traicionarnos a nosotros mismos, es una habilidad que se cultiva con intención, reflexión y práctica diaria, y que tiene el poder de transformar no solo nuestras relaciones personales, sino también los espacios en los que vivimos, estudiamos o trabajamos, apostar por una comunicación respetuosa es apostar por una convivencia más humana y saludable (Ordoñez et al., 2024).

No significa que se pueda decir lo que se ten en el pensamiento; solo significa que hay que hacerlo de una manera clara y cuidadosa que no haga daño a otros o nos haga menos honestos. Esta habilidad requiere mucho trabajo y práctica para desarrollarse, pero puede hacer que nuestras relaciones y los lugares donde vivimos, estudiamos o trabajamos mejor. La comunicación respetuosa facilita que las personas vivan juntas de una manera más humana y saludable.

De acuerdo con Rull (2023) menciona que existen razones para poder dialogar con más respeto y ventajas como mejorar la confianza porque refuerza la imagen de la persona misma, fortaleciendo la autoestima; cuando internamente la persona es negativa puede crearle estrés, pero si se habla con respeto puede apoyar a manejar estas situaciones, mejorando el bienestar emocional con actitudes positivas y más consciente e inclusive empática a la hora de relacionarnos (p.5).

Lo expuesto subraya que entablar un diálogo respetuoso con otro individuo y valorar sus perspectivas conlleva múltiples beneficios, entre ellos el fortalecimiento de la confianza y la autoestima. Cuando una persona se encuentra atrapada en pensamientos negativos, el estrés que esto conlleva puede resultar abrumador; Sin embargo, conversar con atención y sin juicios puede dotarla de herramientas para enfrentar con mayor resiliencia dichas circunstancias. De este modo, se nutre un clima de bienestar emocional y se cultiva una apertura consciente y empática frente a los demás.

Estrategias para fortalecer el diálogo y la interpretación en el aula de clase

Las estrategias para cimentar el diálogo y la interpretación en la clase han sido diseñadas para estimular el ánimo crítico, el debate informado y la comprensión brillante entre los estudiantes. Se trata de actividades deliberadas que crean atmósferas de comunicación genuina, donde cada alumno se siente talentoso a poner en juego su voz, a

atender la de los otros, a desmenuzar la información y a edificar el saber de modo colectivo. Al poner en marcha estas dinámicas, se favorece el cultivo de competencias comunicativas, reflexivas y sociales que hacen posible un aprendizaje denso y, al mismo tiempo, absolutamente democrático (Walker et al., 2024, p. 3).

El propósito de estas actividades es, en última instancia, que los estudiantes hablen entre sí de forma que se vuelvan protagonistas de su propio aprendizaje. Al hacerlo, ejercitan la escucha, analizan críticamente la información y, en la interacción, el saber se transforma y se expande. Así, quedan cimentadas competencias que van más allá de la mera memorización; se forjan habilidades que permiten a los participantes sostener un diálogo respetuoso, reflexionar sobre sus creencias y actuar de forma colaborativa en la construcción del conocimiento.

Como lo mencionan Domínguez et al. (2020) que, de hecho una de las estrategias efectivas para fortalecer el diálogo y la interpretación en el aula, además que promueve un aula inclusiva, participativa y crítica, es el brainstorming como una de ellas, esta técnica ayuda a desarrollar habilidades comunicativas, pensamiento crítico y comprensión profunda entre los estudiantes, de manera que se enfatiza en fortalecer la expresión oral, creatividad, escucha activa y diálogo abierto.

Una buena manera de mejorar el diálogo y la interpretación en el aula es hacer una lluvia de ideas o brainstorming. Este método hace del aula un lugar donde los estudiantes pueden pensar, hablar y entender profundamente. También les ayuda a mejorar su comunicación, su pensamiento crítico y sus habilidades de comprensión profunda. También ayuda a los estudiantes a hablar entre sí, ser creativos, escuchar con atención y tener conversaciones abiertas. A continuación, se conocerá de manera más detallada esta técnica.

Brainstorming

El brainstorming, también conocido como lluvia de ideas, es una técnica grupal o individual utilizada para generar ideas creativas y soluciones a un problema o situación específica, consiste en expresar libremente todas las ideas que surjan, sin juzgar ni descartar ninguna en un primer momento, por ende, es una herramienta que potencia la expresión libre del pensamiento, fomenta la imaginación, fortalece el trabajo en equipo y desarrolla habilidades de comunicación y análisis crítico en los estudiantes con el objetivo de estimular el pensamiento creativo y encontrar opciones innovadoras (Delgado, 2021).

De hecho, el brainstorming fue popularizado por Alex F. Osborn en las décadas de 1940 y 1950, donde desarrolló este método para mejorar la generación de ideas en su agencia de publicidad, frustrado por la falta de resultados creativos, inicialmente, lo llamó "ideación organizada", pero posteriormente los participantes adoptaron el término "sesión de lluvia de ideas" (Lavrič & Škraba, 2023).

El brainstorming, es un método que se puede hacer en grupo o individualmente, genera muchas ideas creativas o soluciones a un problema, sin juzgar ninguna de ellas al principio. Esta herramienta fomenta la libre expresión, imaginación y trabajo en equipo, y también ayuda a las personas a mejorar sus habilidades de comunicación y pensamiento crítico. El objetivo es la creatividad y encontrar nuevas formas de resolver los problemas. Alex F. A Osborn se le ocurrió en las décadas de 1940 y 1950 para mejorar el proceso de generación de ideas en su agencia de publicidad.

Así lo mencionan Hernández & De la Yncera (2024) que, el brainstorming, es una estrategia que tiene por objetivo la generación de ideas originales de manera grupal, en un ambiente distendido y propicio para ello, la realización de una lluvia de ideas tiene tres objetivos principales: crear y/u originar ideas nuevas, promover la creatividad de los

participantes y motivar la generación de ideas en términos de producción, cantidad e innovación (la relación entre cantidad y calidad es intrínseca, ya que la calidad de las ideas se obtiene a través del número de las mismas) (p.114).

De hecho, el brainstorming es una técnica de grupo que se usa para generar ideas nuevas en un ambiente relajado y adecuado. Esta técnica tiene tres objetivos principales: hacer que se generen ideas nuevas, estimular la creatividad de los participantes y hacer que se generen muchas ideas, ya que se cree que la calidad de las ideas aumenta con su cantidad.

De esta forma, lo señalan Lavrič & Škraba (2023) que, el brainstorming o lluvia de ideas es un método individual o grupal para generar ideas, aumentar la eficacia creativa o encontrar soluciones a problemas, donde los participantes generan ideas sobre un tema o problema específico en un entorno libre de prejuicios, siguiendo unas reglas básicas, por lo que el procedimiento básico para la lluvia de ideas grupal implica lo siguiente:

1. Seleccionar un grupo de tres a diez participantes
2. Plantear un problema, pregunta o tema claro al grupo
3. Pedir al grupo que genere soluciones o ideas sin críticas ni intentos de limitar el tipo y número de ideas.
4. Discutir, criticar y posiblemente priorizar los resultados de la lluvia de ideas para la acción posterior (este último paso a menudo se denomina fase "convergente", donde se seleccionan todas las ideas para seleccionar las que se consideran más aplicables a un problema).

Etapas del brainstorming

Las etapas del brainstorming son los pasos organizados que permiten desarrollar de manera efectiva una sesión de lluvia de ideas, favoreciendo la creatividad, la participación activa y la generación de soluciones innovadoras, en efecto, estas etapas aseguran que el

proceso no solo sea espontáneo, sino también productivo y enfocado, desde la preparación del tema hasta la selección de las mejores ideas (Farrokhnia et al., 2025).

Como lo indican Geerts et al. (2021) que, normalmente implica cuatro etapas que constan de preparación, generación de ideas, evaluación de ideas y selección de soluciones viables, las cuales están detalladas de la siguiente manera:

1. **Preparación:** Se define el problema, es decir, articula claramente el problema o desafío que debe abordarse, esto garantiza que todos estén en sintonía y trabajen hacia un objetivo común; además se proporciona información de fondo, datos relevantes y cualquier restricción o limitación para ayudar a los participantes a comprender la situación por completo; además se determine la técnica de lluvia de ideas específica que se utilizará (por ejemplo, lluvia de ideas clásica, mapas mentales, lluvia de ideas inversa).
2. **Generación de ideas:** Los participantes generan ideas de forma individual o en grupo, escribiendo todo lo que le viene a la mente sin filtros ni críticas, redactando sus ideas en un papel.
3. **Evaluación de ideas:** Se categorizan las ideas similares para identificar temas y patrones comunes, luego se priorizan, en este punto se evalúan las ideas en función de criterios como viabilidad, impacto y alineación con los objetivos, por último, se combinan, modifican o eliminan ideas en función de la evaluación.
4. **Selección de soluciones viables:** Se seleccionan las mejores ideas, es decir, se eligen las ideas más prometedoras para un mayor desarrollo o implementación, se crea un plan de acción: describir los pasos necesarios para implementar las ideas elegidas y finalmente se realiza un seguimiento del progreso y realizar ajustes según sea necesario.

Cabe recalcar que, en el brainstorming se generan la mayor cantidad de ideas posibles, no se critica, más bien se escucha y se valoran todas las opiniones, enfatizando que el papel del facilitador es estructurar, regular y motivar aquellos comportamientos que permiten a los participantes en una lluvia de ideas mantener la productividad y la creatividad en todo momento (Ritter & Mostert, 2019).

Posibles problemas que afectan la participación del diálogo y la interpretación en el aula de clases

Los posibles problemas que dificultan el diálogo y la interpretación en el aula son aquellos factores que interfieren en la comunicación efectiva entre docentes y estudiantes, limitando la expresión de ideas, la comprensión de los contenidos y la construcción colectiva del conocimiento, de hecho, estas barreras pueden ser de tipo emocional, pedagógico, social o ambiental, y afectan negativamente la participación, el pensamiento crítico y la interacción respetuosa dentro del proceso educativo (Rapanta et al., 2023).

Los obstáculos que impiden el diálogo y la interpretación en el aula son factores que obstruyen una comunicación asertiva entre profesores y estudiantes. Esto limita la fluidez de ideas, la comprensión de los contenidos y la colaboración en la construcción del conocimiento. Estas barreras pueden ser emocionales, pedagógicas, sociales o ambientales.

Por su parte Cui & Zhao (2024) aluden que, respecto a, los diversos factores pueden dificultar la participación en el diálogo y la interpretación en el aula, entre ellos se incluyen las características individuales de los estudiantes, como la introversión o la falta de confianza, entre los principales problemas están la baja motivación o desinterés y el miedo escénico que a continuación se darán a conocer detalladamente:

El desinterés

El desinterés se caracteriza por la ausencia de motivación, atención o entusiasmo hacia una persona, actividad, situación o asunto determinado. Este fenómeno se hace patente cuando un individuo no activa la curiosidad, el deseo o el compromiso necesario para participar, y puede originarse en el agotamiento, la incapacidad de establecer un vínculo emocional o la percepción de que lo que se ofrece carece de valor. En términos más precisos, el desinterés se traduce en una desconexión, ya sea deliberada o no, en la que el sujeto no reconoce sentido, utilidad o relevancia en la propuesta. En consecuencia, el desinterés puede manifestarse en postración, inacción o abandono de la iniciativa (Garrido y Polanco, 2021).

Esto sucede por la carencia de motivación, curiosidad o compromiso para participar, ya sea por fatiga o la falta de una conexión o aprecio por lo que se presenta. En resumen, se trata de una desconexión que puede conducir a la apatía, inactividad y falta de iniciativa.

Cabe mencionar que, en el caso del desinterés en el aula de clases es un problema común que afecta la participación, el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes, este fenómeno no ocurre de manera aislada, sino que puede ser provocado por una combinación de factores emocionales, pedagógicos, sociales y personales que interfieren en la disposición del estudiante para involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje (Cedeño & Mantilla, 2022).

El desinterés en el aula es un problema común que afecta al rendimiento, participación y motivación de los estudiantes. No es un problema que surja por sí solo, pues es el resultado de una mezcla de factores pedagógicos, emocionales, personales y sociales. Estos factores hacen que los estudiantes no participen activamente en el proceso de aprendizaje, lo que puede afectar negativamente su desarrollo académico y su actitud hacia la escuela.

Por lo tanto, el problema que implica el desinterés de los alumnos por la escuela no debe entenderse sólo en sí mismo, sino analizarse, sobre todo, en la dimensión de las posibles consecuencias de este, entre ellas el bajo rendimiento, los conflictos interpersonales en el aula y en otros ambientes de la escuela y las altas tasas de reprobación, progresión parcial y evasión. Cuando uno mira sólo el desinterés, tiende a buscar culpables o responsables, a veces los propios alumnos, a veces los profesores y sus métodos de enseñanza, a veces el entorno escolar en su conjunto (Goulart, 2022).

La desmotivación repercute de manera decisiva en la disposición de los estudiantes para dialogar y para decodificar la información que se les presenta. Un alumno que se siente apático tiende a adoptar una actitud de distancia frente a pares y docentes; tal actitud restringe el flujo de ideas, obstaculiza la edificación compartida del saber y entorpece el ejercicio del pensamiento crítico (Tadesse et al., 2024).

El desinterés, por tal razón, silencia a los estudiantes y merma su atención, de manera que se les vuelve casi imposible aproximarse a textos, conceptos o situaciones con la agudeza que la discusión pedagógica exige. Al eludir, por apatía, privar la conversación de insumos valiosos, y el trabajo reflexivo se torna mecánico. En consecuencia, el aprendizaje individual se reduce, y el clima participativo que el diálogo pedagógico requiere se desarticula; así, el aula pierde la oportunidad de configurar un entramado colaborativo que potencia la comprensión (Collados et al., 2024).

Miedo escénico

El miedo escénico, es una reacción emocional y física que se presenta cuando una persona siente ansiedad, nerviosismo o temor al hablar o actuar en público; también es conocido como ansiedad por el desempeño, es aquel que se experimenta ante la perspectiva de actuar frente a un público, puede afectar a cualquier persona; sin embargo, es común entre

los adolescentes, puede estar relacionado con ansiedad social, el miedo a trabarse o a no ser escuchados (Gómez & Sánchez, 2023).

El temor escénico es el nerviosismo o miedo que siente una persona al hablar o actuar frente a otras personas. Esto es algo que se ve a menudo en adolescentes y puede estar relacionado con la ansiedad social o el miedo a equivocarse y no ser escuchado.

Por lo general, en los estudiantes, el miedo escénico puede manifestarse como ansiedad al hablar en público, de hecho, el miedo escénico puede convertirse en una barrera significativa que limita la participación activa en el diálogo y en los procesos de interpretación dentro del aula de clases, los estudiantes que experimentan este temor suelen evitar expresar sus ideas o participar en actividades grupales por miedo al juicio, la crítica o a cometer errores frente a sus compañeros (Idoiaga et al., 2025).

El miedo escénico es una respuesta física y emocional que hace que los individuos se sientan nerviosas y ansiosas cuando están frente a un público. Esto es común sobre todo en adolescentes, y está relacionado con el miedo a ser juzgado o al error. En la educación, este miedo puede impedir que los estudiantes participen activamente, eligiendo no compartir sus ideas por tener miedo a ser criticados.

Las consecuencias del miedo escénico pueden limitar la capacidad de comunicación de los aprendices y reducir la confianza en sí mismos, por esta razón, se considera importante trabajar en las habilidades de comunicación y en la gestión de la ansiedad para superar el miedo escénico en el contexto educativo (Ruíz, 2024). Según la teoría propuesta, el miedo es una emoción que perturba la serenidad de las personas y las inmoviliza, eso que impacta negativamente en los estudiantes, reduciendo su capacidad de comunicación y su autoconfianza. Por esta razón, es esencial desarrollar habilidades para gestionar la ansiedad, lo que les permitirá cultivar la confianza necesaria para expresarse de manera más efectiva.

De modo que, esto no solo afecta su autoestima y confianza, sino que también limita su capacidad para desarrollar habilidades comunicativas, reflexivas e interpretativas, fundamentales para un aprendizaje significativo, se ha analizado que el miedo escénico impide que el estudiante se involucre de forma activa en el proceso de construcción del conocimiento y puede generar un ambiente de silencio o pasividad que afecta negativamente el clima de participación en el aula (Lizarte et al., 2024).

METODOLOGÍA

La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos fue aplicada en este estudio bajo el tipo de investigación mixta. Esto es apoyado por los trabajos de Hernandez y Mendoza (2018), quienes afirman que este tipo de diseño se caracteriza por la integración sistemática de datos numéricos y descripciones verbales, contribuyendo a una representación amplia y rica del fenómeno estudiado.

Esta investigación se llevó a cabo dentro de un marco de métodos mixtos, que en este caso se refiere a las técnicas cualitativas y cuantitativas utilizadas para recopilar, analizar e interpretar datos. Esta combinación fue justificada, como señalaron Rodríguez et al. (2021), este enfoque metodológico permite captar la complejidad de los fenómenos sociales al combinar el rigor estadístico y el rico detalle contextual. Además, los métodos mixtos de Hernandez y Mendoza (2018) fueron adecuados, ya que, en el caso de este estudio, el objetivo era comprender la complejidad de los fenómenos humanos, teniendo en cuenta tanto los significados como los números.

Nivel de estudio

El nivel de estudio fue descriptivo, ya que buscó detallar las características del fenómeno en cuestión sin establecer relaciones causales. Rodríguez, et al. (2021) sostuvo que

la investigación descriptiva permitió “pintar un cuadro detallado” de una realidad que permite detallar a través de herramientas investigativas cualitativas y cuantitativas.

Población, muestra y participantes

La población se definió como el conjunto total de sujetos que conservaron las características necesarias para formar parte del estudio, mientras que la muestra correspondió a una parte representativa de esa población, seleccionada mediante criterios específicos para facilitar el análisis (Ventura, 2017). En la institución educativa Jocay de Manta la población contaba con trece estudiantes del Primero de bachillerato “ciencias”.

La muestra, por su parte, se entendió como un subconjunto representativo de esa población, seleccionado intencionadamente con base en criterios específicos que permitieron reducir el tamaño del grupo de análisis sin perder validez ni confiabilidad en los resultados (Hernández y Mendoza, 2018). Así mismo, los datos recopilados a través de la muestra fueron diez estudiantes en donde se aplicó una encuesta para poder obtener datos relevantes.

En el estudio cualitativo se tomó en consideración un conjunto de participantes formado por seis estudiantes que representaban al grupo focal de la Unidad Educativa Particular “Jocay de Manta” de la ciudad de Manta, cuya edad predominante es de dieciséis años. Por otro lado, se consideró la opinión de dos participantes docentes del área de lengua y literatura para mayor profundización del tema en cuestión.

Técnicas e instrumentos

Para recopilar información, se empleó una encuesta que permitió obtener información cuantitativa a través de la selección múltiple sobre las percepciones, conocimientos y actitudes de los participantes, facilitando el análisis estadístico de los datos recolectados. Como afirmó Rodríguez, et al. (2021), las encuestas fueron útiles para identificar ciertas tendencias generales en la muestra evaluada.

Además, se realizó una entrevista, que proporcionó información cualitativa a través de la narrativa y las experiencias vividas de los agentes educativos, obteniendo datos más profundos y subjetivos. Así, Analuisa et al. (2024) enfatizaron que la comprensión del fenómeno se enriquece mediante la combinación de ambas técnicas, incluyendo varias dimensiones del fenómeno.

Finalmente se llevó a cabo un grupo focal, conformado por seis estudiantes, en donde se elaboró preguntas previamente a la intervención del taller de brainstorming, una estrategia que permitió el acercamiento hacia los estudiantes, permitiendo la recolección de información en la unidad educativa.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este análisis de resultados constará de dos partes, la primera sección se desarrollará la parte cualitativa, en donde se realizó un grupo focal a estudiantes de la institución educativa Jocay de Manta y la entrevista a los docentes de la misma institución después de haber aplicado el taller en donde se implementó la estrategia brainstorming. Luego de terminar este análisis se realizará el recorrido de estudio cuantitativo, en donde se abarcó la encuesta aplicada a los estudiantes para poder conocer su punto de vista acerca de las estrategias y actividades que usan sus docentes para mantener activa la clase, preguntarles cuáles son esos temores o miedos que hacen que ellos no sean capaces de interactuar, dialogar e interpretar en sus jornadas académicas.

Figura 1:

Uso y aplicación del brainstorming.

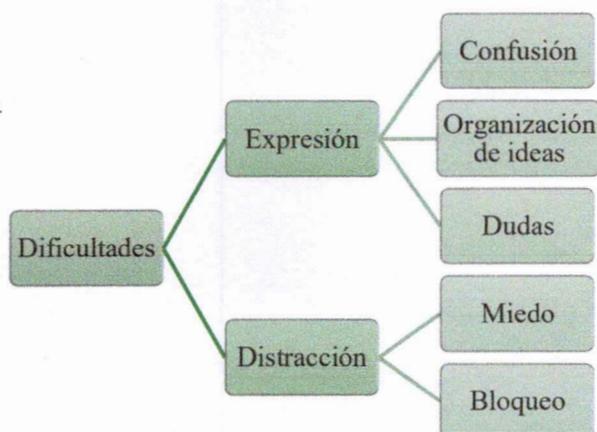


Nota: Esta figura muestra las ventajas del uso del brainstorming y lo que evidenciaron los estudiantes que fue más efectivo en el proceso. Elaborado por López, S. (2025)

Los participantes del grupo focal señalaron que el brainstorming es una herramienta dinámica y eficiente, puede emplearse de varias formas, promueve la libertad de pensamiento y ayuda a que los participantes puedan expresar su opinión. De la misma manera, los estudiantes indican que permite la colaboración conjunta lo que facilita el ahorro de tiempo en las tareas, fortaleciendo el aprendizaje en grupo y fomentando el diálogo entre los participantes.

Figura 2:

Dificultades del brainstorming.



Nota: Esta figura muestra las dificultades que los estudiantes señalaron al momento de aplicar el brainstorming.

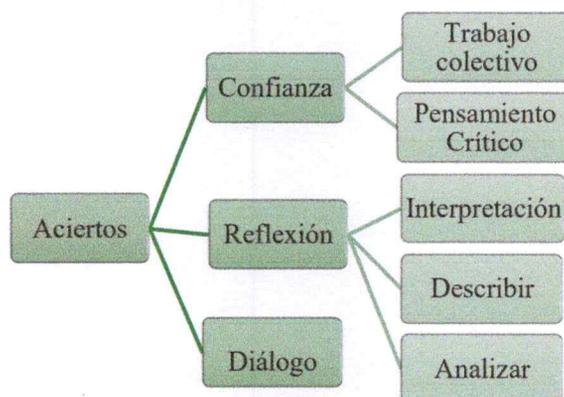
Elaborado por López, S. (2025)

Los resultados obtenidos indican que los estudiantes durante el proceso de redacción tuvieron algunas dificultades que se relacionan principalmente con la organización y expresión de sus ideas de forma escrita y aunque en sus mentes tenían las ideas esclarecidas, mencionan que mantuvieron confusión y bloqueos al plasmarlas en el papel, se debe mencionar que una de las dificultades fue la distracción entre sus compañeros, dificultando su concentración. Así también, surgieron dudas al escribir en orden sus ideas, no sabían cuál escribir primero o qué orden sería más factible para realizarlo y presentar de manera que se

entendiera. Así, se puede indicar que el proceso de escritura tuvo algunos desafíos y miedos para los estudiantes, no porque no tenían ideas, más bien por no saber organizarlas.

Figura 3:

Aciertos del brainstorming.



Nota: Esta figura muestra los aciertos que los estudiantes consideran que se llevaron a cabo dentro del proceso.

Elaborado por López, S. (2025)

En cuanto a la información obtenida, los estudiantes señalaron que el proceso de interpretación durante la actividad fue muy significativo para su aprendizaje, este proceso les permitió expresar sus ideas, dialogar y ganar confianza, contribuyendo a la reflexión conjunta e individual, así, al trabajar de manera colectiva no solo les ayudó a compartir sus pensamientos con sus compañeros, si no que desarrollaron la capacidad crítica que se basaba en sus propias experiencias y en la de los demás, observadas en el desarrollo de la actividad. Aquí, los estudiantes pudieron analizar la información desde una perspectiva personal y colaborativa, fortaleciendo así sus habilidades interpretativas y críticas.

A continuación, se detalla el análisis de la entrevista a docentes del área de lengua y literatura, sus respuestas se identificarán por los siguientes códigos docente 1 (D1) docente 2 (D2).

De acuerdo con la pedagogía crítica en el proceso de enseñanza aprendizaje, se analizó como las docentes implementan esta educación día a día en sus jornadas.

D1: “Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental mantener la relación del contenido con el entorno sociocultural del educando y así mismo busco transformar la educación tradicional, que suele ser pasiva, hacia una educación más significativa y activa.”

D 2: “Lo primero es partir de un texto, lo que hace que el estudiante realice el proceso de prelectura, lectura y pos-lectura, para luego ingresar a la crítica y valorar la enseñanza y aprendizaje que tiene el alumno.”

De esta manera, los docentes reflejan un enfoque centrado en la pedagogía crítica. Recalcando que es necesario activar conocimientos previos en los estudiantes para así poder conectar en todos sus contextos. Así se puede decir que ambas docentes buscan que el proceso de enseñanza aprendizaje sea significativo, activo capaz de transformar la educación tradicional.

Con base a las estrategias utilizadas en clases relacionadas con la interpretación y diálogo las maestras hacen referencia a:

D1: “Suelo apoyarme mucho en recursos como la gamificación, actividades dinámicas que permitan al estudiante expresarse brindándole la oportunidad de interpretar bien sea una frase, anécdota, imagen o video y esto a su vez genera un conversatorio entre estudiantes y maestro.”

D2: “Antes de iniciar la clase comienzo con un conocimiento previo, a partir de ello, trabajo con las noticias de actualidad, porque son situaciones que el estudiante está viviendo, por ende, es más fácil llegar a ellos.”

Esto revela que ambos docentes adoptan estrategias que promueven el conocimiento previo en los estudiantes propiciando la reflexión y el pensamiento crítico. Coinciden en que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser activo y capaz de transformar la educación tradicional. Enfatizan en crear un ambiente que genere confianza a través del diálogo crítico

con noticias actuales que ayuden a conectar el conocimiento académico con su realidad. Estas estrategias no solo mejoran el diálogo en el aula, permite a los jóvenes conocer diferentes realidades, creando un ambiente educativo crítico.

Con base a las estrategias empleadas para crear un ambiente cómodo en diálogos críticos manejando diferencias de opinión o conflicto durante las discusiones en clase las docentes manifiestan lo siguiente.

D1: “Lo principal es establecer las reglas de participación, luego presentar una actividad que llame la atención del estudiante, así se logra incentivar al alumno y lograr que exista un diálogo entre ambas partes. Sin embargo, al realizar este tipo de actividades siempre se genera opiniones diferentes, pero esto se logra manejar con base en las reglas establecidas al inicio de la participación.”

D2: “Trabajo con videos, imágenes, así los estudiantes logran realizar sus propias interpretaciones, pero cuando requiero que sean más críticos lo hago por medio de una imagen, considerando que esta tiene diferentes perspectivas y que es lógico encontrarse con situaciones a favor o en contra, pero que hay que mediarlas, promoviendo el respeto y pidiendo el turno de la palabra.”

Esto indica que las docentes utilizan videos, imágenes o dinámicas, a partir de los cuales los estudiantes pueden dialogar entre ellos. Son conscientes de que todos poseen diversas perspectivas y lo respetan, así actúan como mediadoras en el proceso. Esto muestra que las docentes establecen las normas desde el principio; refleja su capacidad de gestión del aula, respetando las ideas de los estudiantes y fomentando un diálogo constructivo, lo que implica una escucha activa para comprender las diversas perspectivas relacionadas con el tema en cuestión. conforme al tema a discutir.

De acuerdo con los criterios utilizados para evaluar habilidades de interpretación y diálogo proporcionando retroalimentación constructiva, mencionan lo siguiente.

D1: “Dentro de los criterios que se evalúa están; la claridad, precisión, veracidad, léxico, volumen y coherencia. En cuanto a la retroalimentación es un proceso constante, se busca enlazar muchas veces el tema con la realidad sociocultural y a medida que avanza la clase ir dando ciertas indicaciones o pautas que ayuden a la mejora en el proceso.

D2: “Mis clases son diariamente evaluadas y que no menciono “evaluación” porque mencionarla provoca temor, lo realizo a partir del diálogo, diciéndole desde el primer día y dentro de sus lineamientos que siempre van a hacer evaluados al finalizar de la clase con alguna actividad planificada.

Esto quiere decir, que la evaluación es un proceso que mejora el aprendizaje de los estudiantes con el tiempo, aunque cada una lo hace de manera diferente. Las dimensiones que se utilizan para juzgar la explicación y el contenido presentado se comprenden bajo: exactitud, claridad, literalización, lenguaje, amplitud, y lógica del discurso. Al relacionar los contenidos con la sociocultural del estudiante, hace evidente la necesidad de la retroalimentación continua. De esta manera, tratan de atender a los aspectos motivacionales y por tanto, el término “evaluación” no se usa para no generar ansiedad entre los niños. En cambio, utilizan el diálogo abierto y la comunicación como formas de evaluar. Sin embargo, aunque ambos métodos sean diferentes, funcionan bien juntos porque analizan el rendimiento emocional y académico de los estudiantes, lo que hace que el proceso de aprendizaje sea más fácil.

A continuación, se presentan los principales desafíos al implementar una pedagogía crítica en el aula y la manera en que ha ayudado al estudiante en la interpretación y comunicación.

D1: “Considero que el principal obstáculo es el miedo que ellos tienen a equivocarse y ser juzgados por los compañeros.”

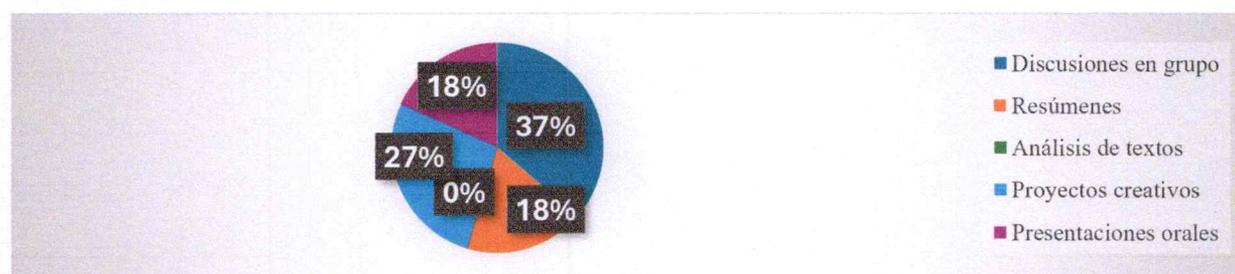
D2: “El temor a equivocarse es uno de los principales desafíos, algunos estudiantes hablan muy bajito para que los demás no escuchen lo que están diciendo, pero lo que trato de hacer es que sientan confianza de comunicarse y que la respuesta que den por muy simple que esta sea, les valido y si no es correcta, trato de corregir mediante ejemplos.”

Entre los problemas que enfrentan los profesores están los miedos a hablar, cometer errores y fracasar. Algunos profesores evitan hablar, y aunque la necesidad de susurrar para evitar el escrutinio puede hacer que algunos instructores se sientan seguros, la mayoría de los educadores coinciden en que la confianza reduce estos miedos, lo que genera una sensación de seguridad. Dentro del diálogo o la interpretación, todas las respuestas son válidas y cuando alguien comete un error, el error de la persona se corrige con amabilidad. Así, la capacidad de corregir, de manera constructiva, apoya un aprendizaje efectivo mientras protege la autoestima de un estudiante, lo que fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas para articular sus ideas claramente.

A continuación, se representa el análisis de resultados de la encuesta realizada a los estudiantes.

Figura 1:

Actividades de interpretación

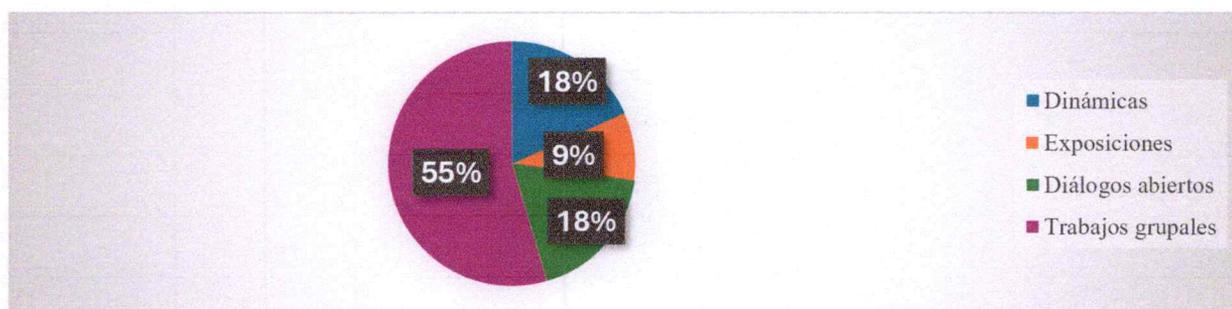


Nota: La figura muestra las cifras que eligieron los estudiantes como actividades que prefieren para interpretar en el aula de clases. Fuente: Elaborado por López, S. (2025)

Los resultados de la encuesta recalcan las actividades que los estudiantes piensan que son relevantes para potenciar sus habilidades interpretativas. De este modo, se resaltan las discusiones grupales con un 37% y los proyectos creativos con un 27%, lo que evidencia que las estrategias más activas que fomentan su participación contribuyen a la comprensión del tema. Aunque el 18% muestra preferencia por resúmenes y exposiciones orales, esto podría sugerir que los alumnos conciben estas actividades como un mecanismo para interpretar la información de manera precisa.

Figura 2:

Actividades de diálogo

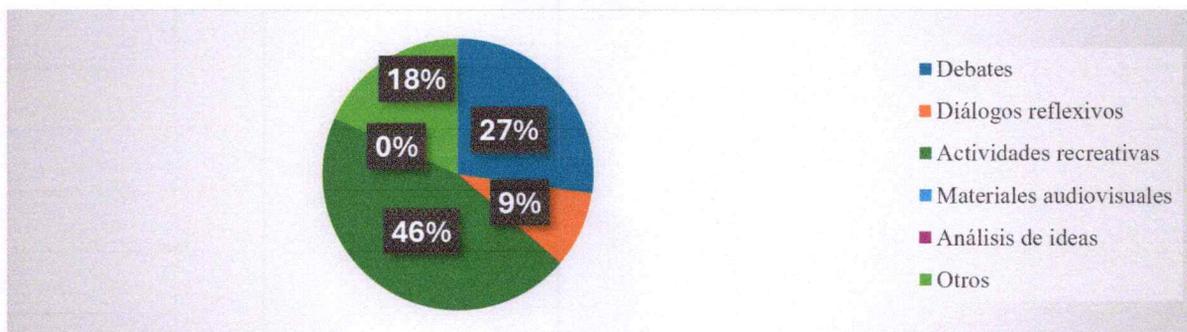


Nota: Esta figura muestra las preferencias que tienen los estudiantes en cuestión a las actividades de diálogo presentes en el salón de clases. Fuente: Elaborado por López, S. (2025)

La evaluación de los resultados obtenidos en esta interrogante se centra en discernir qué actividades consiguen promover el diálogo entre los estudiantes. Destaca que las actividades de trabajo en equipo, 55% de diálogos abiertos y 18% dinámicas, son descritas por los estudiantes como actividades recreativas que ellos consideran de vital importancia para el desarrollo de ideas, pero sobre todo de comunicación. Sin embargo, solo el 9% correspondiente a exposiciones hablan de ellos como una herramienta para hacer más efectiva la manifestación de sus conocimientos, a través de la interpretación y discusión con sus compañeros.

Figura 3:

Estrategias docentes para fomentar el diálogo y discusión

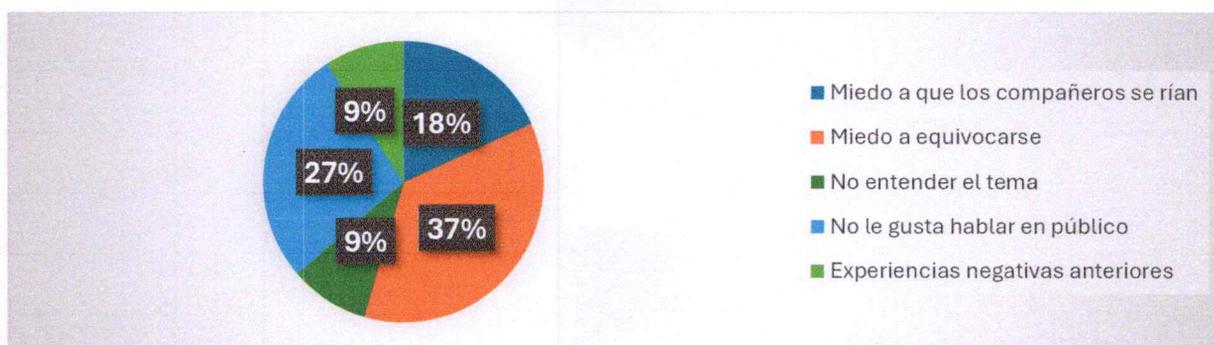


Nota: Esta figura muestra la percepción que tienen los estudiantes con referencia a las estrategias que usan los docentes para fomentar el diálogo y discusión en el aula de clases, Fuente: Elaborado por López, S. (2025)

En este gráfico se muestra un 46%, actividades recreativas, los debates con un 27% y otros con un 18%. Además, se registra un 9% de diálogos reflexivos; no obstante, no se eligieron otras opciones como la utilización de materiales audiovisuales y el análisis de idea. De acuerdo con estos hallazgos, se evidencia que los estudiantes demuestran una predilección por las actividades y dinámicas interactivas que promuevan el diálogo y el intercambio de ideas entre ellos.

Figura 4:

Temores a dialogar e interpretar en clases

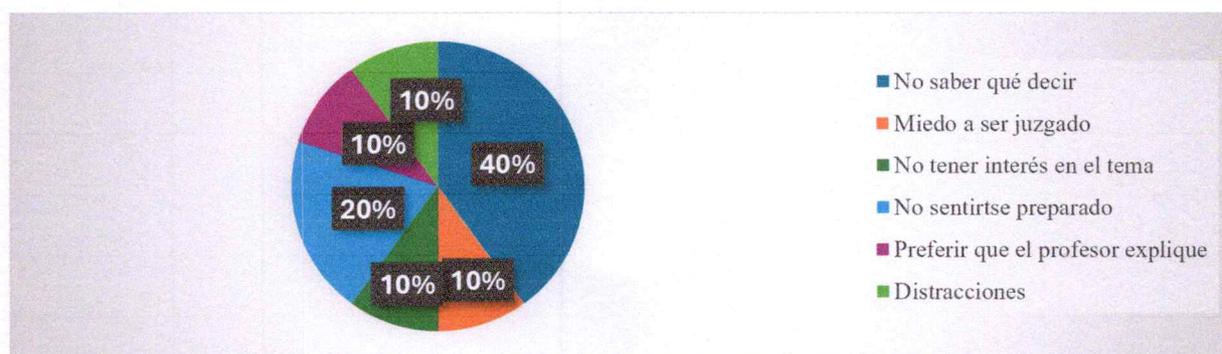


Nota: Esta figura muestra los temores que poseen los estudiantes para poder realizar un adecuado diálogo e interpretación en clases. Fuente: Elaborado por López, S. (2025)

Con el propósito de subrayar el temor de los estudiantes a dialogar e interpretar en su contexto académico, es importante mencionar que el temor a equivocarse, con un 37%, encabeza la lista de sus inactividades. Aunado a esto, la preferencia por el diálogo en público, que se ubica sobre el 27%, también tiene un impacto importante. Sin embargo, la mayoría de las otras razones, como las experiencias adversas que se mencionan, falta de entendimiento sobre el tema, y el temor a que el público se ría, a un 9% cada una, son bastante irrelevantes; el miedo a la burla, un 18%, también se encuentra entre sus inseguridades.

Figura 5:

Obstáculos para conversar temas en el aula



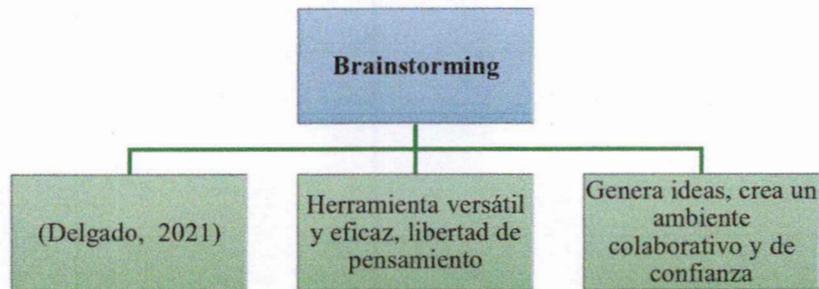
Nota: Esta figura muestra los obstáculos que a los alumnos les impide para poder mantener conversaciones o temas en el aula. Fuente: Elaborado por López, S. (2025)

Los resultados obtenidos en esta pregunta, muestra diferentes razones por la que los estudiantes no conversar abiertamente en clases con sus compañeros y maestro, así pues, señalan que el no saber qué decir marca un 40%, mientras que el 10% que tiene que ver con distraerse con facilidad y preferir que la explicación del docente y no tener interés en el tema influyen en cada uno de ellos, finalmente la opción de no sentirse preparado, indican un 20%. Esto infiere en que aumentar y fomentar la participación activa de los alumnos es crucial para poder sobrellevar el temor que sienten y así poder transformarlos en fortalezas.

HALLAZGOS Y DISCUSIONES

Figura 1:

Brainstorming

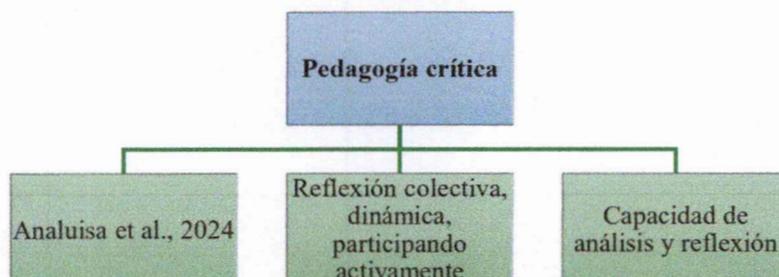


Nota: Esta figura muestra qué es el brainstorming y los beneficios que los estudiantes mencionan con el uso de este, respaldado por la teoría de un autor y la percepción del investigador. Elaborado por López, S. (2025)

De acuerdo a (Delgado, 2021) La estrategia El brainstorming, también conocido como lluvia de ideas, es una técnica grupal o individual utilizada para generar ideas creativas y soluciones a un problema o situación específica, consiste en expresar libremente todas las ideas que surjan, sin juzgar ni descartar ninguna en un primer momento, por ende, es una herramienta que potencia la expresión libre del pensamiento, fomenta la imaginación, fortalece el trabajo en equipo y desarrolla habilidades de comunicación y análisis crítico en los estudiantes con el objetivo de estimular el pensamiento creativo y encontrar opciones innovadoras. Así mismo los participantes asumen que es una herramienta versátil que fomenta la libertad de pensamiento y permite expresar opiniones, lo que contribuye a un entorno abierto y participativo. Por lo tanto, a través de estos dos criterios se identificó que esta estrategia permite generar ideas, trabajar en un colaborativo y de confianza, para que cada individuo se exprese de manera libre enriqueciendo su proceso educativo.

Figura 2:

Pedagogía crítica en la interpretación



Nota: Esta figura muestra la importancia de la interpretación en la pedagogía crítica, considerando la perspectiva de los estudiantes, respaldado por teorías de autores y la percepción del investigador. Elaborado por López, S. (2025)

Como señala (Analuisa et al., 2024) Por lo tanto, la pedagogía crítica es importante en la interpretación porque equipa a las personas para analizar textos y situaciones con una lente crítica, fomentando la conciencia de las dinámicas de poder y las injusticias sociales, por ende, fomenta el cuestionamiento de las narrativas dominantes y el desarrollo de una comprensión más matizada del mundo, lo que conduce a una mayor conciencia y acción social. De la misma manera, los participantes aluden a que esta estrategia les permitió desarrollar habilidades de pensamiento críticos, sintiendo confianza trabajando de manera individual y colectiva. Esto evidencia que la pedagogía crítica y el trabajo en conjunto fortalecen la reflexión y la capacidad de análisis.

Figura 3:

El diálogo



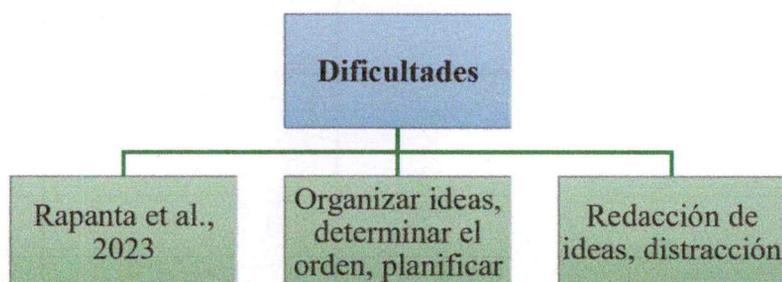
Nota: Esta figura muestra qué es el diálogo, considerando la perspectiva de los estudiantes, respaldado por la teoría de un autor y la percepción del investigador. Elaborado por López, S. (2025)

De acuerdo con Ríos (2024) señala que “El diálogo es la base de la educación crítica como forma de involucrar a los estudiantes para que sean activos en clase, en la que los estudiantes puedan encontrar una posición crítica utilizando el pensamiento crítico” (p.142). De esta forma, los participantes concuerdan que el diálogo es la mejor herramienta para poder expresarse, de manera respetuosa y amable. Así, con los dos criterios, se considera que, los

estudiantes se mostraron atentos y dispuestos a mantener un diálogo activo, lo que fue significativo porque se mostraron activos y dispuestos a escuchar a sus compañeros.

Figura 4:

Dificultades encontradas en el brainstorming



Nota: Esta figura muestra las dificultades encontradas bajo la perspectiva de los estudiantes, incluyendo la teoría de un autor y la percepción del investigador. Elaborado por López, S. (2025)

De acuerdo con (Rapanta et al., 2023). Los posibles problemas que dificultan el diálogo y la interpretación en el aula son aquellos factores que interfieren en la comunicación efectiva entre docentes y estudiantes, limitando la expresión de ideas, la comprensión de los contenidos y la construcción colectiva del conocimiento, de hecho, estas barreras pueden ser de tipo emocional, pedagógico, social o ambiental, y afectan negativamente la participación, el pensamiento crítico y la interacción respetuosa dentro del proceso educativo. Así mismo, los estudiantes identifican que sus principales obstáculos no fue la escasez de ideas, sino la complejidad de organizarlas y determinar el orden apropiado para redactarlas, este proceso causó dudas, lo que dejó claro que necesitaba ayuda para estructurar y planificar su escrito. De tal forma, estos criterios dejan en evidencia que, aunque existió un buen diálogo e interpretación, se demostró que el alumnado tuvo dificultades para redactar sus ideas, no porque no tenían claras sus ideas, más bien, porque no podían organizarlas de manera correcta y transcribirlas en el papel.

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones que se derivan de todo el trabajo realizado, sintetizando los resultados obtenidos e identificando los hallazgos alcanzados en esta investigación.

1. Se determinó que los estudiantes enfrentan múltiples dificultades para llevar a cabo interpretaciones y diálogos que les permitan desenvolverse en el aula. Los datos recopilados indican que estas dificultades se originan en temores persistentes, como el miedo a no estar preparados, el temor al juicio, las burlas y el miedo a cometer errores, lo que restringe su participación activa en el proceso educativo.
2. Diversos factores externos al ámbito educativo, como situaciones personales y emocionales, influyen negativamente, demostrando que generan bloqueos y distracciones en el proceso de enseñanza, pues impiden la concentración eficaz y dificultan la comunicación entre docentes y estudiantes, sin embargo, la implementación del proceso de brainstorming generó un ambiente abierto donde los estudiantes se sintieron cómodos compartiendo sus ideas sin temor a ser criticados.
3. Por consiguiente, la utilización de técnicas de lluvia de ideas propició un clima activo y acogedor para que los estudiantes compartan su creatividad y su imaginación de una forma colaborativa, incentivada, y sin miedo a ser juzgados. Los estudiantes que participaron lograron un intercambio de muchos puntos de vista, cumpliendo así, con los objetivos propuestos de enriquecer el proceso interpretativo, así como, la posibilidad de llegar a un diálogo que, más que ser crítico, resultará constructivo y que, enriquezca, la comprensión de los temas tratados.
4. Finalmente, el brainstorming facilitó la participación activa de los estudiantes. Estos datos se evidenciaron gracias al taller, donde los participantes indicaron que la estrategia implementada les facilitó generar ideas sin temor y dialogar de manera

voluntaria. Al trabajar de manera conjunta, los estudiantes mejoraron sus habilidades de comunicación y análisis crítico, aprendiendo a escuchar y valorar las opiniones de sus compañeros. Esto no solo mejoró la calidad del diálogo, sino que también fomentó un ambiente de respeto y confianza, esencial para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo integral.

BIBLIOGRAFÍA

- Abed, L., Abed, M., & Shackelford, T. (2023). Estilo de comunicación interpersonal y crecimiento personal y profesional en empleados. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 20(2), 1–13.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20020910>
- Alias, A., Mohamad, N., & Awang, M. (2023). De participante activo a investigador activo: ¿Qué entienden los jóvenes sobre la investigación? *Niños*, 10(6), 1–10.
<https://doi.org/10.3390/children10061066>
- Alvidrez, M., Rivera, J., & Diaz, M. (2024). El papel de las pedagogías críticas en la educación infantil temprana para crear caminos hacia las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM) para las comunidades racialmente minorizadas. *Ciencias de La Educación*, 14(11), 1–12.
<https://doi.org/10.3390/educsci14111208>
- Analuisa, P., Trujillo, R., & Villamar, J. (2024). Metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico y la investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 10474–10499.
- Borbor, C. (2024). Habilidades sociales y relaciones interpersonales en docentes como agentes educativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 481–498. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882024000100481
- Bravo, W., Castiblanco, R., & Pascuas, Y. (2024). Perspectiva crítica para la enseñanza del pensamiento computacional. *Revista Politécnica*, 20(39), 196–207. <https://www.redalyc.org/journal/6078/607877254015/html/>

- Brinia, V., Selimi, P., Dimos, A., & Kondea, A. (2022). El impacto de la comunicación en la eficacia de las organizaciones educativas. *Ciencias de La Educación*, 12(3), 1–10. <https://doi.org/10.3390/educsci12030170>
- Campo, F., Boom, E., & Palmera, A. (2024). Promoviendo la sana convivencia a través de la Cátedra de Paz: un estudio de caso en estudiantes universitarios en la zona norte de Colombia. *Formación Universitaria*, 17(1), 107–116. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v17n1/0718-5006-formuniv-17-01-107.pdf>
- Candela, B. (2024). Elementos de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 54, 339–354. <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n54/0121-3814-ted-54-339.pdf>
- Castañeda, J., Pinto, B., & Sojos, A. (2025). Fomentando el Pensamiento Crítico mediante Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo: Estrategias para Mejorar la Enseñanza. *Revista Scientific*, 9(31), 126–143.
- Cedeño, I., & Mantilla, A. (2022). La deserción escolar y el desinterés en el aprendizaje en los estudiantes de la básica superior. *Dominio de Las Ciencias*, 8(3), 554–568. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8635280.pdf>
- Chandra, B., Dahal, N., & Prasad, B. (2022). Pedagogía crítica: futuro y esperanza. *Revista de Praxis Transformativa*, 3(1), 1–8. https://www.researchgate.net/publication/361415830_Critical_Pedagogy_Future_and_Hope
- Collados, L., Hernández, M., & Moya, A. (2024). Desmotivación en formación profesional: una aproximación desde la educación en valores. *Revista Científica UISRAEL*, 11(2), 95–116. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-

27862024000200095

- Collazo, M., Veytia, M., & Rivera, F. (2025). Metodologías inductivas en la educación, apoyadas por la integración de la tecnología. *Sofía, Colección de Filosofía de La Educación*, 38, 107–135.
<https://www.redalyc.org/journal/4418/441880389003/html/>
- Crookes, G. (2021). Introducción al número especial sobre pedagogía crítica del lenguaje. *Ciencias de La Educación*, 11(11), 1–12.
<https://doi.org/10.3390/educsci11110694>
- Cui, R., & Zhao, L. (2024). Evaluación del pensamiento crítico de los estudiantes en el diálogo. *Revista de Inteligencia*, 12(11), 1–12.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence12110106>
- Dávila, J., Fernández, M., Tello, R., & Puican, A. (2024). Análisis de la comunicación alumno-profesor en la enseñanza universitaria. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de La Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(14), 40–62. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822024000200040
- Delgado, C. (2021). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio metaanalítico. *Revista Innova Educación*, 4(1), 51–64.
https://www.researchgate.net/publication/356325506_Estrategias_didacticas_para_fortalecer_el_pensamiento_creativo_en_el_aula_Un_estudio_meta-analitico
- Domínguez, M., Ruiz, A., Medina, M., Loor, M., Pérez, E., & Medina, A. (2020). Formación de docentes en diálogo y comprensión intercultural: una mirada a la educación para el desarrollo sostenible. *Sostenibilidad*, 12(23), 1–12.
<https://doi.org/10.3390/su12239934>

- Escobar, M. (2024a). Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural. *Sofía, Colección de Filosofía de La Educación*, 36, 301–326.
- Escobar, M. (2024b). Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural. *Sofía, Colección de Filosofía de La Educación*, 36, 301–326.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86262024000100301
- Espinar, E., & Viguera, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), 1–14.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012
- Farrokhnia, M., Noroozi, O., Baggen, Y., Biemans, H., & Weinberger, A. (2025). Mejorar los resultados de las lluvias de ideas híbridas con andamiajes asistidos por computadora: indicaciones y conciencia cognitiva grupal. *Computadoras y Educación*, 227, 1–10.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105229>
- Felix, S., Lønnum, M., Lykknes, A., & Staberg, R. (2025). Comprensión y prácticas docentes en materia de pensamiento crítico en el contexto de la educación para el desarrollo sostenible: una revisión sistemática. *Ciencias de La Educación*, 15(7), 1–14. <https://doi.org/10.3390/educsci15070824>
- Flores, J., Alcocer, M., Acosta, T., & Gual, A. (2023). La pedagogía crítica en el desarrollo lingüístico y construcción del juicio crítico. *REPIQUE Revista de Ciencias Sociales*, 5(2), 44–68.
<http://revistasdigitales.utelvt.edu.ec/revista/index.php/repique/article/view/214/2>

- Gamarra, S., & Brito, J. (2025). Metodología basada en el diálogo crítico reflexivo para optimizar el liderazgo educativo. *Ciencias de La Educación*, 15(6), 1–9. <https://doi.org/10.3390/educsci15060776>
- Gámez, L. (2023). Modelo relacional y comunicacional para instancias de concertación lideradas por una institución de formación para el trabajo y el desarrollo humano en Colombia. *Anagramas -Rumbos y Sentidos de La Comunicación*, 21(42), 1–27. <http://www.scielo.org.co/pdf/anqr/v21n42/1692-2522-anqr-21-42-a17.pdf>
- Garrido, J., & Polanco, M. (2021). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado. *Perfiles Educativos*, 42(170), 6–21. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000400002
- Geerts, J., De Wit, J., & De Rooij, A. (2021). Lluvia de ideas con un facilitador robot social: ¿mejor que la facilitación humana debido a la menor aprensión a la evaluación? *Fronteras*, 8, 1–13. <https://doi.org/10.3389/frobt.2021.657291>
- Gómez, B., & Sánchez, R. (2023). Tendencias actuales en la intervención de la ansiedad interpretativa musical. *Ciencias Del Comportamiento*, 13(9), 1–12. <https://doi.org/10.3390/bs13090720>
- Hernández-Sampieri, & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (M. G. H. Education (ed.); 2018th ed.). <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Hernández, I., Lay, N., Herrera, H., & Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 242–255.

<https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/>

Hernández, L., & De la Yncera, N. (2024). Estrategia didáctica para la mejora del rendimiento académico memorístico en estudiantes de Licenciatura en Medicina. *Revista Cubana de Educación Superior*, 43(2), 110–127.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142024000200110&script=sci_arttext

Herrera, D. (2023). Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula: Consideraciones para un enfoque pedagógico y dialógico. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–19. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v27n1/1409-4258-ree-27-01-589.pdf>

Holmos, E., Buendía, R., Castilla, P., & Martínez, G. (2023). Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar desigualdades. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 97–112.

<https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8n16/2542-3088-raiko-8-16-97.pdf>

Idoiaga, N., Gaztañaga, M., Yarritu, I., & Pascual, E. (2025). Ansiedad académica en la educación superior española: una revisión sistemática. *Ciencias Del Comportamiento*, 15(2), 1–10. <https://doi.org/10.3390/bs15020192>

Indrašienė, V., Jegelevičienė, V., Merfeldaitė, O., Penkauskienė, D., Pivorienė, J., Railienė, A., & Sadauskas, J. (2023). Reflexión crítica en las experiencias de enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico de los estudiantes.

Sostenibilidad, 15(18), 1–13. <https://doi.org/10.3390/su151813500>

Jarpa, M., Bustos, A., Olivares, J., Kalfual, C., & Montero, M. (2024). Consolidar la reflexión pedagógica para mejorar las prácticas de aula desde la escritura profesional docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102),

657–681.

- Kourmousi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2020). Factores personales y laborales asociados con la escucha activa y la escucha empática activa del profesorado. *Ciencias Sociales*, 7(7), 1–14. <https://doi.org/10.3390/socsci7070117>
- Larrea, L., Ortiz, I., & Díaz, A. (2025). Enseñar con los oídos bien abiertos: el valor de la escucha empática. *Ciencias de La Educación*, 15(3), 1–10. <https://doi.org/10.3390/educsci15030356>
- Lavrič, F., & Škraba, A. (2023). La lluvia de ideas nunca volverá a ser lo mismo: un grupo humano apoyado por inteligencia artificial. *Aprendizaje Automático y Extracción de Conocimiento*, 5(4), 1282–1301. <https://doi.org/10.3390/make5040065>
- Lima, J., & Soto, D. (2020). Paulo Freire y la pedagogía crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el Sur. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15(3), 1072–1093. <https://www.redalyc.org/journal/6198/619865690003/html/#fn05>
- Lizarte, E., Gijón, J., Galván, M., & Khaled, M. (2024). Influencia de la autoeficacia, la ansiedad y el bienestar psicológico en el compromiso académico durante la educación universitaria. *Ciencias de La Educación*, 14(12), 1–19. <https://doi.org/10.3390/educsci14121367>
- López, M. (2020). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 99–112. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-

65872019000100099

- Macía, K. (2023). Enfoque sociocrítico clave para el fortalecimiento del aprendizaje significativo. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 12(1), 1–12.
<https://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4804850008/>
- Martínez, A., Ocaña, J., & Parreño, A. (2025). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. *Revista InveCom*, 5(2), 1–8. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n2/2739-0063-ric-5-02-e502085.pdf>
- Mendoza, P., Morán, M., Mendoza, J., Freire, J., Quiroz, B., & Loor, J. (2024). Las habilidades lingüísticas y el pensamiento crítico de estudiantes de Educación Básica. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27, 53–62.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212023000500053
- Morales, J. (2021). Lectura desde la pedagogía crítica: una propuesta para la intervención educativa significativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2), 1–13. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v40n2/0257-4314-rces-40-02-e6.pdf>
- Muerza, V., Gargallo, P., Salvador, M., & Turón, A. (2024). Impacto del aprendizaje basado en problemas en la percepción, comprensión y aplicación de conceptos estadísticos en estudiantes. *Sostenibilidad*, 16(4), 1–12.
<https://doi.org/10.3390/su16041591>
- Narváez, J., & Bravo, N. (2022). Pedagogía Crítica en las habilidades científicas de Biología en Bachillerato. *Revista Cognosis*, 7(2), 157–170.
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/4024/4729>
- Núñez, S., Ávila, J., & Olivares, S. (2020). El desarrollo del pensamiento crítico en

estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas.

Revista Iberoamericana de Educación Superior, VIII(23), 84–103.

<https://www.redalyc.org/journal/2991/299152904005/html/>

Olivares, G. (2024). La pedagogía crítica y las funciones de la profesionalización

docente en la Educación Médica Superior. *Humanidades Médicas*, 24(1), 1–19.

<http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v24n1/1727-8120-hmc-24-01-e2581.pdf>

Ordoñez, H., Ordoñez, M., López, C., & Cambizaca, G. (2024). Trato relacional entre

estudiantes y docentes basados en "El ser y convivencia". *Revista Aula Virtual*,

5(12), 1–16. <https://ve.scielo.org/pdf/auvir/v5n12/2665-0398-auvir-5-12->

[e362.pdf](https://ve.scielo.org/pdf/auvir/v5n12/2665-0398-auvir-5-12-e362.pdf)

Paredes, F., & Núñez, M. (2024). Estrategias y recursos implementados para el

desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Lenguaje*, 52(1),

1–25. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v52n1/2539-3804-leng-52-01->

[e20512989.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v52n1/2539-3804-leng-52-01-e20512989.pdf)

Paredes, M., Vallejos, M., Huanchuire, S., Morales, W., & Geraldo, L. A. (2024).

Efectividad en equipos de trabajo: Importancia de la cultura organizacional,

clima laboral, liderazgo, sinergia creativa e inteligencia emocional en empleados

universitarios. *Ciencias Administrativas*, 14(11), 1–12.

<https://doi.org/10.3390/admsci14110280>

Pozzi, F., Manganello, F., & Persico, D. (2023). Aprendizaje colaborativo: un desafío

de diseño para profesores. *Educativo. Ciencias de La Educación*, 13(4), 1–9.

<https://doi.org/10.3390/educsci13040331>

Rapanta, C., Miralda, A., Garcia, M., Vrikki, M., Macagno, F., & Evagorou, M.

(2023). Detectar los factores que afectan la calidad del diálogo en el aula.

Lingüística y Educación, 77, 1–10.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101223>

Ríos, R. (2024). Estrategias pedagógicas críticas para el desarrollo y evaluación de competencias en estudiantes de educación media. *LATAM Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(5), 1–12.

https://www.researchgate.net/publication/383846440_Estrategias_de_pedagogia_critica_para_el_desarrollo_y_evaluacion_de_competencias_en_estudiantes_de_educacion_media_del_Sistema_Educativo_Nacional_Paraguayo_Critical_pedagogy_strategies_for_the_develop

Ritter, S., & Mostert, N. (2019). Cómo facilitar una sesión de lluvia de ideas: el efecto de las técnicas de generación de ideas y de la lluvia de ideas grupal después de la lluvia de ideas individual. *Revista de Industrias Creativas*, 11(3), 1–15.

https://www.researchgate.net/publication/328937137_How_to_facilitate_a_brainstorming_session_The_effect_of_idea_generation_techniques_and_of_group_brainstorm_after_individual_brainstorm

Roca, E., Zubiri, H., León, S., & Aubert, A. (2024). Mejora percibida de las habilidades de alfabetización de estudiantes con y sin necesidades educativas especiales a través de Encuentros Literarios Dialógicos. *Literatura*, 4(4), 1030–1043. <https://doi.org/10.3390/disabilities4040064>

Rodríguez, C. R., Oré, J. L. B., & Vargas, D. E. (2021). *Las variables en la metodología de la investigación científica* (Vol. 78). 3Ciencias.

Rodriguez, M., & Castillo, P. (2023). Promoción del aprendizaje colaborativo en estudiantes próximos a graduarse mediante un modelo de enseñanza-aprendizaje. *Ciencias de La Educación*, 13(10), 1–10.

<https://doi.org/10.3390/educsci13100995>

Rojas, J., & Holguin, J. (2024). Percepción docente sobre el pensamiento crítico de los alumnos de educación primaria. *Revista Tribunal*, 4(8), 141–158.

Sánchez, M., Anta, J., Grana, R., & Pérez, R. (2024). Reflexión crítica sobre la desigualdad y la precariedad en la sociedad contemporánea: Reconstruyendo conexiones desde la intervención social. *Ciencias de La Educación*, 14(4), 1–12.

<https://doi.org/10.3390/educsci14040379>

Santamaría, J., Benítez, C., Sotomayor, S., & Barragán, L. (2020). Pedagogía Críticas: Criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educ. Soc., Campinas*, 40, 1–20.

<https://www.scielo.br/j/es/a/gBrLXtmvW7TkxXTpXfRkpDv/?format=pdf&lang=es>

Singh, B. (2021). La pedagogía Crítica de Paulo Freire en la transformación educativa. *Revista Internacional de Investigación - GRANTHAALAYAH*, 9(4), 185–194. <https://www.researchgate.net/publication/351408037>
https://www.researchgate.net/publication/351408037_paulo_freire's_critical_pedagogy_in_educational_transformation

Siqueira, S. (2021). Pedagogía crítica y educación de lenguas. *Ciencias de La Educación*, 11(5), 1–10. <https://doi.org/10.3390/educsci11050235>

Smith, K., Maynard, N., Berry, A., Stephenson, T., Spiteri, T., Corrigan, D., Mansfield, J., Ellerton, P., & Smith, T. (2022). Principios del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la Educación STEM: Uso de la Sabiduría y la Investigación de Expertos para Enmarcar la Práctica Educativa. *Ciencias de La Educación*, 12(10), 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci12100728>

- Starmer, D., Duquette, S., & Howard, L. (2020). Estrategias de participación y desempeño estudiantil: un estudio retrospectivo de estudiantes de ciencias de la salud. *Revista de Educación Quiropráctica*, 29(2), 134–138.
<https://doi.org/10.7899/JCE-14-20>
- Sullivan, F. (2021). Pedagogía crítica y desarrollo profesional docente para el aprendizaje en línea y combinado: el imperativo de la equidad en la transición a lo digital. *Educational Technology Research and Development : ETR & D Investigación y Desarrollo de Tecnología Educativa: ETR&D*, 69(1), 21–24.
<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09864-4>
- Tadesse, T., Ware, H., Asmare, A., & Gillies, R. (2024). Mejora de la participación y los resultados estudiantiles: Los efectos del aprendizaje cooperativo en las aulas de clases. *Ciencias de La Educación*, 14(9), 1–14.
<https://doi.org/10.3390/educsci14090975>
- Travassos, A., & Dias, J. (2024). Implementación del aprendizaje basado en problemas en la formación en marketing: una revisión y análisis sistemáticos. *Ciencias de La Educación*, 14(11), 1–15.
<https://doi.org/10.3390/educsci14111139>
- Vendrell, M., & Valero, A. (2025). Pensamiento crítico: principales aportaciones para repensar la educación. *Educ. Pesqui.*, 51, 1–20.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/WwjNykNzMVLz83RQTL6cDrk/?format=pdf&lang=es>
- Walker, A., Yoon, B., & Pankowski, J. (2024). Avanzando en la investigación sobre pedagogía crítica en la educación media: Síntesis de la investigación. *Ciencias de La Educación*, 14(9), 1–10. <https://doi.org/10.3390/educsci14090997>

ANEXOS

Banco de preguntas de Cuestionario

1. **¿Qué tipo de actividades cree que han sido más efectivas para mejorar sus habilidades de interpretación?**
 - a. Discusiones en grupo
 - b. Análisis de textos
 - c. Proyectos creativos
 - d. Resúmenes
 - e. Presentaciones orales
 - f. Otros _____
2. **¿Qué actividad que haya realizado en clase le ha ayudado a dialogar mejor con sus compañeros?**
 - a. Dinámicas
 - b. Proyectos interdisciplinarios
 - c. Exposiciones
 - d. Diálogos abiertos
 - e. Lluvia de ideas
 - f. Trabajos grupales
3. **¿Qué experiencia específica ha sentido que el dialogo abierto en clase le ayudó a entender mejor un tema?**
 - a. Toma de decisiones
 - b. Colaboración conjunta
 - c. Debates
 - d. Trabajos lúdicos
 - e. Anécdotas
 - f. Otras _____
4. **¿Qué tipo de estrategias utilizado por su docente han sido más efectivos para fomentar un ambiente de diálogo y discusión entre los estudiantes?**
 - a. Debates
 - b. Diálogos reflexivos
 - c. Actividades recreativas
 - d. Materiales audiovisuales
 - e. Análisis de ideas
 - f. Otras
5. **¿Por qué crees que tienes miedo a dialogar o interpretar en clase?**
 - a. Miedo a que los compañeros se rían
 - b. Miedo a equivocarse
 - c. No entiende bien el tema
 - d. No le gusta hablar en público
 - e. No se siente preparado
 - f. Experiencias negativas anteriores
6. **¿Qué te impide conversar sobre un tema en clase?**
 - a. No saber qué decir
 - b. Miedo a ser juzgado
 - c. No tener interés en el tema
 - d. No sentirme preparado/a
 - e. Prefiero que el profesor explique
 - f. Me distraigo con facilidad

Banco de preguntas de la entrevista aplicada a docentes

1. ¿Cómo usa la pedagogía crítica en el proceso de enseñanza aprendizaje?
2. ¿Qué estrategias de la pedagogía crítica utiliza en sus clases relacionado con la interpretación y el dialogo?
3. ¿Qué estrategias utiliza para crear un ambiente donde los estudiantes se sientan cómodos participando en diálogos críticos y de qué forma logra manejar las diferencias de opinión o conflicto durante las discusiones en clase?
4. ¿Qué criterios utiliza para evaluar las habilidades de interpretación y diálogo de sus estudiantes y cómo proporciona retroalimentación constructiva que ayude a los estudiantes a mejorar en estas áreas?
5. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos al implementar una pedagogía crítica en el aula y de qué manera ha ayudado al estudiante en la interpretación y comunicación?

Banco de preguntas del grupo focal

1. ¿Qué piensan acerca de la estrategia que se les aplicó en el aula de clases, el brainstorming?
2. ¿Creen que esta estrategia les ayudó a expresar libremente sus ideas?
3. ¿Creen que esta estrategia, les ayudó a dialogar y a conversar?
4. En el proceso de la actividad ¿Tuviste alguna dificultad al generar nuevas ideas acerca del tema?
5. ¿Lograste interpretar de manera adecuada tus ideas y así escribirlas en el papel?

Fotografías



Explicación del taller



Aplicación de la encuesta



Aplicación del brainstorming



Aplicación del brainstorming



Aplicación del grupo focal



Aplicación del grupo focal



uTIMITESIS-FINAL- LOPEZ_CEDENO_DAGMAR_SALOME

7%
Textos
sospechosos

- 2% Similitudes
 - 0% similitudes entre comillas
 - 0% entre las fuentes mencionadas
- 2% Idiomas no reconocidos (ignorado)
- 5% Textos potencialmente generados por la IA

Nombre del documento: uTIMITESIS-FINAL-
LOPEZ_CEDENO_DAGMAR_SALOME.docx
ID del documento: c5cbd3e19c1a91ac73ced2234088244e0f5d1693
Tamaño del documento original: 1,2 MB

Depositante: DORIS MAGDALENA MACIAS MENDOZA
Fecha de depósito: 11/8/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 11/8/2025

Número de palabras: 18.637
Número de caracteres: 127.658

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	mexico.unir.net Escucha activa: qué es, características, tipos y ventajas 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (143 palabras)
2	scielo.senescyt.gob.ec La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el... 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (112 palabras)
3	www.unir.net Aprendizaje colaborativo: definición, ventajas y ejemplos UNIR 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (87 palabras)
4	www.nucleodoconhecimento.com.br 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (94 palabras)
5	sites.google.com P. E. Maribel Fernández G., - LLUVIA DE IDEAS	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (78 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	Documento de otro usuario #0a4744 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)
2	www.redalyc.org	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (20 palabras)
3	ve.scielo.org	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (17 palabras)
4	Documento de otro usuario #8c5079 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (19 palabras)
5	doi.org Critical Reflection in Students' Critical Thinking Teaching and Learning Ex... 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (16 palabras)

Fuentes ignoradas Estas fuentes han sido retiradas del cálculo del porcentaje de similitud por el propietario del documento.

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	uTIMITESIS-FINAL-LOPEZ_CEDENO_DAGMAR_SALOME.docx uTIMITESI... #b14215 Viene de de mi biblioteca	100%		Palabras idénticas: 100% (18.637 palabras)
2	TESIS-LOPEZ CEDENO DAGMAR SALOME.docx TESIS-LOPEZ CEDENO D... #e6bbbb Viene de de mi biblioteca	87%		Palabras idénticas: 87% (16.099 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

- 1 <https://doi.org/10.3390/ijerph20020910>
- 2 <https://doi.org/10.3390/children10061066>
- 3 <https://doi.org/10.3390/educsci14111208>
- 4 https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882024000100481