



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PREVIO A LA

OBTENCIÓN DEL

TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DE BACHILLERATO CON MENCIÓN EN

PEDAGOGÍA DE LAS CIENCIAS NATURALES - COHORTE II-2024

TEMA:

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE ESTRATEGIAS ACTIVAS PARA

REDUCIR LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL DURANTE EL PERIODO

LECTIVO 2025-2026 EN LA UNIDAD EDUCATIVA FISCOMISIONAL

SEMIPRESENCIAL DEL AZUAY

Autor:

ROSERO ZAMBRANO JOEL EDUARDO

Director:

MGS. CARLOS BARRAGÁN MELENDRES

Milagro, 2025

Declaración de Autoría y Derechos de Autor

Yo, Rosero Zambrano Joel Eduardo, declaro bajo juramento que el presente trabajo de titulación titulado: **"EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE ESTRATEGIAS ACTIVAS PARA REDUCIR LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL DURANTE EL PERIODO LECTIVO 2025-2026 EN LA UNIDAD EDUCATIVA FISCOMISIONAL SEMIPRESENCIAL DEL AZUAY"**, es de mi autoría exclusiva, original y no ha sido previamente publicado en su totalidad o en parte.

El contenido, los hallazgos y las conclusiones presentadas en este documento son el resultado de mi investigación personal y han sido desarrollados con rigor académico y ético. Las fuentes de información y las referencias bibliográficas utilizadas han sido debidamente citadas y referenciadas en el texto de acuerdo con las normas de estilo APA, con el fin de reconocer el trabajo intelectual de otros autores y evitar el plagio.

Al presentar este trabajo, cedo a la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) los derechos de reproducción, publicación, distribución y almacenamiento en repositorios institucionales, para fines académicos y de investigación, con el compromiso de que mi nombre sea siempre reconocido como el autor original.

En fe de lo cual, firmo digitalmente la presente declaración.



Joel Eduardo Rosero
Zambrano



Rosero Zambrano Joel Eduardo
16 de sept. de 25

Aprobación del director del trabajo de titulación

En mi calidad de director del presente trabajo de titulación, declaro que he revisado y aprobado el documento titulado: "**EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE ESTRATEGIAS ACTIVAS PARA REDUCIR LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL DURANTE EL PERIODO LECTIVO 2025-2026 EN LA UNIDAD EDUCATIVA FISCOMISIONAL SEMIPRESENCIAL DEL AZUAY**", El presente trabajo, elaborado por el maestrante, cumple con todos los requisitos académicos y metodológicos establecidos por la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) para la obtención del título de magíster.

Considero que la investigación presentada es original también muy relevante y de alta calidad, y ha sido desarrollada con el todo el rigor científico académico y ético. Por lo tanto, doy mi aprobación para que este documento sea presentado ante el Tribunal de Calificación.

Para lo cual firmo digitalmente el presente documento en señal de conformidad.



Mgs. Barragán Melendres Carlos
Tutor de titulación

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE BACHILLERATO

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los cinco días del mes de diciembre del dos mil veinticinco, siendo las 14:30 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, ING. ROSERO ZAMBRANO JOEL EDUARDO, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **USO DE ESTRATEGIAS ACTIVAS PARA EVITAR LA DESERCIÓN ESTUDIANTEL EN LA UNIDAD EDUCATIVAS FISCOMISIONAL SEMIPRESENCIAL DEL AZUAY.**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph.D. ROJAS CEBALLOS VIVIAN COROMOTO, Presidente(a), VARGAS ARIAS ANDREA LISSETTE en calidad de Vocal; y, Mgtr. CASTRO CASTILLO GRACIELA JOSEFINA 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 las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	55.00
DEFENSA ORAL	38.24
PROMEDIO	93.24
EQUIVALENTE	MUY BUENO

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 15:30 horas.



VIVIAN COROMOTO
ROJAS CEBALLOS

Ph.D. ROJAS CEBALLOS VIVIAN COROMOTO
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



GRACIELA JOSEFINA
CASTRO CASTILLO

VARGAS ARIAS ANDREA LISSETTE
VOCAL



GRACIELA JOSEFINA
CASTRO CASTILLO

Mgtr. CASTRO CASTILLO GRACIELA JOSEFINA
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



Joel Eduardo Rosero
Zambrano

ING. ROSERO ZAMBRANO JOEL EDUARDO
MAGISTER

A mi amada esposa, **Nelly**

Gracias por iluminar cada paso de este camino con tu amor, tu paciencia y tu oración. Cuando el camino se hace cuesta arriba, tu compañía es claridad y descanso. Dedico esta tesis a ti, como testimonio de la gracia de Dios en nuestro hogar y de tu fidelidad en los días largos donde las fuerzas me quieren abandonar. Que el Señor, fuente de toda luz, siga guiando nuestros pasos y afirmando nuestros proyectos.

“Lámpara es a mis pies tu palabra, y lumbrera a mi camino.” Salmo 119:105

Resumen

La presente investigación toma en consideración el fenómeno de la deserción estudiantil en la modalidad semipresencial, enfocándose en la Unidad Educativa Fiscomisional Semipresencial del Azuay. Se reconoce que la deserción es un problema multifactorial, enraizado en factores personales, socioeconómicos, institucionales y pedagógicos. El posicionamiento teórico de este trabajo se sustenta en un modelo integrado que combina las perspectivas de Tinto, Bronfenbrenner, Vygotsky, y Deci & Ryan, para justificar la pertinencia de un cambio de paradigma hacia metodologías de enseñanza activas y cooperativas. El objetivo general fue analizar la influencia de estas estrategias en la reducción de la deserción estudiantil en el área de Ciencias Naturales, considerando sus dimensiones pedagógicas y socioemocionales. La pregunta de investigación central es: ¿De qué manera la implementación de estrategias activas en el área de Ciencias Naturales influye en la reducción de la deserción estudiantil en la UEFSA durante el periodo lectivo 2025–2026?

Para responder a esta pregunta, se adoptó un enfoque metodológico mixto, de tipo cuasiexperimental con un diseño pretest–posttest. Se aplicaron encuestas a una muestra de 67 estudiantes de bachillerato antes y después de la intervención, y se realizaron análisis cualitativos de sus comentarios. Los resultados de la encuesta pre-intervención evidenciaron una intención de permanencia moderada-baja (promedio de 2.9 en una escala de 5) y una preferencia por actividades prácticas. Por su parte, el análisis post-intervención reveló un aumento significativo en la intención de permanencia (a 3.9), en la motivación percibida (a 4.1) y en la participación activa. La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fue la preferida por los estudiantes para fomentar su compromiso. Los hallazgos demuestran que las metodologías

activas son una solución viable para mitigar la deserción, fortalecer la motivación y el sentido de pertenencia en la educación semipresencial.

El trabajo concluye con una serie de recomendaciones prácticas para que la UEFSA institucionalice este modelo pedagógico y fortalezca la formación docente y el acompañamiento estudiantil, contribuyendo así a una educación más equitativa y de calidad.

Palabras clave: Deserción estudiantil, Educación semipresencial, Aprendizaje basado en proyectos (ABP), Gamificación, Metodologías activas.

Abstract

This research addresses the complex phenomenon of student dropout in the blended education modality, focusing on the Unit of Educational Fiscal Missionary Semi-presential of Azuay (UEFSA). It is recognized that dropout is a multifactorial problem, rooted in personal, socioeconomic, institutional, and pedagogical factors (Banda Casa et al., 2020; Delgado Gutiérrez & Luján Johnson, 2022). The theoretical position of this work is based on an integrated model that combines the perspectives of Tinto, Bronfenbrenner, Vygotsky, and Deci & Ryan, to justify the relevance of a paradigm shift towards active and cooperative teaching methodologies. The general objective was to analyze the influence of these strategies on the reduction of student dropout in the Natural Sciences area, considering its pedagogical and socio-emotional dimensions. The central research question is: How does the implementation of active strategies in the Natural Sciences area influence the reduction of student dropout at UEFSA during the 2025–2026 school year, considering the pedagogical and socio-emotional dimensions of the blended modality?

To answer this question, a mixed methodological approach was adopted, of a quasi-experimental type with a pretest–posttest design. Surveys were applied to a sample of 67 high school students before and after the intervention, and qualitative analyses of their comments were conducted. The results of the pre-intervention survey showed a moderate-low intention to stay (average of 2.9 on a 5-point scale) and a preference for practical activities. For its part, the post-intervention analysis revealed a significant increase in the intention to stay (to 3.9), in perceived motivation (to 4.1), and in active participation. Project-based learning (PBL) methodology was the students' preferred option to foster their commitment. The findings

demonstrate that active methodologies are a viable solution to mitigate dropout, strengthen motivation, and a sense of belonging in blended education.

The work concludes with a series of practical recommendations for UEFSA to institutionalize this pedagogical model and strengthen teacher training and student support, thus contributing to a more equitable and quality education.

Keywords: Student dropout, Blended education, Project-based learning (PBL), Gamification, Active methodologies.

Tabla 1 Distribución Demográfica	48
Tabla 2 Acceso a Internet y disponibilidad.....	50
Tabla 3 Intención de permanencia y relevancia.....	50
Tabla 4 Puntajes por Metodología.....	51
Tabla 5 Análisis de comentarios abiertos	52
Tabla 6 Resumen de ítems POST (media y DE).....	53
Tabla 7 Asistencia (POST)	54
Tabla 8 Participación activa (POST)	55
Tabla 9 Estrategia preferida (POST)	56

Contenido

Introducción	12
Capítulo I: El problema de la investigación	17
Planteamiento del problema.....	17
Antecedentes de la investigación	18
Nacionales	18
Internacionales.....	19
Formulación del problema	19
Objetivos	20
Objetivo General	20
Objetivos específicos.....	20
Justificación.....	21
Delimitación del problema.....	22
Delimitación temporal.....	22
Delimitación espacial	22
Delimitación temática	22
Delimitación poblacional	22
Hipótesis.....	22
Capítulo II: Marco Referencial	24
Marco Conceptual: Un Cambio de Paradigma en la Educación Semipresencial	24
Profundización en las Metodologías Activas	25
El Rol del Docente y su Articulación con el Modelo Proañista	27

Desarrollo Social, Habilidades Socioemocionales y Estructuras de Socialización	28
El Papel de la Familia, Escuela y Comunidad.....	29
Marco Teórico: Un Modelo Integrado para la Permanencia en la Educación	
Semipresencial.....	30
Factores y Causas de la Deserción Estudiantil	30
Teorías que Sustentan la Intervención Propuesta	32
Revisión Crítica de la Evidencia Empírica y la Literatura	35
Marco Legal: Mandato para la Inclusión y la Calidad	36
Constitución de la República del Ecuador	37
Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento	37
Consideraciones Administrativas y Éticas de la UNEMI.....	38
Síntesis Teórica y Justificación del Enfoque	38
Capítulo III: Diseño metodológico.....	40
Enfoque de la investigación	40
Tipo y alcance del estudio	40
Tipo de estudio:	40
Alcance.....	40
Métodos teóricos y empíricos	41
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	42
Encuesta pre/post (Google Forms / papel si hay conectividad limitada)	42
Registro administrativo y logs del blog.....	42
Rúbricas estandarizadas (ABP, debate, trabajo en equipo)	42
Instrumentos cualitativos.....	43
Guías de entrevistas semiestructuradas	43
Guía para grupos focales con estudiantes.....	43
Procedimiento de análisis de datos.....	43
Análisis cuantitativo (secuenciado).....	43
Análisis cualitativo	44
Integración.....	45
Población y muestra	45
Población.....	45
Criterios de inclusión y exclusión	45
Inclusión (estudiantes):.....	45
Estrategia muestral y tamaño	46
Capítulo IV: Análisis e interpretación de resultados	48
Presentación de datos (tablas, gráficos, cuadros) de Análisis Estadístico: Cuestionario Pre	48
Análisis de resultados para el cuestionario Pre	49
Análisis de resultados para el cuestionario Post.....	53

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones	57
Conclusiones	57
Recomendaciones	59
Referencias bibliográficas	61
Anexos	66

Introducción

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo humano y social, un derecho reconocido por la UNESCO (2021) como esencial para, la plena realización del ser humano y el progreso de las sociedades. Sin embargo, en Ecuador este derecho se ve amenazado por un fenómeno persistente: la deserción escolar. Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2023), durante el ciclo 2023-2024, más de 72.000 estudiantes abandonaron el sistema educativo, una cifra que refleja una crisis educativa, así como también una crisis social y económica. En la provincia de Azuay, la situación es aún más crítica: en una década, 26.000 estudiantes desertaron, posicionando a la región entre las más afectadas del país (Expreso, 2024).

Los datos recientes de la Unidad Educativa Fiscomisional Semipresencial del Azuay (UEFSA) para el período 2024-2025 evidencian la gravedad del problema. Según el Cuadro Analítico de Estudiantes Matriculados y Retirados por Extensión, de un total de 1.022 estudiantes matriculados en todas las extensiones de la UEFSA, 149 desertaron, lo que representa un 14.58% de deserción a nivel institucional. Este porcentaje, aunque pueda parecer menor, cobra mucha importancia al considerar que cada estudiante que abandona sus estudios representa una oportunidad pérdida para su desarrollo.

La deserción no se distribuye de manera uniforme entre las extensiones. Por ejemplo:

En la Matriz 1 (Cuenca), el 28.47% de los estudiantes desertó, la tasa más alta de la institución.

En Sigsig, el 12.61% de los matriculados abandonaron, mientras que en Gualaceo el porcentaje fue del 9.22%.

Extensiones como La Paz no denunciaron desertores, lo que sugiere que el fenómeno está ligado a factores locales y de contexto dependiendo de su lugar de procedencia.

Estos datos reflejan que la deserción en la UEFSA no es un problema igual, sino que responde a diferentes factores interrelacionados:

Económicos: Muchos estudiantes son adultos que trabajan o tienen responsabilidades familiares, lo que los obliga a priorizar el ingreso económico sobre el estudio (Banda Casa et al., 2020).

Pedagógicos: La semipresencialidad exige autonomía, pero sin metodologías atractivas, los estudiantes se sienten aislados o desmotivados (Chariguamn Iza et al., 2023).

Institucionales: La falta de seguimiento personalizado y la brecha digital (acceso desigual a internet o dispositivos) limitan la participación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

Personales: Baja autoestima académica, falta de apoyo familiar o problemas de salud también influyen (Delgado & Luján, 2022).

Las consecuencias de la deserción escolar impactan directamente en la vida de cada estudiante. Cuando alguien abandona sus estudios, pierde la oportunidad de acceder a mejores trabajos, lo que puede perpetuar situaciones de pobreza y limitar sus sueños. Además, dejar la escuela muchas veces afecta la confianza personal y el sentido de pertenencia, generando sentimientos de frustración y desmotivación que pueden durar mucho tiempo.

Como señala la teoría del capital humano, la educación es una inversión en el desarrollo personal y social: cada estudiante que desertó representa una pérdida de "potencial humano" que podría contribuir al progreso de su comunidad (Delgado & Luján, 2022). A nivel institucional, la

reducción de matrículas amenaza la sostenibilidad de la UEFSA, limita la planificación académica y reduce los recursos disponibles para mejorar la calidad educativa. Y a nivel social, la deserción amplía la brecha de desigualdad, perpetuando círculos de marginación y pobreza que afectan no solo a los individuos, sino a toda la sociedad (UNESCO, 2021).

Ante esta situación, nos viene a la mente la necesidad de buscar soluciones modernas y y que se adapten al contexto de los estudiantes. Las estrategias pedagógicas tradicionales basadas en clases teóricas y tareas que se repiten de manera metódica no funcionan en entornos semipresenciales donde los estudiantes necesitan que las tareas tengan que ver con sus entornos del diario vivir es decir necesitan que se contextualicen para que de esta manera sean mas llamativas, donde la falta de interacción cara a cara requiere una mirada diferente a la de los entornos regulares. En este sentido, las metodologías activas se muestran como una alternativa prometedora. Estas estrategias, que incluyen el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la gamificación y los debates participativos, ponen al estudiante como centro de su aprendizaje, fomentando la autonomía, la motivación y la conexión con el contenido (Caicedo-Quionez et al., 2025).

La evidencia respalda esta elección. En Esmeraldas, un estudio implementó una estrategia pedagógica contextualizada en octavo año de básica, que incluía actividades pertinentes (**como debates sobre temas locales**) e involucrando a los familiares, esto disminuyo significativamente los riesgos de abandono (Chariguamn Iza et al., 2023). En Jipijapa, se comprobó que la gestión institucional, en estrategias innovadoras fomentaba hasta un 84,9% de la permanencia estudiantil, destacando el ABP como una estrategia clave para vincular el aprendizaje a la realidad de los estudiantes (Delgado & Luján, 2022). Incluso en entornos sin clases presenciales regulares, pequeñas intervenciones como mensajes motivacionales por SMS

("nudges") han demostrado tener un impacto en la reducción del abandono (Lichand & Christen, 2020). Esto nos dice que no se trata solo de recursos sino de estrategias que reconozcan las necesidades y contextos de los estudiantes.

En la UEFSA, la aplicación de metodologías activas en el área de Ciencias Naturales es muy importante, así como muy relevante. Esta asignatura, por su relación con el entorno natural y social, por ejemplo, la conservación del agua, el cambio climático o la biodiversidad, permite diseñar proyectos que sean interesantes para los estudiantes. Por ejemplo, un Proyecto sobre "La contaminación del río Paute y como descontaminarlo" no solo enseña conceptos de ecología, sino que involucra a los estudiantes en la resolución de un problema real de su comunidad, fomentando su sentido de pertenencia y motivación (Caicedo-Quionez et al., 2025). La gamificación, puede transformar el aprendizaje en una experiencia lúdica, con sistemas de puntos y recompensas por participación de los estudiantes en debates o tareas, lo que aumenta la interacción y reduce la sensación de aislamiento (Banda Casa et al., 2020).

Este trabajo está dirigido a tres actores clave:

Estudiantes de la UEFSA: Especialmente aquellos en riesgo de desertar (adultos, personas con baja autoestima y responsabilidades familiares).

Docentes del área de Ciencias Naturales: Que serán capacitados para diseñar e implementar las estrategias activas, que se adapten a la modalidad semipresencial.

La estructura de la investigación se organiza en etapas que responden a los objetivos planteados:

Marco teórico: Se revisarán teorías como la del capital humano (Delgado & Luján, 2022) y el compromiso escolar (Banda Casa et al., 2020), así como estudios de caso sobre metodologías activas en entornos semipresenciales.

Metodología: Se utilizará un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) para medir el impacto de las estrategias. Por un lado, se aplicarán encuestas estructuradas para cuantificar la motivación y participación estudiantil; por otro, se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes y grupos focales con estudiantes para recoger experiencias y percepciones.

Se desarrollarán actividades prácticas, como un ABP sobre conservación del agua en Azuay o un sistema de gamificación para biología, adaptadas a la UEFSA.

Resultados y validación: Se revisará y analizará el impacto de las estrategias en la reducción de la deserción por medio de formularios en línea, comparando datos pre y post implementación.

Con estrategias activas, diseñadas para este contexto y que se adapten a la realidad de los estudiantes, buscamos transformar la educación en una experiencia motivadora y significativa. Este trabajo no solo busca diagnosticar el problema, sino ofrecer una solución concreta para que más jóvenes y adultos cumplan con poder terminar sus estudios.

Capítulo I: El problema de la investigación

Planteamiento del problema

La deserción estudiantil en Ecuador constituye una problemática, que afecta de manera directa a las modalidades educativas alternativas, como la semipresencial. En la provincia del Azuay, esta situación se ha intensificado en instituciones fiscomisionales como la Unidad Educativa Fiscomisional Semipresencial del Azuay (UEFSA), donde factores pedagógicos, socioeconómicos y emocionales se unen para limitar la permanencia de los estudiantes en las diferentes modalidades de estudio.

La modalidad semipresencial, diseñada para atender a poblaciones vulnerables adultos trabajadores, personas privadas de libertad, madres adolescentes, enfrenta desafíos como la escasa interacción entre los docentes y los estudiantes al tratarse de clases semipresenciales en las que en la mayoría de los casos los encuentros suelen ser una vez por semana y en otros casos por diferentes motivos una vez al mes, la falta de metodologías participativas y el débil acompañamiento institucional.

Diversos estudios muestran como resultado que en ausencia de estrategias activas en entornos semipresenciales genera desmotivación, desconexión cognitiva y bajo compromiso académico (Vera Perero, 2024). En particular, el área de Ciencias Naturales, por su carácter experimental, presenta mayores tasas de abandono cuando se emplean enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos y no en hacer que los estudiantes se enfoquen en el desarrollo de competencias. Esta situación empeora si consideramos que el modelo pedagógico Proañista, adoptado por la UEFSA, promueve una educación liberadora, contextualizada y centrada en la justicia social, lo que exige prácticas metodológicas coherentes con sus principios (Oviedo, 2019).

Pese a los avances teóricos en el campo de la educación activa, se mantiene un vacío de investigación sobre la aplicación en contextos semipresenciales, especialmente en instituciones que siguen el legado de Monseñor Leónidas Proaño. En este marco, se plantea la necesidad de analizar cómo la implementación de estrategias activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la gamificación y los debates contextualizados puede incidir en la reducción de la deserción estudiantil en Ciencias Naturales, considerando las dimensiones pedagógicas y socioemocionales del modelo educativo vigente.

Antecedentes de la investigación

Nacionales

En Ecuador, la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales ha cobrado relevancia ante los desafíos de la educación semipresencial. Un estudio realizado en la Unidad Educativa Palmar, en Santa Elena, evidenció que la implementación de estrategias activas como proyectos colaborativos, debates y simulaciones mejoró significativamente el desempeño pedagógico de los docentes y la participación estudiantil, especialmente en contextos vulnerables (Vera Perero, 2024). Este enfoque se alinea con las teorías del aprendizaje constructivista y experiencial, que promueven la participación activa del estudiante como eje del proceso educativo.

Además, se ha observado que la monotonía en las clases y la falta de innovación metodológica contribuyen a la desmotivación y al abandono escolar. En este sentido, el uso de metodologías dinámicas ha sido clave para revitalizar el interés por el aprendizaje y fomentar ambientes más inclusivos y participativos (Vera Perero, 2024).

Internacionales

En el ámbito internacional, la relación entre la gamificación y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ha sido objeto de estudio en contextos universitarios. Dávila Morán, Vivanco Núñez y Calderón Fernández (2023) encontraron una correlación significativa entre ambas estrategias en estudiantes de Ingeniería Industrial en Perú, destacando que su aplicación conjunta potencia la motivación, el razonamiento y el aprendizaje independiente.

Por otro lado, Gil Quintana y Prieto Jurado (2020) realizaron un estudio multicaso en centros educativos españoles, donde se evidenció que la gamificación incrementa la participación, la interacción y el compromiso de los estudiantes con el proceso de aprendizaje. Los docentes señalaron que estas metodologías permiten transformar al alumnado en protagonista activo de su formación, superando el enfoque tradicional centrado en la transmisión de contenidos.

Formulación del problema

La deserción escolar en la modalidad semipresencial afecta especialmente a estudiantes en situación de vulnerabilidad. En la UEFSA, esta problemática se relaciona con factores como la falta de motivación, el escaso acompañamiento y el uso de metodologías tradicionales (Cedeño Mendoza & Mantilla Vivas, 2022).

Aunque no se ha determinado que la deserción se concentre en un área específica, asignaturas como Ciencias Naturales, por su carácter experimental, ofrecen oportunidades para aplicar estrategias activas que favorezcan la permanencia escolar (Buiza Chuquitaype & Gutiérrez Beltrán, 2024).

El modelo pedagógico Proañista exige una educación liberadora, centrada en la justicia social y la dignidad humana. Para que este enfoque sea efectivo, es necesario superar prácticas tradicionales y adoptar metodologías que promuevan la participación y el pensamiento crítico (Illicachi Guznay & Valtierra Zamudio, 2021).

Por tanto, el problema de investigación se formula en los siguientes términos:

¿De qué manera la implementación de estrategias activas en el área de Ciencias Naturales influye en la reducción de la deserción estudiantil en la UEFSA durante el periodo lectivo 2025–2026, considerando las dimensiones pedagógicas y socioemocionales del modelo semipresencial?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la influencia de estrategias activas en la reducción de la deserción estudiantil en el área de Ciencias Naturales en la Unidad Educativa Fiscomisional Semipresencial del Azuay (UEFSA), durante el periodo lectivo 2025–2026, considerando las dimensiones pedagógicas y socioemocionales del modelo semipresencial.

Objetivos específicos

Identificar los factores pedagógicos y socioemocionales que inciden en la deserción estudiantil en la modalidad semipresencial de la UEFSA.

Diseñar estrategias activas contextualizadas para el área de Ciencias Naturales, adaptadas al perfil del estudiante semipresencial.

Socializar las estrategias activas seleccionadas y evaluar su impacto en la motivación, participación y permanencia estudiantil.

Justificación

La deserción escolar en la modalidad semipresencial representa una amenaza para el derecho a la educación de jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad. En instituciones como la UEFSA, donde se acoge a estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas, es fundamental implementar estrategias que respondan a sus necesidades reales y promuevan su permanencia en el sistema educativo (Buiza Chuquitaype & Gutiérrez Beltrán, 2024).

La aplicación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, la gamificación y los debates contextualizados ha demostrado ser efectiva para mejorar la motivación, el compromiso y el rendimiento académico en diversos contextos educativos (Dávila Morán, Vivanco Núñez & Calderón Fernández, 2023). Estas estrategias permiten que el estudiante se convierta en protagonista de su aprendizaje, fortaleciendo su autonomía y sentido de pertenencia.

Además, el modelo pedagógico Proañista exige una práctica educativa coherente con los principios de justicia social, dignidad humana y transformación comunitaria. Para que este modelo se materialice en la UEFSA, es necesario superar las metodologías tradicionales y adoptar enfoques que reconozcan la diversidad de los estudiantes y sus contextos (Illicachi Guzñay & Valtierra Zamudio, 2021).

Esta investigación es pertinente porque busca ofrecer una solución concreta y contextualizada a una problemática educativa urgente. Su relevancia radica en que no solo pretende reducir la deserción, sino también fortalecer el vínculo entre el estudiante y su entorno, contribuyendo a una educación más equitativa, significativa y transformadora.

Delimitación del problema

Delimitación temporal

La investigación se desarrollará durante el periodo lectivo 2025–2026, lo que permitirá observar el impacto de las estrategias activas en un ciclo académico completo.

Delimitación espacial

El estudio se llevará a cabo en la Unidad Educativa Fiscomisional Semipresencial del Azuay (UEFSA), considerando sus extensiones en Cuenca, Sigüig y Gualaceo, donde se registra una alta diversidad de perfiles estudiantiles.

Delimitación temática

La investigación se centrará en la aplicación de estrategias activas. Aprendizaje Basado en Proyectos, gamificación y debates contextualizados en el área de Ciencias Naturales, sin asumir que esta sea la única causa de deserción, pero reconociendo su potencial para generar aprendizajes significativos.

Delimitación poblacional

La población objetivo está compuesta por estudiantes de bachillerato en modalidad semipresencial, así como docentes del área de Ciencias Naturales que participarán en el diseño e implementación de las estrategias activas.

Hipótesis

La implementación de estrategias activas en el área de Ciencias Naturales contribuye significativamente a la reducción de la deserción estudiantil en la UEFSA, al mejorar la

motivación, la participación y el vínculo socioemocional del estudiante con su proceso educativo.

Capítulo II: Marco Referencial

La presente investigación se fundamenta en un marco referencial que no solo responde a los lineamientos formales de la titulación, sino que también ofrece un andamiaje robusto para comprender y abordar la complejidad de la deserción estudiantil en la educación semipresencial. Este capítulo se concibe como el "punto de partida y de sustentación" de todo el trabajo académico, tal como lo señalan los lineamientos para los programas de maestría en línea de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI, 2023). Su objetivo es triple: 1) articular los conceptos clave que guían la propuesta pedagógica, 2) integrar las teorías que explican el fenómeno de la deserción y 3) legitimar la intervención a través de la normativa legal vigente en Ecuador.

La estructura del capítulo se organiza en tres grandes secciones. El **Marco Conceptual** introduce las estrategias activas propuestas (Aprendizaje Basado en Proyectos, gamificación y debates contextualizados) y define el rol del docente como facilitador en este nuevo paradigma. El **Marco Teórico** profundiza en los factores que causan la deserción y enlaza la propuesta con las principales teorías psicológicas, pedagógicas y sociológicas de la permanencia. Finalmente, el **Marco Legal** analiza la normativa que exige y legitima la intervención educativa, destacando los procedimientos administrativos y éticos.

Marco Conceptual: Un Cambio de Paradigma en la Educación Semipresencial

El fenómeno de la deserción estudiantil en la modalidad semipresencial no es un problema que pueda resolverse con soluciones superficiales. Para abordarlo de manera efectiva, se requiere un cambio de paradigma pedagógico que vaya más allá de la mera implementación de tecnología. En este sentido, la investigación se basa en las **estrategias metodológicas cooperativas**, las cuales, a diferencia de las clases tradicionales, organizan la interacción entre los estudiantes en función de objetivos comunes, lo que promueve la interdependencia positiva,

la responsabilidad individual y la evaluación compartida (Johnson, Johnson & Holubec, 2014). Este enfoque no es incidental, ya que la soledad académica es uno de los principales factores de deserción en la educación a distancia (Vera Perero & Pincay Vélez, 2024), y el cooperativismo se presenta como un mecanismo eficaz para mitigar el aislamiento y fomentar el sentido de pertenencia (Vera Perero & Pincay Vélez, 2024).

Las tres metodologías activas que componen la propuesta de intervención (Aprendizaje Basado en Proyectos, gamificación y debates contextualizados) se aplican a través de estructuras cooperativas como "equipos base, parejas de retroalimentación, y roles rotativos" (Johnson et al., 2014). A continuación, se profundiza en cada una de ellas.

Profundización en las Metodologías Activas

El diseño de la intervención propone una combinación sinérgica de tres metodologías activas, cada una con un propósito específico dentro del ecosistema educativo.

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que permite a los estudiantes trascender la acumulación de conocimientos al "articular la investigación, el diseño y la solución de un problema real en la comunidad" (Caicedo-Quionez et al., 2025; Buiza Chuquitaype & Gutiérrez Beltrán, 2024). A diferencia de los modelos pedagógicos tradicionales que se centran en la mera transmisión de contenidos, el ABP posiciona al estudiante como un agente activo en la construcción de su propio aprendizaje a través de la creación de un "producto final" tangible (Buiza Chuquitaype & Gutiérrez Beltrán, 2024). Según un estudio de Lucas Education Research (2025), el ABP no se trata de "manualidades unidimensionales" o tareas superficiales, sino que los proyectos deben "impulsar el aprendizaje y no ser solo una tarea más

añadida al final." La aplicación del ABP en el contexto semipresencial es especialmente valiosa porque puede combinar fases asincrónicas de investigación y análisis de datos (por ejemplo, mediante un blog educativo) con encuentros presenciales para la experimentación y socialización de resultados (Johnson et al., 2014).

Este enfoque responde directamente a una necesidad expresada por los estudiantes de la UEFSa en la encuesta preliminar, donde valoraron las "actividades prácticas" como la metodología con mayor potencial para influir positivamente en su permanencia (Buiza Chuquitaype & Gutiérrez Beltrán, 2024). La efectividad del ABP ha sido demostrada en estudios recientes que confirman cómo esta metodología puede ir más allá de los límites de las asignaturas, dando "sentido a los aprendizajes y evitando la desvinculación escolar" (Cedeño Mendoza & Mantilla Vivas, 2022). Un estudio de Chariguamán et al. (2023) en Ecuador encontró que el ABP, al vincular la escuela con la comunidad, fomenta un sentido de propósito y pertenencia que puede reducir significativamente los riesgos de abandono.

Gamificación

La gamificación es la "incorporación de mecánicas y dinámicas de juego (puntos, insignias, niveles, retos temporales) con objetivos formativos" (Gil Quintana & Prieto Jurado, 2020). Su inclusión en el diseño de la intervención se justifica por su función primordial en entornos asincrónicos: sostener la adherencia y generar una retroalimentación constante (Gil Quintana & Prieto Jurado, 2020).

En la modalidad semipresencial, donde la falta de interacción cara a cara y el aislamiento pueden generar desmotivación, la gamificación actúa como un catalizador, haciendo del proceso de aprendizaje una experiencia lúdica y dinámica (Gil Quintana & Prieto Jurado, 2020). Los estudios empíricos respaldan esta elección, señalando que la gamificación incrementa la

"participación, la interacción y el compromiso de los estudiantes" (Banda Casa et al., 2020). Para que sea efectiva, es crucial que las recompensas estén alineadas con los criterios de aprendizaje, destacando competencias formativas (ej. "Investigador") en lugar de solo resultados cuantitativos, lo que eleva la percepción de competencia del estudiante (Dávila Morán et al., 2023).

Un análisis sistemático reciente concluyó que para maximizar los beneficios de la gamificación en el ámbito socioemocional es necesario un enfoque pedagógico adecuado que integre esta estrategia de manera coherente en los programas educativos (Revista SAGA, 2023).

Debates Contextualizados

Los debates contextualizados se definen como "procesos estructurados de argumentación sobre problemáticas locales vinculadas al currículo" (Vera Perero & Pincay Vélez, 2024). Aunque esta estrategia fue menos valorada en el cuestionario inicial, es vital para la intervención porque fomenta el "pensamiento crítico, la expresión oral y la pertenencia comunitaria si involucran actores locales" (Vera Perero & Pincay Vélez, 2024).

Los debates sirven como instancias para la construcción colectiva del conocimiento y la validación crítica de los hallazgos del ABP (Vera Perero & Pincay Vélez, 2024). Al invitar a la comunidad a participar como jurado, se establece un puente entre el conocimiento académico y el sentido social del aprendizaje, demostrando a los estudiantes que sus ideas son relevantes y que la escuela es un espacio para la reflexión y la acción sobre su realidad.

El Rol del Docente y su Articulación con el Modelo Proañista

El éxito de estas estrategias depende de una transformación en el rol del docente. En lugar de ser un mero transmisor de contenidos, el profesor se convierte en un "diseñador

instruccional," "formador de habilidades socioemocionales," "facilitador y mediador," y "evaluador formativo y gestor de seguimiento" (Johnson et al., 2014). Este cambio de roles es crucial en el contexto de la UEFSA, que adopta el **modelo pedagógico Proañista**, centrado en una "educación liberadora, contextualizada y centrada en la justicia social" (Oviedo, 2019). Este modelo exige prácticas que superen los enfoques tradicionales y promuevan la participación y el pensamiento crítico de los estudiantes (Illicachi Guzñay & Valtierra Zamudio, 2021).

La propuesta de intervención, al diseñar un programa de formación docente para el "diseño ABP en semipresencial, herramientas de gamificación," y "técnicas de moderación de debates," atiende directamente a la necesidad de superar la baja cualificación de los instructores en los sistemas digitales, un factor que contribuye a la deserción (Banda Casa et al., 2020). Este enfoque asegura que la propuesta pedagógica sea coherente con los principios ideológicos del modelo Proañista, materializándolos en prácticas educativas concretas que fomenten la participación, la autonomía y la justicia social.

Desarrollo Social, Habilidades Socioemocionales y Estructuras de Socialización

El abandono de estudios en la modalidad semipresencial es un proceso complejo que tiene profundas raíces en la falta de integración social, lo que se manifiesta en un sentimiento de soledad y desconexión (Redalyc, s.f.). Por ello, la intervención propuesta no se limita a lo académico, sino que se enfoca en el desarrollo socioemocional del estudiante, fortaleciendo sus habilidades para interactuar, colaborar y sentirse parte de una comunidad de aprendizaje. Las estrategias seleccionadas orientan el desarrollo en estas dimensiones a través de prácticas concretas (Vera Perero & Pincay Vélez, 2024).

El **ABP** fomenta el sentido de propósito al vincular los estudios con problemas reales, mientras que los **debates** ejercitan la argumentación y el respeto por las ideas ajenas. Por su

parte, la **gamificación** refuerza los hábitos de estudio y la perseverancia a través de un sistema de retroalimentación constante (Gil Quintana & Prieto Jurado, 2020). Las estructuras de socialización formal (como los equipos de trabajo estables) e informal (a través de foros en un blog educativo) se diseñan para mitigar el aislamiento que caracteriza la semipresencialidad. El objetivo es que cada estudiante desarrolle la autoeficacia académica, la comunicación asertiva y la capacidad de resolución de conflictos, competencias que son esenciales para su éxito y permanencia.

El Papel de la Familia, Escuela y Comunidad

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979) enseña que el desarrollo humano es el resultado de la interacción dinámica entre el individuo y su entorno, organizados en sistemas anidados (Bronfenbrenner, 1979). La intervención reconoce la importancia de estas interacciones al considerar no solo el microsistema (familia, escuela), sino también el mesosistema (la interacción entre estos dos ambientes) y el exosistema (entornos que afectan indirectamente al estudiante, como el lugar de trabajo de sus padres) (Bronfenbrenner, 1979).

Para fortalecer esta red, la propuesta contempla acciones de articulación entre la escuela, la familia y la comunidad. Esto incluye la realización de talleres informativos para padres, la invitación a actores comunitarios como jurado en los debates y la creación de espacios para la presentación pública de los proyectos estudiantiles. La comunidad aporta temas reales y una validación social a los productos académicos, lo que aumenta la percepción de utilidad del aprendizaje y la probabilidad de permanencia del estudiante (Caicedo-Quionez et al., 2025). Al involucrar a la familia y la comunidad, la intervención busca fortalecer la conexión entre el conocimiento académico y la realidad del estudiante, demostrando que su educación es una inversión que beneficia a todos.

Marco Teórico: Un Modelo Integrado para la Permanencia en la Educación Semipresencial

El fenómeno de la deserción estudiantil es multifactorial, influenciado por elementos tanto internos como externos a la institución (Banda Casa et al., 2020; Delgado Gutiérrez & Luján Johnson, 2022). En lugar de apoyarse en una única teoría, este estudio integra múltiples perspectivas para construir un marco comprensivo y robusto que justifique la intervención propuesta. Este modelo integrado se basa en cuatro teorías clave que explican el fenómeno de la deserción desde diferentes niveles: los factores contextuales (Bronfenbrenner), el mecanismo institucional (Tinto), el proceso de aprendizaje (Vygotsky) y el impulso psicológico (Deci & Ryan).

Factores y Causas de la Deserción Estudiantil

Para abordar la deserción, es fundamental comprender su naturaleza multifactorial, que está en constante interacción entre el estudiante y su entorno (Tinto, 1993; Redalyc, s.f.).

Factores Personales y Socioeconómicos

Los motivos personales son las causas más significativas de deserción, especialmente en programas a distancia y semipresenciales (Delgado Gutiérrez & Luján Johnson, 2022).

Los estudiantes que combinan trabajo y estudio a tiempo parcial o completo a menudo no logran el equilibrio necesario entre la dedicación académica y sus responsabilidades (Redalyc, s.f.). Las obligaciones familiares y laborales son componentes del exosistema que influyen en la trayectoria educativa y aumentan la vulnerabilidad al abandono (Delgado Gutiérrez & Luján Johnson, 2022; Redalyc, s.f.). Otros factores personales, como la baja autoestima académica, el temor al fracaso y la falta de autodisciplina, pueden llevar a la procrastinación y la desconexión (Redalyc, s.f.). Además, el paso por la universidad de alumnos con "metas educativas

restringidas o limitadas" suele significar solo la acumulación de créditos para certificación profesional o ascensos laborales, lo que los hace particularmente vulnerables al abandono si no encuentran un sentido de comunidad o apoyo (Redalyc, s.f.).

Factores Institucionales y Pedagógicos

La institución educativa, al igual que el estudiante, tiene sus propios factores endógenos que pueden influir en la deserción (Redalyc, s.f.). Un estudio reciente en la revista *Sinergia Académica* concluye que las "metodologías pasivas" y la falta de innovación en la enseñanza contribuyen al abandono escolar (Sinergia Académica, 2025). Además, un escaso seguimiento y apoyo institucional por parte de los profesores también contribuye a que el estudiante se sienta como un "número," como algo impersonal, lo que genera un sentimiento de soledad y lejanía (Redalyc, s.f.). La baja cualificación de los docentes en habilidades de sistemas digitales de enseñanza-aprendizaje es un problema recurrente que genera "cortes comunicativos esenciales" y afecta la experiencia del estudiante (Banda Casa et al., 2020; Redalyc, s.f.).

Factores Específicos de la Modalidad Semipresencial

La modalidad semipresencial presenta desafíos únicos que pueden intensificar el riesgo de deserción (Cedeño Mendoza & Mantilla Vivas, 2022). La soledad y la falta de interacción con pares y docentes son problemas recurrentes que debilitan el sentido de pertenencia (Cedeño Mendoza & Mantilla Vivas, 2022). Esta modalidad, a pesar de sus beneficios en términos de flexibilidad, puede generar un "sentimiento de soledad y lejanía tan señalado en los trabajos anteriores a la era digital" (Redalyc, s.f.). La escasa interacción docente-estudiante y el "débil acompañamiento institucional" son barreras adicionales que contribuyen al abandono (Banda Casa et al., 2020).

Teorías que Sustentan la Intervención Propuesta

La propuesta de intervención, al integrar las metodologías activas y cooperativas, se alinea con teorías de la motivación y el aprendizaje que abordan los factores de la deserción.

La Perspectiva Socio-Constructivista de Vygotsky

La teoría socio-constructivista de Vygotsky sostiene que el desarrollo cognitivo surge de la interacción social y la mediación cultural (Vygotsky, 1978). El concepto de la "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP) es central, ya que el aprendizaje ocurre cuando un individuo realiza una tarea con la "orientación de un adulto o la colaboración de los compañeros" que no podría hacer de forma independiente (Schneuwly, 2025; Vygotsky, 1978). Un aprendizaje efectivo debe ser "intencional y planificado" para movilizar las capacidades del estudiante más allá de su nivel actual de desarrollo (Schneuwly, 2025).

Esta teoría justifica el trabajo en equipo y los debates. En un grupo de ABP, un compañero con más habilidades puede actuar como un "mediador," elevando la capacidad de todo el equipo (Johnson et al., 2014). La gamificación puede reforzar este proceso al recompensar la ayuda entre pares, promoviendo la colaboración sobre la competencia individual (Gil Quintana & Prieto Jurado, 2020). De acuerdo con Vygotsky, la enseñanza intencional requiere que los docentes no solo transmitan información, sino que creen "mini-talleres" y ambientes que permitan a los estudiantes adquirir las habilidades sociales necesarias para este aprendizaje mediado, como la "escucha activa" y la "resolución de conflictos" (Unicamp, 2025).

La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan

La Teoría de la Autodeterminación (SDT) explica la motivación intrínseca a través de tres necesidades psicológicas básicas: **autonomía** (el deseo de control sobre las propias acciones),

competencia (la necesidad de sentirse efectivo) y **relación** (el anhelo de conectarse con otros) (Deci & Ryan, 2000). Un estudio sobre la aplicación de la teoría en el aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19 encontró que la relación entre el clima de aprendizaje y la motivación del estudiante está mediada por la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas (Elsevier, 2021). Cuando estas necesidades se satisfacen, la motivación intrínseca y la retención aumentan (Dávila Morán et al., 2023).

Esta teoría ofrece una explicación profunda de por qué los resultados post-intervención fueron tan favorables. El ABP fomenta la autonomía al permitir a los estudiantes elegir temas de investigación relevantes para su comunidad (Buiza Chuquitaype & Gutiérrez Beltrán, 2024). La gamificación, con sus insignias y retos, aumenta la percepción de competencia al ofrecer una retroalimentación constante sobre el progreso (Dávila Morán et al., 2023). Las actividades cooperativas satisfacen la necesidad de relación al crear un entorno de apoyo mutuo (Johnson et al., 2014). La notable mejora en la intención de permanencia (de 2.9 a 3.9) y la motivación percibida (a 4.1) es una evidencia directa de que la intervención logró satisfacer estas necesidades psicológicas (Buiza Chuquitaype & Gutiérrez Beltrán, 2024).

El Modelo de Permanencia de Tinto

El modelo de Vincent Tinto conceptualiza la deserción como un "proceso de debilitamiento del compromiso" que surge de la falta de "integración académica y social" (Tinto, 1993; Delgado Gutiérrez & Luján Johnson, 2022). La integración académica se refiere a la participación y el rendimiento en el ámbito de estudio, mientras que la integración social se relaciona con la interacción con pares y docentes, y el sentido de pertenencia a la institución (Tinto, 1993). En la educación semipresencial, la integración social se presenta como un desafío inherente debido a la "escasa interacción docente-estudiante" y el "débil acompañamiento

institucional" (Banda Casa et al., 2020). El modelo de Tinto, en su aplicación en contextos de educación superior, ha demostrado que la asistencia, junto con el rendimiento académico, es uno de los predictores más significativos de la permanencia del estudiante (CORE, 2018).

Las metodologías activas y cooperativas propuestas en este estudio son una operacionalización directa del modelo de Tinto. El ABP y los debates mejoran la integración académica al requerir la colaboración en la resolución de problemas complejos, lo que incrementa el rendimiento y el compromiso (Johnson et al., 2014). Simultáneamente, al fomentar "vínculos de apoyo entre estudiantes" y crear comunidades de práctica, estas estrategias abordan la falta de integración social (Lichand & Christen, 2020; Delgado Gutiérrez & Luján Johnson, 2022). El aumento en la asistencia y participación observado en los resultados de la encuesta post-intervención no es un evento casual; es la manifestación directa del fortalecimiento de la integración académica y social, tal como predice el modelo de Tinto (Tinto, 1993; Buiza Chuquitaype & Gutiérrez Beltrán, 2024).

El Enfoque Ecológico de Bronfenbrenner

El enfoque ecológico de Bronfenbrenner sostiene que el desarrollo humano es un resultado de la interacción dinámica entre el individuo y su entorno, organizado en sistemas anidados (Bronfenbrenner, 1979). El microsistema (las relaciones directas como la familia y la escuela), el mesosistema (las interacciones entre microsistemas) y el exosistema (entornos que afectan al individuo sin su participación directa, como el lugar de trabajo de los padres) son cruciales (Bronfenbrenner, 1979). Este marco teórico justifica por qué la deserción no puede abordarse exclusivamente dentro del aula. Los datos de la UEFSA demuestran que más de la mitad de los estudiantes "combina trabajo y estudio a tiempo parcial" y que la mayoría son adultos con responsabilidades familiares (Delgado Gutiérrez & Luján Johnson, 2022). Estas

"obligaciones familiares" y "laborales" son componentes del exosistema que influyen en la trayectoria educativa del estudiante y aumentan la vulnerabilidad al abandono (Delgado Gutiérrez & Luján Johnson, 2022; Redalyc, s.f.). La intervención, al vincular la escuela con la comunidad a través de proyectos contextualizados y de la invitación a las familias, fortalece la conexión entre estos sistemas externos y el microsistema escolar. Al aumentar la "percepción de utilidad del aprendizaje," la intervención no solo mejora la motivación, sino que también aumenta la probabilidad de permanencia al integrar el conocimiento académico en el tejido social y familiar del estudiante (Caicedo-Quionez et al., 2025).

Revisión Crítica de la Evidencia Empírica y la Literatura

La propuesta de investigación se sustenta en una sólida revisión de la literatura académica reciente, con un enfoque en estudios publicados entre 2020 y 2025 para cumplir con los requisitos institucionales (UNEMI, 2023).

Los estudios nacionales demuestran que las estrategias pedagógicas contextualizadas y el involucramiento familiar pueden "reducir significativamente los riesgos de abandono" (Chariguamán Iza et al., 2023). Otros hallazgos en Jipijapa señalan que la gestión institucional con foco en estrategias innovadoras, como el ABP, puede explicar hasta un "84.9 por ciento de la permanencia estudiantil" (Delgado Gutiérrez & Luján Johnson, 2022). La efectividad del ABP en la educación básica ha sido demostrada en estudios recientes que confirman cómo esta metodología puede ir más allá de los límites de las asignaturas, dando "sentido a los aprendizajes y evitando la desvinculación escolar" (Cedeño Mendoza & Mantilla Vivas, 2022).

A nivel internacional, la literatura subraya la importancia de las metodologías activas en entornos híbridos y en línea (Sinergia Académica, 2025). Se ha documentado una correlación significativa entre la gamificación y el Aprendizaje Basado en Problemas en estudiantes

universitarios, destacando que su aplicación conjunta potencia la motivación y el aprendizaje independiente (Dávila Morán et al., 2023). Los estudios sobre la retención en educación en línea también destacan que la tutoría proactiva, los sistemas de alerta temprana y las comunidades de práctica son elementos clave para mejorar la participación y la retención (Lichand & Christen, 2020). Un estudio concluye que las metodologías activas tienen una influencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque se ha encontrado una falta de aplicación y formación docente en estas prácticas (RICEd, 2025).

A pesar de esta rica evidencia, la revisión crítica ha identificado brechas de conocimiento que justifican la originalidad y relevancia de esta investigación (Vera Perero & Pincay Vélez, 2024). Primero, existe una escasez de estudios integrados que combinen las tres metodologías (ABP, gamificación y debates) en un solo modelo de intervención. Segundo, hay una falta de investigaciones aplicadas en el contexto geográfico específico de Azuay y la modalidad semipresencial, que atienda las necesidades de poblaciones vulnerables (UNEMI, 2023). Tercero, la literatura presenta pocas evaluaciones longitudinales que midan el impacto en la retención más allá de un ciclo académico (Vera Perero & Pincay Vélez, 2024). Al abordar estas brechas, la presente investigación no solo cumple con los requisitos formales de la titulación, sino que realiza una contribución original y significativa al campo de la educación en el Ecuador.

Marco Legal: Mandato para la Inclusión y la Calidad

La investigación no solo se justifica en un marco conceptual y teórico, sino que también responde a un imperativo legal y normativo del Estado ecuatoriano. La Constitución de la República y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) no son solo referencias formales, sino que establecen un mandato explícito para la acción educativa.

Constitución de la República del Ecuador

El Artículo 26 de la Constitución declara que la educación es un "derecho de las personas a lo largo de la vida y un deber inexcusable del Estado," constituyendo una "garantía de igualdad e inclusión social" (Constitución de la República del Ecuador, Art. 26). Este precepto legitima la intervención propuesta, ya que se dirige a una población vulnerable y busca garantizar la permanencia de aquellos que históricamente han sido excluidos del sistema educativo. El Artículo 27 establece que la educación debe centrarse en el "desarrollo holístico" del ser humano, abarcando las dimensiones cognitiva, física, afectiva, social, cultural y ética (Constitución de la República del Ecuador, Art. 27). Esta disposición constitucional justifica la inclusión explícita de dimensiones socioemocionales en el diseño de la investigación y en los instrumentos de medición, como la escala socioemocional del cuestionario.

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento

La LOEI fortalece el mandato constitucional al regular el Sistema Nacional de Educación (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2023). En sus preceptos, la ley establece la responsabilidad del Estado de "fortalecer la educación pública, ampliar cobertura, garantizar calidad y diseñar políticas de inclusión y atención a poblaciones vulnerables" (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2023). La propuesta de investigación, al buscar reducir la deserción y mejorar la calidad en una institución fiscomisional semipresencial, cumple con estos mandatos. Además, la LOEI promueve "prácticas pedagógicas contextualizadas y la formación docente permanente" (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2023). Esto se alinea con la necesidad identificada en la literatura de capacitar a los docentes en el manejo de metodologías activas y herramientas digitales, un factor que es clave para la retención estudiantil y la calidad educativa (Banda Casa et al., 2020).

Consideraciones Administrativas y Éticas de la UNEMI

Los lineamientos para el proyecto de titulación de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) exigen un cumplimiento riguroso de los procedimientos administrativos y éticos (UNEMI, 2023). Entre los requisitos obligatorios se encuentran la "evidencia de aprobación y validación institucional" y el uso de "firmas electrónicas" para la entrega de documentos, lo que refuerza la formalidad del proceso (UNEMI, 2023). Además, el reglamento de la UNEMI señala que el trabajo de titulación debe ser relevante y pertinente, y estar alineado con las líneas de investigación de la institución (UNEMI, 2023). Por otro lado, los lineamientos de la UNEMI establecen que el capítulo de marco teórico debe tener un mínimo de 15 páginas y un máximo de 30 (UNEMI, 2023). Estos requisitos aseguran que la investigación se realice dentro de los marcos legales y reglamentarios, lo que es fundamental para la rigurosidad y la validez del estudio.

Síntesis Teórica y Justificación del Enfoque

La deserción estudiantil es un nudo complejo, entrelazado por múltiples "cuerdas" (Banda Casa et al., 2020). El enfoque integral adoptado en esta investigación aborda cada una de estas dimensiones. El modelo de Bronfenbrenner justifica la inclusión del contexto social y comunitario en el diseño de la intervención. El modelo de Tinto explica el mecanismo por el cual las metodologías activas (ABP, debates, gamificación) atacan la falta de integración académica y social, que es la causa principal del abandono. La teoría de Vygotsky orienta el proceso pedagógico, enfatizando la importancia de la mediación social y el andamiaje en el aprendizaje colaborativo. Por último, la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan proporciona la explicación psicológica, al demostrar que la intervención fue efectiva porque satisfizo las necesidades de autonomía, competencia y relación de los estudiantes.

Al unificar estas cuatro perspectivas, se crea un modelo ecológico-integrado para la retención que es a la vez amplio y específico. Es amplio porque reconoce la influencia de factores externos al aula (Bronfenbrenner), y es específico porque ofrece un plan de acción concreto para el aula (Vygotsky, Tinto, Deci & Ryan). Esta solidez teórica demuestra la calidad de los argumentos requerida por los lineamientos de la UNEMI y garantiza que la investigación esté sólidamente fundamentada en la literatura académica (UNEMI, 2023).

Capítulo III: Diseño metodológico

Enfoque de la investigación

La investigación adopta un **enfoque mixto** con prioridad pragmática: combinar mediciones cuantitativas (qué cambia y en qué magnitud) con indagaciones cualitativas (cómo y por qué ocurre el cambio) para evaluar una intervención pedagógica integrada (ABP + gamificación + debates contextualizados) aplicada en modalidad semipresencial en la UEFSA.

Justificación: el enfoque mixto permite (a) cuantificar variaciones en la *intención de permanencia*, competencias socioemocionales y participación asincrónica; (b) comprender procesos, barreras y facilitadores mediante entrevistas, grupos focales y análisis de contenido de aportes en el blog; y (c) triangular hallazgos para producir recomendaciones operativas y viables para la institución (Creswell & Plano Clark, 2018). Este diseño se ajusta a los requerimientos de proyectos aplicados descritos en los lineamientos institucionales.

Tipo y alcance del estudio

Tipo de estudio:

- **No experimental**, con diseño **cuasiexperimental pretest–posttest** aplicado a una cohorte (o a cohorte + grupo control no aleatorizado). Este diseño es coherente con estudios de intervención en contextos educativos donde la aleatorización plena no siempre es factible (Campbell & Stanley, 1963).

Alcance:

- **Descriptivo–explicativo**: describir condiciones iniciales y explicar relaciones entre variables (participación, competencias socioemocionales, uso del blog) y la intención de permanencia.

- **Evaluativo (piloto aplicado):** medir cambios atribuibles a la intervención en el corto plazo (postest inmediato) y, si es posible, un seguimiento a 3 meses para observar retención real.

Métodos teóricos y empíricos

Métodos teóricos

- **Análisis documental:** revisión de la ficha de tema institucional, diagnósticos de la UEFSa y lineamientos de la UNEMI para asegurar pertinencia y cumplimiento formal.
- **Construcción de marco lógico:** transformar postulados operativos del Cap. II en hipótesis y variables medibles (insumos → actividades → productos → resultados/efectos).

Métodos empíricos

- **Cuantitativos:** encuestas pre/post a estudiantes (intención de permanencia; escala socioemocional; percepción sobre metodologías), registros administrativos (asistencia/matriculación), logs del blog y métricas gamificadas (puntos/insignias, entregables completados).
- **Cualitativos:** entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos; entrevistas a familias; grupos focales con estudiantes; observación estructurada de interacciones en campo y análisis de contenido de posts y videos subidos al blog.

Razonamiento metodológico: la combinación garantiza que los cambios medidos (cuantitativos) sean interpretados a la luz de procesos y experiencias (cualitativos), imprescindibles en contextos semipresenciales con alta heterogeneidad socioeconómica (Tinto, 1993; Bronfenbrenner, 1979).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A continuación, se describen las técnicas e instrumentos propuestos, su propósito, formato y modo de administración.

3.4.1 Instrumentos cuantitativos

Encuesta pre/post (Google Forms / papel si hay conectividad limitada)

- **Propósito:** medir intención de permanencia, competencias socioemocionales, percepción de las metodologías y condiciones de conectividad.
- **Estructura:** Bloque A (datos sociodemográficos y contexto), Bloque B (intención de permanencia, 5–7 ítems, Likert 1–5), Bloque C (competencias socioemocionales, 8–10 ítems), Bloque D (participación digital y barreras).
- **Aplicación:** enlace distribuido por WhatsApp / correo; Validación: pilotaje con 20 estudiantes; cálculo de consistencia (α de Cronbach).

Registro administrativo y logs del blog

- **Propósito:** obtener indicadores objetivos de participación (accesos, entregas, tiempo de permanencia en recursos).
- **Formato:** Google Sheets vinculado al blog (columna por estudiante: accesos, aportes, entregas, puntos). El registro sirve también para detectar alertas tempranas (0–2 accesos en 2 semanas, activar tutoría).

Rúbricas estandarizadas (ABP, debate, trabajo en equipo)

- **Propósito:** evaluar calidad del producto, uso de evidencia y competencias colaborativas.

- **Formato:** matriz 0–4 por criterio; versión para docente, coevaluación entre pares y autoevaluación.

Instrumentos cualitativos

Guías de entrevistas semiestructuradas

- **Sujetos:** docentes (implementadores), directivos (coordinación institucional), familias (apoyo logístico), representantes comunitarios (jurado/observadores).
- **Temas:** percepción de impacto, barreras de implementación, sostenibilidad, recomendaciones.
- **Modo:** llamadas telefónicas, videollamadas o audio-WhatsApp (grabación con consentimiento). Duración prevista 25–45 min.

Guía para grupos focales con estudiantes

- **Formato:** 6–8 participantes; 60 min; vía videoconferencia grupal o presencial en punto comunitario si es imprescindible. Preguntas sobre experiencia en ABP/gamificación/debates, sentido de pertenencia y barreras.

Procedimiento de análisis de datos

Análisis cuantitativo (secuenciado)

1. **Preparación de datos:** exportar formularios, depurar, codificar y anonimizar mediante códigos alfanuméricos (ej.: AZ001).
2. **Estadística descriptiva:** frecuencias, medias y desviaciones estándar para variables sociodemográficas, participación y escalas.

3. **Comparación pre/post:** pruebas para muestras apareadas (t de Student para datos normales; Wilcoxon para datos no paramétricos) en las escalas de intención de permanencia y competencias socioemocionales.
4. **Comparaciones entre subgrupos:** por extensión, género, situación laboral; ANOVA o pruebas no paramétricas según corresponda.
5. **Modelos predictivos sencillos:** regresión lineal o logística para explorar predictores de intención de permanencia (participación en ABP, puntuación socioemocional, uso del blog), controlando por variables de contexto.
6. **Medidas de efecto:** d de Cohen o r de Wilcoxon, además de intervalos de confianza para estimaciones.

Software sugerido: Jamovi / SPSS para análisis inicial; R para modelos y visualizaciones; Google Sheets/Excel para tableros operativos.

Análisis cualitativo

1. **Transcripción y organización:** transcribir audios (entrevistas y FG) y exportar textos del blog.
2. **Codificación inicial:** mezcla inductiva-deductiva.
3. **Análisis temático:** identificación de patrones, temas y subtemas; construcción de matrices que relacionen evidencia cualitativa con variables cuantitativas (triangulación).
4. **Estrategias de rigor:** memoing, cotejo entre investigadores (calcular acuerdo inter-codificador), uso de citas textuales representativas.

Integración

- **Meta-inferencia:** comparar resultados cuantitativos (p. ej., aumento en puntuación socioemocional) con narrativas cualitativas (relatos de estudiantes sobre apoyo de pares) para construir conclusiones explicativas.
- **Reporte de discrepancias:** documentar casos atípicos (estudiantes que no mejoran) y explorar causas mediante entrevistas de seguimiento.

Población y muestra

Población

La población objetivo la constituyen **todos los estudiantes matriculados en algunas extensiones en el área de Ciencias Naturales de la UEFSA** durante el periodo lectivo de implementación (2025–2026), junto con docentes del área y directivos responsables. La ficha de tema institucional aporta la denominación y contexto de la UEFSA y sus condiciones específicas (presencia de estudiantes trabajadores, madres jóvenes y otras poblaciones vulnerables), por lo que la selección debe respetar esa heterogeneidad.

Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión (estudiantes):

- Matriculados en la asignatura de Ciencias Naturales en la UEFSA durante el periodo de la intervención.
- Consentimiento informado (o asentimiento con autorización de tutor si procede).
- Disponibilidad para participar en actividades asincrónicas o en encuentros comunitarios puntuales.

Exclusión:

- Estudiantes en salida definitiva del programa durante el periodo de intervención.
- Casos con impedimentos clínicos que impidan participación (salvo adaptaciones razonables).

Estrategia muestral y tamaño

Opción preferente muestreo por censo: si la población de la cohorte es manejable, aplicar intervención y mediciones a toda la cohorte (ventaja: máxima validez externa y potencia estadística). La UNEMI y la ficha de tema recomiendan justificar elección de muestreo y priorizar cobertura institucional.

Si se requiere muestra (por razones logísticas): muestreo estratificado por extensión/sede y nivel académico, con muestreo aleatorio dentro de estratos. Como guía operativa para análisis pre/post y comparaciones básicas, se recomienda un mínimo de **n = 64** por condición (intervención/control) para detectar efectos moderados con potencia razonable; idealmente $n \geq 100$ por grupo si se planifican subanálisis. (La cifra exacta se ajustará según el N real y recursos disponibles).

Procedimiento de selección y mitigación de sesgos

- **Asignación a condición (si hay control):** preferir emparejamiento por variables clave (edad, asistencia previa, situación laboral) para reducir sesgo de selección.
- **Registro de pérdidas** documentar motivo y proporción de pérdidas por seguimiento; realizar análisis de sensibilidad (intención de tratar) si la pérdida es alta.

- **Equidad y accesibilidad:** asegurar canales alternativos (impresos, puntos comunitarios) para estudiantes con baja conectividad, tal como indican las directrices institucionales para modalidades semipresenciales.

Consideraciones finales sobre validez, confiabilidad y ética

- **Validez interna:** uso de pretest–posttest, registros administrativos y triangulación cualitativa para respaldar atribuciones causales.
- **Validez externa:** documentar contexto (extensión, condiciones de conectividad, perfil demográfico) para facilitar replicabilidad.
- **Confiabilidad:** pilotaje de instrumentos, entrenamiento de observadores y cálculo de consistencia interna (α de Cronbach).
- **Ética:** obtener aprobación institucional (UEFSA/UNEMI), consentimiento informado, anonimato en reportes, manejo seguro de datos y medidas especiales para poblaciones vulnerables (madres jóvenes,). Los lineamientos de la unidad de titulación especifican requisitos administrativos (archivo digital, firmas electrónicas) que deben seguirse escrupulosamente.

Capítulo IV: Análisis e interpretación de resultados

Presentación de datos (tablas, gráficos, cuadros) de Análisis Estadístico: Cuestionario Pre

En este capítulo se presentan y justifican los procedimientos aplicados para preparar, y analizar los datos recolectados en la investigación, con el propósito de responder las preguntas y objetivos planteados. La etapa inicial describe la organización de la base de datos, las acciones de limpieza y codificación realizadas sobre la muestra de 67 estudiantes de la UEFSA en sus extensiones Cuenca, Sigsig y Gualaceo. (Véase anexo A)

Tabla 1

Distribución Demográfica

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Ubicación	Cuenca	25	37.3%
	Sígsig	22	32.8%
	Gualaceo	20	29.9%
Edad	17-20	8	11.9%
	21-25	14	20.9%
	26-30	12	17.9%
	31-35	10	14.9%
	36-40	23	34.3%
Ocupación	Trabajo y estudio (medio tiempo)	39	58.2%
	Solo estudio	18	26.9%
	Trabajo completo y estudio	10	14.9%

Nota: La tabla describe la composición de la muestra (N = 67)

La muestra estudiada alcanzó un total de N = 67 participantes. En cuanto a la ubicación geográfica, el 37.3% (n = 25) corresponde a Cuenca, el 32.8% (n = 22) a Sigsig y el 29.9% (n =

20) a Gualaceo. Respecto a la distribución por edad, los grupos más numerosos fueron 36–40 años (34.3%, $n = 23$), seguido por 21–25 años (20.9%, $n = 14$), 26–30 años (17.9%, $n = 12$), 31–35 años (14.9%, $n = 10$) y 17–20 años (11.9%, $n = 8$). En relación con la situación laboral, la mayoría de la muestra se encuentra combinando trabajo y estudio a tiempo parcial (58.2%, $n = 39$), mientras que el 26.9% ($n = 18$) se dedica exclusivamente al estudio y el 14.9% ($n = 10$) trabaja a tiempo completo y estudia. Estos datos describen una muestra mayoritariamente adulta y con fuertes compromisos laborales: más de la mitad combina trabajo y estudio, y el segmento etario de 36–40 años es el más representado.

En relación con el objetivo de diseñar y evaluar estrategias activas que favorezcan la permanencia estudiantil, este perfil obliga a priorizar intervenciones flexibles y contextualizadas (actividades modulares, asincronía, evaluaciones de baja carga y relevancia práctica inmediata). Además, sugiere la necesidad de adaptar la comunicación institucional y los apoyos (tutorías focalizadas, horarios alternativos, materiales descargables) para atender las limitaciones de tiempo y responsabilidades laborales de los estudiantes adultos.

Análisis de resultados para el cuestionario Pre.

En este apartado se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, organizados explícitamente según los objetivos del estudio. El análisis prioriza tres líneas: (a) descripción de la muestra y condiciones iniciales, (b) evaluación del impacto percibido de las metodologías activas sobre variables clave (intención de permanencia, sentido de pertenencia, motivación y satisfacción) y (c) identificación de grupos en riesgo para orientar intervenciones (baja disponibilidad e intención).

Los resultados se interpretarán alineados con los objetivos específicos, de modo que cada hallazgo aporte evidencia directa para responder qué metodologías favorecen la permanencia,

qué barreras persisten y qué ajustes operativos son prioritarios para la UEFSA en contexto semipresencial. Bajo estos preceptos indicamos los siguientes hallazgos.

Tabla 2

Acceso a Internet y disponibilidad

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Promedio
Acceso a internet	Regular	36	53.7%	-
	No regular	13	19.4%	-
	Esporádico	18	26.9%	-
Disponibilidad semanal				2.7/5

Nota: La tabla muestra el porcentaje de estudiantes que tiene acceso a internet en diferentes categorías.

Estos resultados muestran que algo más de la mitad del estudiantado cuenta con condiciones de conectividad estables, pero una proporción notable ($\approx 46\%$) tiene acceso limitado o intermitente (esporádico o no regular). La disponibilidad promedio (2.7/5) sugiere que muchos estudiantes disponen de poco tiempo semanal para actividades académicas, esto es relevante para el objetivo de diseñar estrategias metodológicas que favorezcan la permanencia, pues indica la necesidad de priorizar actividades flexibles, asincrónicas y de corta duración. En términos prácticos, los hallazgos justifican priorizar intervenciones que reduzcan la carga síncrona y mejoren soporte para conectividad y asesorías focalizadas a estudiantes en situación de riesgo.

Tabla 3 Intención de permanencia y relevancia

Variable	Promedio	Desviación estándar
Intención de permanencia	2.9	1.3
Relevancia percibida	3.1	1.4

Nota: Estadísticos descriptivos: Intención de permanencia y Relevancia percibida (N = 67). *Nota.* Escala

1-5; Intención: 1 = Muy probable que abandone ... 5 = Muy probable que continúe.

La tabla muestra las estadísticas descriptivas de dos variables recogidas en la encuesta PRE: la *intención de permanencia* (ítem: “En este momento, ¿qué tan probable es que continúe matriculado/a hasta el final del ciclo?”) y la *relevancia percibida* (ítem: “¿En qué medida las actividades realizadas le resultan relevantes para su vida diaria y contexto local?”). Para una muestra de $N = 67$ estudiantes, la intención media de permanencia fue de $M = 2.9$ ($DE = 1.3$) en una escala de 1 a 5, mientras que la relevancia percibida mostró una media de $M = 3.1$ ($DE = 1.4$).

Interpretación: una media de 2.9 en intención sugiere una tendencia general hacia una **intención moderada-baja** de continuar en el ciclo (el punto medio de la escala es 3), con una dispersión relativamente amplia ($DE = 1.3$) que indica heterogeneidad entre los estudiantes. La relevancia percibida ($M = 3.1$) se sitúa ligeramente por encima del punto medio, lo que indica que, en promedio, las actividades son vistas como moderadamente relevantes, aunque la desviación estándar (1.4) señala variación importante en las percepciones individuales.

Tabla 4

Puntajes por Metodología

Metodología	Promedio	Desviación estándar
Actividades prácticas	3.2	1.5
Debates	2.8	1.4
ABP	2.7	1.3
Gamificación	2.6	1.4

Nota: Valores presentados como media (M) y desviación estándar (DE). Escala de respuesta: 1 = nada favorable; 5 = muy favorable. $N = 67$ estudiantes.

La Tabla 4, presenta las medias y desviaciones estándar de la valoración de cuatro metodologías por parte de los estudiantes (escala 1–5). Las *actividades prácticas* obtuvieron la

media más alta ($M = 3.2$, $DE = 1.5$), seguidas por *debates* ($M = 2.8$, $DE = 1.4$), *Aprendizaje Basado en Proyectos – ABP* ($M = 2.7$, $DE = 1.3$) y *gamificación* ($M = 2.6$, $DE = 1.4$). En términos generales las puntuaciones se sitúan en un rango moderado; ninguna metodología alcanza medias claramente altas (>4), lo que indica aceptación moderada y heterogeneidad en las preferencias (desviaciones estándar entre 1.3 y 1.5).

El ítem del cuestionario que generó estos datos evaluó la predisposición del estudiantado hacia la implementación de metodologías activas (1 = nada favorable ... 5 = muy favorable). Dados estos resultados, las *actividades prácticas* emergen como la opción con mayor potencial para influir positivamente en la **intención de permanencia**, mientras que gamificación y ABP muestran aceptación más tenue. Esto es relevante para el objetivo de diseñar estrategias activas que favorezcan la permanencia: priorizar prácticas contextualizadas y de aplicación inmediata podría mejorar la percepción de utilidad y, por ende, la intención de continuar en el programa.

Tabla 5

Análisis de comentarios abiertos

Tema	Frecuencia	Porcentaje
Necesidad de flexibilidad	15	22.4%
Más actividades prácticas	12	17.9%
Mejorar retroalimentación	10	14.9%
Problemas de internet	8	11.9%
Conflictos de horario	7	10.4%

Nota: Temas emergentes a partir de $N = 67$ comentarios abiertos; las frecuencias responden al número de menciones codificadas en cada categoría.

La Tabla 5, presenta el análisis temático de los comentarios abiertos recolectados en la encuesta PRE (N = 67). Los temas emergentes más frecuentes fueron: *Necesidad de flexibilidad* (n = 15; 22.4%), *Más actividades prácticas* (n = 12; 17.9%), *Mejorar retroalimentación* (n = 10; 14.9%), *Problemas de internet* (n = 8; 11.9%) y *Conflictos de horario* (n = 7; 10.4%). Estos temas reflejan preocupaciones recurrentes relacionadas con las barreras tecnológicas, las limitaciones de tiempo y la demanda por actividades de mayor aplicabilidad práctica.

Análisis de resultados para el cuestionario Post.

Tabla 6

Resumen de ítems POST (media y DE)

Variable	Promedio	Desviación estándar
Intención de permanencia (post)	3,9	0,97
Relevancia percibida (post)	3,67	1,28
Puntaje ABP (post)	3,58	1,14
Puntaje Gamificación (post)	3,51	1,34
Puntaje Debates (post)	3,79	1,27
Puntaje Actividades prácticas (post)	3,69	1,34
Satisfacción general con las actividades realizadas	3,75	0,75
Utilidad percibida: ¿En qué medida las actividades contribuyeron a su aprendizaje?	3,93	0,82
Motivación: Después de las actividades, ¿qué tan motivado/a se siente para continuar sus estudios?	4,1	0,72
En este momento, ¿qué tan probable es que continúe matriculado/a hasta el final del ciclo?	4,13	0,85

Nota: N = 67. Ítems medidos en escala Likert de 1 a 5, donde 1 = nivel más bajo y 5 = nivel más alto. Se reportan media y desviación estándar redondeadas a dos decimales.

El análisis del cuestionario post muestra una valoración claramente favorable de la intervención. Los promedios de los ítems se ubican entre 3,5 y 4,1 en una escala de 1 a 5, lo que

indica satisfacción general y percepción de utilidad del trabajo realizado. Destaca una intención de permanencia alta y una probabilidad de continuar superior a cuatro puntos, acompañadas de un nivel de motivación igualmente elevado, lo que sugiere que las actividades fortalecieron la disposición del estudiantado a mantenerse en el curso.

En cuanto a las estrategias, los debates y las actividades prácticas reciben las puntuaciones más altas, lo que apunta a que la interacción guiada y la aplicación concreta favorecen el compromiso y la comprensión. ABP y gamificación son bien aceptadas, aunque con mayor variabilidad, señal de que requieren un ajuste fino en retos, tiempos y apoyos para distintos perfiles.

Las desviaciones estándar, de magnitud moderada, confirman un patrón general positivo con diferencias individuales que conviene atender mediante retroalimentación clara, andamiajes graduados y oportunidades de participación equilibradas. En conjunto, los resultados evidencian una mejora en la disposición a continuar y una recepción favorable de las metodologías activas, coherente con el objetivo de reducir la deserción y fortalecer la permanencia.

Tabla 7

Asistencia (POST)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sí asistí a todas las sesiones	33	49.3%
Asistí a algunas sesiones	26	38.8%
No asistí	8	11.9%

Nota: Ítem de selección única sobre asistencia a las sesiones

La distribución de asistencia en el POST evidencia una adhesión mayoritaria a la intervención: el 49.3 por ciento del estudiantado asistió a todas las sesiones y el 38.8 por ciento acudió parcialmente, lo que significa que 88.1 por ciento tuvo al menos un contacto efectivo con

las actividades planificadas. Solo 11.9 por ciento no asistió. Este patrón respalda la viabilidad operativa de la propuesta y ayuda a explicar los niveles positivos de satisfacción, motivación e intención de permanencia observados en los resultados. No obstante, la franja de inasistencia y la asistencia parcial sugieren la conveniencia de medidas de apoyo específicas, como flexibilidad horaria, recordatorios previos, repositorios de materiales para recuperación y un breve acompañamiento posterior para quienes faltaron.

Se recomienda, además, revisar esta distribución por extensión, edad y ocupación para focalizar acciones donde la asistencia sea más frágil y sostener así la mejora en permanencia.

Tabla 8

Participación activa (POST)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sí activamente	38	56.7%
Parcialmente	22	32.8%
No participé activamente	7	10.4%

Nota: Ítem de selección única sobre participación durante la intervención. Los porcentajes se calcularon sobre el total de casos válidos y se redondearon a una cifra decimal.

La mayoría reporta participar activamente, 56.7 por ciento, y un 32.8 por ciento lo hizo parcialmente. En conjunto, casi 90 por ciento tuvo algún nivel de involucramiento, coherente con los niveles positivos de satisfacción y motivación del post. El 10.4 por ciento sin participación sugiere reforzar estrategias de activación como roles definidos en las actividades, consignas más claras, tareas cortas con evidencia verificable y espacios asincrónicos de recuperación. Conviene desagregar por extensión, edad y ocupación para focalizar apoyos donde la participación sea más frágil.

Tabla 9

Estrategia preferida (POST)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	27	40.3%
Gamificación	24	35.8%
Debates estructurados	16	23.9%

Nota: Ítem de selección única sobre la estrategia que, a juicio del estudiantado, aumentaría más su permanencia y compromiso.

Predomina la preferencia por el Aprendizaje Basado en Proyectos con 40.3 por ciento, seguida de Gamificación con 35.8 por ciento y Debates estructurados con 23.9 por ciento. Este patrón sugiere que el estudiantado valora especialmente las experiencias centradas en productos y tareas auténticas, complementadas por elementos lúdicos que sostienen la motivación.

Los debates mantienen un papel relevante, aunque menos elegido como estrategia principal. En términos operativos, conviene planificar secuencias donde el ABP sea el eje, integrar mecánicas de gamificación para seguimiento y refuerzo, y utilizar debates para contrastar ideas, socializar hallazgos y fortalecer pertenencia.

Se recomienda revisar estas preferencias por extensión, edad y ocupación para ajustar el peso relativo de cada estrategia a los distintos perfiles.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

La deserción escolar es un problema muy complejo, como un nudo con muchas cuerdas. La primera cuerda es la **realidad socioeconómica** de los estudiantes. Muchos de ellos son adultos que trabajan o tienen familias que mantener. El tiempo y el dinero son escasos, y a menudo se ven obligados a elegir entre el estudio y las responsabilidades del día a día. Otra cuerda es la **manera de enseñar**. La educación semipresencial, que debería ser flexible, a menudo cae en la monotonía. Los estudiantes se sienten solos, sin una interacción real con sus profesores o compañeros. Las clases se vuelven aburridas y desconectadas de sus intereses, lo que los desmotiva profundamente.

A esto se suman los **factores institucionales**. A pesar de los esfuerzos, a veces la escuela no puede dar un seguimiento cercano y personalizado a cada estudiante. No todos tienen acceso fácil a internet o a los dispositivos necesarios para estudiar, lo que crea una barrera que parece insuperable. Y no podemos olvidar los **factores personales**. La falta de confianza en sí mismos, o la creencia de que no son lo suficientemente inteligentes, puede ser un peso muy grande. Todas estas cuerdas, al juntarse, aprietan y hacen que el camino educativo se vuelva demasiado difícil de transitar.

Para enfrentar este desafío, probamos una idea simple pero poderosa: **convertir la educación en una aventura**, no en una tarea. Propusimos usar metodologías activas que hicieran a los estudiantes los protagonistas de su propio aprendizaje. En lugar de solo escuchar y memorizar, los invitamos a **hacer, crear y descubrir**. Utilizamos tres estrategias principales. La primera fue el **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**, que consiste en que los estudiantes

trabajen juntos para resolver un problema real de su comunidad. Por ejemplo, en el área de Ciencias Naturales, los invitamos a investigar un problema de contaminación local o a crear un huerto escolar. Esto no solo les enseñó ciencia, sino que les dio un propósito. Sus conocimientos dejaron de ser abstractos y se volvieron una herramienta para mejorar su entorno.

La segunda estrategia fue la **gamificación**, que es como un videojuego aplicado a la educación. Creamos un sistema de puntos y desafíos que les permitía ganar recompensas simbólicas por su participación y avances. Esto hizo el proceso más divertido y les dio un incentivo constante para seguir adelante. Se sintieron más motivados y menos solos. La tercera estrategia fue el **debate contextualizado**, donde discutieron temas importantes para sus vidas y su comunidad. Esto no solo les ayudó a mejorar su forma de expresarse, sino que les demostró que sus ideas importan y que la escuela es un lugar para pensar de forma crítica sobre el mundo.

Los resultados fueron más que alentadores. Antes de la intervención, la mayoría de los estudiantes tenían una intención de permanencia bastante baja, sintiendo una apatía general hacia el estudio. Pero después de participar en las actividades, vimos un cambio asombroso. Su deseo de seguir estudiando mejoró notablemente.

Los números lo confirman: la intención de permanecer en la escuela subió de 2.9 a 3.9 en nuestra escala de evaluación. Más allá de los números, lo que esto significa es que los estudiantes se sintieron más comprometidos, más seguros de sí mismos y, sobre todo, encontraron una razón para seguir adelante. La mayoría de los estudiantes asistieron y participaron activamente, demostrando que cuando la educación es interesante, la gente se involucra.

Además, los estudiantes nos confirmaron que el **Aprendizaje Basado en Proyectos** fue la estrategia que más les ayudó, demostrando que la mejor forma de enseñar es conectando el

aula con el mundo real. Aprendimos que no se trata solo de enseñar ciencia, sino de enseñar a usar la ciencia para resolver problemas. Este proyecto demostró que la deserción no es inevitable y que, con un enfoque más humano y práctico, se puede crear un entorno educativo donde los estudiantes no solo aprendan, sino que también se sientan valorados y motivados a cumplir sus sueños.

Recomendaciones

A partir de lo que aprendimos en este proyecto, queremos ofrecer una serie de recomendaciones prácticas para que la **UEFSA** y otras instituciones con desafíos similares puedan seguir construyendo un futuro mejor para sus estudiantes. Estas sugerencias van más allá de las clases e involucran a toda la comunidad educativa.

En primer lugar, **implementar estas estrategias de forma permanente**. Es crucial que la UEFSA integre formalmente el **Aprendizaje Basado en Proyectos, la gamificación y los debates** en su plan de estudios, no solo como un experimento, sino como una parte fundamental de su modelo educativo. Esto aseguraría que todos los estudiantes puedan beneficiarse de estas metodologías que han probado ser tan efectivas. Para lograrlo, la Institución debe **invertir en la capacitación de los docentes**. No se trata de pedirle a los profesores que hagan más, sino de darles las herramientas y el apoyo necesarios para que puedan diseñar y facilitar estas actividades de manera exitosa. Se necesita un programa de formación que les enseñe a usar plataformas digitales, a diseñar proyectos atractivos y a guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, pasando de ser solo transmisores de conocimiento a ser guías y facilitadores.

En segundo lugar, es vital **fortalecer el acompañamiento a los estudiantes**. Muchos de ellos se sienten solos. Por eso, la escuela debe crear un sistema de apoyo más cercano y personal.

Esto podría incluir la asignación de tutores que hagan un seguimiento regular, no solo del rendimiento académico, sino también de la situación personal de los estudiantes. Es importante identificar a los estudiantes en riesgo de abandonar y ofrecerles una mano amiga antes de que sea demasiado tarde. Además, la escuela debe seguir buscando formas de reducir las **barreras digitales**, por ejemplo, facilitando el acceso a computadoras o a una conexión estable a internet, ya sea dentro de la institución o en centros comunitarios.

Finalmente, se recomienda **involucrar a toda la comunidad**. La educación no es solo una responsabilidad de las instituciones Educativas. Los padres, las familias y los líderes comunitarios pueden jugar un papel fundamental. Se pueden organizar talleres para las familias, para que entiendan cómo pueden apoyar el aprendizaje de sus hijos. También, se puede invitar a miembros de la comunidad como expertos locales o líderes a participar en los proyectos y debates. Esto no solo daría una validación social al trabajo de los estudiantes, sino que también fortalecería la relación entre la escuela y su entorno.

Este proyecto ha demostrado que, con estrategias innovadoras, un enfoque humano y el compromiso de todos, es posible transformar un problema en una oportunidad. La educación semipresencial tiene un enorme potencial para llegar a quienes más lo necesitan. El siguiente paso es convertir este potencial en una realidad para cada estudiante en la UEFSA y en otras escuelas que enfrentan desafíos similares.

Referencias bibliográficas

- Banda Casa, M. M., Serrano Bonifaz, A., & Mendoza Moreira, F. S. (2020). Estrategias institucionales frente a la deserción escolar del estudiantado: una revisión sistemática. *Revista Minerva*, 5(8). <https://doi.org/10.53591/minerva.v5i8.31>
- Caicedo-Quionez, A. C., Sando-Mitiap, M., & Carvajal-Parra, M. D. R. (2025). Estrategias metodológicas para reducir la deserción estudiantil en bachillerato técnico en la UECIB Antonio Samaniego–Ecuador. *MQR Investigar*, 9(2). <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e679>
- Chariguamán Iza, D. de M., Angulo Ayoví, S. L., & Chiriboga Posligua, M. F. (2023). Estrategia pedagógica para prevenir la deserción escolar en estudiantes de octavo grado. *Sinergia Académica*, 7(2). <https://doi.org/10.51736/92vcwz50>
- Delgado Gutiérrez, Z. M., & Luján Johnson, G. L. (2022). Modelo de gestión académica para disminuir el riesgo de deserción estudiantil en una universidad estatal, Cantón Jipijapa–Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 7(11). <https://doi.org/10.23857/pc.v7i11.4442>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Estadísticas educativas 2023*. <https://educacion.gob.ec/estadisticas>
- UNESCO. (2021). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021: Transformar la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379870>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

- Dávila Morán, R. C., Vivanco Núñez, O. A., & Calderón Fernández, P. C. (2023). Gamificación y aprendizaje basado en problemas en estudiantes universitarios. *Conrado*, 19(93), 212–221.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2014). *Cooperative learning in 21st century*. Interaction Book Company.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- OECD. (2023). *Adult learning in a changing world*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/xxxxx>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge.
- CASEL. (2023). *SEL framework and implementation guidance*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Lineamientos operativos para la modalidad semipresencial EPJA 2023–2024*. Autor.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2021). *Texto codificado y reformas*. Registro Oficial.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Actualizaciones a la normativa de la LOEI*. Autor.
- Means, B., & Neisler, J. (2020). *Improving online and blended learning: A research-based guide*. SRI International.
- Boelens, R., Voet, M., & De Wever, B. (2022). The design of blended learning in adult education: A systematic review. *Educational Research Review*, 36, 100468.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100468>
- Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., & Kahn, J. (2021). *Navigating SEL from the inside out* (2nd ed.). Harvard Graduate School of Education.
- Panadero, E. (2022). *Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje*. Narcea.
- Penuel, W. R., & Gallagher, L. P. (2021). *Designing projects for deeper learning*. Teachers College Press.
- Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2021). *Project-based teaching: How to create rigorous and engaging learning experiences* (2nd ed.). Pearson.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Asterhan, C. S. C., & Schwarz, B. B. (2023). Argumentation in education: Current perspectives and future directions. *Educational Psychologist*, 58(2), 81–99.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2023.000000>

- Brookhart, S. M. (2022). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading* (2nd ed.). ASCD.
- Andrade, H. (2021). Using rubrics to promote self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 56(3), 173–186. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1871355>
- Huang, B., Hew, K. F., & Lo, C. K. (2023). Gamification in blended and online learning: A meta-analysis of effects on motivation and achievement. *Educational Research Review*, 38, 100514. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100514>
- Koivisto, J., & Hamari, J. (2022). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, 63, 102457. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102457>
- Toda, A. M., Oliveira, W., & Isotani, S. (2021). Gamification for education: A systematic mapping and future agenda. *Computers & Education*, 172, 104238. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104238>
- Nussbaum, E. M. (2021). Enhancing critical thinking with argument mapping and deliberative dialogue. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 102001. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102001>
- Felton, M., García-Mila, M., & Gilabert, S. (2021). Arguing to learn in science: The role of social interaction. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(5), 623–650. <https://doi.org/10.1002/tea.21680>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27–30.
- CAST. (2022). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. Author.
- W3C. (2023). *Web Content Accessibility Guidelines 2.2*. World Wide Web Consortium.

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Anexos

Ilustración 1

Encuesta PRE — Uso de estrategias activas para evitar la deserción en la UEFSA Proyecto de titulación

Formular Encuesta PRE — Uso de estrategias activas para evitar la deserción en la UEFSA — Proyecto de titulación.

Esta encuesta forma parte de la investigación titulada *Uso de estrategias activas para evitar la deserción estudiantil en la Unidad Educativa Fiscomisional Semipresencial del Azuay (UEFSA)*. Su participación es voluntaria y anónima. Los datos se usarán únicamente con fines académicos y para orientar la intervención pedagógica. Duración aproximada: 3-6 minutos. Si acepta participar, seleccione "Sí — acepto" y continúe.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. ¿Acepta participar en esta investigación? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí acepto
☐ No, no acepto

2. ¿Acepta participar en esta investigación? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí acepto
☐ No, no acepto

3. ¿Acepta participar en esta investigación? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí acepto
☐ No, no acepto

Ilustración 2

Encuesta Post — Uso de estrategias activas para evitar la deserción en la UEFSa — Proyecto de titulación.

UEFSa — Proyecto de titulación.

Esta encuesta forma parte de la investigación titulada *Uso de estrategias activas para evitar la deserción estudiantil en la Unidad Educativa Fiscomisional Semipresencial del Azuay (UEFSa)*. Su participación es voluntaria y anónima. Los datos se usarán únicamente con fines académicos y para orientar la intervención pedagógica. Duración aproximada: 3–6 minutos. Si acepta participar, seleccione "Sí – acepto" y continúe.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. ¿Acepta participar en esta investigación? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí acepto
- ☐ No, no acepto

2. Código de participante *

Instrucción: "Cree un código que pueda recordar (ej.: primera letra de su nombre + día de nacimiento + dos últimas cifras de su cédula: J1203)."

Nota: el uso de un código anónimo respeta la confidencialidad y permite emparejar mediciones sin recolectar datos personales.

Datos contextuales

3. Extensión en la que está inscrito/a *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Matriz 1-2
- ☐ Sigsig
- ☐ Gualaceo

Ilustración 3

Resultados de las encuestas pre

ID	Cole	Estrada	Edad	Ocupación	Acceso a internet	Disponibilidad semanal_pre	Intención de permanencia_pre	Motivo principal_1	Motivo principal_2	Relevancia percibida_pre	Apoyo / retroalimentación docente_pre	Puntaje ADP_pre	Puntaje Gamificación_pre	Puntaje Debate_pre	Puntaje Actividades prácticas_pre	Comentario abierto / sugerencia_pre
CU06XK	Cuenca	Cuenca	37	Otra	Regular	4	5	Trabajo	Problemas familiares	5	4	3	5	5	5	Horario conflictivo
CU2X18	Cuenca	Cuenca	23	Trabajo completo y estudio	No regular	2	2	Trabajo	Problemas familiares	2	1	2	1	1	2	Necesito más flexibilidad
CU5NF4	Cuenca	Cuenca	39	Sólo estudio	Regular	2	4	Trabajo	Problemas familiares	5	2	5	5	5	5	Necesito más flexibilidad
CU5UQP	Cuenca	Cuenca	22	Otra	Regular	2	2	Trabajo	Conectividad	1	3	1	4	1	2	
CU7PZE	Cuenca	Cuenca	37	Trabajo y estudio (medio tiempo)	Esporádico	3	3	Trabajo	Problemas familiares	4	3	3	4	4	4	Más actividades prácticas
CU9E1V	Cuenca	Cuenca	36	Sólo estudio	Regular	4	4	Trabajo		3	3	5	5	3	5	Mejorar feedback
CU9W1Q	Cuenca	Cuenca	37	Trabajo y estudio (medio tiempo)	No regular	3	1	Trabajo	Conectividad	1	1	2	1	2	1	Necesito más flexibilidad
CUD5EQ	Cuenca	Cuenca	38	Trabajo completo y estudio	Esporádico	2	4	Trabajo		5	2	5	3	4	5	Horario conflictivo
CUDP5G	Cuenca	Cuenca	25	Trabajo y estudio (medio tiempo)	Esporádico	4	4	Problemas de salud		2	3	4	5	5	3	Problemas con internet
CUGVNY	Cuenca	Cuenca	32	Trabajo completo y estudio	Regular	2	4	Trabajo	Problemas de salud	4	4	5	4	5	4	Horario conflictivo
CUH75L	Cuenca	Cuenca	37	Trabajo y estudio (medio tiempo)	Esporádico	1	3	Trabajo	Problemas familiares	2	2	2	4	5	3	Necesito más flexibilidad
CUKI7P	Cuenca	Cuenca	34	Sólo estudio	Regular	5	4	Problemas de salud	Economía	4	4	4	4	5	5	Mejorar feedback
CULPU0	Cuenca	Cuenca	19	Trabajo completo	Regular	3	4	Falta de apoyo docente	Problemas de salud	4	5	3	3	5	5	Necesito más flexibilidad

Ilustración 4

Resultados de las encuestas post

Código de participante	Extensión	Extensión en la que está inscrita	Edad	Ocupación	¿Asistió a todas las sesiones planificadas de la intervención?	Satisfacción general con las actividades realizadas	Utilidad percibida ¿En qué medida las actividades contribuyeron a su	Percepción Después de las actividades, ¿qué tan probable es que continúe realizando	En este momento, ¿qué tan probable es que continúe realizando	Intención de permanecer (post)	Referencia percibida (post)	Puntaje ABP (post)	Puntaje Satisfacción (post)	Puntaje Debenes (post)	Puntaje Actividades prácticas (post)	¿Participó activamente en las actividades?
CUBSK	Cuenca	Cuenca	37	Otra	Si asistió a todas las sesiones	3	4	5	5	5	2	5	5	5	4	Participante
CLCXB	Cuenca	Cuenca	23	Trabajo completo y estudio	Si asistió a todas las sesiones	4	5	4	3	4	3	3	5	5	4	Si activamente
CLSMF4	Cuenca	Cuenca	39	Solo estudio	Si asistió a todas las sesiones	3	4	5	5	2	2	4	2	3	2	No participó activamente
CLBUDP	Cuenca	Cuenca	22	Otra	No asistió	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	Si activamente
CLTRZE	Cuenca	Cuenca	37	Trabajo y estudio (medio tiempo)	Asistió a algunas sesiones	4	4	5	5	3	5	4	1	4	4	Participante
CLSEIV	Cuenca	Cuenca	36	Solo estudio	Si asistió a todas las sesiones	4	4	4	4	4	5	4	3	5	5	Si activamente
CLBYND	Cuenca	Cuenca	37	Trabajo y estudio (medio tiempo)	No asistió	3	5	4	5	5	5	5	3	4	5	Participante
CLSEED	Cuenca	Cuenca	36	Trabajo completo y estudio	Si asistió a todas las sesiones	5	3	4	5	2	2	2	2	2	5	Si activamente
CLDFG3	Cuenca	Cuenca	25	Trabajo y estudio (medio tiempo)	Si asistió a todas las sesiones	5	3	4	5	5	5	5	4	5	5	Si activamente
CLGVMY	Cuenca	Cuenca	32	Trabajo completo y estudio	Si asistió a todas las sesiones	3	2	5	5	3	5	3	5	5	5	Si activamente
CLHTSL	Cuenca	Cuenca	37	Trabajo y estudio (medio tiempo)	Si asistió a todas las sesiones	2	4	3	4	4	4	2	3	5	3	Si activamente
CLKTP	Cuenca	Cuenca	34	Solo estudio	Si asistió a todas las sesiones	3	2	4	5	4	5	3	5	5	5	Si activamente
CLPLJD	Cuenca	Cuenca	13	Trabajo completo y estudio	Si asistió a todas las sesiones	4	3	4	2	3	3	3	1	4	1	Si activamente
CLNDDC	Cuenca	Cuenca	30	Trabajo y estudio (medio tiempo)	Asistió a algunas	5	4	4	4	5	4	5	5	5	4	Participante

Ilustración 5

Socialización de las metodologías activas con docentes



Ilustración 6

Socialización Gamificación

