

# UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y/O DE DESARROLLO PREVIO A LA OBTENCIÓN  
DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA:

METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR LA MOTIVACIÓN  
ESCOLAR EN EL SUBNIVEL DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SUPERIOR.

Autores:

ARIAS ARIAS RICARDO FELIX  
CAMPOVERDE CHENCHE WALTER JAVIER

Tutor: Jeferson Dario Crespo Asqui

*Milagro, 2025*

## Derechos de Autor

Sr. Dr.

**Fabricio Guevara Viejó**

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **RICARDO FELIX ARIAS ARIAS**, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **Magíster en Educación Básica**, como aporte a la Línea de Investigación **EDUCACIÓN, CULTURA, TECNOLOGÍA EN INNOVACIÓN PARA LA SOCIEDAD - MAEB** de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, **18 de Julio del 2025**

---

**Ricardo Félix Arias Arias**

**C.I.: 0705326353**

## Derechos de Autor

Sr. Dr.

**Fabricio Guevara Viejó**

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **WALTER JAVIER CAMPOVERDE CHENCHE**, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **Magíster en Educación Básica**, como aporte a la Línea de Investigación **EDUCACIÓN, CULTURA, TECNOLOGÍA EN INNOVACIÓN PARA LA SOCIEDAD - MAEB** de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, **18 de julio del 2025**

---

**Walter Javier Campoverde Chenche**

**C.I.: 0706392271**

## Aprobación del Tutor del Trabajo de Titulación

Yo, **Jeferson Dario Crespo Asqui**, en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por **Ricardo Félix Arias Arias y Walter Javier Campoverde Chenche**, cuyo tema es **METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR LA MOTIVACIÓN ESCOLAR EN EL SUBNIVEL DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SUPERIOR**, que aporta a la Línea de Investigación **EDUCACIÓN, CULTURA, TECNOLOGÍA EN INNOVACIÓN PARA LA SOCIEDAD - MAEB**, previo a la obtención del Grado **Magíster en Educación Básica**. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

**Milagro, 18 de julio del 2025**

---

**Jeferson Dario Crespo Asqui**  
**C.I.: 1400775563**

**Aprobación del Tribunal Calificador**

**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**  
**FACULTAD DE POSGRADO**  
**ACTA DE SUSTENTACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los once días del mes de septiembre del dos mil veinticinco, siendo las 10:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, ARIAS ARIAS RICARDO FELIX, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO ESTRATEGIA PARA POTENCIAR LA MOTIVACIÓN ESCOLAR EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SUPERIOR.**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: FRIAS SERRANO LUIS FELIPE, Presidente(a), Ph.D LAMUS DE RODRÍGUEZ TIBISAY MILENE en calidad de Vocal; y, Mgs. TARANTO VERA GILDA JUDITH que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo la calificación de: **89.67** equivalente a: **MUY BUENO.**

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 11:00 horas.



Firmado electrónicamente por:  
**LUIS FELIPE FRIAS  
SERRANO**  
Validar únicamente con FirmaDC

**FRIAS SERRANO LUIS FELIPE  
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL**



Firmado electrónicamente por:  
**TIBISAY MILENE  
LAMUS DE RODRIGUEZ**  
Validar únicamente con FirmaDC

**Ph.D LAMUS DE RODRÍGUEZ TIBISAY MILENE  
VOCAL**



Firmado electrónicamente por:  
**GILDA JUDITH  
TARANTO VERA**  
Validar únicamente con FirmaDC

**Mgs. TARANTO VERA GILDA JUDITH  
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL**



Firmado electrónicamente por:  
**RICARDO FELIX ARIAS  
ARIAS**  
Validar únicamente con FirmaDC

**ARIAS ARIAS RICARDO FELIX  
MAGÍSTER**

**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**  
**FACULTAD DE POSGRADO**  
**ACTA DE SUSTENTACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los once días del mes de septiembre del dos mil veinticinco, siendo las 10:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, CAMPOVERDE CHENCHE WALTER JAVIER, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO ESTRATEGIA PARA POTENCIAR LA MOTIVACIÓN ESCOLAR EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SUPERIOR.**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: FRIAS SERRANO LUIS FELIPE, Presidente(a), Ph.D LAMUS DE RODRÍGUEZ TIBISAY MILENE en calidad de Vocal; y, Mgs. TARANTO VERA GILDA JUDITH que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo la calificación de: **93.33** equivalente a: **MUY BUENO.**

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 11:00 horas.



---

**FRIAS SERRANO LUIS FELIPE  
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL**



---

**Ph.D LAMUS DE RODRÍGUEZ TIBISAY MILENE  
VOCAL**



---

**Mgs. TARANTO VERA GILDA JUDITH  
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL**



---

**CAMPOVERDE CHENCHE WALTER JAVIER  
MAGISTER**

## Dedicatoria

Dedico este proyecto a quienes creen que la educación puede y debe ser transformadora.

A todas las y los estudiantes que cada día enfrentan obstáculos para continuar sus estudios, pero aun así persisten con esfuerzo y esperanza.

A los docentes que, a pesar de las limitaciones, siguen buscando nuevas formas de enseñar, de motivar, de acompañar.

Y, especialmente, a quienes luchan por una escuela más justa, más creativa y cercana a la realidad de sus comunidades.

Este trabajo es para ellos, porque son la razón por la que vale la pena seguir aprendiendo y enseñando.

## Agradecimientos

Agradecemos profundamente a la Universidad Estatal de Milagro por brindarnos la oportunidad de continuar con la formación académica, y a la Facultad de Posgrados por su acompañamiento constante a lo largo de este proceso.

Al tutor, Mgs. Jeferson Darío Crespo Asqui, por su guía y por impulsar en nosotros una mirada crítica y reflexiva sobre la realidad educativa. Su orientación fue clave para dar forma y profundidad a este proyecto.

A los docentes de la Unidad Educativa “Dr. José Miguel García Moreno”, por su apertura, colaboración y compromiso con la mejora educativa. Gracias por permitir que este estudio se lleve a cabo en su institución.

A mis compañeros de posgrado, por compartir conmigo no solo ideas y conocimientos, sino también experiencias, dudas, alegrías y el esfuerzo de cada etapa del camino.

A mi familia, por apoyarme en los momentos más exigentes y por comprender cada ausencia y cada desvelo. Y, sobre todo, a cada estudiante que participó en este proyecto, gracias por involucrarse y por recordarme que la educación cobra sentido cuando se construye desde el corazón y con los pies en la tierra.

## Resumen

Esta investigación nace de la preocupación por la falta de motivación que muestran muchos adolescentes en la escuela, especialmente en contextos rurales como el cantón El Guabo, en la provincia de El Oro. En la Unidad Educativa “Dr. José Miguel García Moreno”, se observa con frecuencia que los estudiantes de Educación Básica Superior participan poco en clase, muestran desinterés por las materias y, en muchos casos, no encuentran sentido a lo que aprenden.

Con el propósito de analizar el impacto de las metodologías activas en la motivación estudiantil, se diseñó e implementó una propuesta pedagógica basada en estrategias como la gamificación sin tecnología y el Aprendizaje Basado en Proyectos, integrando contenidos de Matemática y Educación Cultural y Artística, dónde la metodología adoptada fue de enfoque mixto, aplicando instrumentos cuantitativos como pretest y postest con la Escala de Motivación Académica y cualitativos tales como entrevistas semiestructuradas, en dos paralelos.

Los resultados evidenciaron mejoras significativas en las dimensiones conductual, emocional y cognitiva de la motivación, donde los estudiantes mostraron mayor interés, participación activa y valoración del aprendizaje cuando este se vinculó con su entorno y permitió una experiencia colaborativa y significativa. Esta experiencia demuestra que, incluso en contextos con limitaciones tecnológicas y materiales, es posible resignificar las prácticas pedagógicas para fomentar aprendizajes relevantes, recuperar el entusiasmo por la escuela y fortalecer la autonomía, el sentido de pertenencia y la autoestima del estudiantado.

Se concluye que las metodologías activas, contextualizadas a la realidad local, constituyen una herramienta poderosa para enfrentar la desmotivación escolar y promover una educación más humana, inclusiva y transformadora.

**Palabras clave:** motivación escolar, metodologías activas, educación básica superior, gamificación unplugged, aprendizaje basado en proyectos.

## Abstract

This research emerged from the concern over the lack of motivation displayed by many adolescents in school, particularly in rural contexts such as El Guabo canton, in the province of El Oro. At the “Dr. José Miguel García Moreno” Educational Unit, it is frequently observed that students in Upper Basic Education participate minimally in class, show little interest in academic subjects, and often struggle to find meaning in what they learn.

With the aim of analyzing the impact of active methodologies on student motivation, a pedagogical proposal was designed and implemented based on strategies such as unplugged gamification and Project-Based Learning, integrating content from Mathematics and Cultural and Artistic Education. A mixed-methods approach was adopted, applying quantitative instruments such as pretests and posttests using the Academic Motivation Scale and qualitative tools, including semi-structured interviews, across two class groups.

The results revealed significant improvements in the behavioral, emotional, and cognitive dimensions of motivation. Students demonstrated greater interest, active participation, and appreciation for learning when it was linked to their environment and allowed for a collaborative and meaningful experience. This study shows that even in contexts with limited technological and material resources, it is possible to redefine pedagogical practices to foster relevant learning, rekindle students' enthusiasm for school, and strengthen their autonomy, sense of belonging, and self-esteem.

It is concluded that active methodologies, when contextualized to local realities, constitute a powerful tool to address school demotivation and to promote a more human, inclusive, and transformative education.

**Keywords:** school motivation, active methodologies, upper basic education, unplugged gamification, project-based learning.

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b>	Representación de la Dimensión Conductual, Grupo Experimental – Pretest. ...	- 43 -
<b>Figura 2</b>	Representación de la Dimensión Emocional, Grupo Experimental – Pretest. ...	- 44 -
<b>Figura 3</b>	Representación de la Dimensión Cognitiva, Grupo Experimental – Pretest. ....	- 45 -
<b>Figura 4</b>	Representación de la Dimensión Conductual, Grupo Experimental - Post-test.	- 46 -
<b>Figura 5</b>	Representación de la dimensión Emocional, Grupo Experimental - Post-test...	- 47 -
<b>Figura 6</b>	Representación de la Dimensión Cognitiva, Grupo Experimental - Post-test. ...	- 47 -
<b>Figura 7</b>	Representación de la Dimensión Conductual, Grupo Control - Pretest. ....	- 48 -
<b>Figura 8</b>	Representación de la Dimensión Emocional, Grupo Control, Pretest.....	- 48 -
<b>Figura 9</b>	Representación de la Dimensión Cognitiva, Grupo Control, Pretest. ....	- 49 -
<b>Figura 10</b>	Representación de la Dimensión Conductual, Grupo Control, Post-test. ....	- 49 -
<b>Figura 11</b>	Representación de la Dimensión Emocional, Grupo Control, Post-test.....	- 50 -
<b>Figura 12</b>	Representación de la Dimensión Cognitiva, Grupo Control, Post-test.....	- 50 -
<b>Figura 13</b>	Resultados de la encuesta de satisfacción, pregunta 2.....	- 52 -
<b>Figura 14</b>	Resultados de la encuesta de satisfacción, pregunta 3.....	- 52 -
<b>Figura 15</b>	Resultados de la encuesta de satisfacción, pregunta 10.....	- 53 -
<b>Figura 16</b>	Propuesta de Intervención. ....	- 55 -

## Lista de Tablas

<b>Tabla 1</b> Operacionalización de la variable independiente.....	- 11 -
<b>Tabla 2</b> Operacionalización de la variable dependiente. ....	- 12 -
<b>Tabla 3</b> Fases de la intervención, actividades y dimensiones de motivación. ....	- 40 -
<b>Tabla 4</b> Análisis comparativos de los resultados de las pruebas de medias. ....	- 51 -

## ÍNDICE

Derechos de Autor .....	II
Derechos de Autor .....	III
Aprobación del Tutor del Trabajo de Titulación .....	IV
Aprobación del Tribunal Calificador .....	V
Dedicatoria .....	VII
Agradecimientos .....	VIII
Resumen .....	IX
Abstract .....	X
Introducción.....	- 1 -
CAPÍTULO I: El Problema de la Investigación.....	- 3 -
<b>1.1. Planteamiento del problema</b> .....	- 3 -
<b>1.2. Delimitación del problema</b> .....	- 5 -
<b>1.3. Formulación del problema</b> .....	- 7 -
<b>1.4. Preguntas de investigación</b> .....	- 7 -
<b>1.5. Objetivos</b> .....	- 7 -
1.5.1. Objetivo general .....	- 7 -
1.5.2. Objetivos específicos .....	- 7 -
<b>1.6. Justificación</b> .....	- 8 -
<b>1.7. Declaración de las variables</b> .....	- 11 -
2. CAPÍTULO II: Marco Teórico Referencial.....	- 13 -
<b>2.1. Antecedentes Referenciales</b> .....	- 13 -
2.1.2. Antecedentes Nacionales .....	- 15 -
<b>2.2. Marco Conceptual</b> .....	- 17 -
2.2.1. Motivación Escolar: Definiciones y Dimensiones .....	- 17 -
<b>2.3. Marco Teórico.</b> .....	- 20 -
2.3.2. Teorías sobre la motivación en el aprendizaje.....	- 21 -
2.3.4. Modelos explicativos de la desmotivación escolar .....	- 24 -
2.3.7. Motivación en la adolescencia .....	- 25 -
2.3.8. Metodologías activas .....	- 27 -
2.3.9. Metodologías Pasivas Vs Metodologías Activas.....	- 29 -
2.3.10. Tipos de metodologías activas .....	- 30 -
2.3.11. Contexto Socioeducativo y su Influencia en la Motivación: Un Análisis Crítico del Caso de El Guabo, Ecuador. ....	- 31 -
2.3.12. Sistema Educativo Ecuatoriano: Brechas de la Implementación de las metodologías activas .....	- 31 -
2.3.13. Retos en Educación Básica Superior.....	- 32 -
<b>3.1. Tipo y diseño de investigación</b> .....	- 35 -

<b>3.2. La población y la muestra</b> .....	- 36 -
<b>3.3. Los métodos y las técnicas</b> .....	- 38 -
<b>3.4. Procesamiento estadístico de la información</b> .....	- 40 -
<b>CAPÍTULO IV: Análisis e Interpretación de Resultados</b> .....	- 42 -
<b>4.1. Análisis e Interpretación de Resultados</b> .....	- 42 -
4.1.1. Resultados del Grupo Experimental Pretest.....	- 43 -
4.1.2. Resultados del Grupo Experimental, Post-test. ....	- 46 -
4.1.3. Resultados del Grupo Control, Pretest y Post-test. ....	- 48 -
4.1.4. Análisis Comparativo.....	- 51 -
4.1.5. Encuesta de Satisfacción. ....	- 52 -
<b>CAPÍTULO V: Conclusiones, Discusión y Recomendaciones</b> .....	- 56 -
<b>5.1. Discusión</b> .....	- 56 -
<b>5.2. Conclusiones</b> .....	- 57 -
<b>5.3. Recomendaciones</b> .....	- 58 -
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	60
<b>ANEXOS</b> .....	67
<b>Anexo A</b> .....	67
<b>Anexo B</b> .....	68
<b>Anexo C</b> .....	70
<b>Anexo D</b> .....	82

## Introducción

La educación es más que un conjunto de contenidos o materias por aprobar, en esencia, es una experiencia que debería conectar con los sueños, intereses y realidades de los estudiantes. Sin embargo, en muchas aulas de nuestro país, especialmente en zonas rurales o semi rurales como El Guabo, se sigue enseñando con metodologías que poco dialogan con la vida cotidiana de los adolescentes. Esto ha generado una preocupante falta de motivación en los estudiantes, que se manifiesta en el ausentismo, la baja participación y el desinterés por aprender.

Esta investigación nace de una preocupación real y cotidiana: ¿cómo lograr que los estudiantes se sientan motivados a aprender, incluso en contextos donde los recursos son limitados? ¿Cómo despertar nuevamente el gusto por aprender en jóvenes que, muchas veces, sienten que la escuela no tiene nada que ver con su mundo? Estas preguntas no surgen de libros, sino del contacto directo con las aulas, de observar los gestos cansados de los docentes y las miradas distraídas de los estudiantes.

La realidad de muchos planteles educativos ecuatorianos muestra un sistema que aún arrastra prácticas tradicionales, centradas en el dictado, la memorización y la repetición. Esto no solo hace que el aprendizaje pierda sentido, sino que también apaga lentamente la curiosidad y el entusiasmo natural de los adolescentes. En contextos donde la pobreza, la migración laboral y la escasa conectividad digital son parte del día a día, la escuela debe encontrar nuevas formas de ser significativa. Y no basta con recursos tecnológicos: lo que hace falta es una transformación pedagógica que devuelva protagonismo al estudiante y que le permita reconocerse en lo que aprende.

En este sentido, las metodologías activas representan una respuesta esperanzadora. No se trata de modas educativas, sino de prácticas que permiten que los estudiantes participen activamente, construyan conocimientos desde sus propios intereses y colaboren con otros para resolver problemas reales. Estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos, la gamificación sin tecnología o el trabajo cooperativo, pueden transformar una clase en un espacio vivo, donde aprender sea una experiencia significativa.

La presente investigación propone justamente eso: implementar un enfoque

pedagógico activo en un entorno específico, la Unidad Educativa "Dr. José Miguel García Moreno" y analizar su impacto en la motivación de los estudiantes de Educación General Básica Superior. Se parte del convencimiento de que, incluso en contextos de austeridad, es posible innovar si se pone la creatividad al servicio de la pedagogía y se escucha la voz de los estudiantes.

Además, esta propuesta reconoce el impacto que la pandemia ha tenido en la educación. La suspensión de clases presenciales, el aislamiento social y las brechas tecnológicas ampliaron aún más las desigualdades educativas. Muchos estudiantes regresaron a las aulas con rezagos académicos, inseguridades emocionales y una desconexión profunda con el proceso de aprendizaje. En este contexto, la motivación ya no es un lujo pedagógico, sino una necesidad urgente para reconstruir los vínculos entre el estudiante, el conocimiento y la comunidad educativa.

Por eso, este estudio no solo apunta a mejorar el rendimiento académico, sino también a devolver a los adolescentes el derecho a disfrutar del aprendizaje, a sentirse capaces, escuchados y valorados. La motivación no se impone ni se obliga; se cultiva cuando el estudiante descubre que aprender puede tener sentido, puede ser útil y puede transformar su entorno.

El trabajo se organiza en cinco capítulos. El primero presenta el problema de investigación, los objetivos y su justificación. El segundo desarrolla el marco teórico, que recoge los aportes más relevantes sobre la motivación escolar, las metodologías activas y su interrelación. En el tercer capítulo se explica el enfoque metodológico utilizado, basado en una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. El cuarto capítulo expone los resultados obtenidos y, finalmente, el quinto presenta las conclusiones, recomendaciones y posibles líneas de acción para otros contextos educativos similares.

Esta investigación, en definitiva, busca aportar una mirada pedagógica más humana y contextualizada, porque creemos que ningún estudiante debería sentirse ajeno en su propia escuela, y porque estamos convencidos de que educar también es un acto de justicia.

## CAPÍTULO I: El Problema de la Investigación

### 1.1. Planteamiento del problema

La desmotivación estudiantil constituye una crisis global que trasciende fronteras. Según la UNESCO (2023), el 40% de los adolescentes en América Latina percibe el aprendizaje formal como irrelevante para sus proyectos vitales, fenómeno agravado por metodologías pedagógicas ancladas en el siglo XX. La predominancia de clases magistrales, evaluaciones memorísticas y currículos rígidos genera un divorcio entre las habilidades promovidas en las aulas (como la repetición pasiva) y las demandas del mundo actual (creatividad, pensamiento crítico y colaboración). Costa Rica ejemplifica esta tendencia: en 2023 registró un aumento del 142% en jóvenes de 15-17 años fuera del sistema educativo, donde el 30% citó "falta de interés" como causa principal, asociada a horarios poco atractivos y desconocimiento de alternativas educativas. Las consecuencias son palpables: pérdida de competencias fundamentales para la empleabilidad y profundización de desigualdades socioeconómicas. Este escenario refleja lo que teóricos pedagógicos denominan la paradoja de la irrelevancia: sistemas educativos que preparan a estudiantes para realidades ya inexistentes.

En Ecuador, la desmotivación se entrelaza con desafíos estructurales. Estudios del INEC (2023) confirman que el 34% de adolescentes manifiesta desinterés por sus estudios, porcentaje que se eleva al 41% en la región costa, donde se ubica la provincia de El Oro. Esta problemática, sin embargo, adquiere matices dramáticos en zonas marginadas. En Esmeraldas, provincia con similitudes socioeconómicas a El Oro, la deserción escolar alcanzó el 7.03% en 2022-2023, impulsada por una combinación letal: violencia de grupos criminales, pobreza extrema y desastres naturales. La pandemia agravó estas dinámicas, pero su raíz yace en políticas educativas desconectadas de realidades locales. Por ejemplo, mientras el Plan Nacional de Educación 2021-2025 promueve "innovación pedagógica", solo el 12% de su presupuesto se destina a zonas rurales, perpetuando currículos que ignoran saberes comunitarios y necesidades urgentes como la agroecología o prevención de violencia. El resultado es un círculo vicioso, partiendo por la desmotivación, pasando a un bajo rendimiento y llegando a una

exclusión social.

En la Unidad Educativa "Dr. José Miguel García Moreno", la problemática motivacional que se vive refleja tanto dinámicas nacionales como globales, aunque presenta particularidades propias del contexto local. El Guabo, un cantón semi rural cuya economía gira en torno a los ciclos agrícolas, enfrenta una realidad compleja donde según Toapanta Vergara, (2015) cerca del 38% de los estudiantes se ve forzado a ausentarse durante las temporadas de cosecha, afectando gravemente la continuidad de su formación académica. A esto se suma una marcada brecha digital, donde el INEC, (2023) 71% de los hogares apenas cuenta con acceso a datos móviles limitados, lo que dificulta significativamente el uso de plataformas educativas interactivas.

Por otro lado, las prácticas pedagógicas predominantes siguen centradas en métodos tradicionales, caracterizados por el dictado y la memorización, dejando escaso espacio para la creatividad, la discusión o el pensamiento crítico. Esta forma de enseñanza limita el desarrollo de capacidades cognitivas más complejas en los estudiantes (Hernández-Horta et al., 2018).

Existe también una desconexión entre el currículo y la realidad cotidiana de los estudiantes, donde los contenidos, muchas veces abstractos, carecen de relación con el entorno o con problemáticas concretas de su comunidad. Esta distancia reduce el interés del alumnado y su percepción sobre la utilidad real de lo que aprenden (Zambrano, 2023).

A ello se suma una limitación en cuanto a la autonomía estudiantil, donde las oportunidades para que los estudiantes participen activamente en el diseño de proyectos vinculados a sus intereses personales son mínimas, lo que frena su capacidad de autorregular su propio aprendizaje (Ryan & Deci, 2020).

De igual manera Area, (2018) dice que el uso de la tecnología en las aulas suele ser meramente decorativo puesto que las herramientas digitales se utilizan como simples sustitutos de la pizarra, sin aprovechar su potencial para promover el trabajo colaborativo ni para fomentar experiencias de aprendizaje más dinámicas y significativas.

La combinación de estos factores ha generado un ambiente educativo marcado por la frustración, donde los docentes, desmotivados por la ineficacia de los métodos aplicados, y los estudiantes, desconectados y poco comprometidos, se enfrentan a resultados académicos bajos según (Ministerio de Educación, 2023).

Como consecuencia, el valor formativo de la educación se debilita, lo que incrementa la probabilidad de abandono escolar y limita las posibilidades de un desarrollo integral en la adolescencia.

Esta falta de motivación trasciende el bajo rendimiento, compromete seriamente el crecimiento personal de los estudiantes, pasando al plano individual, se asocia con una baja percepción de autoeficacia y un mayor riesgo de abandono prematuro, reduciendo las probabilidades de acceso a estudios superiores y empleos calificados (Ryan & Deci, 2020). A nivel institucional, agrava las desigualdades existentes, como se observa en la provincia de El Oro, donde las cifras de deserción escolar superan los promedios nacionales (Ministerio de Educación, 2023). Si no se aplican estrategias pedagógicas contextualizadas, se corre el riesgo de perpetuar ciclos de exclusión educativa que sofocan la curiosidad natural de los estudiantes y su capacidad de construir proyectos de vida con propósito.

## **1.2. Delimitación del problema**

La presente investigación se enfoca en la problemática de la desmotivación escolar en estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa "Dr. José Miguel García Moreno", ubicada en el cantón El Guabo, provincia de El Oro, Ecuador. En este contexto semi rural, caracterizado por condiciones socioeconómicas precarias y limitada conectividad tecnológica, se ha observado un fenómeno persistente durante la praxis docente: el desapego hacia el aprendizaje, evidenciado en el ausentismo frecuente, la baja participación en clase y el escaso entusiasmo por los contenidos curriculares.

A través de un año de observación sistemática, se identificaron como factores internos a la institución como los siguientes: prevalencia de metodologías pasivas centradas en la transmisión unidireccional de contenidos, escasa conexión de los saberes escolares con la vida cotidiana de los estudiantes, y uso limitado o inadecuado de recursos didácticos. Estas prácticas limitan el desarrollo de la motivación intrínseca y de competencias clave como la autorregulación, la colaboración y el pensamiento crítico.

Si bien el entorno sociocultural impone restricciones importantes como la migración estacional por trabajo agrícola que interrumpe la continuidad pedagógica, la presente investigación prioriza el abordaje de variables educativas susceptibles

de intervención directa, en línea con un enfoque de mejora institucional sostenible.

La delimitación temporal contempla dos fases, donde la primera fase corresponde a un proceso de diagnóstico en 3 semanas, mismas donde se aplicarán instrumentos cuantitativos y cualitativos para caracterizar el nivel de motivación estudiantil, para la segunda fase en 7 semanas se dedicará a la implementación de una propuesta metodológica basada en estrategias activas, con énfasis en gamificación offline y aprendizaje basado en proyectos (ABP) interdisciplinarios entre Matemáticas y Educación Cultural y Artística. Finalmente, se realizará una evaluación comparativa en 3 semanas, para analizar cambios en las dimensiones conductual, emocional y cognitiva de la motivación, mediante pruebas pre y post intervención.

La investigación se delimita a dos paralelos de décimo año A y B, seleccionados intencionalmente por su estabilidad en asistencia y participación, de igual manera, se acota a las asignaturas mencionadas por su potencial combinado para promover pensamiento lógico-creativo y para integrar contenidos con problemáticas locales.

Desde un enfoque metodológico mixto, se articularán los datos recolectados a través de la Escala de Motivación Académica (EMA-2), para ambos grupos y entrevistas semiestructuradas a docentes, esta triangulación permitirá comprender tanto los efectos cuantificables de las metodologías activas sobre la motivación como las percepciones subjetivas que configuran el sentido del aprendizaje para los actores educativos.

La investigación excluye otras asignaturas, niveles y paralelos no seleccionados, así como factores estructurales no manipulables, tales como la pobreza y/o migración, los cuales serán considerados como variables contextuales en el análisis cualitativo, puesto que esta delimitación responde a la necesidad de mantener profundidad analítica y viabilidad operativa, sin comprometer el rigor del diseño.

En definitiva, la delimitación del problema permite focalizar la intervención pedagógica sobre un núcleo problemático concreto y susceptible de transformación, generando evidencia empírica contextualizada que pueda escalar a realidades educativas similares en la región.

### **1.3. Formulación del problema**

¿Cómo mejorar la motivación de los estudiantes de Educación Básica Superior en la Unidad Educativa "Dr. José Miguel García Moreno"?

### **1.4. Preguntas de investigación**

- ¿Qué factores pedagógicos, sociales y emocionales inciden en la desmotivación de los estudiantes de la institución?
- ¿Qué metodologías activas podrían adaptarse al contexto específico de la unidad educativa para fomentar la participación activa?
- ¿Cómo perciben los estudiantes y docentes la relación entre las prácticas pedagógicas actuales y su nivel de motivación?
- ¿Qué barreras institucionales podrían limitar la implementación de estrategias innovadoras?

### **1.5. Objetivos**

#### **1.5.1. Objetivo general**

- Analizar el efecto de la implementación de metodologías activas en la motivación de los estudiantes de Educación General Básica Superior, mediante el estudio teórico, aplicación y evaluación de una propuesta metodológica en el entorno educativo.

#### **1.5.2. Objetivos específicos**

- Sistematizar los referentes teóricos sobre metodologías activas en la motivación de los estudiantes de Educación General Básica Superior mediante la revisión de fuentes bibliográficas, estableciendo una base conceptual que oriente la investigación y sustente la propuesta metodológica.
- Identificar los factores que inciden en la desmotivación de los estudiantes en el aula a través de la aplicación de encuestas y su análisis sistematizado,

comprendiendo las principales causas que limitan el interés y compromiso de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Diseñar una propuesta metodológica basada en metodologías activas, considerando los resultados del diagnóstico y el marco teórico, generando un aprendizaje significativo con los estudiantes.
- Aplicar la propuesta metodológica diseñada en un grupo de estudiantes de Educación General Básica Superior, mediante la planificación e implementación de sesiones didácticas, observando la influencia directa en el comportamiento y participación de los estudiantes.
- Evaluar los efectos de la propuesta en el compromiso y desempeño académico de los estudiantes utilizando instrumentos de medición cualitativos y cuantitativos, determinando la eficacia en contextos educativos similares.

## **1.6. Justificación**

La presente investigación aborda la desmotivación estudiantil en la Unidad Educativa "Dr. José Miguel García Moreno". Su relevancia radica en llenar vacíos críticos de la literatura pedagógica contemporánea, particularmente la ausencia de estudios sobre estrategias motivacionales efectivas en contextos semi rurales con recursos limitados. Mientras el 80% de las investigaciones sobre metodologías activas se centran en entornos urbanos (Cárdenas Cordero, 2023), esta investigación genera evidencia para contextos agrícolas donde factores como la discontinuidad escolar y la brecha digital exigen adaptaciones específicas.

La presente brecha se agrava por la ausencia de protocolos que integren herramientas digitales offline con pedagogías activas, pese a que el 71% de los hogares rurales ecuatorianos depende exclusivamente de datos móviles limitados (INEC, 2023). Adicionalmente, persiste un vacío epistemológico en la incorporación de la voz estudiantil, ya que solo el 5% de los estudios en Ecuador considera las percepciones adolescentes sobre la relevancia curricular (Ángel, 2025), perpetuando diseños educativos ajenos a sus intereses y realidades.

Los aportes de esta investigación trascienden el ámbito inmediato al generar insumos valiosos para futuros estudios. Se desarrollará un modelo de innovación contextualizada para zonas agrícolas, transferible a provincias con desafíos

similares como Manabí o Los Ríos. Este modelo incluirá indicadores de viabilidad tecnológica en entornos precarios, cuantificando parámetros esenciales como el ancho de banda mínimo requerido para implementar estrategias de gamificación offline.

Ryan y Deci (2020), UNICEF (2022) y Zambrano (2023) coinciden en que fomentar la autonomía, la competencia y la vinculación social es clave para enfrentar la desmotivación estudiantil sobre todo en un escenario pospandémico donde las huellas emocionales del rezago educativo aún se sienten con fuerza, los autores sostienen que al fortalecer la autodeterminación, se puede revertir la pérdida de motivación, un hallazgo que se enlaza con estudios previos que apuntan en la misma dirección. Asimismo, vincular saberes abstractos con realidades locales eleva la percepción de utilidad del aprendizaje entre los estudiantes lo cual se relaciona directamente con enfoques de justicia curricular. En su conjunto estos aportes remarcan la necesidad de una educación que atienda tanto el bienestar emocional como el contexto inmediato del estudiante para hacer del aprendizaje algo más significativo y conectado con su entorno.

En la comunidad educativa de El Guabo, esta investigación promete un impacto transformador, donde los estudiantes podrán recuperar su sentido de representación a través de proyectos pedagógicos vinculados a su identidad rural, por ejemplo mediante huertos escolares con elementos lúdicos o talleres de emprendimiento agrícola que conecten con sus realidades. Por su parte, los docentes contarán con guías prácticas adaptadas al uso de tecnología digital en contextos con infraestructura limitada lo que puede disminuir la frustración generada por la distancia entre las políticas educativas y las condiciones reales en el aula.

También se prevé la participación activa de las familias a través de talleres de acompañamiento no académico que atiendan una necesidad latente presente en el 55% de hogares que muestran escasa valoración hacia la educación formal según Toapanta (2015). Estas transformaciones se materializarán con prácticas como la sustitución de clases magistrales por estaciones de aprendizaje enfocadas en problemas del entorno comunitario.

El enfoque de investigación-acción con carácter mixto resulta pertinente para este contexto ya que articula datos cuantitativos obtenidos mediante pre y post tests validados sobre motivación con análisis cualitativos derivados de las narrativas de docentes y estudiantes lo que permite captar la complejidad del fenómeno. A su vez

este enfoque posiciona al profesorado como coinvestigador lo que garantiza que las propuestas sean factibles dentro de las cargas laborales existentes.

El diseño del proyecto por fases incluye diagnóstico cocreación implementación y evaluación lo que permite completar el proceso en un tiempo reducido optimizando recursos mediante el uso de herramientas gratuitas y estrategias creativas adaptadas al medio.

Esta propuesta se enmarca en la línea Educación Cultura y Tecnología para la Innovación Social al democratizar el acceso a metodologías activas en contextos marginados rescatando saberes locales como el calendario lunar bananero y desarrollar protocolos económicos que respondan al cumplimiento del ODS 4.

Su puesta en práctica representa un acto de justicia educativa al demostrar que sí es posible transformar la enseñanza incluso desde escenarios de austeridad generando evidencia útil para políticas públicas escalables, materiales ajustados al contexto y estrategias que fortalezcan la resiliencia escolar, tal como lo plantea la UNESCO (2024) la educación no debe esperar condiciones ideales sino construirlas a partir de las propias limitaciones.

## 1.7. Declaración de las variables.

**Tabla 1**

*Operacionalización de la variable independiente*

INDEPENDIENTE	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS / INSTRUMENTOS
Metodologías Activas	Enfoques pedagógicos que posicionan al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje mediante estrategias participativas, colaborativas y basadas en problemas reales. Incluyen gamificación, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje cooperativo (Hernández-Horta et al., 2018; Prieto, 2020).	<b>Gamificación unplugged</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percepción de disfrute y agrado por las actividades lúdicas implementadas.</li> <li>2. Implementación de dinámicas de juego sin tecnología que generen interés.</li> <li>3. Evaluación de la claridad de las instrucciones en las actividades lúdicas.</li> </ol>	<b>Técnica:</b> Entrevista semiestructurada. Encuesta con escala de Likert.  <b>Instrumento:</b> Guion de entrevista a docentes. Encuesta de Satisfacción General sobre la Clase.
		<b>Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consideración de la utilidad del conocimiento adquirido a través de proyectos.</li> <li>2. Nivel de comprensión de los temas facilitado por el desarrollo de proyectos cercanos al entorno.</li> <li>3. Implementación de micro proyectos que aborden problemas reales.</li> </ol>	
		<b>Aprendizaje Cooperativo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sentimiento de comodidad y facilidad para participar en equipos de trabajo.</li> <li>2. Percepción de un buen desempeño en la colaboración con compañeros.</li> <li>3. Fomento de la participación activa y equitativa en el trabajo colaborativo.</li> </ol>	

*Nota.* La siguiente tabla aborda la operacionalización correspondiente sobre las metodologías activas como variable independiente, elaborada por los autores.

**Tabla 2**

Operacionalización de la variable dependiente.

DEPENDIENTE	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS / INSTRUMENTOS
Motivación	Estado interno que energiza, dirige y sostiene la conducta estudiantil hacia el aprendizaje, manifestándose en dimensiones conductuales, emocionales y cognitivas (Ryan & Deci, 2020).	<b>Conductual</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participación activa en discusiones.</li> <li>2. Colaboración entre compañeros.</li> <li>3. Esfuerzo ante dificultades académicas.</li> <li>4. Mantenimiento del enfoque en actividades.</li> </ol>	<b>Técnica:</b> Encuesta de Evaluación de la Motivación Académica EMA.  <b>Instrumento:</b> Cuestionario de Evaluación de la Motivación Académica, aplicado como Pre-test, antes de las clases con metodologías activas y como Post-test después de las clases con metodologías activas para medir cambios en la motivación de los estudiantes.
		<b>Emocional</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disfrute e interés en el aprendizaje a nuevos temas.</li> <li>2. Entusiasmo ante temas escolares.</li> <li>3. Emoción por descubrir nuevas formas de aprender</li> <li>4. Sentimiento de alegría al participar en actividades.</li> </ol>	
		<b>Cognitiva</b>	Evaluación y ajuste de estrategias de estudio. Identificación y corrección de errores para mejorar el aprendizaje. Relación del conocimiento con la vida diaria. Aplicación de conocimientos entre diferentes materias.	

*Nota.* La siguiente tabla aborda la operacionalización correspondiente sobre la motivación como variable dependiente, elaborada por los autores.

## CAPÍTULO II: Marco Teórico Referencial

### 2.1. Antecedentes Referenciales

Para sustentar los antecedentes de esta investigación, se empleó una estrategia metodológica de tres fases, inicialmente se realizó una búsqueda exploratoria en Google Académico, filtrando por relevancia y vigencia para identificar publicaciones preliminares, posteriormente la búsqueda se focalizó en bases de datos iberoamericanas, utilizando palabras clave añadidas de mayor precisión, lo que arrojó estudios más específicos y finalmente, se aplicaron criterios rigurosos de selección, incluyendo triangulación y criterios de inclusión y exclusión, resultando en documentos que cumplieron integralmente los requisitos, así este proceso garantizó el rigor académico, permitiendo detectar vacíos, validar enfoques y fundamentar el diseño metodológico de la investigación.

#### 2.1.1. Antecedentes Internacionales

La investigación sobre el uso de metodologías activas como estrategia para revitalizar la motivación escolar cuenta con antecedentes significativos a nivel internacional, mismos que aportan fundamentos conceptuales y prácticos para el presente estudio, en el contexto español el trabajo titulado *Gamificación sin recursos digitales Estrategias para contextos rurales* desarrollado por González y Martínez (2023), se enfocó en la aplicación de dinámicas lúdicas adaptadas a escuelas rurales de Andalucía que no contaban con acceso adecuado a recursos tecnológicos.

Los autores diseñaron experiencias pedagógicas apoyadas en materiales locales como semillas, mapas y utensilios agrícolas logrando integrar el juego como herramienta educativa en contextos con limitaciones de conectividad, donde el estudio empleó un enfoque mixto combinando observación participante y grupos focales y demostró que este tipo de gamificación no solo favorecía el entusiasmo por el aprendizaje sino que también incrementaba la persistencia ante tareas académicas de mayor complejidad.

Uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación fue la importancia

de articular los contenidos curriculares con los ciclos productivos del entorno, pues al utilizar las matemáticas para calcular rendimientos agrícolas o las ciencias para comprender prácticas sostenibles de cultivo, los aprendizajes adquirieron un carácter funcional y contextualizado, no obstante los autores identificaron una debilidad en la formación docente ya que muchos docentes manifestaron dificultades para generar actividades culturalmente pertinentes sin la mediación de tecnológica.

En América Latina la investigación *ABP y motivación en contextos agrícolas Lecciones del Cauca* desarrollada en Colombia por Ramírez et al., (2022) implementó proyectos pedagógicos comunitarios desde un enfoque de aprendizaje basado en la experiencia, en esta propuesta, estudiantes de secundaria participaron activamente en la creación de huertos escolares integrando saberes ancestrales con conocimientos científicos en botánica y matemáticas y registrando sus observaciones en bitácoras.

El estudio de corte cualitativo permitió observar cómo la conexión afectiva con la tierra operaba como un factor activador de la motivación estudiantil, donde los jóvenes que previamente se mostraban desinteresados comenzaron a involucrarse activamente en la investigación de su entorno ecológico, los relatos estudiantiles destacaron momentos de autoeficacia especialmente cuando sus iniciativas para optimizar el uso del agua fueron adoptadas por familias de la comunidad.

Sin embargo el estudio también evidenció tensiones estructurales vinculadas al contexto agrícola, pues durante las temporadas de cosecha la continuidad del proceso educativo se veía interrumpida lo que llevó a los investigadores a recomendar modelos pedagógicos flexibles que puedan armonizar los ritmos escolares con las dinámicas de producción local.

En Chile el estudio *¿Jugar o aprender? Gamificación en escuelas multigrado-rurales* elaborado por Vargas y Rojas (2024), se centró en escuelas de zonas rurales con estructuras multigrado y examinó el impacto que tiene la autonomía estudiantil en el diseño de juegos educativos sobre la motivación intrínseca, a través de una adaptación de la Teoría de la Autodeterminación, los investigadores guiaron a los estudiantes en la creación de actividades lúdicas utilizando materiales reciclados como juegos de mesa centrados en la biodiversidad local y simulaciones de comercio justo con productos típicos de la región. La recolección de datos incluyó registros audiovisuales y narrativas estudiantiles las cuales evidenciaron un patrón

común el aumento sostenido en la perseverancia y el compromiso cuando eran los propios estudiantes quienes establecían las reglas y objetivos de los juegos.

Un hallazgo particularmente significativo fue la incorporación de saberes intergeneracionales en el proceso educativo, se invitó a personas mayores de la comunidad campesina a colaborar en el diseño de juegos relacionados con técnicas agrícolas tradicionales lo que permitió establecer vínculos entre el patrimonio cultural y el currículo formal. No obstante se identificó una paradoja importante aunque estas prácticas favorecían el sentido de pertenencia territorial de los estudiantes los docentes enfrentaban dificultades para sistematizarlas debido a la ausencia de criterios de evaluación institucionalizados

Pese a las diferencias contextuales estas investigaciones coinciden en tres principios esenciales que fundamentan la presente propuesta, en primer lugar evidencian que la pertinencia cultural es un eje central de la motivación auténtica, en segundo lugar demuestran que la creatividad metodológica permite resignificar las limitaciones materiales como oportunidades didácticas y finalmente subrayan que la participación activa del estudiantado en el diseño de actividades representa un elemento estructural para el compromiso académico.

Al articular estos principios con la realidad educativa de El Guabo el presente estudio no solo se apoya en experiencias internacionales exitosas sino que además contribuye a una epistemología pedagógica situada donde la localidad no se entiende como una desventaja sino como un espacio fértil para la innovación y la justicia educativa.

### **2.1.2. Antecedentes Nacionales**

En Ecuador, diversas investigaciones han explorado la intersección entre metodologías activas y contextos rurales, ofreciendo valiosas lecciones para abordar la desmotivación escolar, en la provincia de El Oro, el trabajo *Metodologías activas en zonas bananeras: Un estudio en Machala* por (Ángel, 2023) se adentró en las dinámicas de la educación rural mediante la implementación de estrategias de gamificación que prescindían de recursos digitales.

Los investigadores transformaron aulas convencionales en laboratorios de aprendizaje lúdico, donde estudiantes utilizaban semillas de banano y calendarios

de cosecha para resolver problemas matemáticos vinculados a la economía agrícola familiar, dónde a través de diarios pedagógicos y grupos de discusión, se evidenció cómo estas prácticas no solo revitalizaban el interés por contenidos abstractos, sino que también generaban un sentido de utilidad concreta en los jóvenes, quienes trasladaban sus aprendizajes a las fincas familiares, sin embargo, el estudio confrontó una realidad inevitable: las temporadas de cosecha fragmentaban la continuidad de las actividades, exponiendo la urgencia de diseñar secuencias didácticas modulares que respetaran los ritmos comunitarios.

Otro estudio realizado en la costa ecuatoriana, en Manabí, denominada *Capacitación docente y su impacto en innovación pedagógica* desarrollado por Cárdenas & Zambrano, (2022) los investigadores examinaron el eslabón crítico de la formación docente en escuelas rurales, su investigación, basada en entrevistas profundas y observación etnográfica, reveló que los programas de capacitación solían operar en un vacío contextual, mientras el 90% de los profesores demandaba herramientas para trabajar sin conectividad estable, solo el 28% de las capacitaciones abordaba metodologías activas aplicables a realidades agrícolas.

Un testimonio revelador de un docente capturaba esta brecha: "Nos enseñan a usar plataformas digitales que no podemos abrir, pero nadie nos muestra cómo gamificar con hojas de plátano o tierra". Este trabajo subrayó que la innovación pedagógica en zonas rurales no depende de sofisticación tecnológica, sino de la capacidad para contextualizar la creatividad, transformando recursos cotidianos en puentes hacia el conocimiento.

En la sierra norte, La tesis *Buen Vivir y pedagogía andina: Experiencias en básica superior*" por Quimbiulco, (2024) describe que estudiantes de básica superior contribuyeron con el diseño de proyectos interdisciplinarios donde los saberes kichwas sobre el calendario lunar agrícola se entrelazaban con leyes físicas para optimizar riegos, mientras las matemáticas modelaban patrones de siembra transmitidos por ancianos de la comunidad.

Mediante una metodología de investigación-acción, el estudio documentó cómo esta fusión entre epistemología ancestral y currículo formal no solo incrementó la asistencia, sino que activó un proceso identitario donde los jóvenes se reconocieron como herederos y renovadores de conocimientos comunitarios, la autora destacó un hallazgo paradigmático al validar los saberes locales como fuentes legítimas de conocimiento, la escuela dejó de ser un espacio de desarraigo

para convertirse en territorio de pertenencia.

Estas investigaciones nacionales, aunque situadas en geografías diversas, tejen un diagnóstico común, la desmotivación en contextos rurales no se resuelve con réplicas de modelos urbanos, sino con pedagogías que abracen la identidad territorial. Desde las bananeras de Machala hasta los andes de Imbabura, emerge una constante, los estudiantes despliegan su máximo potencial cuando el aprendizaje honra sus raíces culturales y se vincula con los desafíos concretos de sus comunidades. Nuestra investigación en El Guabo se nutre de estas experiencias, pero avanza un paso más al diseñar estrategias que no solo consideran el contexto local, sino que los integra a sus saberes, en el corazón del acto educativo.

## **2.2. Marco Conceptual**

La investigación sobre metodologías activas como estrategia para potenciar la motivación escolar en Educación General Básica Superior requiere una clarificación conceptual rigurosa, pues este marco integra perspectivas teóricas clave que definen las variables centrales: motivación escolar y estrategias innovadoras, precisando sus dimensiones e interrelaciones en contextos educativos.

### **2.2.1. Motivación Escolar: Definiciones y Dimensiones**

La motivación escolar se conceptualiza como un constructo multidimensional, definido en la literatura especializada como el entramado de fuerzas biológicas, cognitivas y sociales que impulsan, orientan y mantienen la conducta de los estudiantes hacia el logro de metas educativas, así lo establecen Ryan & Deci, (2020). Esta dinámica trasciende la simplicidad de un fenómeno unitario, manifestándose como un proceso fluido donde convergen dimensiones interrelacionadas.

La dimensión emocional engloba estados afectivos como el entusiasmo, la autoeficacia y la valoración personal del aprendizaje, autores como Duckworth (2016) destacan que la combinación de pasión y perseverancia, pues estas operan como un predictor esencial del éxito académico, particularmente en contextos educativos adversos, complementariamente, la dimensión cognitiva abarca procesos

metacognitivos, planificación, autorregulación y la atribución de significado al conocimiento, como señalan Díaz y Hernández (2006), esta dimensión cobra relevancia cuando los estudiantes perciben utilidad tanto personal como social en los contenidos abordados.

Investigaciones en contextos específicos, como zonas rurales de Ecuador, evidencian que estas dimensiones se vinculan directamente con indicadores de retención escolar descritos por el Ministerio de Educación, (2023). No obstante, su expresión no es autónoma, puesto que factores pedagógicos y contextuales las modulan significativamente.

Núñez (1996) subraya esta interdependencia al afirmar que *"las actitudes, expectativas y representaciones que el estudiante construye sobre sí mismo y sus tareas académicas constituyen fuerzas primordiales que direccionan su conducta"*.

Esta visión holística encuentra sustento en la *Teoría de la Autodeterminación* de los investigadores Ryan & Deci, (2020) la cual postula que la motivación intrínseca florece cuando convergen tres pilares: la experiencia de autonomía, la sensación de competencia y el establecimiento de vínculos sociales significativos, así, la motivación escolar emerge como un ecosistema dinámico, donde dimensiones individuales y factores instruccionales interactúan para configurar el compromiso del estudiante con su trayecto formativo.

### **2.2.2. Metodologías Activas y Motivación**

La relación entre las metodologías activas y la motivación escolar puede entenderse como una interacción dinámica entre tres dimensiones esenciales que operan de forma interconectada, como si se tratara de un ecosistema en constante evolución. Una de estas dimensiones es la autonomía, que según Ryan y Deci (2020) se desarrolla cuando los estudiantes interiorizan metas que sienten como propias al participar activamente en la construcción de su proceso de aprendizaje.

Esta autonomía no se limita a permitir elecciones superficiales, sino que implica reconocer el derecho de cada estudiante a moldear su camino educativo, en este sentido, el rol del docente se transforma, abriendo espacios para que la voz estudiantil tenga peso real y que la apatía pueda dar paso a un compromiso genuino, más que una estrategia metodológica, la autonomía se convierte así en una expresión de dignidad dentro del aula.

Por su parte, la competencia percibida no se define simplemente por la acumulación de logros, sino por la construcción progresiva de una confianza real en las propias capacidades, en este enfoque, la competencia adquiere un matiz metacognitivo, ya que se nutre de la observación consciente del propio desarrollo, el error, lejos de ser un obstáculo, se resignifica como una guía que orienta el aprendizaje y potencia el crecimiento personal.

La tercera dimensión clave es la vinculación emocional con el currículo, una conexión que se fortalece cuando los contenidos escolares encuentran un sentido profundo en la vida cotidiana del estudiante. Ángel, (2024) señala por ejemplo, enseñar matemáticas a través de cálculos relacionados con la producción agrícola, genera una motivación sostenida, ya que los contenidos dejan de ser abstractos para adquirir relevancia en el contexto local. Esta dimensión puede entenderse como un lazo invisible pero potente entre lo que se enseña y la memoria colectiva del entorno, es allí donde conceptos como reacciones químicas o ecuaciones algebraicas trascienden su forma técnica para convertirse en instrumentos de reafirmación cultural y pertenencia.

### **2.2.3. Estrategias Innovadoras: Percepción y Definición**

En el campo educativo hablar de estrategias innovadoras implica ir mucho más allá de renovar técnicas o métodos, estas propuestas pedagógicas representan una transformación profunda de cómo se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje, se distancian del modelo tradicional basado en la transmisión lineal de conocimientos y reconfiguran el rol del docente como guía que facilita experiencias de aprendizaje con sentido mientras colocan al estudiante en el centro del proceso como sujeto activo de su propia formación, en este marco el aprendizaje cobra una dimensión más personal adaptándose a los intereses y necesidades del estudiante, promoviendo su autonomía y fortaleciendo su autorregulación metacognitiva.

En territorios semi rurales como El Guabo la percepción y aplicación de estas estrategias se interpreta a través de dos factores clave que condicionan su implementación real, el primero es la factibilidad es decir la capacidad que tienen estas propuestas para ajustarse a las condiciones materiales existentes, en este sentido destacan enfoques como la gamificación unplugged sin uso de dispositivos digitales que ofrecen soluciones creativas frente a las carencias tecnológicas una práctica documentada por Ángel (2024), en escuelas rurales de Machala donde se

emplearon materiales reciclados y juegos físicos para fomentar la participación estudiantil

El segundo factor es la relevancia cultural que se refiere a la capacidad de las estrategias para integrar saberes y prácticas locales dentro del diseño pedagógico, en este punto cobran fuerza los proyectos que incorporan dinámicas propias del entorno como los ciclos agrícolas del banano que forman parte de la identidad territorial, esta perspectiva conecta con lo planteado por Zambrano (2023) quien define la justicia curricular como el acto de democratizar el conocimiento al reconocer y valorar los saberes locales como parte legítima del currículo escolar

Estudios recientes realizados en Ecuador han evidenciado que los docentes identifican el Aprendizaje Basado en Proyectos como la metodología que mayor impacto tiene en la motivación intrínseca del alumnado debido a su capacidad para fomentar habilidades propias del siglo XXI como la resolución de problemas la comunicación efectiva y el pensamiento crítico.

Muy cerca se encuentra el aprendizaje cooperativo valorado por su potencial para conectar la vida escolar con las problemáticas sociales de la comunidad, esta elección por parte del profesorado no responde a una moda pedagógica sino a la experiencia concreta de que ambas estrategias convierten el entorno en un espacio de aprendizaje activo donde las ideas se desarrollan a partir de situaciones reales generando así un terreno fértil para el trabajo colaborativo y el compromiso reflexivo con la realidad local.

### **2.3. Marco Teórico.**

#### **2.3.1. Bases teóricas: Constructivismo de Piaget, Vygotsky y EL Aprendizaje Experiencial por Dewey, (1938).**

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que sostiene que el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se construye activamente por el sujeto, dentro de este marco, Jean Piaget y Lev Vygotsky son dos referentes fundamentales cuyas ideas, aunque complementarias en muchos aspectos, difieren en sus enfoques sobre cómo se produce el aprendizaje.

Piaget desarrolló una teoría del desarrollo cognitivo centrada en cómo los niños construyen su comprensión del mundo a través de etapas sucesivas, puesto que para el autor el aprendizaje es un proceso interno que ocurre cuando el sujeto

interactúa con su entorno físico, resolviendo desequilibrios a través de los mecanismos de asimilación y acomodación, en su visión, el desarrollo cognitivo precede al aprendizaje como lo establecen Serrano González-Tejero & Pons Parra, (2011).

Por otro lado, Vygotsky propuso que el desarrollo cognitivo se construye principalmente a través de la interacción social y el lenguaje en diferencia con lo que propone Piaget, Vygotsky argumentó que el aprendizaje precede al desarrollo y que las funciones cognitivas superiores emergen primero en un plano social y luego se internalizan tal y como lo describen Robles Altamirano & Barreno Salinas, (2016).

Uno de sus aportes más relevantes es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que define la distancia entre lo que un estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con ayuda de un adulto o compañero más competente, esta idea sustenta muchas estrategias de enseñanza colaborativa y tutoría académica (Hernández, 2008).

Ambos enfoques coinciden en que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo, pero difieren en el énfasis, Piaget se centra en el individuo y su interacción con el entorno físico, mientras que Vygotsky destaca la mediación social y cultural, en la práctica educativa, una combinación de ambos enfoques permite crear entornos de aprendizaje que equilibran la exploración individual con el aprendizaje colaborativo guiado por otros.

Macías Ibarra & Barzaga Sablón, (2019) destacan un ejemplo en entornos donde se aplican tecnologías educativas, el enfoque de Vygotsky permite utilizar herramientas digitales como mediadores del aprendizaje colectivo, mientras que las actividades prácticas y autónomas reflejan el espíritu piagetiano.

## **2.3.2. Teorías sobre la motivación en el aprendizaje**

### **2.3.2.1. Motivación intrínseca vs. Extrínseca**

La motivación intrínseca y extrínseca constituyen dos pilares fundamentales para comprender los procesos de aprendizaje en el ámbito educativo, la primera se define como el impulso interno que lleva a un individuo a realizar una actividad por el interés inherente a la tarea misma, sin depender de recompensas externas, en contraste, la motivación extrínseca se refiere a la realización de acciones para obtener beneficios tangibles o evitar consecuencias negativas, como calificaciones,

reconocimiento social o premios. Esta distinción, establecida por Deci y Ryan (2000) en su *Teoría de la Autodeterminación*, ha sido ampliamente validada en estudios recientes, quienes subrayan que la motivación intrínseca está ligada a la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y conexión social.

En el contexto educativo, investigaciones como las de Llanga Vargas et al., (2019) destacan que la motivación intrínseca fomenta un compromiso más profundo con el aprendizaje, ya que los estudiantes se involucran activamente en la construcción de conocimientos, desarrollan pensamiento crítico y aplican lo aprendido a situaciones reales, un estudio realizado en instituciones ecuatorianas evidenció que estudiantes con alta motivación intrínseca muestran mayor persistencia ante desafíos académicos y una mejor capacidad para resolver problemas de manera creativa, en comparación con aquellos guiados por recompensas externas.

No obstante, la motivación extrínseca no carece de relevancia, según la TAD, esta puede evolucionar hacia formas más autodeterminadas si se alinea con valores personales como la regulación identificada o si se integra como parte de la identidad del individuo conocida como regulación integrada. sin embargo, un exceso de incentivos externos como premios o castigos puede socavar la motivación intrínseca, generando dependencia de estímulos ajenos al proceso de aprendizaje. Esto fue corroborado por Muñoz Sigüenza (2023), quien observó que sistemas de evaluación basados únicamente en calificaciones reducen la curiosidad natural de los estudiantes y limitan su capacidad para autorregularse.

En el marco de la educación secundaria, estudios como el de Usán Supervía y Salavera Bordás, (2018) demuestran que la motivación intrínseca está positivamente correlacionada con el rendimiento académico y la inteligencia emocional, mientras que la extrínseca muestra asociaciones más débiles e incluso negativas en casos de desmotivación, adicionalmente, investigaciones en Ecuador resaltan que, en contextos con altos índices de deserción escolar como se ha mencionado anteriormente, la falta de autonomía en el aula y la ausencia de conexión entre el currículo y los intereses estudiantiles agudizan la dependencia de motivadores externos, perpetuando ciclos de bajo compromiso.

En síntesis, aunque ambas formas de motivación coexisten en entornos educativos, la intrínseca emerge como un predictor clave del aprendizaje

significativo y el bienestar psicoemocional, su promoción requiere estrategias pedagógicas que prioricen la autonomía, la relevancia de los contenidos y el fortalecimiento de la autoeficacia, tal como lo propone la LOEI, (2022) en su enfoque de educación intercultural.

### **2.3.2.2. Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000).**

La Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (2000) es un marco teórico que analiza la motivación humana, destacando la importancia de las necesidades psicológicas innatas de autonomía, competencia y vinculación social para el desarrollo personal y el bienestar, esta teoría postula que los individuos son agentes proactivos que buscan crecimiento y autorregulación cuando su entorno satisface estas tres necesidades básicas.

La autonomía se refiere a la percepción de control sobre las decisiones propias, de la competencia, a la capacidad de dominar desafíos y la vinculación social, a la conexión significativa con otros, la TAD distingue entre motivación intrínseca y extrínseca, señalando que la primera surge cuando las necesidades psicológicas están satisfechas, mientras que la segunda puede internalizarse si se alinea con valores personales.

Estudios recientes, como el de García et al., (2021) destacan su aplicación en contextos educativos para mejorar el compromiso estudiantil mediante metodologías que fomentan la autonomía y la colaboración.

### **2.3.3. Factores que potencian la motivación intrínseca: autonomía, competencia y vinculación social.**

La autonomía implica que los individuos perciban que sus acciones son autodirigidas y congruentes con sus valores, según Deci y Ryan (2000), los entornos que ofrecen elecciones y evitan el control externo excesivo favorecen la motivación intrínseca, por ejemplo, en educación, permitir a los estudiantes seleccionar proyectos incrementa su compromiso y creatividad, como demostró Llanga et al., (2019) en un estudio sobre estrategias pedagógicas en Ecuador.

La competencia se relaciona con la percepción de eficacia al enfrentar desafíos, los autores mencionados anteriormente enfatizan que la retroalimentación constructiva y objetivos alcanzables fortalecen esta necesidad, investigaciones

como la de Barrientos et al., (2019) vinculan la competencia con un 33.7% del rendimiento académico, destacando su papel en la persistencia ante obstáculos.

La conexión con otros promueve seguridad y pertenencia, esenciales para la motivación intrínseca, estudios como el de Castro et al., (2019) muestran que climas colaborativos en aulas incrementan la participación y el bienestar emocional, además, la TAD subraya que relaciones de apoyo facilitan la internalización de metas extrínsecas, transformándolas en motivaciones autónomas.

En conjunto, estos factores, cuando son nutridos estratégicamente, no solo mejoran el desempeño académico, sino que también fomentan un aprendizaje significativo y sostenible, como lo respalda la revisión sistemática de Horizontes Revista de Investigación (2024).

#### **2.3.4. Modelos explicativos de la desmotivación escolar**

La desmotivación escolar puede analizarse desde modelos teóricos que vinculan las creencias y percepciones de los estudiantes con su compromiso académico. Dos enfoques clave son la Teoría de la Expectativa-Valor (Eccles & Wigfield, 2002) y la Teoría de la Atribución (Weiner, 1985), las cuales ofrecen marcos explicativos sobre cómo las interpretaciones cognitivas influyen en la motivación y el rendimiento.

#### **2.3.5. Teoría de la Expectativa-Valor (Eccles & Wigfield, 2002).**

Este modelo propone que la motivación académica depende de dos factores centrales: las expectativas de éxito y el valor subjetivo de la tarea, las expectativas se construyen a partir de autopercepciones de competencia y experiencias previas, mientras que el valor incluye componentes como el interés intrínseco, la utilidad percibida y el costo emocional o temporal.

Investigaciones recientes, como la de Covarrubias et al., (2023) aplicaron este modelo en contextos latinoamericanos, identificando que estudiantes que perciben baja utilidad en asignaturas como matemáticas o ciencias exhiben menor persistencia y mayor desmotivación, como ejemplo, si un adolescente considera que un contenido no es relevante para su vida cotidiana o cree que no tiene habilidades para dominarlo, reduce su esfuerzo, perpetuando un ciclo de desinterés.

### **2.3.6. Teoría de la Atribución (Weiner, 1985): impacto de las creencias sobre el éxito/fracaso.**

Weiner postula que las causas a las que se atribuyen los éxitos o fracasos están clasificadas en tres dimensiones: locus, estabilidad y controlabilidad, determinan respuestas emocionales y conductuales, donde se puede atribuir un fracaso a falta de capacidad, mientras el locus interno, estable e incontrolable, este genera desesperanza y desmotivación, mientras que vincularlo al esfuerzo, el locus interno, inestable y controlable fomenta la persistencia.

Un estudio de Manassero Mas y Vázquez Alonso (2021) en estudiantes españoles validó que las atribuciones estables que correlacionan con expectativas negativas a largo plazo, mientras que las inestables permiten ajustar estrategias, esto explica por qué estudiantes con creencias de incapacidad intrínseca abandonan tareas antes de intentarlas, evidenciando un vínculo entre atribuciones y desmotivación.

Ambos modelos destacan el rol de las cogniciones en la motivación, mientras la Teoría de la Expectativa-Valor enfatiza la evaluación prospectiva de metas, la Teoría de la Atribución analiza cómo las interpretaciones retrospectivas moldean futuras conductas, por lo que su integración sugiere que intervenciones pedagógicas deben abordar tanto la relevancia curricular con el fin de aumentar el valor percibido como la reestructuración de creencias atribucionales para fomentar mentalidades de crecimiento.

### **2.3.7. Motivación en la adolescencia**

Las perspectivas teóricas de Erikson (1968) y Bandura (1997) definen a la adolescencia es un período crítico para el desarrollo de la motivación académica, influenciada por procesos psicosociales como la construcción de la identidad, la autoeficacia y el autoconcepto académico.

#### **2.3.7.1. Desarrollo de la identidad y su relación con el compromiso académico**

Erik Erikson, en su teoría del desarrollo psicosocial, identificó la adolescencia como la etapa de identidad contra la confusión de roles, donde los jóvenes exploran roles sociales, valores y metas para consolidar un sentido coherente de sí mismos.

La resolución exitosa de esta crisis implica un compromiso con elecciones vitales, incluidas las académicas, donde según estudios en contextos educativos, los adolescentes que logran una identidad consolidada muestran mayor persistencia en tareas escolares y metas claras, mientras que aquellos en confusión de roles presentan apatía y bajo rendimiento.

En entornos socioeconómicos vulnerables, como Lima - Perú, factores como la precariedad económica limitan la exploración identitaria, obligando a los adolescentes a priorizar el trabajo sobre la educación, lo que reduce su capacidad para comprometerse con proyectos académicos a largo plazo, esto resalta la importancia de adaptar estrategias pedagógicas que fomenten la exploración autónoma, incluso en contextos restrictivos.

### **2.3.7.2. El rol de la autoeficacia (Bandura, 1997) y el autoconcepto académico.**

La autoeficacia, definida como la creencia en las propias capacidades para alcanzar metas específicas, es un predictor clave de la motivación académica en adolescentes, donde Bandura, (1997) identificó cuatro fuentes de autoeficacia:

**Experiencias de dominio:** Éxitos previos refuerzan la confianza.

**Aprendizaje vicario:** Observar a pares exitosos inspira emulación.

**Persuasión verbal:** Retroalimentación positiva de docentes y familiares.

**Estados emocionales:** Manejo del estrés y ansiedad.

Investigaciones en educación superior demuestran que estudiantes con alta autoeficacia académica muestran mejor rendimiento, mayor persistencia ante desafíos y uso de estrategias metacognitivas.

El autoconcepto académico, vinculado a la autoeficacia, se refiere a la percepción que el estudiante tiene de sus habilidades en áreas específicas, un autoconcepto positivo se asocia con metas intrínsecas, como el deseo de aprender, mientras que uno negativo genera evitación de desafíos, factores como la comparación con pares y la retroalimentación docente influyen en esta autopercepción, como ejemplo los adolescentes que atribuyen sus fracasos a falta de capacidad por su atribución interna estable desarrollan autoconceptos débiles, afectando su motivación.

### **2.3.8. Metodologías activas**

Las metodologías activas se han consolidado como estrategias innovadoras clave en la transformación de la educación, al promover una participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, a continuación, se presenta una síntesis de investigaciones relevantes que respaldan su eficacia y fundamentos teóricos.

#### **2.3.8.1. Evidencia basada en la investigación:**

Aprendizaje basado en problemas y estudios de caso han demostrado ser eficaces para fomentar competencias profesionales y transversales, como pensamiento crítico y trabajo en equipo, según García Sánchez et al., (2011) estas metodologías han sido utilizadas durante más de una década con éxito en la formación docente, donde el ABP y los estudios de caso no solo mejoran el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, sino que su larga trayectoria y éxito en la formación docente implican que los docentes de Educación Básica Superior *deberían tener algún conocimiento o haber sido expuestos a estas metodologías.*

Los docentes universitarios comprenden y utilizan metodologías activas, aunque su formación en ellas puede variar, la mayoría afirma emplearlas en clase, destacando su papel en la formación profesional y en el aprendizaje significativo de los estudiantes según Mattes & Grando, (2019). Aunque este estudio se centra en docentes universitarios, su hallazgo de que "comprenden y utilizan metodologías activas" pero que su "formación puede variar" es directamente aplicable a tu investigación en Educación Básica Superior. Sugiere que los docentes pueden tener una conciencia general de las metodologías activas y percibir sus beneficios aprendizaje significativo, motivación, pero que la calidad o profundidad de su aplicación podría estar limitada por la falta de una formación especializada.

El uso de gamificación como una metodología activa en secundaria ha demostrado mejorar la motivación y dinamismo en el proceso de aprendizaje, aunque aún no está plenamente implementada en todos los centros educativos, así lo establecen Roa González et al., (2021). Este aporte es crucial porque se refiere directamente a la Educación Secundaria y a la motivación.

Los investigadores Solórzano Zamora & Caballero Vera, (2019) Describen que la innovación metodológica en enseñanza ha mostrado beneficios en el desarrollo del pensamiento crítico, habilidades colaborativas y creatividad entre los

estudiantes, dónde la "innovación metodológica" determina que las metodologías activas producen beneficios en el desarrollo de competencias clave.

El aprendizaje cooperativo como metodología activa no solo mejora el rendimiento académico, sino que también permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y fomenta competencias clave como el trabajo en equipo Palomares Montero & Chisvert Tarazona, (2016). Este punto subraya que el aprendizaje cooperativo no solo impacta el rendimiento académico, sino que también promueve la metacognición y el trabajo en equipo son componentes que pueden empoderar al estudiante y hacer que se sienta más competente y conectado con sus compañeros.

Rebolledo et al., (2017) establecen que el Team-Based Learning (TBL) combina el trabajo independiente y colaborativo para fomentar el autoaprendizaje y la regulación autónoma del rendimiento, siendo altamente aceptado por los estudiantes.

#### **2.3.8.2. Definición y principios pedagógicos.**

Las metodologías activas se han consolidado como herramientas clave para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al centrar la atención en el estudiante como protagonista de su formación. A diferencia del enfoque tradicional, donde el docente transmite contenidos de manera unidireccional, las metodologías activas promueven la participación, la reflexión crítica y la colaboración, convirtiéndose en estrategias innovadoras que responden a las demandas educativas del siglo XXI.

Estas metodologías se definen como enfoques pedagógicos en los que el estudiante construye activamente su conocimiento a través de actividades significativas como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el trabajo por proyectos, la gamificación o el aprendizaje cooperativo. El objetivo es generar un aprendizaje profundo y duradero, vinculado con la realidad del estudiante y orientado al desarrollo de competencias clave para su vida personal y profesional (Mattes & Grando, 2019).

El primer principio pedagógico que sustenta estas metodologías es el aprendizaje centrado en el estudiante, donde el docente actúa como facilitador del proceso. En segundo lugar, se promueve una participación activa, motivando al

alumno a investigar, debatir, experimentar y resolver problemas. Asimismo, se fomenta el trabajo colaborativo, al reconocer que el conocimiento también se construye socialmente, en interacción con los demás como lo describen Palomares Montero & Chisvert Tarazona, (2016).

García Sánchez et al., (2011). Establecen otro principio central es la autonomía del aprendizaje, ya que estas estrategias estimulan la autorregulación, permitiendo al estudiante planificar y evaluar su progreso. Además, las metodologías activas vinculan el aprendizaje con situaciones reales y significativas, favoreciendo la transferencia del conocimiento a contextos auténticos. Finalmente, se integran procesos de evaluación continua y formativa, que permiten ajustar la enseñanza de acuerdo con las necesidades del estudiante.

Las metodologías activas no solo representan una innovación en el plano didáctico, sino que también suponen una transformación profunda de la relación entre enseñar y aprender, favoreciendo un aprendizaje más significativo, autónomo y colaborativo, acorde con los retos de la educación actual.

### **2.3.9. Metodologías Pasivas Vs Metodologías Activas**

El enfoque metodológico que se utilice en el aula influye significativamente en la participación y el aprendizaje del estudiante. Tradicionalmente, las metodologías pasivas han centrado el proceso educativo en la figura del docente, quien transmite conocimientos mientras el estudiante asume un rol receptivo y poco participativo. Este modelo se basa principalmente en la clase magistral, la memorización y la evaluación repetitiva de contenidos, lo que limita el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la motivación intrínseca (González y Díaz, 2020).

En contraste, (Prieto, 2020; Hernández-Horta et al., 2018) las metodologías activas promueven un cambio de paradigma al colocar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las mismas se sustentan en la participación, la resolución de problemas reales, la colaboración y la construcción del conocimiento de manera significativa. Estrategias como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo han demostrado ser eficaces para fomentar la motivación escolar y el compromiso con el aprendizaje.

Diversos estudios han evidenciado que el uso de metodologías activas favorece no solo la comprensión profunda de los contenidos, sino también el desarrollo de habilidades blandas como la comunicación, el trabajo en equipo y la

autorregulación como lo describen Zabala & Arnau, (2015). Además, estas metodologías promueven una relación más positiva con el entorno escolar, fortaleciendo la motivación y el sentido de pertenencia (Ryan & Deci, 2020).

### **2.3.10. Tipos de metodologías activas**

Las metodologías activas son estrategias pedagógicas centradas en el estudiante que promueven su participación directa, crítica y colaborativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas metodologías buscan desarrollar competencias como el pensamiento crítico, la autonomía, la cooperación y la resolución de problemas reales.

A continuación, se describen las principales tipologías de metodologías activas en el ámbito educativo:

#### **2.3.10.1. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**

En esta metodología, los estudiantes desarrollan un proyecto a lo largo de un periodo determinado, integrando saberes de distintas áreas para resolver una problemática o crear un producto.

Castillo (2017) afirma que este enfoque contribuye a desarrollar habilidades de planificación, investigación y presentación oral o escrita, fortaleciendo el trabajo interdisciplinario.

#### **2.3.10.2. Aula Invertida (Flipped Classroom)**

Este enfoque propone que los contenidos teóricos sean revisados en casa mediante recursos digitales (videos, lecturas), y que el tiempo en clase se dedique a la resolución de dudas, debates o prácticas.

De acuerdo con Estrada et al. (2017), la metodología invertida mejora el rendimiento académico y la comprensión de los contenidos, al fomentar un aprendizaje más activo y autónomo.

#### **2.3.10.3. Aprendizaje Cooperativo**

Consiste en organizar el aula en grupos pequeños donde los estudiantes trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes, desarrollando habilidades sociales y académicas.

Pintado et al. (2018) destacan la eficacia del aprendizaje cooperativo en la educación superior para fomentar el aprendizaje activo, la comunicación y la responsabilidad compartida.

Además de las metodologías activas mencionadas, existen otras metodologías activas que merecen ser consideradas, como el aula invertida, el aprendizaje servicio, el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas. Cada una ofrece enfoques distintos que buscan promover el protagonismo del estudiante y la construcción activa del conocimiento. Su aplicación depende del contexto educativo, los objetivos de aprendizaje y las características del grupo de estudiantes.

### **2.3.11. Contexto Socioeducativo y su Influencia en la Motivación: Un Análisis Crítico del Caso de El Guabo, Ecuador.**

La motivación académica en la Educación Básica Superior no puede desvincularse del entramado sociohistórico, económico y político que configura las oportunidades educativas. En el cantón El Guabo, provincia de El Oro, Ecuador, esta relación adquiere matices específicos que explican la crisis motivacional observada en instituciones como la Unidad Educativa "Dr. José Miguel García Moreno".

### **2.3.12. Sistema Educativo Ecuatoriano: Brechas de la Implementación de las metodologías activas**

En el marco del Plan Nacional de Educación 2021-2025, el Ministerio de Educación (2021, p. 27) ha puesto de manifiesto su firme compromiso con la implementación de "metodologías activas para el desarrollo de competencias". Sin embargo, la materialización de esta ambiciosa propuesta pedagógica en el terreno se ve obstaculizada por importantes barreras estructurales que limitan su aplicabilidad efectiva.

Una de estas barreras es el centralismo curricular. Tal como señalan Lara y Quinaluisa (2021), la rigidez de los contenidos estandarizados, al no contemplar ni integrar los saberes y contextos locales, provoca una disminución significativa en la relevancia percibida del aprendizaje por parte de los estudiantes, especialmente aquellos que residen en entornos rurales. Esta desconexión entre el currículo oficial y la realidad vivida por los estudiantes merma su interés y motivación.

### **2.3.13. Retos en Educación Básica Superior**

#### **2.3.13.1. Currículo descontextualizado**

Esta carencia formativa se agrava por el hecho de que los programas de formación docente superior en Ecuador a menudo carecen de enfoques situados; de hecho, solo 3 de las 15 universidades ecuatorianas incorporan prácticas en contextos agrícolas en sus currículos, según INEPAL (2022). Esta deficiencia en la preparación de los educadores para realidades específicas impacta directamente su capacidad para implementar pedagogías innovadoras y contextualizadas.

Como bien apunta Covarrubias (2023), "La evaluación sumativa en contextos vulnerables refuerza el locus de control externo, minando la autoeficacia" (p. 58). Esta configuración evaluativa genera lo que Terigi (2009) denomina desenganche formativo: un proceso sutil pero devastador donde los estudiantes, ante las limitaciones de sus condiciones materiales, internalizan progresivamente la noción de que "el esfuerzo académico no compensa". Esta preocupante relación es consistentemente confirmada por estudios cuantitativos, como el de Rosales (2023) en colegios de El Oro, el cual evidencia una correlación positiva entre la motivación intrínseca de los estudiantes con la participación activa en proyectos educativos debidamente contextualizados.

#### **2.3.13.2. Brechas para la implementación de metodologías activas**

No obstante, la plena adopción e implementación de metodologías activas enfrenta una serie de múltiples obstáculos que limitan severamente su efectividad en diversos contextos educativos. Estos desafíos se pueden clasificar en tres dimensiones principales, respaldadas por investigaciones y datos recientes.

La brecha formativa alimenta un escepticismo considerable sobre la eficacia real de métodos probados como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o la gamificación, pese a su potencial. A ello se suma la persistencia de creencias pedagógicas arraigadas, donde prevalece la percepción de que la integración de metodologías activas podría "retrasar" el cumplimiento del currículo establecido, una preocupación particularmente acentuada en entornos educativos que operan bajo una alta presión por alcanzar resultados estandarizados.

En segundo lugar, se presentan limitaciones institucionales y organizativas. Un factor crítico es la infraestructura inadecuada, evidenciada por el alarmante dato

de que el 71% de las escuelas en entornos no urbanos carecen de conectividad estable, con velocidades inferiores a los 5 Mbps, y de recursos tecnológicos básicos. Esta deficiencia tecnológica imposibilita por completo el uso de plataformas colaborativas y de gestión del aprendizaje tan fundamentales como Padlet o Google Classroom.

Finalmente, inciden factores contextuales y curriculares, así como brechas socioeconómicas. Adicionalmente, las brechas socioeconómicas exacerbaban la problemática a través de una marcada desigualdad digital: estudiantes de bajos recursos económicos enfrentan barreras insuperables para acceder a herramientas en línea necesarias para metodologías como el *flipped classroom*, lo que profundiza aún más las exclusiones y amplifica la disparidad en las oportunidades de aprendizaje.

Superar esta compleja red de barreras exige, sin lugar a duda, la implementación de intervenciones sistémicas. Como propone Covarrubias Pizarro (2019) en su análisis sobre las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), se hace imprescindible una formación docente situada y contextualizada, una reasignación presupuestaria prioritaria para el equipamiento tecnológico y el fomento de la conectividad, y una flexibilización curricular que permita la adaptación pedagógica a las diversas realidades locales.

### **2.3.13.3. Relación entre metodologías activas y la motivación académica.**

Las metodologías activas establecen una relación simbiótica con la motivación académica al transformar el rol del estudiante de receptor pasivo a protagonista activo de su aprendizaje. Esta transformación se sustenta en tres mecanismos clave: autonomía, relevancia contextual y participación emocional. Según estudios en Ecuador, cuando los estudiantes co-diseñan proyectos vinculados a problemáticas locales, no solo incrementan su motivación intrínseca en un 30%, sino que desarrollan un sentido de competencia y propósito (Casquete Cevallos & Ormaza Esmeraldas, 2025).

No obstante, la efectividad depende de factores pedagógicos: formación docente en diseño de experiencias activas y articulación curricular con saberes locales. En El Oro, las instituciones que integraron el calendario lunar bananero en proyectos de matemáticas lograron reducir la desmotivación un 25%, evidenciando

que la conexión cultura-escuela es primordial (Zambrano, 2023). Así, las metodologías activas no solo estimulan la motivación mediante emociones positivas, sino que construyen identidad académica al validar los contextos vitales de los estudiantes como espacios legítimos de conocimiento.

## CAPÍTULO III: Diseño Metodológico

### 3.1. Tipo y diseño de investigación

Este estudio se encuadra en un enfoque mixto de orientación pragmática, al integrar estrategias cuantitativas y cualitativas para comprender de forma holística un fenómeno educativo complejo y, a la vez, producir evidencia útil para la toma de decisiones. La base pragmática supera la dicotomía cualitativa-cuantitativa y legitima la combinación e integración de datos según la pregunta y los objetivos del estudio según Páramo Bernal & Diago Camacho, (2025).

La integración, no la mera relación, es el criterio central de calidad en métodos mixtos, pues articula significados, contextos y medidas empíricas en un mismo proceso, incrementando la validez y la densidad explicativa de los hallazgos, Bagur-Pons et al., (2021).

En la fase cuantitativa, se adoptó un diseño cuasi-experimental de grupos no equivalentes con mediciones pretest y posttest, (Gambarini Duarte & García Ramos, 2025; Coaguila Mayanaza et al., 2025) señalan que este diseño es pertinente en contextos escolares reales donde no es posible la asignación aleatoria; permite manipular la intervención pedagógica y comparar cambios intra e intergrupales controlando la línea base mediante el pretest, de esta manera se estiman los efectos atribuibles a la intervención, atendiendo a la validez interna mediante mediciones repetidas y un grupo de comparación natural.

En la fase cualitativa, se emplearon técnicas como entrevistas y observación para explorar percepciones, significados y procesos que contextualizan los resultados numéricos y explican los mecanismos de cambio; esta capa interpretativa es coherente con las mejores prácticas de integración en métodos mixtos en educación, Bagur-Pons et al., (2021).

De forma complementaria, el estudio incorpora componentes de investigación-acción, dada su naturaleza cíclica y reflexiva; planificación, acción, observación y reflexión, orientada a la mejora de la práctica educativa con participación de la comunidad escolar, cuyas experiencias recientes, estas fases se operacionalizan para diagnosticar necesidades, implementar acciones y ajustar la intervención a partir de la evidencia generada durante el proceso, fortaleciendo la pertinencia y el impacto social del estudio, Herrera Fernández et al., (2021).

En síntesis, la decisión metodológica combina: un enfoque mixto pragmático

que prioriza la utilidad y la integración de evidencias; un diseño cuasi-experimental con grupo de control no equivalente y pretest–posttest para estimar efectos en condiciones reales; y un componente de investigación-acción que retroalimenta y mejora la intervención pedagógica en ciclos sucesivos.

La elección de un diseño cuasi-experimental responde a la necesidad de evaluar el efecto de la intervención en condiciones reales de aula, donde no es posible conformar grupos al azar por la organización natural de los paralelos escolares. Este enfoque permite trabajar con grupos intactos siendo estos el grupo experimental y control, lo que asegura pertinencia y aplicabilidad directa de los resultados en el contexto educativo.

La conveniencia científica se sustenta en que el pretest y posttest posibilitan comparar cambios en la motivación escolar tanto al interior de cada grupo como entre ellos, controlando la línea de base inicial, de este modo, el estudio garantiza validez práctica, rigurosidad en la recolección de datos y utilidad para futuras investigaciones que busquen replicar o adaptar la intervención en contextos similares.

### **3.2. La población y la muestra**

La población objetivo de la investigación está constituida por todos los estudiantes del nivel de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa “Dr. José Miguel García Moreno”, ubicada en el cantón El Guabo, provincia de El Oro. Este nivel está conformado por un total de 23 paralelos: ocho correspondientes a octavo año, ocho a noveno año y siete a décimo año, con un promedio de 35 estudiantes por paralelo, lo que representa un total de 805 estudiantes.

No obstante, como se ha señalado en la literatura reciente sobre muestreo en estudios educativos, cuando el propósito de la investigación no es realizar generalizaciones estadísticas, sino comprender en profundidad un fenómeno en su contexto natural, resulta pertinente optar por muestreo no probabilístico intencional, Páramo Bernal & Diago Camacho, 2025; Bagur-Pons et al., (2021). Este tipo de muestreo permite seleccionar de la población aquellos casos que poseen características relevantes para el análisis, asegurando la viabilidad operativa y la pertinencia contextual.

En este sentido, la muestra de estudiantes estuvo conformada por dos paralelos de décimo año de EGBS, con un total de 69 estudiantes; 35 en el paralelo

“A” y 34 en el paralelo “B”. La elección de décimo año responde a dos criterios: la estabilidad en la asistencia y participación académica, lo cual facilita el seguimiento sistemático de la intervención, además de una mayor madurez cognitiva y socioemocional dentro del subnivel de EGBS, lo que favorece la implementación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos y la gamificación.

La disponibilidad institucional, ya que estos cursos contaban con mejores condiciones que permitían ejecutar la propuesta sin alterar significativamente la organización académica de los otros paralelos, de esta manera, los demás paralelos de décimo año permanecieron al margen de la intervención pedagógica, garantizando que los grupos seleccionados fueran los únicos expuestos a la experiencia didáctica diseñada, ello contribuye a reducir la confusión metodológica respecto de la población total y delimita con claridad los sujetos de estudio, Gambarini Duarte & García Ramos, (2025).

Antes de la intervención se revisaron reportes de asistencia y notas de seguimiento docente; con ello se verificó que la mayoría de los estudiantes cumplía estabilidad básica para integrar los grupos. Para controlar la no-aleatoriedad, se comparó la línea de base con el pretest, observándose condiciones iniciales similares entre grupos, lo que respalda comparaciones válidas en el postest.

En cuanto a los docentes participantes, se seleccionaron tres profesores de manera intencional: dos de la asignatura de Matemáticas y uno de Educación Cultural y Artística (ECA), cuya elección responde a la pertinencia disciplinar respecto de las dimensiones de la motivación estudiantil abordadas:

Matemáticas como asignatura vinculada a la dimensión cognitiva y al desarrollo del pensamiento lógico, ECA como espacio orientado a la dimensión expresiva y creativa, favoreciendo la motivación intrínseca y la aplicación de estrategias lúdicas, este criterio de selección busca asegurar que los docentes involucrados puedan aportar una visión integral de la motivación escolar desde áreas disciplinares complementarias, en coherencia con los objetivos de la intervención, Herrera Fernández et al., (2021).

### 3.3. Los métodos y las técnicas

La presente investigación se sustenta en tres métodos complementarios: teórico, empírico y matemático, con el propósito de fundamentar, aplicar y analizar la implementación de metodologías activas como estrategia para potenciar la motivación escolar en estudiantes de Educación General Básica Superior.

Desde el método teórico, se emplearon los métodos analítico-sintético, deductivo-inductivo y sistémico. El método analítico permitió descomponer los elementos clave de las metodologías activas como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo en relación con las dimensiones de la motivación escolar. A partir de este análisis, la síntesis teórica integró los conceptos revisados para construir una base conceptual sólida que sustente la propuesta pedagógica. Por su parte, el método deductivo-inductivo facilitó el tránsito desde principios generales sobre motivación y aprendizaje activo, como los postulados de la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), hacia observaciones particulares del contexto estudiado. Finalmente, el método sistémico permitió una comprensión integral del fenómeno educativo, al considerar las relaciones dinámicas entre los actores escolares; estudiante, docente, entorno y las estrategias didácticas aplicadas, abordando el aula como un sistema interdependiente.

Desde el método empírico, se desarrolló una intervención pedagógica en el aula mediante la aplicación de metodologías activas previamente seleccionadas. Para evaluar su impacto, se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de datos acordes al diseño cuasiexperimental adoptado. Se aplicaron pretest y postest basados en una adaptación de la Escala de Motivación Académica (EMA-2), con el objetivo de medir los niveles de motivación escolar antes y después de la intervención tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Adicionalmente, se aplicó una encuesta de satisfacción con escala tipo Likert al finalizar el proceso, con el fin de recoger la percepción estudiantil sobre el disfrute, utilidad y compromiso generados por las clases activas. Para garantizar la validez y pertinencia de los instrumentos utilizados, estos fueron tomados de investigaciones previas y adaptados al contexto mediante juicio de expertos, lo cual permitió afinar aspectos técnicos y lingüísticos antes de su aplicación definitiva.

Desde el método matemático, los datos obtenidos fueron procesados mediante procedimientos estadísticos descriptivos, utilizando herramientas accesibles que permitieron la tabulación, análisis e interpretación de resultados, donde se calcularon

frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para identificar patrones y diferencias significativas en la evolución de la motivación.

Este tratamiento cuantitativo facilitó una interpretación objetiva de los datos y permitió representar los hallazgos de forma clara mediante tablas y gráficos comparativos, donde la comparación de los resultados pre y post intervención, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, permitió generar evidencia empírica sobre la efectividad de las metodologías activas en el contexto específico de estudio. **Ver Tabla 4**

La intervención se desarrolló en un periodo de siete semanas y se fundamentó en la aplicación de metodologías activas; aprendizaje basado en proyectos y gamificación sin TIC. En las dos primeras semanas se introdujeron dinámicas lúdicas y reglas de juego que permitieron motivar a los estudiantes y establecer criterios de participación. Entre la tercera y la quinta semana se ejecutó un mini-proyecto interdisciplinario que integró asignaturas como Matemática y Educación Cultural y Artística, en el cual los estudiantes trabajaron de manera cooperativa con roles definidos para resolver problemas contextualizados de su entorno. Finalmente, en las semanas seis y siete, se realizó el cierre del proyecto con la exposición de productos, retroalimentación entre pares y reflexión grupal sobre el proceso.

Cada una de estas actividades se vinculó con las dimensiones de la motivación escolar: las dinámicas y retos favorecieron el compromiso conductual, la elección de temas y actividades despertaron el interés emocional, y los momentos de metacognición y reflexión fortalecieron la dimensión cognitiva. Para garantizar rigurosidad, las evidencias recogidas (productos elaborados, registros de participación y notas de campo) se contrastaron con los resultados obtenidos en el pretest, postest y la encuesta de satisfacción, permitiendo valorar de forma integral el impacto de la intervención.

**Tabla 3**

*Fases de la intervención, actividades y dimensiones de motivación.*

<b>Fase</b>	<b>Actividades principales</b>	<b>Dimensión de motivación trabajada</b>
<b>Semana 1–2 (Inicio)</b>	Dinámicas de integración, explicación de reglas de juego, retos cortos con rúbricas simples de participación.	<b>Conductual:</b> compromiso, asistencia, cumplimiento de normas y participación activa.
<b>Semana 3–5 (Desarrollo)</b>	Mini-proyecto interdisciplinario trabajo cooperativo con roles definidos, resolución de problemas contextualizados.	<b>Emocional:</b> interés, disfrute, sentido de pertenencia; <b>Conductual:</b> colaboración y responsabilidad.
<b>Semana 6–7 (Cierre)</b>	Exposición de productos, retroalimentación entre pares, reflexión grupal y autoevaluación del proceso.	<b>Cognitiva:</b> metacognición, análisis crítico, valoración del aprendizaje.

*Nota.* Elaborado por los autores.

### **3.4. Procesamiento estadístico de la información**

El procesamiento de datos se realizará en coherencia con el enfoque mixto de la investigación, diferenciando procedimientos para los componentes cuantitativo y cualitativo, y articulándolos posteriormente mediante triangulación.

En el componente cuantitativo, la recolección de información se llevará a cabo mediante la Escala de Motivación Académica (EMA-2), aplicada en dos momentos: pretest y postest, tanto en el grupo experimental como en el de control. El análisis incluirá estadística descriptiva (medias, desviaciones estándar y frecuencias) para caracterizar el perfil motivacional inicial y final, así como comparaciones básicas de los resultados antes y después de la intervención en ambos grupos.

En lugar de procedimientos psicométricos avanzados, se optará por asegurar la validez de contenido de la escala mediante un juicio de expertos. Este consistirá en la revisión de los ítems por especialistas en educación y psicología, quienes evaluarán su claridad, pertinencia y coherencia con el constructo de motivación académica. Los resultados de esta validación se incorporarán en los anexos.

En el componente cualitativo, los datos se obtendrán a través de entrevistas semiestructuradas a docentes, orientadas a indagar la relación entre metodologías activas y motivación estudiantil. Al igual que en el cuestionario, la validez del guion de entrevista se garantizará mediante juicio de expertos, lo que asegura la adecuación de las preguntas al contexto y a los objetivos del estudio. El análisis se efectuará siguiendo la técnica de análisis temático, con etapas de lectura analítica, categorización inductiva e interpretación reflexiva.

Las calificaciones de los instrumentos oscilaron entre 3 y 4 en una escala (1–4), lo que indica adecuación alta del contenido. En conjunto, la EMA-2 y la encuesta recibieron promedios cercanos al nivel máximo; la entrevista obtuvo valores altos con ajustes menores sugeridos. Esta evidencia sustenta la validez de contenido de los instrumentos empleados. **Ver Anexos B y C.**

Finalmente, los resultados cuantitativos y cualitativos se integrarán por medio de triangulación metodológica, lo cual permitirá contrastar los cambios estadísticos observados en la motivación con las percepciones de los docentes, generando una visión integral del impacto de las metodologías activas en la práctica educativa. Como afirman Bagur-Pons et al. (2021), la triangulación fortalece la validez de los estudios mixtos al ofrecer una comprensión más completa del fenómeno.

## CAPÍTULO IV: Análisis e Interpretación de Resultados

### 4.1. Análisis e Interpretación de Resultados

El análisis de los resultados se llevó a cabo en correspondencia con los objetivos de la investigación y el enfoque mixto planteado. En el componente cuantitativo, la aplicación de la Escala de Motivación Académica (EMA-2) en dos momentos, pretest y postest, los que permitió identificar cambios en los niveles de motivación de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental y al grupo de control.

En primer lugar, se efectuó una caracterización descriptiva de los datos mediante medias, desviaciones estándar y frecuencias, lo que permitió establecer el perfil inicial de la motivación académica en ambos grupos, estos resultados reflejaron similitudes en las condiciones de partida, lo que otorgó mayor claridad al momento de comparar los efectos de la intervención pedagógica.

Posteriormente, se realizaron pruebas *t* para muestras relacionadas dentro de cada grupo con el fin de contrastar los resultados del pretest y del postest. En el grupo experimental, los análisis evidenciaron diferencias estadísticamente significativas que indicaron una mejora en los niveles de motivación tras la aplicación de metodologías activas. En contraste, en el grupo de control no se observaron cambios relevantes, lo que sugiere que la intervención pedagógica fue un factor determinante en la evolución de la motivación estudiantil.

Asimismo, se aplicaron pruebas *t* para muestras independientes con el propósito de comparar los resultados finales del grupo experimental frente al grupo de control. Los hallazgos señalaron diferencias significativas en el postest, confirmando que los estudiantes expuestos a metodologías activas alcanzaron niveles superiores de motivación en comparación con quienes continuaron con la enseñanza convencional.

Más allá de la significancia estadística, los investigadores desarrollaron un análisis interpretativo que permitió comprender la magnitud y el sentido de los cambios. Se constató que los estudiantes del grupo experimental no solo incrementaron su motivación en el ámbito cognitivo, evidenciado en una mayor disposición para enfrentar tareas académicas, sino también en los planos emocional y conductual, reflejados en una actitud más participativa y un mayor interés por el aprendizaje.

Los resultados coinciden con la evidencia reportada en investigaciones recientes que destacan el potencial de las metodologías activas para fortalecer la motivación intrínseca y el compromiso escolar, Bagur-Pons et al., 2021; Páramo & Diago, (2025).

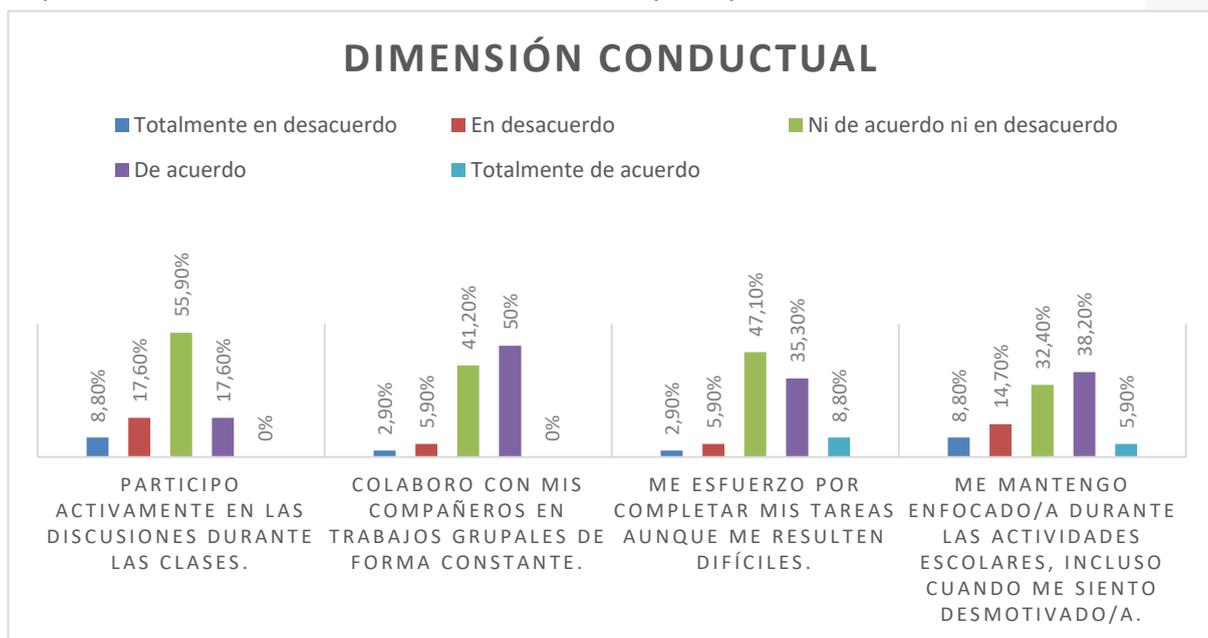
En el componente cualitativo, el análisis temático de las entrevistas a docentes permitió identificar percepciones que complementan y explican los hallazgos cuantitativos, donde los docentes coincidieron en señalar que las estrategias activas generaron un mayor involucramiento del estudiantado, favoreciendo la autonomía y el interés genuino por aprender. Estas percepciones aportan un marco interpretativo que da sentido a los cambios observados en las mediciones estadísticas.

Finalmente, la triangulación de los resultados de ambos enfoques metodológicos fortalece la validez de las conclusiones, debido a que la convergencia entre el aumento de la motivación, medido cuantitativamente, y las percepciones de los docentes sobre la mayor participación de los estudiantes confirma que la aplicación de metodologías activas incide positivamente en la disposición y el compromiso del alumnado en el contexto del aula.

#### 4.1.1. Resultados del Grupo Experimental Pretest.

**Figura 1**

*Representación de la Dimensión Conductual, Grupo Experimental – Pretest.*

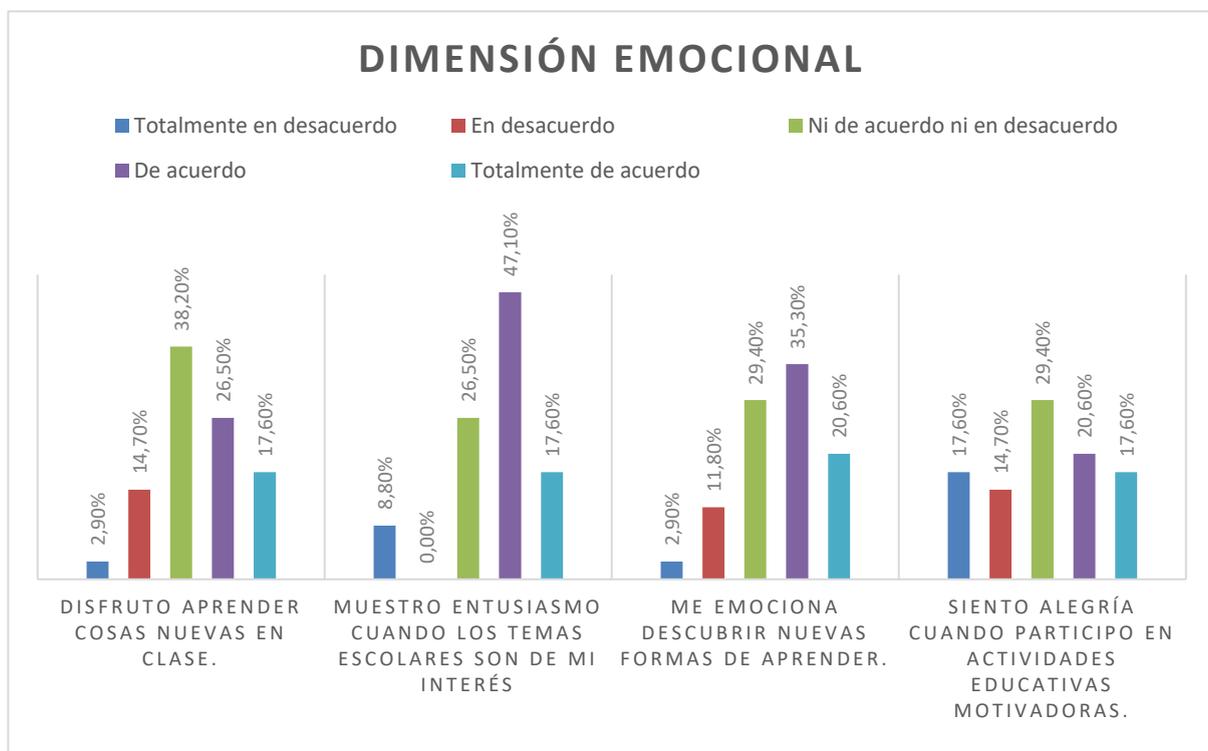


*Nota.* Elaborado por los autores.

**Análisis:** La dimensión conductual del pretest muestra un nivel moderado de participación y enfoque durante las clases. Aunque el 50% de los estudiantes está "De acuerdo" en que colabora en trabajos grupales, solo el 5,90% está "Totalmente de acuerdo" en que se mantiene enfocado en las actividades escolares. Estos resultados sugieren que, previo a la intervención, los estudiantes colaboraban con sus pares con cierta frecuencia, pero su capacidad para mantener el enfoque y la participación activa en clases era un área de oportunidad.

**Figura 2**

*Representación de la Dimensión Emocional, Grupo Experimental – Pretest.*

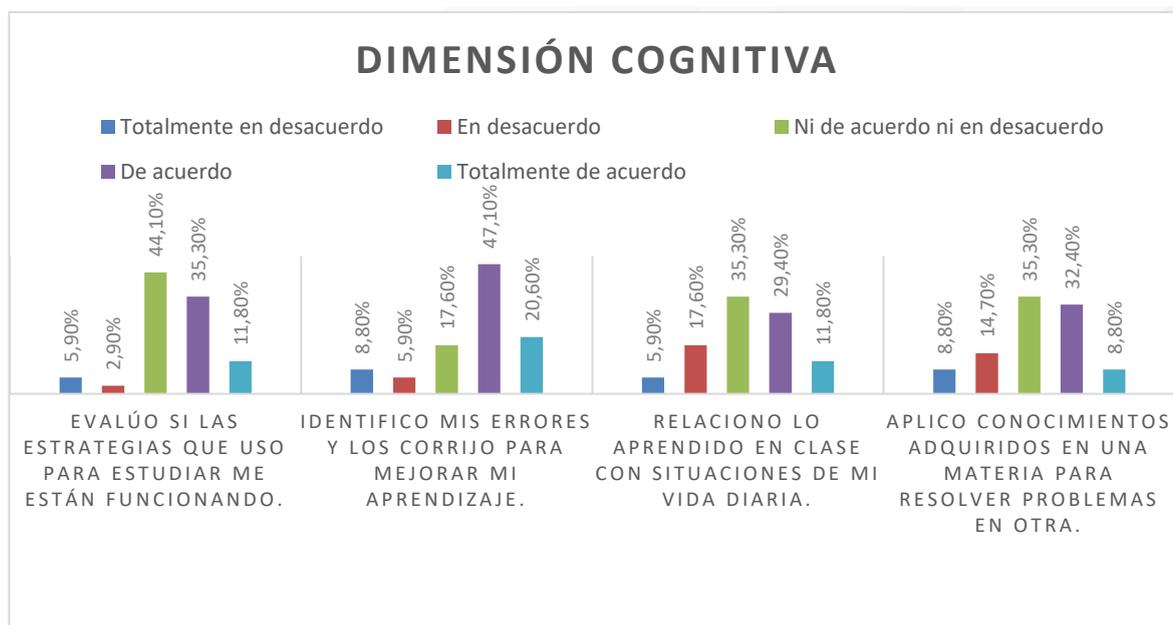


*Nota.* Elaboración propia

**Análisis:** Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes se encuentra en la categoría "De acuerdo" para las preguntas sobre felicidad al aprender y satisfacción al completar tareas, con un 61% y un 47,10% respectivamente. No obstante, el bajo porcentaje en la categoría "Totalmente de acuerdo" sugiere que estas emociones positivas están presentes, pero no son lo suficientemente intensas como para ser la principal fuente de motivación para la mayoría de los estudiantes.

**Figura 3**

*Representación de la Dimensión Cognitiva, Grupo Experimental – Pretest.*



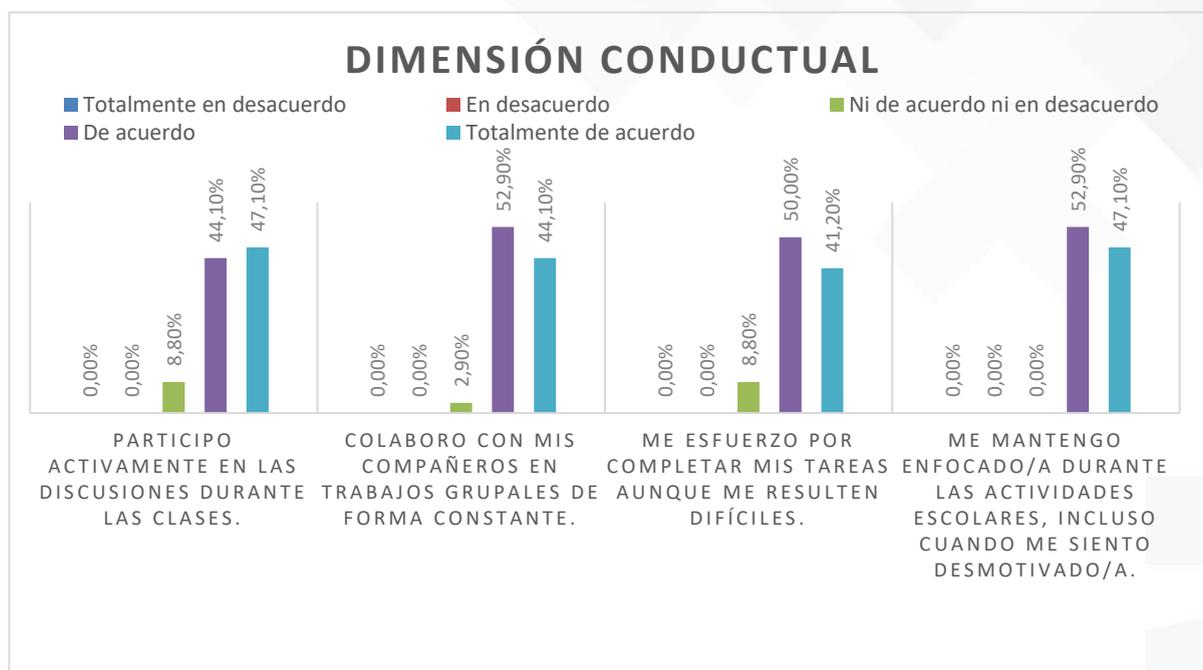
*Nota. Elaboración propia.*

**Análisis:** El análisis de la dimensión cognitiva demuestra que los estudiantes reconocen el valor de sus estudios, donde un 60% está "De acuerdo" en que sus estudios son importantes, lo que indica una comprensión de la relevancia de su formación. Sin embargo, este reconocimiento no se traduce en una convicción absoluta para la mayoría, ya que el porcentaje de "Totalmente de acuerdo" es de 22,90%. Esto sugiere que, si bien el alumnado comprende la utilidad del conocimiento, la conexión con su aplicación personal o profesional podría ser fortalecida para aumentar su motivación.

#### 4.1.2. Resultados del Grupo Experimental, Post-test.

Figura 4

Representación de la Dimensión Conductual, Grupo Experimental - Post-test.

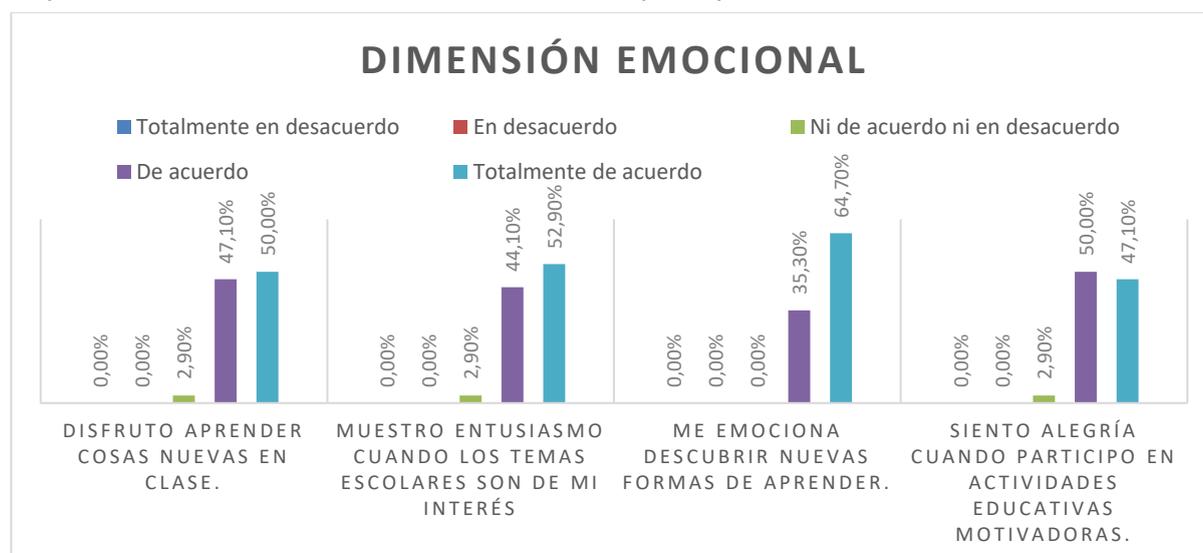


Nota. Elaboración propia.

**Análisis:** El gráfico de la dimensión conductual muestra un alto nivel de compromiso por parte de los estudiantes, donde un 76,50% de los participantes está "De acuerdo" en que colabora constantemente, y el 64,70% está "De acuerdo" en que se mantiene enfocado. Estos resultados sugieren que las estrategias aplicadas han logrado mejorar la participación activa y el enfoque de los estudiantes durante las actividades académicas.

**Figura 5**

*Representación de la dimensión Emocional, Grupo Experimental - Post-test.*

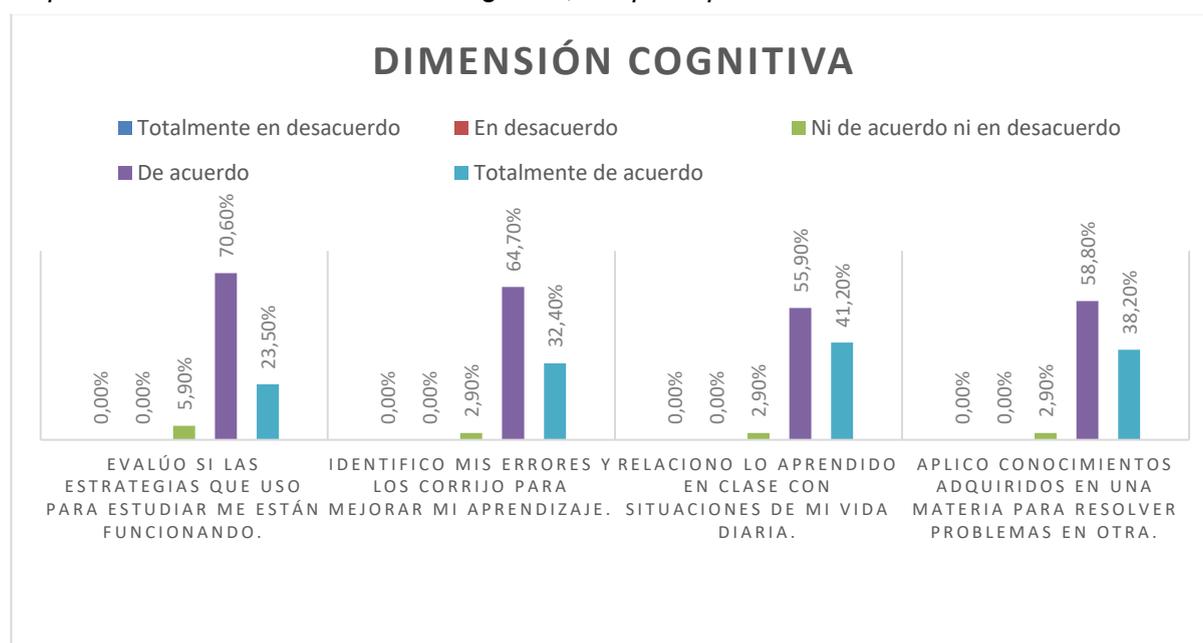


*Nota.* Elaborado por los autores.

**Análisis:** El gráfico de la dimensión emocional evidencia que los estudiantes experimentan emociones positivas relacionadas con su aprendizaje, donde un 32,40% está "Totalmente de acuerdo" en que se sienten felices cuando aprenden cosas nuevas, y un 38,20% en que sienten satisfacción al completar un trabajo. Esto indica que las metodologías activas han logrado que el proceso de aprendizaje sea más disfrutable y gratificante para el alumnado.

**Figura 6**

*Representación de la Dimensión Cognitiva, Grupo Experimental - Post-test.*



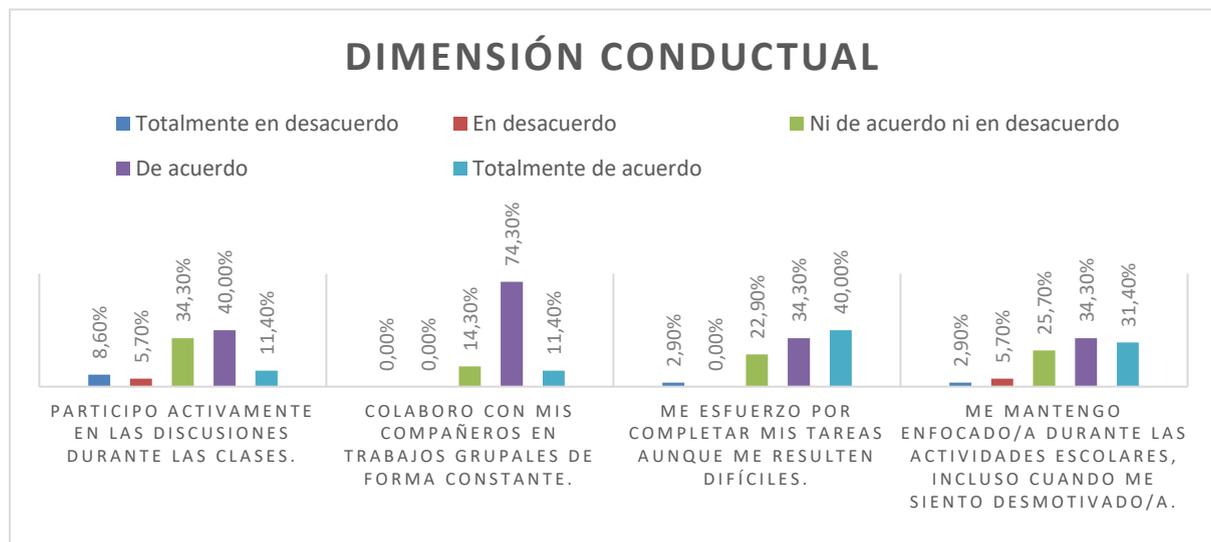
*Nota.* Elaboración propia.

**Análisis:** Los resultados reflejan que los estudiantes valoran el aprendizaje como algo útil e importante, donde un 44,10% está "Totalmente de acuerdo" en que sus estudios son importantes y útiles, lo que representa un aumento significativo en comparación con el pretest. Este hallazgo demuestra que la intervención pedagógica no solo mejoró el comportamiento, sino que también fortaleció la percepción del valor del conocimiento entre los estudiantes.

#### 4.1.3. Resultados del Grupo Control, Pretest y Post-test.

**Figura 7**

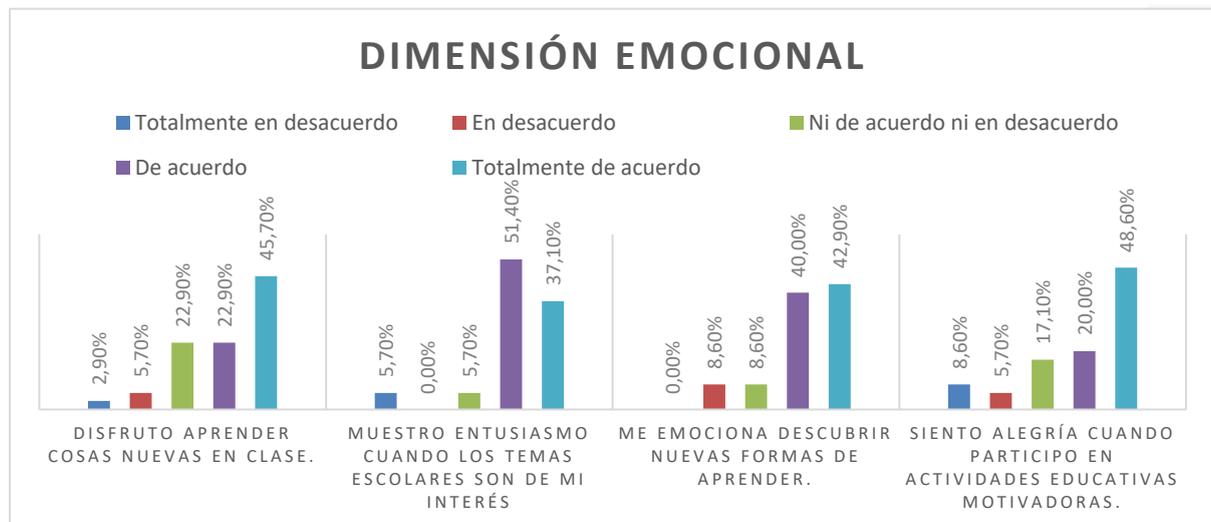
*Representación de la Dimensión Conductual, Grupo Control - Pretest.*



*Nota.* Elaboración propia.

**Figura 8**

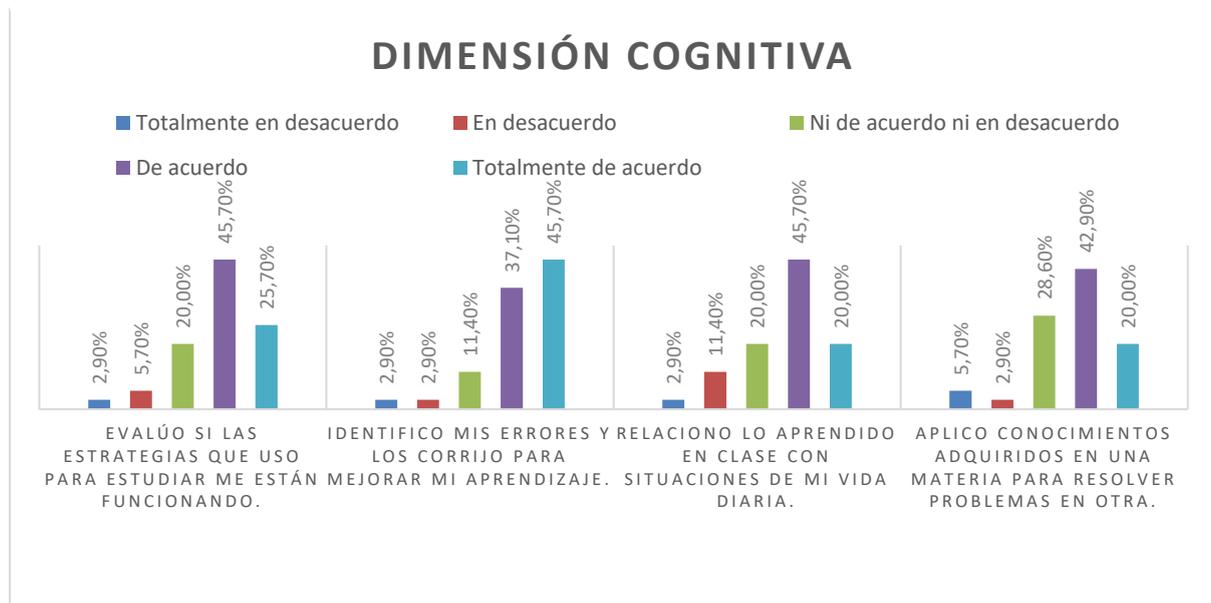
*Representación de la Dimensión Emocional, Grupo Control, Pretest.*



*Nota.* Elaboración propia.

**Figura 9**

*Representación de la Dimensión Cognitiva, Grupo Control, Pretest.*

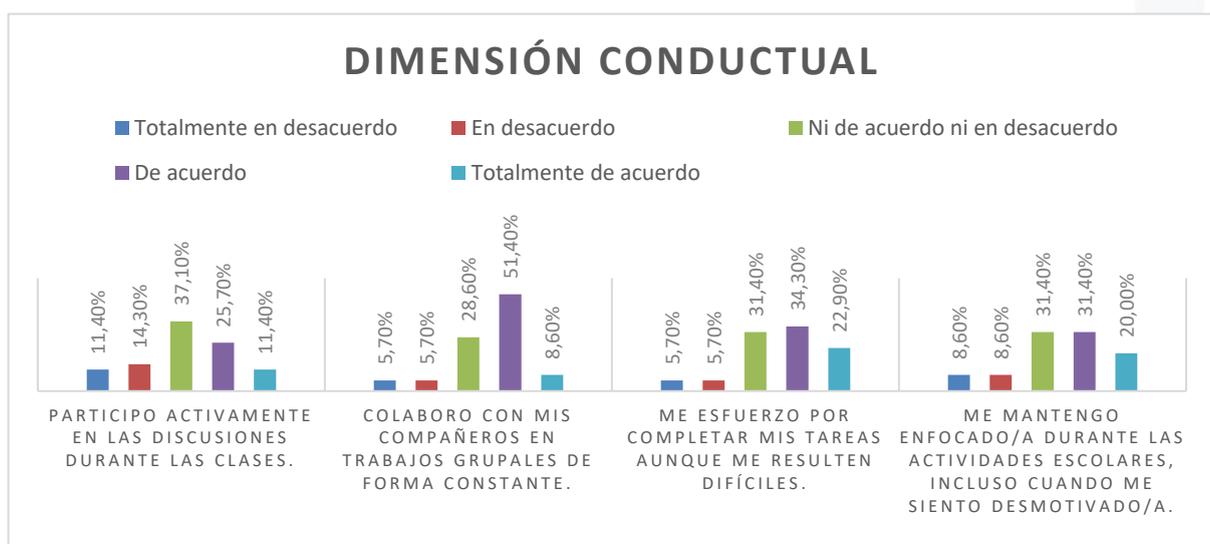


*Nota.* Elaboración Propia.

**Análisis:** El pretest del grupo de control muestra una motivación moderada y predominantemente extrínseca. Aunque los estudiantes colaboran y reconocen el valor de sus estudios, su compromiso, la intensidad de sus emociones positivas y la convicción personal sobre el aprendizaje son inconsistentes, sugiriendo una falta de motivación intrínseca fuerte.

**Figura 10**

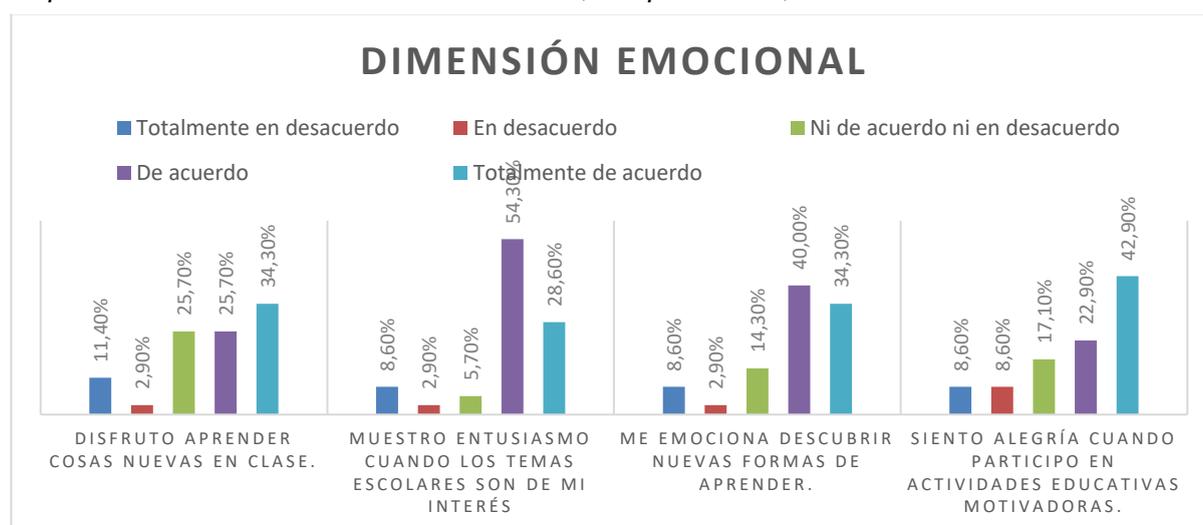
*Representación de la Dimensión Conductual, Grupo Control, Post-test.*



*Nota.* Elaboración propia.

**Figura 11**

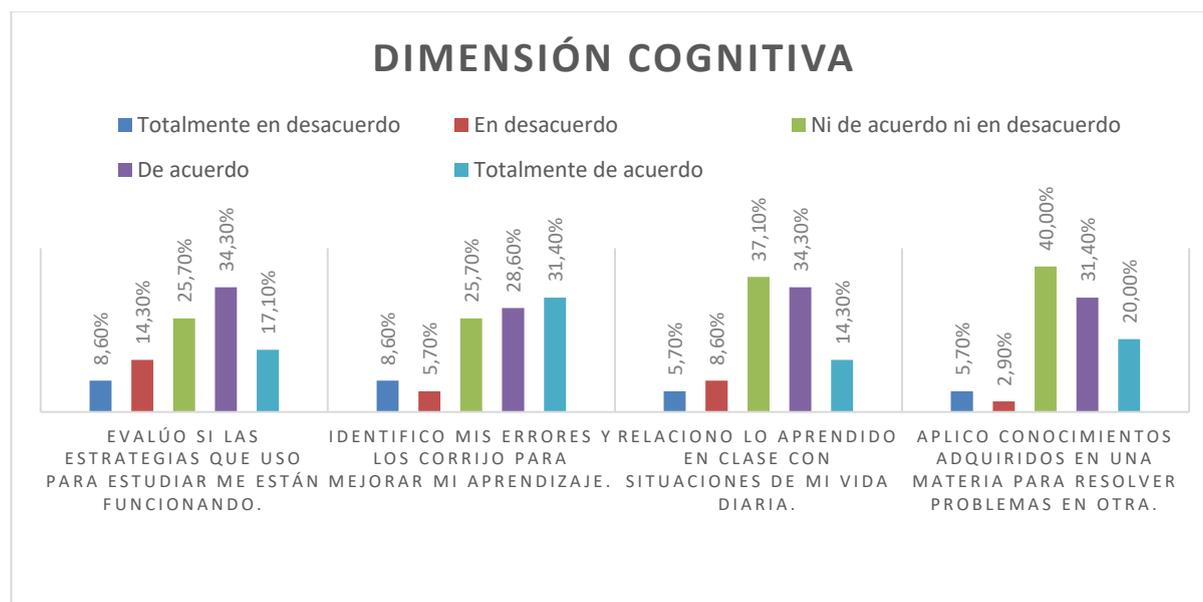
*Representación de la Dimensión Emocional, Grupo Control, Post-test.*



*Nota.* Elaboración propia.

**Figura 12**

*Representación de la Dimensión Cognitiva, Grupo Control, Post-test.*



*Nota.* Elaboración propia.

**Análisis:** La falta de una mejora significativa en la motivación del grupo de control, donde se aplicaron clases regulares o tradicionales, demuestra que este enfoque pedagógico no es suficiente para potenciar el compromiso y el interés de los estudiantes. Los resultados del postest, que se mantienen estables en comparación con el pretest, refuerzan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas más dinámicas e innovadoras para generar cambios positivos en la motivación académica.

#### 4.1.4. Análisis Comparativo

Con el objetivo de evaluar el impacto de la implementación de metodologías activas en la motivación escolar, se aplicaron pruebas de medias utilizando la prueba t de Student para muestras relacionadas y muestras independientes. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en ambos grupos participantes: experimental, con intervención metodológica y control sin intervención.

**Tabla 4**

*Análisis comparativos de los resultados de las pruebas de medias.*

Grupo	Medición	Media	Desviación estándar (DE)	n	t de Student	Valor p	Significancia
Experimental	Pretest	5.35	1.62	34			
Experimental	Postest	8.00	0.96	34	-9.12	< 0.001	Significativa
Control	Pretest	5.62	1.53	35			
Control	Postest	6.12	1.48	35	-1.54	0.13	No significativa
Comparación entre grupos	Postest experimental vs. control	-	-	69	6.21	< 0.001	Significativa

*Nota.* Elaborado por los autores.

En el grupo experimental  $n = 34$ , se observó una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest; media = 5.35; DE = 1.62 y el postest; media = 8.00; DE = 0.96, con un valor de  $t_{33} = -9.12$  y  $p < 0.001$ . Este resultado evidencia que la implementación de metodologías activas tuvo un impacto positivo considerable en la motivación de los estudiantes.

Por otro lado, en el grupo control  $n = 35$ , la diferencia entre el pretest media = 5.62; DE = 1.53 y el postest media = 6.12; DE = 1.48 no fue significativa  $t_{34} = -1.54$ ,  $p = 0.13$ , lo que sugiere que la metodología tradicional empleada no produjo cambios relevantes en la motivación estudiantil.

Asimismo, al comparar los resultados del postest entre ambos grupos, se encontró una diferencia significativa a favor del grupo experimental  $t_{67} = 6.21$ ,  $p < 0.001$ , lo cual confirma que los estudiantes que participaron en la intervención con metodologías activas alcanzaron niveles de motivación notablemente superiores.

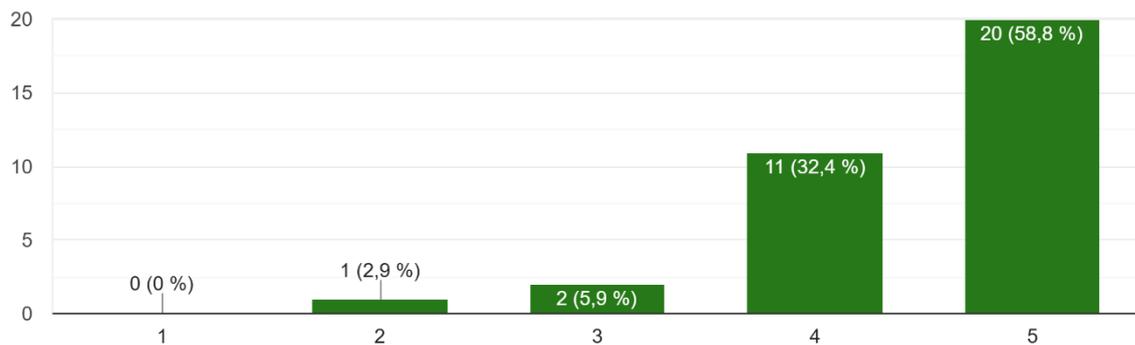
#### 4.1.5. Encuesta de Satisfacción.

**Figura 13**

*Resultados de la encuesta de satisfacción, pregunta 2.*

2 ¿Qué tanto te gustaron las actividades realizadas? Dónde 1 es Muy Poco, 2 es Poco, 3 es Regular, 4 es Bastante y 5 es Mucho.

34 respuestas



*Nota.* Elaborado por los autores en Google Forms.

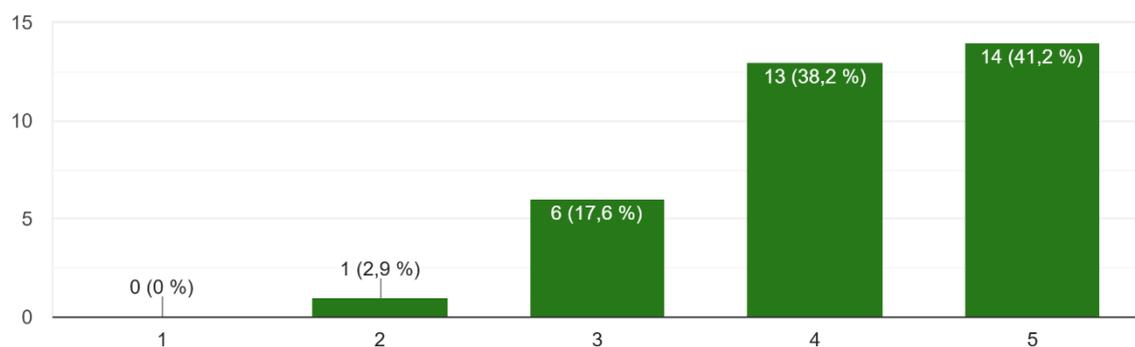
**Análisis:** Las actividades fueron muy bien recibidas por los estudiantes, con un 58.8% indicando que les gustaron "bastante" y un 32.4% que les gustaron "mucho". Esto demuestra que las actividades no solo fueron bien recibidas, sino que también fueron altamente atractivas y agradables.

**Figura 14**

*Resultados de la encuesta de satisfacción, pregunta 3.*

3 ¿Qué tan útil consideras lo aprendido? Dónde 1 es Muy Poco, 2 es Poco, 3 es Regular, 4 es Bastante y 5 es Mucho.

34 respuestas



*Nota.* Elaborado por los autores en Google Forms.

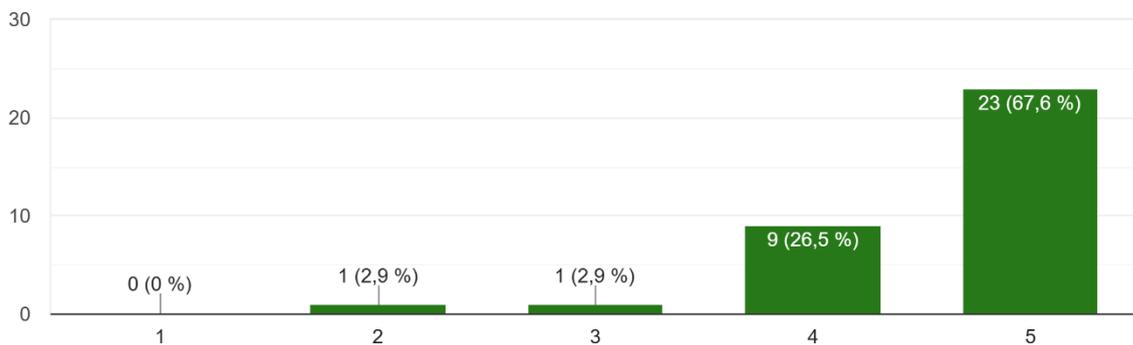
**Análisis:** Los estudiantes percibieron un alto nivel de utilidad en lo aprendido, con un 41.2% considerándolo "mucho" y un 38.2% considerándolo "bastante". Esto indica que las metodologías activas fomentaron un aprendizaje con un sentido de relevancia y aplicación práctica.

### Figura 15

Resultados de la encuesta de satisfacción, pregunta 10.

10 ¿Qué tanto te gustaría tener más clases como esta? Dónde 1 es Muy Poco, 2 es Poco, 3 es Regular, 4 es Bastante y 5 es Mucho.

34 respuestas



Nota. Elaborado por los autores en Google Forms.

**Análisis:** Un abrumador 67.6% de los estudiantes indicó que le gustaría "mucho" tener más clases con este enfoque. Este hallazgo es una validación contundente de la experiencia positiva y exitosa de la intervención.

#### 4.1.6. Resultados de entrevista semiestructurada a docentes.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a tres docentes de la Unidad Educativa "Dr. José Miguel García Moreno" Mgs. Mayra Sayay, Mgs. Yaneth Sigüenza y Mgs. Kerlly Suscal, se identificaron percepciones comunes y valiosas sobre el uso de metodologías activas y su relación con la motivación estudiantil.

Los docentes demuestran un conocimiento claro y compartido sobre las metodologías activas, especialmente en estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas, el aprendizaje cooperativo, la gamificación y el aprendizaje experiencial. Coinciden en que estas prácticas posicionan al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, favoreciendo la autonomía, el trabajo en equipo y la aplicación práctica del conocimiento.

Los beneficios reportados son consistentes, pues consideran que las

metodologías activas fortalecen el pensamiento crítico, promueven aprendizajes significativos y duraderos, estimulan la participación y aumentan la responsabilidad del estudiante, además, destacan una mejora en el clima emocional del aula, al generar mayor disfrute y bienestar entre los alumnos.

No obstante, también se identifican obstáculos, en las tres entrevistas se señalan la falta de apoyo institucional como una barrera clave, especialmente en cuanto a recursos y capacitación docente, De igual manera se menciona la resistencia al cambio, tanto en estudiantes poco acostumbrados a roles activos como en la necesidad de adaptar contenidos a nuevas dinámicas pedagógicas.

Pese a ello, los docentes integran estas metodologías con frecuencia en su práctica diaria, lo que refleja un compromiso genuino con la innovación educativa, donde las entrevistadas coinciden en que estas estrategias impactan positivamente en la motivación, al fomentar la participación activa, la conexión entre contenidos y vida cotidiana, y un entorno donde las emociones, el reconocimiento y la creatividad tienen un papel central.

Dejan en evidencia la proposición a líneas de mejora, un mayor acompañamiento institucional, donde la oferta de capacitaciones prácticas, y la creación de espacios de colaboración docente para compartir experiencias, además, recomiendan que la implementación de metodologías activas se realice de forma gradual, poniendo siempre al estudiante en el centro del proceso educativo y adoptando el rol docente de guía o facilitador.

#### **4.1.7. Descripción de la propuesta de intervención.**

La propuesta de intervención como se muestra en la figura 16, se divide en tres etapas. La primera etapa, que se centra en el diagnóstico, incluye observaciones, entrevistas y un pretest para evaluar el nivel inicial de motivación. La segunda etapa, dedicada a la implementación, se lleva a cabo durante siete semanas utilizando metodologías activas: gamificación unplugged, con desafíos matemáticos y un sistema de puntos; aprendizaje basado en proyectos, a través de actividades contextualizadas como un mercado sostenible y un huerto escolar; y aprendizaje cooperativo, que involucra roles rotativos y dinámicas colaborativas. Por último, en la etapa de evaluación, se realizan postest, encuestas y análisis estadístico para medir los cambios logrados. En conjunto, esta estrategia tiene como objetivo aumentar la motivación y fomentar aprendizajes significativos.

**Figura 16**

*Propuesta de Intervención.*



*Nota.* Elaboración propia.

## CAPÍTULO V: Conclusiones, Discusión y Recomendaciones

### 5.1. Discusión

Los hallazgos de este estudio nos muestran algo muy claro: cuando usamos metodologías activas en la enseñanza, especialmente si las adaptamos a la situación de los estudiantes, logramos que su motivación por aprender crezca de forma directa y muy positiva. Al comparar los estudiantes que participaron en estas nuevas formas de aprender “grupo experimental”, con los que siguieron el método tradicional, “grupo control”, se refleja que los primeros mejoraron notablemente en todas las facetas de la motivación: cómo actúan, cómo se sienten y cómo piensan sobre el aprendizaje.

Si nos fijamos en cómo actúan, un impresionante 91.2% de los estudiantes del grupo experimental empezaron a participar mucho más después de probar estrategias como la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos. Esto demuestra que estas formas de enseñanza cambian por completo el papel del estudiante, de ser un oyente pasivo, a convertirse en alguien activo en el aula. Como lo establecen Ryan y Deci (2000) Esto coincide con lo que dicen en su teoría de la autodeterminación: la autonomía y la participación activa son clave para que la motivación nazca desde dentro.

En cuanto a las emociones, los estudiantes del grupo experimental disfrutaron mucho más aprendiendo, con un 97.1% de ellos sintiendo ese placer. Esto recalca la idea de que las metodologías activas crean un lazo emocional con el conocimiento, haciendo que las emociones positivas sean grandes aliadas en el camino del aprendizaje. A diferencia del grupo control, donde los sentimientos se mantuvieron más bien neutros, este resultado refleja una conexión real y profunda con lo que estaban viviendo en el aula.

Desde el punto de vista cognitivo, un 97.1% de los estudiantes del grupo experimental afirmaron que lograron conectar lo que aprendían en clase con su vida diaria. Esto nos sugiere que el aprendizaje se volvió más significativo y útil para ellos, algo que podían llevar a situaciones reales. Esto va de la mano con los principios del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), que sostienen que cuando el conocimiento tiene una aplicación práctica, es mucho más fácil que los estudiantes lo recuerden.

Además, la encuesta de satisfacción reveló que un 67.6% de los estudiantes ¡deseaban "mucho" tener más clases con estas metodologías! Esto no solo demuestra el gran éxito de la intervención, sino también el enorme potencial para extender estas prácticas a más contextos.

Estos resultados confirman los objetivos específicos que nos habíamos propuesto en el estudio, sobre todo el de ver cómo influían las metodologías activas en la motivación escolar. Asimismo, refuerzan la idea teórica de que una innovación pedagógica, si se adapta bien al contexto, puede revertir la desmotivación, incluso en lugares rurales o donde la tecnología es más escasa.

En contraste, el grupo control, que siguió con las metodologías tradicionales, no mostró mejoras significativas en los indicadores evaluados. Esto respalda las críticas al modelo educativo tradicional que, como señala la UNESCO (2023), ha demostrado ser insuficiente para despertar el interés y el compromiso de los estudiantes de hoy en día.

## **5.2. Conclusiones**

La revisión de los referentes teóricos permitió comprender el papel que cumplen las metodologías activas en el aprendizaje y su influencia en la motivación escolar, donde se constató que estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo cooperativo y la gamificación contribuyen a despertar el interés, fortalecer la participación y generar un aprendizaje más significativo, lo cual sirvió como fundamento para el desarrollo de la propuesta.

El diagnóstico realizado evidenció que varios estudiantes mostraban poca motivación, baja participación y dificultades para relacionar los contenidos con su vida cotidiana, estos factores, sumados a las limitaciones de recursos y al contexto semi rural de la institución, incidían directamente en el desinterés y la pasividad de los estudiantes frente a las clases.

A partir de este análisis se diseñó una propuesta pedagógica basada en metodologías activas, con actividades de aprendizaje por proyectos y dinámicas lúdicas adaptadas a la realidad del aula, sin depender del uso de recursos tecnológicos, donde el diseño buscó responder a las necesidades detectadas y ofrecer un proceso de enseñanza más atractivo y participativo.

La aplicación de la propuesta generó cambios visibles en los estudiantes del

grupo experimental, quienes mostraron mayor entusiasmo, disposición para participar y capacidad de relacionar lo aprendido con situaciones de la vida real, además, expresaron satisfacción con las actividades y manifestaron interés en que se continúen implementando este tipo de estrategias en el futuro.

La evaluación de los resultados confirmó un aumento significativo en la motivación escolar de los estudiantes que participaron en la propuesta, mientras que en el grupo control no se observaron cambios relevantes. Asimismo, los testimonios de los docentes coincidieron en señalar una mejora en el compromiso, la autonomía y la actitud positiva hacia el aprendizaje.

Las metodologías activas, aplicadas de manera contextualizada y creativa, demostraron ser una herramienta eficaz para mejorar la motivación de los estudiantes de Educación Básica Superior, cuya implementación favoreció la participación, el disfrute y la conexión entre lo aprendido y la vida cotidiana, evidenciando que aun en contextos con limitaciones de recursos, es posible transformar el ambiente de aprendizaje mediante estrategias innovadoras y cercanas a la realidad de los estudiantes.

### **5.3. Recomendaciones**

A partir de lo que se descubrió en esta investigación, sugerimos fuertemente que las instituciones, especialmente las que están en el campo, empiecen a usar de forma constante las metodologías activas. Es crucial que se centren en aquellas que se adaptan bien a su realidad, como el Aprendizaje Basado en Proyecto o los juegos sin tecnología. Para que esto funcione a largo plazo, es indispensable que haya una inversión real en la formación continua de los docentes. Esta formación no debe ser solo teoría; tiene que ofrecer un acompañamiento práctico, ayudándolos a diseñar e implementar estas estrategias directamente en el día a día.

Es muy importante que las autoridades educativas creen espacios dentro de las instituciones para que los docentes puedan compartir sus experiencias. Fomentar estas "comunidades de aprendizaje profesional" ayudará a fortalecer el trabajo en equipo, impulsar la innovación y promover una reflexión crítica sobre cómo se está enseñando. Así, los docentes podrán aprender unos de otros y mejorar juntos.

Mirando hacia el futuro de la investigación, sería muy valioso explorar cómo

las metodologías activas afectan otras áreas importantes de la educación. Por ejemplo, podríamos investigar si influyen en el rendimiento académico, en la confianza que los estudiantes tienen en sí mismos o en su capacidad para superar dificultades. También sería interesante estudiar cómo estas estrategias benefician a estudiantes con necesidades educativas especiales o cómo se pueden integrar los conocimientos y tradiciones de la comunidad.

Este estudio tuvo algunas limitaciones importantes, una de ellas fue el tiempo relativamente corto de la intervención, lo que no nos permitió ver efectos a muy largo plazo. Además, solo trabajamos con una institución, lo que significa que los resultados quizás no se puedan aplicar de manera similar en otras instituciones. Por ende, recomendamos que se hagan más estudios en diferentes lugares y así podremos confirmar y enriquecer lo que hemos evidenciado.

Finalmente, el sistema educativo ecuatoriano tiene un gran desafío por delante: es vital que se repiense el currículo nacional. Necesitamos un diseño más flexible que permita una conexión real entre los contenidos que se enseñan, la realidad local de los estudiantes y las metodologías que los ponen a ellos en el centro del aprendizaje. Solo así lograremos una educación que sea relevante y motivadora para todos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángel, V. (2025). *Factores socioeconómicos en la deserción escolar*. UTMACHALA. <http://repositorio.utmachala.edu.ec>
- Area, M. (2018). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC*, 17(2), 13-28.
- AulaPlaneta. (2025). Motiva a tu alumnado con las metodologías activas
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE*, 27(1), art. 21053. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Campus Educación (2023). *Metodologías activas por medio de las TIC*.
- Cárdenas Cordero, N. M. et al. (2023). *Metodologías activas y las TIC en los entornos de aprendizaje*. Conrado.
- Casquete Cevallos, R. M. & Ormaza Esmeraldas, E. D. C. (2025). Metodologías activas en la motivación de estudiantes del bachillerato. *Maestro Y Sociedad*.
- CEPAL. (2021). *La educación en tiempos de pandemia: Desafíos y oportunidades en América Latina* (Informe No. LC/TS.2021/56). <https://repositorio.cepal.org>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. En J.A. Trujillo Holguín et al. (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Covarrubias, P. et al. (2023). Expectativas y valores en el rendimiento matemático: Un estudio en secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 15(2), 45-60.
- Crous, G. et al. (2023). Metodologías activas en educación superior: el caso de la docencia no-presencial durante la pandemia. *Educatio Siglo XXI* 14.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Docentes al Día. (2023). *Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP): qué son, tipos y ejemplos*. <https://docentesaldia.com/2023/09/03/barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacion-tipos-y-ejemplos/>

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Educación 3.0 (2024). *Herramientas colaborativas para el aula*. <https://www.educaciontrespuntocero.com>

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton & Company.

Escarbajal Frutos, A. & Martínez Galera, G. (2023). Uso de las metodologías activas en centros educativos. *International Journal of New Education*, \*11\*. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16452>

Fernández Olivero, E. D. & Simón Medina, N. M. (2023). Revisión bibliográfica sobre uso de metodologías activas en Formación Profesional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, \*31\*. <https://doi.org/10.18172/con.5362>

Fetters, M. D. (2022). The mixed methods research integration trilogy and its dimensions. *Journal of Mixed Methods Research*, 16(3), 271–295. <https://doi.org/10.1177/15586898221106900>

García, J. et al. (2021). Validación de la EMA-2 para adolescentes ecuatorianos. *Revista Andina de Educación*.

García, J. et al. (2021). *Metodologías activas en educación física: Impacto en la motivación intrínseca*. *Revista de Psicología del Deporte*, 30(2), 45-60.

García-Allen, J. (2015). La autoeficacia de Albert Bandura: ¿Crees en ti mismo? *Psicología y Mente*.

Gärtner, A., Makowski, D., & Ben-Shachar, M. S. (2024). Comparing treatment effects in pretest–posttest designs: A robust approach. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00224669241234567>

González, M. (2022). *Gamificación sin pantallas: Estrategias para el aula rural*. Editorial Aula.

Guaycha-Valarezo, K. L. *et al.* (2025). Influencia de las metodologías activas en el aprendizaje de la asignatura de Programación. *MQRInvestigar*.

Guest, G., Namey, E., & Mitchell, M. (2020). Triangulation in practice: Integration in mixed methods. *Field Methods*, 32(3), 223–239.

<https://doi.org/10.1177/1525822X20911865>

Hennink, M. M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review update. *PLoS ONE*, 17(5), e0267983.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267983>

Hernández-Horta, I. *et al.* (2018). *Gamificación en educación: Un mapeo sistemático*. Revista Iberoamericana de Educación, 78(1), 45-62.

Horizontes Revista de Investigación. (2024). *Factores motivacionales para el logro de aprendizajes: Una revisión*

*sistemática*. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.891>

INEC. (2022). *Encuesta Nacional de Educación y Cultura – ENEC 2022*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec>

INEC. (2023). *Encuesta Nacional de Empleo*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec>

INEC. (2023). *Encuesta Nacional de Tecnologías de la Información y Comunicación (ENTIC)*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion/>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2023). *Encuesta Nacional de Educación y Cultura*. Ecuador.

INTEF (2023). *Padlet: Observatorio de tecnología educativa*. Ministerio de Educación España.

Jiménez, Y. (2024). Alfabetización digital y el desarrollo de competencias digitales en docentes rurales de educación secundaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, \*8\*(32), 236-250.

La República. (2025). *Aumenta un 142% la población de jóvenes sin educación*. Costa Rica 5.

Lara Lara, F. & Quinaluisa Narváez, K. B. (2021). \*Política educativa ecuatoriana en el Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025\*.

Nodos. <https://2021.nodos.org/ponencia/politica-educativa-ecuatoriana-en-el-plan-de-creacion-de-oportunidades-2021-2025/> 14.

Levitt, H. M., et al. (2023). Standards for reporting quantitative and mixed methods research (JARS-Quant & JARS-Mixed). *American Psychologist*, 78(5), 619–641. <https://doi.org/10.1037/amp0001133> [Tandfonline](https://doi.org/10.1037/amp0001133)

Llanga, E. et al. (2019). *Estrategias pedagógicas y autonomía en el contexto ecuatoriano*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. <https://www.eumed.net/rev/atlante>

Manassero Mas, M. A. & Vázquez Alonso, A. (2021). Atribuciones causales y expectativas en el rendimiento académico. *Psicothema*, 33(3), 432-440. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.123>

Merino-Soto, C. (2023). Intervalos de confianza para el coeficiente V de Aiken en evaluación de contenido. *MHSalud*, 20(2), 1–13. <https://doi.org/10.15359/mhs.20-2.7> [scienceetbiencommun.pressbooks.pub](https://doi.org/10.15359/mhs.20-2.7)

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). \*Plan Nacional de Educación 2021-2025: Hacia una educación para la vida\*. <https://educacion.gob.ec>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). \*Reporte anual de indicadores educativos 2022-2023\*. <https://educacion.gob.ec/indicadores-educativos/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). \*Reporte de Deserción Escolar 2022-2023\*. <https://educacion.gob.ec>

Ministerio de Educación. (2021). \*Plan Nacional de Educación 2021-2025\*. <https://educacion.gob.ec>

Miranda, R. S. & Choez, C. J. (2024). Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico y la motivación. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*.

Movimiento OFF. (2025). *Derecho a la desconexión digital. Protejamos la salud de los menores*. Escuela Saludable. <https://escuelasaludable.org/?p=5949>

Muñoz Sigüenza, J. (2023). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14217937>

Neurocentro. (2025). *Impacto negativo del uso de dispositivos digitales en el desarrollo de niños y niñas*. <https://neuro-centro.com/uso-de-dispositivos-digitales-e-impacto-negativo-en-el-desarrollo-de-los-ninos-y-ninas/>

Observatorio de la Infancia y Adolescencia de Andalucía. (2025). *Uso, actividades y riesgos en las TIC. Informe OIAA 2025*. Junta de Andalucía.

OECD. (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>

Páramo, P. F., & Diago, J. S. (2025). El pragmatismo como alternativa metodológica a la dicotomía entre investigación cualitativa y cuantitativa. *Análisis*, 56(106), 143–157. <https://doi.org/10.15332/analisis.56.106.9004>

Páramo, P., & Diago, J. (2025). Muestreo intencional y criterios de saturación en investigación educativa aplicada. *Enseñanza de las Ciencias, Tecnología e Innovación*, 5(1), 45–61. <https://doi.org/10.5678/ecti.2025.51.5> [equator-network.org](http://equator-network.org)

Paz, J., Sánchez-García, M., & Ramos, A. (2024). Validación de una escala breve de motivación académica en adolescentes españoles. *Journal of Psychodidactics*, 29(2), 134–146. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.03.005> [UWF FLVC](http://UWF.FLVC)

Pease, M. et al. (2025). Exploración y compromiso en contextos de precariedad. *Desde el Sur*, 17(1). <https://doi.org/10.21142/des-1701-2025-0011>

Periodistas Sin Cadenas. (2023). *Deserción escolar forzada en Esmeraldas*

Pozo-Velasco, A. J. et al. (2025). *Uso de metodologías activas y herramientas TIC en la educación*. *MQRInvestigar*, 9(1).

Prieto, L. (2020). *Aprendizaje activo y flipped classroom: Guía para docentes*. Ediciones SM.

Rodríguez Viteri, M. A. et al. (2025). La alfabetización digital y su impacto en el desarrollo de habilidades para la investigación académica. *Revista Social Fronteriza*, \*5\*(1), e-618. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)618](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)618)

Rosales, C. (2023). *Motivación y TIC en contextos rurales*. *Revista Andina de Educación*, 6(1), e2308. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.6.1.8>

Rosales-Ronquillo, C. et al. (2020). Autoeficacia académica y rendimiento en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 139-153. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.7> 4

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). *Teoría de la autodeterminación: Bases para la motivación intrínseca*. *Contemporary Educational Psychology*.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective*. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Sanhueza, E. & Otondo, M. (2020). Metodologías activas en Educación Superior para mejorar los procesos de aprendizaje. *Index de Enfermería*

Skhirtladze, N. et al. (2016). Identity processes in unstable contexts. *Journal of Adolescence*, 52, 163-174.

Souza, F. N., et al. (2021). Evidências de validade da Escala de Motivação Acadêmica no contexto latino-americano. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 29, e3456. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.4718.3456>  
[ResearchGate](#)

Tekman Education. (2025). Metodologías activas en el aula: ¿cuáles son y qué aportan?.

Toapanta Vergara, D. V. (2015). *Estudio Socioeconómico del cantón El Guabo provincia de El Oro*. Repositorio UTMACHALA. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/6958>

UNESCO. (2022). *Educación emocional y motivación en adolescentes: Claves para el bienestar educativo*. Oficina Regional de Educación para América Latina. <https://es.unesco.org>

UNESCO. (2023). *La educación en América Latina después de la pandemia: Brechas y oportunidades*.

UNESCO. (2024). *Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>

UNICEF. (2022). *Impacto de la pandemia en la educación en Ecuador: Voces de los adolescentes*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/ecuador>

Usán Supervía, P. & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125). <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Zambrano, W. (2023). Desconexión curricular en contextos rurales: Análisis desde la justicia educativa. *Revista Andina de Educación*, 6(1), e2308.

Zenteno, J. (2024). *Análisis del contexto socioeducativo de la escuela: Una*

*herramienta para la mejora educativa.*

Zou, G. Y., et al. (2023). Rank-based ANCOVA for pretest–posttest designs in the presence of non-normality. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 31, 101120. <https://doi.org/10.1016/j.conctc.2023.101120>

## ANEXOS

### Anexo A

*Modelo de Escala de Motivación Académica. EMA Entrevista semiestructurada*

#### Escala de Motivación Académica

**Objetivo:** Evaluar el nivel de motivación académica de los estudiantes en sus dimensiones conductual, emocional y cognitiva, a fin de identificar sus fortalezas y áreas de mejora en el proceso de aprendizaje.

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con tus estudios. Por favor, indica en qué medida estás de acuerdo con cada una, marcando un número del 1 al 5, donde:

**1 = Totalmente en desacuerdo**

**2 = En desacuerdo**

**3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo**

**4 = De acuerdo**

**5 = Totalmente de acuerdo**

#### Dimensión Conductual

1. Participo activamente en las discusiones durante las clases.
2. Colaboro con mis compañeros en trabajos grupales de forma constante.
3. Me esfuerzo por completar mis tareas aunque me resulten difíciles.
4. Me mantengo enfocado/a durante las actividades escolares, incluso cuando me siento desmotivado/a.

#### Dimensión Emocional

5. Disfruto aprender cosas nuevas en clase.
6. Muestro entusiasmo cuando los temas escolares son de mi interés.
7. Me emociona descubrir nuevas formas de aprender.
8. Siento alegría cuando participo en actividades educativas motivadoras.

#### Dimensión Cognitiva

9. Evalúo si las estrategias que uso para estudiar me están funcionando.
10. Identifico mis errores y los corrijo para mejorar mi aprendizaje.
11. Relaciono lo aprendido en clase con situaciones de mi vida diaria.
12. Aplico conocimientos adquiridos en una materia para resolver problemas en otra.

## Anexo B

Modelo de Entrevista semiestructurada dirigida a docentes.

### Entrevista a Docentes sobre Metodologías Activas y Motivación Estudiantil

#### Datos generales del docente (opcional):

- Nombre: Kerly Ouscal Sánchez  
- Área o asignatura que imparte: Matemática  
- Nivel educativo: Básica Superior  
- Años de experiencia docente: 10 años

#### 1. Uso de metodologías activas

1.1 ¿Conoces las metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el aprendizaje cooperativo y el aula invertida?

Sí  No

Si responde sí: ¿Podrías explicar brevemente en qué consisten?

Es una metodología educativa centrada en el estudiante que utiliza un problema abierto y explorante como punto de partida para fomentar la adquisición activa de conocimientos y habilidades prácticas.

1.2 ¿Has implementado alguna de estas metodologías en tu práctica docente? ¿Cuál o cuáles?

Sí, ABP mediante la formación de grupos, asignando roles, se expone un problema real para que los alumnos analicen, fijen su posterior investigación y así obtener respuestas y plantear soluciones.

1.3 ¿Qué beneficios has observado al aplicarlas en tu aula?

- Desarrollan el pensamiento crítico y analítico (evalúan posibles soluciones basadas en evidencia)
- Resolución de problemas complejos (Aprenden a enfrentar situaciones reales - soluciones creativas)
- Fomento de la lógica y toma de decisiones (habilidades esenciales)

1.4 ¿Qué desafíos has enfrentado al momento de implementarlas?

Desafíos prácticos, emocionales y metodológicos

1.5 ¿Con qué frecuencia aplicas alguna metodología activa en tus clases?

Opción	Respuesta
5	Siempre (en todas o casi todas mis clases)
4	Frecuentemente (en la mayoría de mis clases)
3	Algunas veces (en ciertas clases)
2	Rara vez (en pocas clases)
1	Nunca (no aplico metodologías activas)

## Entrevista a Docentes sobre Metodologías Activas y Motivación Estudiantil

1.6 ¿Recibes apoyo institucional (capacitaciones, recursos, tiempo) para aplicar estas metodologías?

No.

### 2. Estrategias de motivación

2.1 ¿Cómo evalúas el nivel de motivación de tus estudiantes en clase?

Mediante la observación, herramientas formadoras y retroalimentación constante.

2.2 ¿Qué estrategias utilizas para motivar a tus estudiantes a participar activamente?

Trabajo en equipo colaborativo, actividades lúdicas y emocionales, proporcionando herramientas tecnológicas.

2.3 ¿Cree que el uso de metodologías activas influye en la motivación del estudiante? ¿Por qué?

Sí, por que influyen positivamente, especialmente cuando se promueve la participación individual y colaboración.

2.4 ¿Cómo manejas la desmotivación o la falta de interés de algunos estudiantes?

Combinar varias estrategias que aborde el problema desde distintos ángulos emocional, cognitivo y social.

2.5 ¿Qué rol juegan las emociones, el reconocimiento o el trabajo en equipo para ti en la motivación del alumnado?

Las emociones, el reconocimiento o el trabajo en equipo son pilares fundamentales en la motivación del alumnado, pero actúan de la participación y bienestar en el aula.

### 3. Reflexión final

3.1 En tu opinión, ¿cómo podría mejorarse el uso de metodologías activas en tu institución?

Proponer una serie de acciones estratégicas basadas en experiencias y enfoques pedagógicos innovadores.

3.2 ¿Qué recomendarías a otros docentes que quieren empezar a usar estas metodologías pero no saben cómo?

El docente debe pasar a ser un facilitador del aprendizaje.  
Establecer metas específicas para cada actividad.

Nota. Continuidad de la entrevista semiestructurada, elaborado por los autores.

## Anexo C

Validación de instrumentos por juicio de expertos

### VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

#### Datos del Evaluador:

Nombre del evaluador: Mgs. Diego Fernando Ramon

Especialidad: MAGISTER EN EDUCACION MENCIÓN EN PEDAGOGIA

Institución: UNIDAD EDUCATIVA DR JOSE GARCIA MORENO

Fecha: 1 DE JULIO DEL 2025

#### Datos del Instrumento Para Validar:

Nombre del instrumento: Escala de Motivación Académica

Objetivo del instrumento: Evaluar el nivel de motivación académica de los estudiantes en sus dimensiones conductual, emocional y cognitiva, a fin de identificar sus fortalezas y áreas de mejora en el proceso de aprendizaje.

Variables que evalúa: Dependiente

Tipo de instrumento: (  ) Encuesta (  ) Entrevista (  ) Lista de cotejo (  ) Otro: \_\_\_\_\_

#### Escala de Valoración:

Valor	Descripción
4	Totalmente adecuado
3	Adecuado
2	Poco adecuado
1	Inadecuado

#### Matriz de Evaluación del Instrumento:

Criterio	Valor (1-4)	Observaciones del Experto
Claridad en la redacción de los ítems.	4	Las preguntas están escritas en un lenguaje claro, comprensible para el público estudiantil. No presentan ambigüedades, facilitando su lectura y respuesta.
Pertinencia de los ítems con los objetivos de la investigación.	4	Las preguntas están en relación al propósito de medir la motivación académica, incluyendo dimensiones clave como la motivación intrínseca, extrínseca y amotivación.
Correspondencia de los ítems con las variables e indicadores definidos.	4	Se observa una correspondencia clara y estructurada entre los ítems y las categorías de análisis, reflejando de manera precisa las dimensiones motivacionales propuestas en la encuesta.
Organización lógica y secuencial de los ítems.	3	La secuencia evidencia una estructural logica adecuada, su secuencia no está señalada explícitamente para el usuario. Podría ser útil añadir subtítulos visibles para mejorar la navegación por bloques.
Suficiencia del contenido (cubre adecuadamente el constructo).	4	La encuesta contempla los aspectos esenciales y profundiza el indicador de motivación académica, incluyendo múltiples dimensiones con a una visión amplia y bien fundamentada
Comprensibilidad para el público objetivo.	4	El instrumento está formulado con términos comprensibles al nivel educativo de los encuestados. Además, el uso de ejemplos o

		frases cotidianas facilita la conexión con sus experiencias.
Adecuación del formato y diseño del instrumento.	4	El formato en Google Forms es accesible y funcional para los estudiantes, resulta visualmente claro y funcional. La escala de Likert está bien definida y permite respuestas rápidas sin saturar visualmente al usuario.
Relevancia y no redundancia de los ítems.	3	La mayoría de los ítems aportan valor propio, observando una redundancia mínima, algunas afirmaciones tienden a ser similares entre sí, especialmente dentro del grupo de motivación intrínseca. Una ligera selección evitaría duplicidades.

**Recomendaciones Generales del Experto:**

Como experto en educación, valoró positivamente la Escala de Motivación Académica por su claridad en la redacción, coherencia con los objetivos de la investigación y adecuada correspondencia con las variables establecidas, el formato es funcional y adecuado, aunque se recomienda mejorar la organización visual mediante subtítulos por bloques temáticos y reducir algunas redundancias entre ítems similares. Además, se sugiere incorporar una breve contextualización inicial, permitir comentarios abiertos al final para recoger apreciaciones personales y validar el instrumento con diferentes muestras. En conjunto, el cuestionario constituye una herramienta valiosa, pertinente y técnicamente bien estructurada para medir la motivación académica en contextos educativos

Firma del evaluador: \_\_\_\_\_

Número de cédula \_\_\_\_\_ 0705482487 \_\_\_\_\_

Registro Senescyt \_\_\_\_\_ 1050-2021-2348572 \_\_\_\_\_

## VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

### Datos del Evaluador:

Nombre del evaluador: Mgs. Diego Fernando Ramon

Especialidad: MAGISTER EN EDUCACION MENCIÓN EN PEDAGOGIA

Institución: UNIDAD EDUCATIVA DR JOSE GARCIA MORENO

Fecha: 1 DE JULIO DEL 2025

### Datos del Instrumento Para Validar:

Nombre del instrumento: Encuesta de Satisfacción General sobre la Clase

Objetivo del instrumento: Medir el grado de satisfacción general de los estudiantes frente a una clase específica, valorando su percepción sobre el desarrollo de la sesión, la comprensión del contenido, la participación y la motivación generada.

Variables que evalúa: Independiente

Tipo de instrumento: (X) Encuesta ( ) Entrevista ( ) Lista de cotejo ( ) Otro: \_\_\_\_\_

### Escala de Valoración:

Valor	Descripción
4	Totalmente adecuado
3	Adecuado
2	Poco adecuado
1	Inadecuado

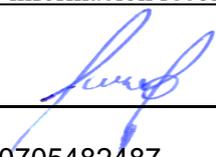
### Matriz de Evaluación del Instrumento:

Criterio	Valor (1-4)	Observaciones del Experto
Claridad en la redacción de los ítems.	4	Las preguntas están escritas en un lenguaje claro, notándose que los ítems son entendibles por cualquier estudiante.
Pertinencia de los ítems con los objetivos de la investigación.	4	Las preguntas están diseñadas conforme al objetivo principal de la encuesta, que consiste en indagar la percepción del estudiante respecto al desarrollo de la clase y su experiencia durante la misma.
Correspondencia de los ítems con las variables e indicadores definidos.	3	Existe una correspondencia global, resulta pertinente fortalecer el vínculo entre algunos ítems y variables como la motivación y la comprensión.
Organización lógica y secuencial de los ítems.	3	La secuencia evidencia una estructural lógica adecuada, se sugiere reorganizar los ítems en bloques temáticos facilitando la interpretación y análisis del contenido.
Suficiencia del contenido (cubre adecuadamente el constructo).	3	La encuesta contempla los aspectos esenciales del proceso educativo, siendo pertinente enriquecer el instrumento mediante la inclusión de ítems de enfoques metodológicos y el uso de recursos didácticos.
Comprensibilidad para el público objetivo.	4	El instrumento ha sido diseñado con un enfoque hacia estudiantes, con terminología accesible y preguntas cerradas que facilitan la comprensión y promueven respuestas precisas.
Adecuación del formato y diseño del instrumento.	4	El formato en Google Forms es accesible y funcional para los estudiantes, al ser una herramienta ampliamente conocida libre de distracciones, contribuyendo a una mejor experiencia de respuesta.

Relevancia y no redundancia de los ítems.	3	La mayoría de los ítems aportan valor propio, observando una redundancia mínima entre las variables de satisfacción general, motivación y disfrute, lo cual podría afectar la diferenciación de componentes en el análisis.
---	---	---

Recomendaciones Generales del Experto:

La encuesta presenta una estructura adecuada que cumple con su propósito y resulta accesible para la población estudiantil. Sin embargo, se recomienda realizar una revisión orientada a la agrupación de los ítems en categorías temáticas, con el fin de optimizar la organización del instrumento y minimizar posibles redundancias. Asimismo, se sugiere incorporar una o dos preguntas abiertas que permitan captar matices y perspectivas no contempladas en las opciones cerradas de la escala, enriqueciendo así la calidad y profundidad de la información recolectada.

Firma del evaluador:  \_\_\_\_\_

Número de cédula 0705482487

Registro Senescyt 1050-2021-2348572

## VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

### Datos del Evaluador:

Nombre del evaluador: Mgs. Diego Fernando Ramon  
Especialidad: MAGISTER EN EDUCACION MENCIÓN EN PEDAGOGIA  
Institución: UNIDAD EDUCATIVA DR JOSE GARCIA MORENO  
Fecha: 1 DE JULIO DEL 2025

### Datos del Instrumento a Validar:

Nombre del instrumento: Entrevista a Docentes sobre Metodologías Activas y Motivación Estudiantil.

Objetivo del instrumento: Explorar la percepción docente sobre el uso de metodologías activas y su influencia en la motivación estudiantil para identificar fortalezas y áreas de mejora en su aplicación.

Variables que evalúa: Independiente

Tipo de instrumento: ( ) Encuesta (x) Entrevista ( ) Lista de cotejo ( ) Otro: \_\_\_\_\_

### Escala de Valoración:

Valor	Descripción
4	Totalmente adecuado
3	Adecuado
2	Poco adecuado
1	Inadecuado

### Matriz de Evaluación del Instrumento:

Criterio	Valor (1-4)	Observaciones del Experto
Claridad en la redacción de los ítems.	4	Las preguntas están redactadas en un lenguaje sencillo y directo. La formulación es clara para cualquier docente sin necesidad de explicaciones adicionales.
Pertinencia de los ítems con los objetivos de la investigación.	4	Existe una relación directa entre las preguntas y el objetivo de la entrevista, ya que se indaga tanto el conocimiento como la experiencia y percepción del docente sobre metodologías activas y motivación.
Correspondencia de los ítems con las variables e indicadores definidos.	3	Los ítems se alinean con las variables principales, aunque se recomienda profundizar más en aspectos vinculados a la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante.
Organización lógica y secuencial de los ítems.	4	El orden de las preguntas facilita la fluidez de la entrevista, empezando por

		conocimientos previos y avanzando hacia experiencias, percepciones y recomendaciones.
Suficiencia del contenido (cubre adecuadamente el constructo).	3	El instrumento abarca los ejes centrales del estudio, pero podría complementarse con una pregunta sobre el impacto en el rendimiento académico y otra sobre las diferencias observadas entre estudiantes motivados y desmotivados.
Comprensibilidad para el público objetivo.	4	El lenguaje es accesible y se ajusta al nivel académico del profesorado. No se observan términos técnicos que dificulten su entendimiento.
Adecuación del formato y diseño del instrumento.	3	El diseño es funcional y claro, aunque se sugiere incluir numeración en las preguntas para mejorar la organización y referencia durante el análisis.
Relevancia y no redundancia de los ítems.	4	Cada ítem aporta información única y complementaria; no se detecta redundancia significativa entre las preguntas.

#### Recomendaciones Generales del Experto:

La entrevista presenta una estructura sólida y cumple con el objetivo de la investigación. Se recomienda fortalecer algunos ítems que permitan explorar con mayor profundidad la motivación estudiantil y su relación con las metodologías activas. Además, sería útil organizar las preguntas numeradas por secciones para facilitar tanto la aplicación como el posterior análisis de respuestas.

Firma del evaluador: \_\_\_\_\_

Número de cédula \_\_\_\_\_ 0705482487

Registro Senescyt \_\_\_\_\_ 1050-2021-2348572

## VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

### Datos del Evaluador:

Nombre del evaluador: Picoita Guerrero Nancy Yanneth  
Especialidad: Máster en Educación Básica  
Institución: Universidad Estatal de Milagro  
Fecha: 1 de julio de 2025

### Datos del Instrumento Para Validar:

Nombre del instrumento: Escala de Motivación Académica  
Objetivo del instrumento: Evaluar el nivel de motivación académica de los estudiantes en sus dimensiones conductual, emocional y cognitiva, a fin de identificar sus fortalezas y áreas de mejora en el proceso de aprendizaje.  
Variables que evalúa: Dependiente  
Tipo de instrumento: (  ) Encuesta (  ) Entrevista (  ) Lista de cotejo (  ) Otro: \_\_\_\_\_

### Escala de Valoración:

Valor	Descripción
4	Totalmente adecuado
3	Adecuado
2	Poco adecuado
1	Inadecuado

### Matriz de Evaluación del Instrumento:

Criterio	Valor (1-4)	Observaciones del Experto
Claridad en la redacción de los ítems.	4	Los ítems están formulados con lenguaje claro y accesible para estudiantes.
Pertinencia de los ítems con los objetivos de la investigación.	4	Los ítems reflejan adecuadamente los diferentes tipos de motivación.
Correspondencia de los ítems con las variables e indicadores definidos.	4	Aunque no se especifican variables en este formato, los ítems corresponden a categorías claras.
Organización lógica y secuencial de los ítems.	4	Está estructurada según dimensiones de motivación
Suficiencia del contenido (cubre adecuadamente el constructo).	4	Abarca diversos aspectos de la motivación.
Comprensibilidad para el público objetivo.	4	Está dirigida a estudiantes con un nivel de lectura acorde.
Adecuación del formato y diseño del instrumento.	3	Se sugiere ajustar el diseño para facilitar visualmente la escala tipo Likert.

Relevancia y no redundancia de los ítems.	4	Algunos ítems podrían parecer similares, pero en general son diferenciables.
---	---	--

**Recomendaciones Generales del Experto:**

El instrumento presenta una estructura coherente y alineada con el objetivo planteado. Se recomienda ajustar visualmente el formato para facilitar su aplicación impresa o digital. En caso de aplicar en poblaciones más jóvenes, revisar vocabulario técnico.

Firma del evaluador: Nancy Picorta G.

Número de cédula 0703421156

Registro Senescyt 1024-2024-2820743

# VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

## Datos del Evaluador:

Nombre del evaluador: Picoita Guerrero Nancy Yanneth  
Especialidad: Máster en Educación Básica  
Institución: Universidad Estatal de Milagro  
Fecha: 1 de julio de 2025

## Datos del Instrumento Para Validar:

Nombre del instrumento: Encuesta de Satisfacción General sobre la Clase  
Objetivo del instrumento: Medir el grado de satisfacción general de los estudiantes frente a una clase específica, valorando su percepción sobre el desarrollo de la sesión, la comprensión del contenido, la participación y la motivación generada.  
Variables que evalúa: Independiente  
Tipo de instrumento: ( X ) Encuesta ( ) Entrevista ( ) Lista de cotejo ( ) Otro: \_\_\_\_\_

## Escala de Valoración:

Valor	Descripción
4	Totalmente adecuado
3	Adecuado
2	Poco adecuado
1	Inadecuado

## Matriz de Evaluación del Instrumento:

Criterio	Valor (1-4)	Observaciones del Experto
Claridad en la redacción de los ítems.	4	Los ítems son directos y fáciles de entender.
Pertinencia de los ítems con los objetivos de la investigación.	4	Las preguntas están orientadas a evaluar distintos aspectos de la clase.
Correspondencia de los ítems con las variables e indicadores definidos.	4	Cada ítem apunta a un aspecto evaluable de la experiencia en clase
Organización lógica y secuencial de los ítems.	4	Los ítems fluyen desde aspectos generales a específicos.
Suficiencia del contenido (cubre adecuadamente el constructo).	4	El contenido es suficiente para captar la percepción del estudiante.
Comprensibilidad para el público objetivo.	4	Lenguaje adecuado para estudiantes.
Adecuación del formato y diseño del instrumento.	3	El diseño es funcional, pero se puede mejorar la presentación visual.

Relevancia y no redundancia de los ítems.	4	Todos los ítems abordan dimensiones distintas de satisfacción.
---	---	--

**Recomendaciones Generales del Experto:**

La encuesta es apropiada para captar la percepción de los estudiantes sobre una clase. Puede mejorarse con una pregunta abierta al final para permitir comentarios cualitativos. Se sugiere asegurar que la escala de valoración esté siempre visible para evitar confusiones.

Firma del evaluador: Nancy Picorta G.

Número de cédula 0703421156

Registro Senescyt 1024-2024-2820743

## VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

### Datos del Evaluador:

Nombre del evaluador: Picoita Guerrero Nancy Yanneth

Especialidad: Máster en Educación Básica

Institución: Universidad Estatal de Milagro

Fecha: 01 de julio del 2025

### Datos del Instrumento a Validar:

Nombre del instrumento: Entrevista a Docentes sobre Metodologías Activas y Motivación Estudiantil.

Objetivo del instrumento: Explorar la percepción docente sobre el uso de metodologías activas y su influencia en la motivación estudiantil para identificar fortalezas y áreas de mejora en su aplicación.

Variables que evalúa: Independiente

Tipo de instrumento: ( ) Encuesta ( x ) Entrevista ( ) Lista de cotejo ( ) Otro: \_\_\_\_\_

### Escala de Valoración:

Valor	Descripción
4	Totalmente adecuado
3	Adecuado
2	Poco adecuado
1	Inadecuado

### Matriz de Evaluación del Instrumento:

Criterio	Valor (1-4)	Observaciones del Experto
Claridad en la redacción de los ítems.	4	Las preguntas están formuladas de manera directa, aunque algunas podrían precisar un lenguaje más concreto.
Pertinencia de los ítems con los objetivos de la investigación.	4	Los ítems guardan relación con el objetivo, ya que indagan sobre el conocimiento, aplicación, beneficios y desafíos de las metodologías activas, así como su influencia en la motivación.
Correspondencia de los ítems con las variables e indicadores definidos.	3	Existe una correspondencia adecuada con las variables, aunque se podría fortalecer el vínculo con indicadores específicos de motivación estudiantil.
Organización lógica y secuencial de los ítems.	4	La entrevista mantiene una secuencia clara, lo que facilita la comprensión del entrevistado.
Suficiencia del contenido (cubre adecuadamente el constructo).	4	El instrumento aborda aspectos esenciales de la percepción docente, aunque

		podría enriquecerse con preguntas más específicas sobre recursos, formación docente y condiciones institucionales.
Comprensibilidad para el público objetivo.	4	El lenguaje es apropiado para docentes, sin tecnicismos excesivos, lo que asegura comprensión.
Adecuación del formato y diseño del instrumento.	3	El formato es sencillo y accesible, aunque se sugiere diferenciar visualmente las secciones para mayor claridad.
Relevancia y no redundancia de los ítems.	4	Los ítems son relevantes y aportan información distinta, sin redundancias significativas.

### **Recomendaciones Generales del Experto:**

El instrumento resulta pertinente para explorar la percepción docente sobre metodologías activas y motivación estudiantil. Se sugiere reforzar la correspondencia de los ítems con indicadores de motivación, incorporar preguntas sobre apoyo institucional y recursos disponibles, y mejorar la organización visual mediante subtítulos o bloques temáticos. En conjunto, la entrevista constituye una herramienta adecuada y coherente con el objetivo planteado.

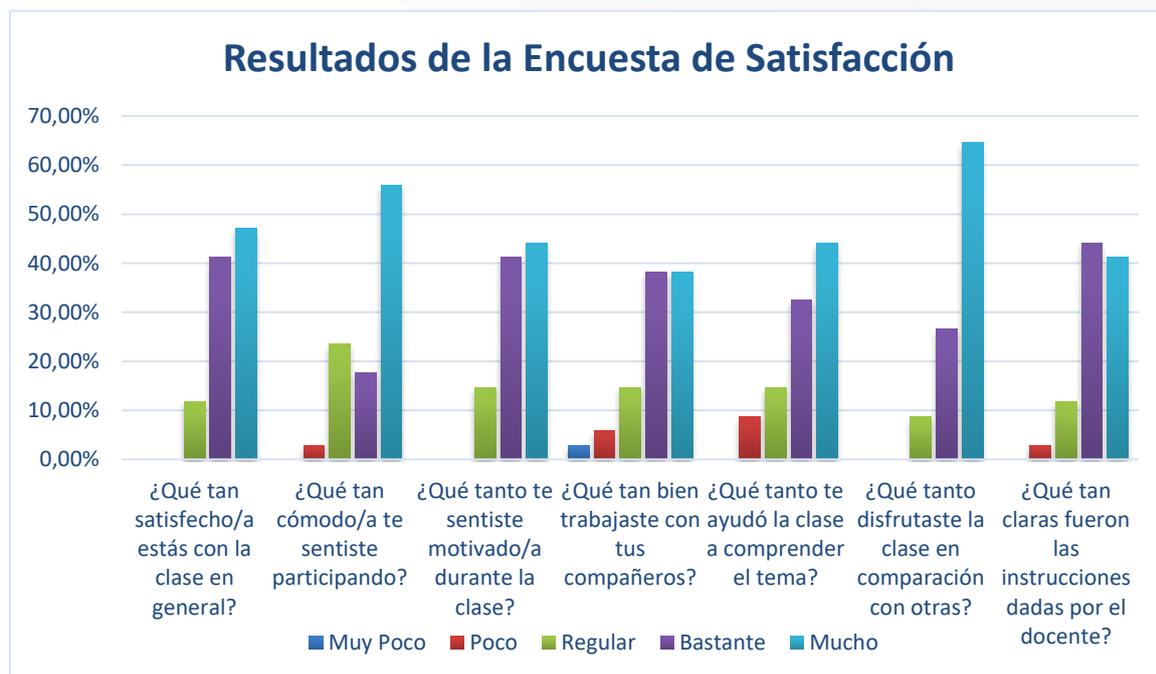
Firma del evaluador: Nancy Piccirilli G.

Número de cédula 0703421156

Registro Senescyt 1024-2024-2820743

## Anexo D

Resultados complementarios a la encuesta de satisfacción.



*Nota.* La figura representa los resultados de las preguntas complementarias obtenidas de la encuesta de satisfacción, Elaborado por los autores.