



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y/O DE DESARROLLO

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA:

**EL IMPACTO DEL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS Y SU RELACIÓN CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA UNIDAD EDUCATIVA "SANTA JUANA DE CHANTAL"**

Autor:

Francisco Xavier García Criollo

Tutor:

Julissa Mercedes Morán Goyes

Milagro, 2026

Derechos de autor

Sr. Dr.
Fabricio Guevara Viejó
Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, Francisco Xavier García Criollo en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de Magíster en Educación Básica, como aporte a la Línea de Investigación educación, cultura, tecnología en innovación para la sociedad - MAEB de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

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

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

Milagro, **24 de Mayo del 2026**



Firmado electrónicamente por:
FRANCISCO XAVIER
GARCIA CRIOLLO

Francisco Xavier García Criollo
1718024662

Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación

Yo, Msc. Julissa Mercedes Morán Goyes en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por Francisco García, cuyo tema es Relación entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico de los estudiantes de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal", periodo lectivo 2025-2026 que aporta a la Línea de Investigación educación, cultura, tecnología en innovación para la sociedad - MAEB, previo a la obtención del Grado Magíster en Educación Básica. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 24 de Mayo del 2026.



Julissa Mercedes Morán Goyes
0919104224

FACULTAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los tres días del mes de julio del dos mil veintiseis, siendo las 10:30 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LPS GARCIA CRIOLLO FRANCISCO XAVIER, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **EL IMPACTO DEL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA UNIDAD EDUCATIVA “SANTA JUANA DE CHANTAL”**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: M Gestion RODRIGUEZ FLORES KAREN JOHANNA, Presidente(a), PAREDES ROSADO KARLA ANDREA en calidad de Vocal; y, TORRES BURGOS STEVEN ARTURO 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 TITULACION	57.33
DEFENSA ORAL	37.33
PROMEDIO	94.67
EQUIVALENTE	MUY BUENO

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 11:30 horas.



Firmado electrónicamente por:
KAREN JOHANNA
RODRIGUEZ FLORES

M GESTION RODRIGUEZ FLORES KAREN JOHANNA
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Firmado electrónicamente por:
KARLA ANDREA
PAREDES ROSADO

PAREDES ROSADO KARLA ANDREA
VOCAL



Firmado electrónicamente por:
0923791081 STEVEN
TORRES BURGOS

TORRES BURGOS STEVEN ARTURO
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



Firmado electrónicamente por:
FRANCISCO XAVIER
GARCIA CRIOLLO

GARCIA CRIOLLO FRANCISCO XAVIER
MAESTRANTE

DEDICATORIA

A Dios, a mis padres y hermano, quienes han sido el pilar fundamental en mi vida. A ellos dedico este logro por su apoyo incondicional y por acompañarme en cada paso en este camino. Gracias por ser mi fortaleza en los momentos difíciles y por motivarme siempre a seguir adelante y creer en mis sueños.

También me dedico este logro a mí mismo, por la perseverancia, la paciencia y el esfuerzo que mantuve durante este proceso. Por no rendirme ante las dificultades y por cada aprendizaje que me permitió crecer tanto en lo personal como en lo académico. Este camino me enseñó que con dedicación y constancia es posible alcanzar aquello que un día parecía tan lejano.

El autor

AGRADECIMIENTOS

A la Msc. Julisa Morán, quién con su guía, apoyo y valiosos conocimientos hizo posible el desarrollo, seguimiento y culminación de este trabajo de investigación. Su orientación académica y compromiso durante este proceso de tutorías, fueron fundamentales para fortalecer cada etapa de este trabajo investigativo.

A los docentes de la maestría de Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), expreso mi sincera gratitud por compartir sus conocimientos, experiencias y enseñanzas a lo largo de mi formación académica. Sus aportes y dedicación dados en clases, contribuyeron significativamente a mi crecimiento profesional y al desarrollo de una visión más amplia de la educación.

A la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”, por abrirme las puertas de su institución y brindarme la oportunidad de desarrollar en ella este trabajo de investigación. Agradezco la confianza depositada en mí y la colaboración recibida durante este proceso, así como la oportunidad de formar parte de su personal docente, experiencia que ha enriquecido profundamente mi desarrollo profesional y humano.

El autor

Resumen

Esta investigación tiene como finalidad determinar la relación entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal” en el periodo 2025-2026. El estudio surgió a partir de la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas, promoviendo las clases más dinámicas y participativas que permitan al estudiante involucrarse de manera activa en su proceso de aprendizaje.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo transversal y alcance correlacional. La población estuvo conformada por los 30 docentes de Educación General Básica de la institución, con quienes se trabajó mediante un censo. Para la recolección de la información se aplicaron encuestas con escala Likert y se utilizaron registros académicos como fuente secundaria. El análisis de los datos incluyó estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) y estadística inferencial (correlación de Spearman).

Los resultados obtenidos evidencian que más del 80% de los docentes aplica regularmente metodologías activas y que las condiciones institucionales (recursos, infraestructura y preparación docente) son mayoritariamente favorables. La correlación entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico fue de $p=0,433$ (correlación positiva moderada) con un valor de $p=0,017$ lo que indica que existe evidencia estadística suficiente para afirmar una relación significativa en la población estudiada.

Se concluye que, los docentes perciben una relación positiva entre las metodologías activas y el aprendizaje, y que las condiciones institucionales son favorables. La significación estadística encontrada ($p = 0,017 < 0.05$) confirma la hipótesis de investigación. No obstante, la correlación moderada ($p = 0,433$) sugiere la necesidad de continuar profundizando en la calidad de implementación de estas estrategias y en la optimización de la distribución del tiempo en la planificación curricular.

Palabras clave: metodologías activas, rendimiento académico, aprendizaje activo, estudio correlacional, educación.

Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between the use of active teaching methodologies and the academic performance of students at the “Santa Juana de Chantal” Educational Unit during the 2025-2026 school year. The study arose from the need to strengthen teaching practices by promoting more dynamic and participatory classes that allow students to actively engage in their learning process.

The research was conducted using a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional design and a correlational scope. The population consisted of the institution’s 30 General Basic Education teachers, who were surveyed through a census. Data were collected using Likert-scale surveys, and academic records were used as a secondary source. Data analysis included descriptive statistics (frequencies and percentages) and inferential statistics (Spearman’s correlation).

The results show that more than 80% of teachers regularly use active teaching methods and that institutional conditions (resources, infrastructure, and teacher training) are largely favorable. The correlation between the use of active teaching methods and academic performance was $p = 0,433$ (moderate positive correlation) with a p-value of 0,017, indicating that there is sufficient statistical evidence to affirm a significant relationship in the study population.

It is concluded that teachers perceive a positive relationship between active teaching methodologies and learning, and that institutional conditions are favorable. The statistical significance found ($p = 0,017 < 0.05$) confirms the research hypothesis. However, the moderate correlation ($p = 0,433$) suggests the need to continue exploring the quality of implementation of these strategies and to optimize time allocation in curriculum planning.

Keywords: active methodologies, academic performance, active learning, correlational study, education.

Lista de figuras

Ilustración 1 Aplicación de ABP	52
Ilustración 2 Implementación estrategias ABP	54
Ilustración 3 Uso de metodologías	57
Ilustración 4 Seguridad en preparación y capacitación	60
Ilustración 5 Recursos y materiales disponibles	62
Ilustración 6 Tiempos en las asignaturas	65
Ilustración 7 Infraestructura en el aula	68
Ilustración 8 Participación estudiantil	70
Ilustración 9 Favorecimiento en comprensión y retención de contenidos	73
Ilustración 10 Importancia del uso constante de metodologías activas para los resultados académicos.	75
Ilustración 11 Nombre de la propuesta	88

Lista de Tablas

Tabla 1 Reporte de desempeño académico de los estudiantes	4
Tabla 2 Uso de metodologías activas por parte de los docentes	4
Tabla 3 Escala de Likert Utilizada	10
Tabla 4 Operacionalización de la variable: Uso de metodologías activas	10
Tabla 5 Operacionalización de la variable dependiente: Rendimiento académico	11
Tabla 6 Operacionalización estadística de la relación entre variables.....	11
Tabla 7 Resumen teórico	35
Tabla 8 Estructura del cuestionario	41
Tabla 9 Escala de Likert utilizada	41
Tabla 10 Expertos participantes	46
Tabla 11 Resultados de la validación de expertos.....	47
Tabla 12 Valores del Alfa de Cronbach	48
Tabla 13 Formulación de hipótesis	78
Tabla 14 Resultados de la correlación.....	78
Tabla 15 Tabla de correlación	79

ÍNDICE

DEDICATORIA	V
AGRADECIMIENTOS.....	VI
Resumen	VII
Abstract	VIII
Lista de figuras	IX
Lista de Tablas	X
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I: El problema de investigación	4
1.1 Planteamiento del problema	4
1.2 Delimitación del problema.....	5
1.3 Formulación del problema	6
1.4 Preguntas de investigación.....	6
1.5 Objetivos.....	6
1.5.1 Objetivo general	6
1.5.2 Objetivos específicos	7
1.6 Hipótesis.....	7
1.7 Justificación	7
1.7.1 Teórica	7
1.7.2 Práctica	8
1.7.3 Metodológica	9
1.8 Declaración de las variables	9
1.8.1 Operacionalización de las variables	10
Capítulo II: Marco Teórico	12
2.1. Antecedentes.....	12
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	12
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	13
2.2. Fundamentación pedagógica.....	14
2.3. Fundamentación sociológica	16
2.4. Fundamentación psicológica	17
2.5. Marco legal.....	19
2.5.1 Constitución del Ecuador.....	19
2.5.2 Ley Orgánica de Educación Intercultural	20
2.5.3 Ministerio de Educación.....	21
2.6. Marco conceptual	21
2.6.1. Metodologías activas: definición y características.....	21
Principios básicos.....	22

2.6.2.1 Tipos de metodologías activas	22
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	23
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	23
Aula invertida	24
Gamificación	26
Enfoque pedagógico y rol del docente	27
2.6.2.3 Teorías del aprendizaje	28
Teoría Constructivista de Jean Piaget	28
Aprendizaje significativo de David Ausubel	29
Aprendizaje experiencial de David Kolb	30
2.6.2.4 Rendimiento académico	31
Factores que influyen en el rendimiento académico	31
2.6.2.5 Relación entre metodologías activas y rendimiento académico	32
2.6.2.6 Evidencias de impacto en la comprensión, retención y aplicación de conocimientos	34
CAPÍTULO III: Diseño Metodológico	37
3.1.- Enfoque de investigación	37
3.2 Tipo de investigación	37
3.3 Diseño de investigación	38
3.4 Población	39
3.5 Técnicas de recolección de datos	40
3.6 Instrumento de investigación	41
3.7 Validez del instrumento	46
3.8 Confiabilidad del instrumento	47
3.9 Procedimiento de la investigación	48
3.10. Procesamiento estadístico de la información	50
CAPÍTULO IV: Análisis e interpretación de resultados	52
4.1 Análisis e Interpretación de Resultados	52
4.2 Comprobación de hipótesis	77
4.2.1 Formulación de Hipótesis	78
4.2.2 Nivel de significación	78
4.2.3 Resultados de la correlación	78
4.2.4 Regla de decisión	79
4.2.5 Contrastación de hipótesis	79
4.2.6 Interpretación de la correlación	79
4.2.7. Conclusión de la hipótesis	79
4.2.8. Explicación de los resultados	79
4.2.9 Aporte del hallazgo	80
CAPÍTULO V: Conclusiones, Discusiones y Recomendaciones	81

XII

5.1 Discusiones	81
5.2 Conclusiones	84
5.3 Recomendaciones	86
CAPÍTULO V: PROYECTO DE DESARROLLO	88

6.1. Nombre de la propuesta	88
6.2. Definición del tipo de producto/ servicio	88
6.3. Explicación de cómo la propuesta contribuye a solucionar las insuficiencias/debilidades identificadas en el diagnóstico	88
6.4 Objetivos	90
6.5. Desarrollo de la propuesta.....	90
6.6. Procedimientos de elaboración de la propuesta	95
6.7. Análisis de Materiales requeridos y Componentes.	98
6.8. Propiedades identificadas.....	99
6.9. Resultados Relevantes.....	101
BIBLIOGRAFÍA.....	105
ANEXOS	117

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso clave en la formación de los estudiantes ya que no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que también influye en el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que se reflejan en su desempeño académico y en su manera de enfrentar los distintos retos de aprendizaje. Dentro del aula, la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza incide en cómo los estudiantes comprenden, analizan y aplican los contenidos, lo que hace necesario reflexionar si las estrategias metodológicas utilizadas realmente responden a sus necesidades y favorecen un aprendizaje significativo. En este sentido, enseñar y aprender constituye un proceso dinámico que requiere adaptación, reflexión y compromiso constante por parte del docente y del estudiante.

Existen estudios en los que se ha evidenciado que el rendimiento académico no depende únicamente del esfuerzo individual, sino que está estrechamente relacionado con las estrategias pedagógicas implementadas por el docente. Cuando predomina el enfoque tradicionalista, caracterizado por la memorización y repetición de contenidos, se observa una disminución en la motivación, la participación y el interés por aprender. Al respecto, Bajaña y Calderón (2024) señalan que este tipo de enfoques limita el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de resolver problemas, afectando directamente el desempeño académico de los estudiantes.

Ante esta situación, las metodologías activas se han propuesto como una alternativa pedagógica orientada a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Investigaciones recientes indican que estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el aprendizaje cooperativo favorecen una mayor participación del estudiante y una comprensión profunda de los contenidos. Según Guaita Oña (2024), la aplicación de metodologías activas incrementa la implicación del estudiante en las actividades del aula, lo que se relaciona con mejores niveles de atención, motivación y aprendizaje significativo.

No obstante, a pesar de la evidencia que respalda los beneficios de las metodologías activas, algunos autores advierten que su aplicación en el contexto educativo no siempre es constante ni sistemática. Para Pluas et al. (2024), estas estrategias se utilizan de manera ocasional, sin una planificación adecuada ni una integración coherente al currículo, lo que dificulta evaluar su verdadera relación con

el rendimiento académico de los estudiantes. Esta situación genera una brecha entre el enfoque pedagógico propuesto y la práctica real dentro del aula.

En este contexto, el rol del docente resulta determinante, pues deja de ser un transmisor de información y se convierte en un facilitador del aprendizaje, responsable de diseñar estrategias que promuevan la participación, el diálogo y la reflexión dentro del aula. Este cambio de rol permite generar espacios de aprendizaje más significativos, en los que el estudiante desarrolla autonomía y pensamiento crítico, elementos que se relacionan directamente con su formación académica (Presas et al., 2023). La correcta aplicación de metodologías requiere, por tanto, una planificación adecuada y una disposición constante del docente para innovar en su práctica pedagógica.

A pesar de los beneficios que ofrecen las metodologías activas, su aplicación no siempre se realiza de manera sistemática, lo que limita su posible relación con el rendimiento académico. En muchos casos, estas metodologías se aplican de forma parcial o aislada, sin una adecuada integración al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación genera la necesidad de analizar cómo se están utilizando las metodologías activas y cuál es su relación con el rendimiento académico de los estudiantes.

Por ello, la presente investigación se centra en determinar la relación entre el uso de las metodologías activas y el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal". Para cumplir con este propósito, se planteó como objetivo general determinar la relación entre el uso de metodologías activas por parte de los docentes de 2do a 10mo EGB y el rendimiento académico de sus estudiantes, a partir del análisis de la frecuencia de aplicación de estas estrategias y los niveles de desempeño escolar, con el fin de identificar oportunidades de mejora en las prácticas pedagógicas de la institución.

En cuanto a la metodología utilizada, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo transversal y alcance correlacional. La población estuvo conformada por 30 docentes de Educación General Básica, con quienes se trabajó mediante un censo. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario estructurado de 10 preguntas con escala Likert, y se utilizaron los registros académicos de los estudiantes como fuente secundaria. El análisis de los datos incluyó estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) y estadística

inferencial (coeficiente de correlación de Spearman), con un nivel de significación de $\alpha = 0.05$.

El documento se estructura en seis capítulos. El Capítulo I presenta el problema de investigación, incluyendo el planteamiento del problema, la formulación, los objetivos, las hipótesis y la justificación del estudio. El Capítulo II desarrolla el marco teórico, con los antecedentes internacionales y nacionales, las fundamentaciones pedagógica, sociológica y psicológica, el marco legal y el marco conceptual. El Capítulo III describe el diseño metodológico, incluyendo el enfoque, tipo y diseño de investigación, la población, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, los procedimientos de validez y confiabilidad, y el procesamiento estadístico de la información. El Capítulo IV presenta el análisis e interpretación de los resultados, tanto el análisis descriptivo de las encuestas como la comprobación de hipótesis mediante la correlación de Spearman. El Capítulo V contiene la discusión de los resultados, las conclusiones y las recomendaciones del estudio. Finalmente, el Capítulo VI desarrolla la propuesta de solución al problema, orientada a fortalecer la implementación de metodologías activas en la institución a partir de los hallazgos obtenidos.

CAPITULO I: El problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

En la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”, durante el año lectivo 2025-2026, los docentes de Educación General Básica desarrollan su labor pedagógica con compromiso y responsabilidad, evidenciando una preocupación constante por la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. No obstante, según evidencia documental, se identifica que la implementación de metodologías activas no se realiza de manera integral ni sistemática. Si bien los docentes emplean este tipo de estrategias, su aplicación no es generalizada en todas las asignaturas ni alcanza la frecuencia esperada para generar impactos sostenidos en el aprendizaje. Esta limitación no responde a una falta de predisposición docente, sino a factores estructurales y pedagógicos como el tiempo disponible, la organización de la planificación curricular, la disponibilidad de recursos y la necesidad de formación continua.

Para no dejar solo en apreciaciones generales y darle sustento objetivo a la problemática presentada, se realizó una revisión de evidencias institucionales. Con el apoyo de Coordinación académica, se pudo acceder al registro de calificaciones del primer trimestre del año lectivo 2025-2026, al reporte de desempeño y al informe de observación o visitas aúlicas. A continuación se presentan los indicadores diagnósticos obtenidos:

Tabla 1 Reporte de desempeño académico de los estudiantes

Rendimiento	Rango de calificación (sobre 10)	Porcentaje de estudiantes
Insuficiente	Menor a 7	18%
En proceso	Entre 7 a 7.9	42%
Excelente o Muy Bueno	Entre 9 y 10	40%

Elaborado por: Francisco García/ **Fuente:** Coordinación Académica- U.E Santa Juana de Chantal

Tabla 2 Uso de metodologías activas por parte de los docentes

Frecuencia de aplicación	Porcentaje de docentes
Aplicación semanal constante	35%

Aplicación ocasional (en algunas clases pero no en todas)	37%
Aplicación con poca frecuencia	28%

Elaborado por: Francisco García/ **Fuente:** Coordinación Académica- U.E Santa Juana de Chantal

Al comparar ambos indicadores, se evidencia que el 60% de los estudiantes se concentran en los niveles más bajos de rendimiento (Insuficiente y en proceso), mientras que solo el 35% de los docentes logra aplicar metodologías activas con una frecuencia semanal contante. Esto no significa que los docentes trabajen mal, sino que existe una oportunidad para fortalecer las estrategias pedagógicas y hacer más sistemática la aplicación de metodologías activas en el aula.

Ante esta realidad, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se relaciona el uso de las metodologías activas en el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”?
- ¿Qué metodologías activas se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuál es el nivel del rendimiento académico de los estudiantes?
- ¿Existe relación entre el uso de las metodologías activas y el rendimiento académico?

1.2 Delimitación del problema

La investigación se realiza en el año lectivo 2025-2026 en la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”, ubicada en la ciudad de Otavalo, provincia de Imbabura. El estudio se centra en los docentes que trabajan desde segundo hasta décimo año de Educación General Básica.

Campo: educativo, **área pedagógica y didáctica,** **ubicación geográfica,** **ubicación:** particular, **año lectivo 2025- 2026,** **unidad de análisis:** los docentes,

El estudio se circunscribe al análisis de la relación entre el uso de metodologías activas (ABP, el aprendizaje cooperativo, gamificación y aula invertida) y el rendimiento académico de los estudiantes de Educación General Básica.

A partir de esta delimitación, se busca determinar con qué frecuencia y de qué manera los docentes aplican estas estrategias en sus clases, reconociéndolos como protagonistas del cambio dentro del aula de clase. Con ello, se pretende analizar de forma directa cómo se asocian estas metodologías con la motivación, la participación y el aprendizaje de los estudiantes durante el año lectivo.

1.3 Formulación del problema

¿En qué medida el uso de metodologías activas (ABP, aprendizaje cooperativo, gamificación y aula invertida) por parte de los docentes se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes de 2do a 10mo EGB de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal” durante el año lectivo 2025-2026?

1.4 Preguntas de investigación

Considerando el planteamiento del problema y contextualizando en relación a lo antes mencionado, se dan a conocer las siguientes preguntas que permiten comprender a profundidad la realidad de esta problemática:

- ¿Cómo se relaciona la frecuencia de uso de metodologías activas por parte de los docentes con el rendimiento académico de los estudiantes?
- ¿De qué manera las condiciones institucionales (preparación docente, disponibilidad de recursos, tiempo destinado en la planificación e infraestructura del aula) se asocian con la implementación de metodologías activas?
- ¿Existe una asociación estadísticamente significativa entre el nivel de adopción de metodologías activas por parte de los docentes y las calificaciones promedio obtenidas por los estudiantes?
- ¿Qué percepción tienen los docentes sobre la relación entre el uso constante de metodologías activas y los resultados académicos de los estudiantes?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Determinar la relación entre el uso de metodologías activas por parte de los docentes de los estudiantes de 2do a 10mo de Educación General Básica de la

Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”, durante el periodo lectivo 2025-2026, con la finalidad de generar evidencia que contribuya al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas institucionales.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de aplicación de metodologías activas (ABP, aprendizaje cooperativo, gamificación y aula invertida) por parte de los docentes.
- Determinar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de 2do a 10mo EGB a partir de sus calificaciones promedio.
- Establecer la relación entre el nivel de aplicación de metodologías activas y el rendimiento académico de los estudiantes de 2do a 10mo EGB.
- Diseñar una propuesta de fortalecimiento de metodologías activas para docentes, basada en los resultados obtenidos.

1.6 Hipótesis

1. La aplicación de metodologías activas por parte de los docentes de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”, se relaciona de manera significativa con el rendimiento académico de los estudiantes.
2. No existe una relación significativa entre el nivel de aplicación de metodologías activas por parte de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes de 2do a 10mo EGB de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”.

1.7 Justificación

1.7.1 Teórica

Diversas investigaciones evidencian que la implementación de metodologías activas en la básica media se relaciona significativamente el rendimiento académico. Así lo sostiene Bajaña y Calderón (2024) en su trabajo “Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes” en donde señala que el análisis de los resultados mostró que las metodologías activas se asocia con un rendimiento académico y una mayor motivación intrínseca.

Este hallazgo refleja que, cuando el aprendizaje se vive de forma participativa, creativa y centrada en el estudiante, el conocimiento deja de ser una simple acumulación de datos para convertirse en una experiencia transformadora que potencia las capacidades, fortalece la autonomía y conecta al estudiante con el sentido más humano de la educación: aprender para crecer y desarrollarse plenamente.

Además, desde el enfoque constructivista, el aprendizaje cobra mayor sentido cuando el estudiante se convierte en protagonista de su propio proceso, pues esto le permite construir el conocimiento a partir de la interacción, la reflexión y la práctica. En este sentido, las metodologías activas no solo se relacionan con mejores resultados académicos, sino que también estimulan el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo, competencias primordiales en la actualidad (Vélez et al., 2024).

1.7.2 Práctica

Comprender cómo las metodologías activas aplicadas por los docentes se relacionan con la motivación, participación y rendimiento académico de los estudiantes es clave para fortalecer la enseñanza y potenciar el aprendizaje en la institución. Según Meneses et al., (2025) las metodologías activas promueven un aprendizaje significativo y facilitan que los estudiantes se involucren activamente en su propio proceso de aprendizaje, lo cual favorece la retención de información y el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales.

Los resultados obtenidos servirán como una herramienta para la toma de decisiones pedagógicas, permitiendo identificar cuáles estrategias o metodologías son las más efectivas y cómo se pueden mejorar o ajustar según la necesidad de cada grado, brindando a los docentes información útil sobre la efectividad de sus prácticas y posibles áreas de mejora (Curipoma et al., 2023)

De manera práctica, la investigación permite mejorar la planificación y aplicación de metodologías activas, incrementar la motivación y participación de los estudiantes, fortalecer su rendimiento académico y desarrollo integral, sirviendo como referencias para otros docentes e instituciones educativas interesadas en aplicar metodologías activas. Para Frutos y Galera (2023) la integración de las metodologías

activas, promueven la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad, contribuyendo a un aprendizaje más profundo y duradero.

En resumen, los resultados de este estudio tendrán una incidencia directa en la práctica educativa, apoyando a los docentes y a la institución en la implementación de estrategias pedagógicas más efectivas, adaptadas a las necesidades reales de los alumnos, promoviendo un aprendizaje más participativo, motivador y orientado al desarrollo integral de los estudiantes.

1.7.3 Metodológica:

La presente investigación utiliza un enfoque cuantitativo porque pretende medir y determinar la relación entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico de los estudiantes. La elección de este enfoque responde a la necesidad de obtener datos empíricos que respalden el análisis, ya que el objetivo es mostrar si la introducción de metodologías activas se relaciona significativamente con los resultados académicos. Se utilizarán estudios y análisis de calificaciones para recopilar información, asegurando un proceso de datos confiable y apropiado.

Por otro lado, considero importante incluir metodologías activas en los procesos educativos así como lo indica García y Soto (2024) en donde afirma que las propuestas pedagógicas innovadoras se relacionan con el desempeño académico, demostrando que tienen una asociación positiva en la motivación, las relaciones y los cambios en las prácticas pedagógicas, además indican que las propuestas pedagógicas han tenido efectos beneficiosos en varios aspectos del entorno educativo.

1.8 Declaración de las variables

- ❖ **Variable independiente:** Uso de metodologías activas por los docentes.
- ❖ **Variable dependiente:** Rendimiento académico de los estudiantes.
- ❖ **Otras:** motivación del estudiante, experiencia docente, recursos didácticos y ambiente educativo.

1.8.1 Operacionalización de las variables

Para medir las variables de este estudio, se han definido dimensiones e indicadores específicos. Como la investigación tiene un enfoque correlacional, no se busca que una variable cause cambios en la otra, sino determinar si existe relación entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico. A continuación se presentan los cuadros de operacionalización:

❖ Escala de Likert

Tabla 3 Escala de Likert Utilizada

Valor	Significado
1	Nunca / Muy en desacuerdo / Muy insuficiente / Nada influyente
2	Rara vez / En desacuerdo / Insuficiente / Poco influyente
3	A veces / Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Regular / Moderadamente influyente
4	Frecuentemente / De acuerdo / Suficiente / Influyente
5	Siempre / Muy de acuerdo / Muy suficiente / Muy influyente

Elaborado por: Francisco García

❖ Variable independiente: Uso de metodologías activas

Tabla 4 Operacionalización de la variable: Uso de metodologías activas

Dimensión	Indicador	Ítems	Escala	Nivel de medición	Técnica estadística
Frecuencia de uso	Qué tan seguido aplica metodologías activas	1, 2, 3	Likert (1-5)	Ordinal	Frecuencias, porcentajes
Tipos de metodologías	ABP, gamificación, aprendizaje cooperativo, aula invertida	1, 2, 3	Likert (1-5)	Ordinal	Frecuencias, porcentajes
Condiciones institucionales	Preparación docente, recursos, tiempo, infraestructura	4, 5, 6, 7	Likert (1-5)	Ordinal	Frecuencias, porcentajes
Percepción de efectividad	Contribución al rendimiento y participación	8, 9, 10	Likert (1-5)	Ordinal	Correlación de Spearman

Elaborado por: Francisco García

❖ **Variable dependiente: Rendimiento académico**

Tabla 5 Operacionalización de la variable dependiente: Rendimiento académico

Dimensión	Indicador	Fuente	Escala	Nivel de medición	Técnica estadística
Desempeño cuantitativo	Calificaciones promedio (0-10)	Registros académicos	0 a 10	Razón	Correlación de Spearman
Comprensión de contenidos	Percepción docente sobre aplicación de conceptos	Pregunta 9	Likert (1-5)	Ordinal	Frecuencias, porcentajes
Participación académica	Percepción docente sobre intervención y trabajo colaborativo	Pregunta 8	Likert (1-5)	Ordinal	Frecuencias, porcentajes

Elaborado por: Francisco García

❖ **Operacionalización estadística**

Tabla 6 Operacionalización estadística de la relación entre variables

Variable	Tipo	Indicador	Técnica de análisis
Uso de metodologías activas	Ordinal	Puntaje promedio preguntas 1-7	Correlación de Spearman (ρ)
Rendimiento académico	Razón	Calificación promedio de estudiantes	Correlación de Spearman (ρ)
Significancia estadística	Estadístico	$p < 0.05$	Prueba bilateral

Elaborado por: Francisco García

Capítulo II: Marco Teórico

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

A nivel internacional, la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales hacia enfoques activos se ha convertido en una prioridad educativa. Caballero Meneses et al., (2026) sostienen que este cambio depende en gran medida de la capacidad de las instituciones para implementar metodologías innovadoras que promuevan la participación activa, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo. En la misma línea, Morales-Morgado et al., (2023) afirman que cuando los estudiantes asumen un rol activo, se incrementa su nivel de comprensión y retención. Ambos autores coinciden en que las metodologías activas no son una moda pasajera, sino una respuesta a las demandas actuales de la educación.

Con lo antes mencionado y al contrastar sus posturas, se encuentra una diferencia de énfasis en sus investigaciones, pues por un lado, Caballero Meneses et al., (2026) destacan el papel de las instituciones como condición necesaria para el cambio y por el otro, Morales-Morgado et al., (2023) se centran en el impacto directo sobre el estudiante. Esta distinción es relevante porque sugiere que el éxito de las metodologías activas no depende únicamente de lo que ocurre dentro aula, sino también de las condiciones estructurales de la institución educativa.

Un aporte complementario proviene de Domínguez et al., (2025), quienes añaden que el uso de metodologías activas no solo mejora el rendimiento académico medido en calificaciones, sino que también fortalece competencias cognitivas superiores como la resolución de problemas, el análisis crítico y el trabajo colaborativo. En su estudio, los estudiantes expuestos a estrategias activas obtuvieron mejores resultados en evaluaciones comparativas frente a aquellos que siguieron metodologías tradicionales.

Sin embargo, autores como Pluas et al., (2024) introducen una nota crítica, pues advierten que la aplicación de metodologías activas en el contexto educativo no siempre es constante ni sistemáticas. Estas estrategias se utilizan de manera ocasional, sin una planificación adecuada ni una integración coherente al currículo, lo que dificulta evaluar su verdadero impacto en el rendimiento académico. Esta observación es particularmente relevante para esta investigación, pues en la Unidad

Educativa “Santa Juana de Chantal” se identificó que solo el 35% de los docentes aplica metodología activa con frecuencia semanal, según los datos presentados en el planteamiento del problema.

En síntesis, los antecedentes internacionales revisados coinciden en que las metodologías activas generan beneficios en el aprendizaje, pero difieren en los énfasis, pues unos destacan el rol institucional, otros el impacto directo en el estudiante, y otros advierten sobre las dificultades de implementación sistemática. Para efectos de esta investigación, se asume que las metodologías activas son una estrategia válida para relacionarse con el rendimiento académico, siempre que su aplicación sea planificada, constante y contextualizada.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En el contexto ecuatoriano, diversas investigaciones han confirmado que la aplicación de metodologías activas incide positivamente en el desempeño académico de los estudiantes. Candela-Muñoz y Rodríguez-Gámez (2023) sostienen que estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el trabajo colaborativo y las dinámicas participativas no solo favorecen el compromiso y la participación activa en el aula. Estos autores concluyen que las metodologías activas pueden convertirse en una herramienta efectiva para mejorar el rendimiento académico, especialmente en asignaturas donde tradicionalmente se presentan mayores dificultades.

Al contrastar esta postura con otros estudios nacionales, se encuentra coincidencia en los hallazgos. Macas Mocha (2024), en su investigación realizada en la Unidad Educativa “Jesús Infante” de Riobamba, analizó la incidencia de las estrategias metodológicas en el rendimiento académico de estudiantes de 7mo EGB. Sus resultados evidencian una relación positiva entre la aplicación constante de metodologías activas y la mejora del desempeño académico. Este hallazgo respalda la necesidad de promover estas prácticas pedagógicas dentro del sistema educativo ecuatoriano.

Sin embargo, al comparar ambos estudios, se observa una diferencia relevante. Mientras Candela-Muñoz y Rodríguez-Gámez (2023) enfatizan el impacto en las asignaturas como matemáticas y ciencias, Macas Mocha (2024) se centra en

el área de Estudios Sociales. Esta diferencia sugiere que las metodologías activas pueden ser efectivas en diversas disciplinas, aunque su implementación debe adaptarse a las particularidades de cada área del conocimiento.

Un aporte complementario entre las dos investigaciones, es que advierten que, a pesar de la evidencia favorable, la aplicación de metodologías activas en el Ecuador no siempre es sistemática. Estos autores señalan que las metodologías activas se utilizan de manera ocasional, sin una planificación adecuada ni una integración coherente al currículo, lo que dificulta evaluar su verdadero impacto. Esta observación es especialmente relevante para esta investigación, pues en la Unidad Educativa “Santa Juan de Chantal” se identificó que solo el 35% de los docentes aplica metodologías activas con frecuencia semanales, mientras que el 65% restante lo hace de forma ocasional o con poca frecuencia.

En síntesis, los antecedentes nacionales revisados coinciden en que las metodologías activas tienen una relación positiva con el rendimiento académico, aunque difieren en las áreas curriculares estudiadas y en los énfasis sobre los factores que potencian su efectividad. Para efectos de esta investigación, se asume que las metodologías activas son una estrategia válida para relacionarse con el rendimiento académico, siempre que su aplicación sea constante, planificada y adaptada al contexto institucional.

2.2. Fundamentación pedagógica

La investigación se sustenta pedagógicamente en la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de metodologías activas, las cuales sitúan al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje deja de ser un proceso pasivo para convertirse en una experiencia dinámica, reflexiva y significativa, aspectos que guardan una relación directa con el rendimiento académico.

Diversos autores coinciden en que las metodologías activas promueven un aprendizaje significativo al fomentar la participación, el trabajo en equipo y la construcción del conocimiento a partir de la experiencia. Peralta (2023) sostiene que cuando el estudiante se involucra activamente en las actividades propuestas, logra una mayor comprensión de los contenidos, lo que se refleja en su desempeño

académico. En términos similares, Altamirano et al., (2022) afirman que la aplicación de estrategias activas permite atender la diversidad presente en el aula y generar ambientes de aprendizaje más motivadores, donde el estudiante se siente parte del proceso educativo.

Al contrastar ambas posturas, se observa que Peralta (2023) se centra en el impacto directo sobre la comprensión de contenidos, mientras que Altamirano et al., (2022) enfatizan la dimensión motivacional y la atención a la diversidad. Esta diferencia es relevante porque sugiere que las metodologías activas tienen efectos múltiples en el proceso educativo. Ambas dimensiones son igualmente importantes ya que, no basta con que el estudiante comprenda si no está motivado, ni con que esté motivado si no logra comprender. En este sentido, las metodologías activas ofrecen un enfoque integrador.

Un aporte complementario proviene de Lascano et al., (2024), quienes desde un enfoque constructivista señalan que el uso planificado de estas metodologías contribuye a mejorar la comprensión, la retención y la aplicación de los conocimientos, permitiendo aprendizajes más duraderos. Estos autores coinciden con Peralta (2023) en la importancia de la comprensión, añaden un elemento clave que es la planificación, pues sin una adecuada planificación, incluso las metodologías pueden perder la efectividad.

Sin embargo, los autores antes mencionados plantean una nota crítica que es en la advertencia que a pesar del respaldo teórico, la aplicación de metodologías activas en la práctica no siempre es constante ni sistemática. Esta observación es relevante para esta investigación, pues en la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal” se identificó que solo el 35% de los docentes aplica metodología activa con frecuencia semanal, lo que sugiere una brecha entre la teoría y la práctica.

Por otro lado, el aporte de los autores revisados coincide en que las metodologías activas fortalecen el aprendizaje significativo, la motivación y la participación, aunque difieren en los énfasis y en la importancia que otorgan a la planificación. Para efectos de esta investigación, se asume que el rendimiento académico no depende únicamente del esfuerzo del estudiante, sino también de las estrategias metodológicas implementadas por el docente. Por ello, analizar la relación

entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico resulta fundamental para fortalecer las prácticas pedagógicas en la institución.

2.3. Fundamentación sociológica

Para entender cómo se relacionan las metodologías activas con el rendimiento académico, no basta con mirar lo que pasa dentro del aula, también hay que mirar hacia afuera. Los estudiantes no son islas, pues llegan al aula con una historia familiar, con amistades, con un barrio y con una cultura. Todo eso influye en cómo aprenden y cómo les va en sus calificaciones.

Desde la sociología educativa, Ruiz (2025) sostiene que el conocimiento no se construye en soledad, sino en interacción con los demás. Esto significa que cuando un estudiante explica algo a su compañero, cuando analizan una respuesta y cuando hacen un trabajo en grupo, están aprendiendo más que con una clase magistral y ahí es donde empieza a verse una relación con el rendimiento académico, es decir, a mayor relación significativa en el aula, tienden a verse mejores resultados.

Por su parte, Jasso et al., (2025) añaden un elemento clave que es la inclusión. Al revisar su aporte, pude evidenciar que las metodologías activas generan ambientes donde los estudiantes se sienten valorados y reconocidos, lo cual está asociado con una mayor motivación y con un mejor desempeño escolar. En la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”, se ha observado que cuando un estudiante se siente escuchado o cuando un grupo confía en él, su actitud cambia, participa y mejora en sus tareas.

Chafra Piray (2024) complementa esta idea al señalar que el aula debe convertirse en un espacio de interacción significativa. No cualquier interacción sirve, ya que, no se trata de solo “sentarles juntos” a los estudiantes, sino de que haya un propósito claro, un respeto mutuo y una meta compartida, pues todo esto, se relaciona directamente con metodologías como el aprendizaje cooperativo, donde cada miembro del grupo tienen un rol y todos dependen de todos.

Sin embargo, no todo es positivo, Ruiz (2025) en un apartado de su investigación, da a conocer que en la práctica y en la aplicación de metodologías activas no siempre es sistemática, siendo esto una dimensión social importante ya

que, si los docentes no aplican estas metodologías de manera constante, los estudiantes no desarrollan las habilidades colaborativas que se espera en ellos. Según los datos presentados en el planteamiento del problema, solo el 35% de los docentes aplica metodologías activas con frecuencia semanal, esto significa que la mayoría de los estudiantes no están expuestos de manera regular a este tipo de interacciones. Por lo tanto, si la interacción social en el aula está asociada en el rendimiento académico, cabe preguntarse qué ocurre con el 65% de los estudiantes que están en aulas donde las metodologías activas no se aplican con regularidad.

En resumen, desde la mirada sociológica, las metodologías activas parecen estar asociadas con un mejor rendimiento académico, pero esta asociación depende de que se apliquen de manera significativa y sistemática. No basta con poner a los estudiantes en grupo de vez en cuando, sino que es necesario que el docente planifique, que los estudiantes confíen entre sí y que la institución promueva una cultura colaborativa. Esta investigación busca precisamente analizar esa relación en el contexto particular de esta unidad educativa.

2.4. Fundamentación psicológica

Dentro del aula de clase, no solo hay cabezas o mentes que aprenden, también hay corazones que sienten, porque un estudiante puede tener toda la capacidad intelectual del mundo, pero si está desmotivado, si tiene miedo a equivocarse o si no le encuentra sentido a lo que hace, simplemente no aprende. Por eso, cuando se habla de metodologías activas, no se puede ignorar la dimensión psicológica y es que, estas metodologías no solo impactan en el saber, sino también en el querer y en el sentir.

Desde la psicología cognitiva, autores como Carabalí et al., (2025) señalan que estas metodologías activas activan procesos como la atención, la comprensión, la reflexión y la memoria. A diferencia de una clase donde el estudiante solo escucha, en una metodología activa tiene que procesar información, tomar decisiones y resolver problemas, pues eso hace que el aprendizaje sea más profundo y duradero. Un ejemplo claro es cuando un estudiante explica algo a sus compañeros o cuando tiene que aplicar en un proyecto, se nota cómo su mirada cambia, es decir, deja de ser un receptor pasivo y se convierte en alguien que realmente entiende lo que hace.

Por otro lado, desde el aprendizaje experiencial, Parrales et al., (2024) rescatan a Kolb y su idea de que aprendemos mejor cuando hacemos, reflexionamos, comprendemos y volvemos a hacer. Este ciclo se parece mucho a lo que ocurre en el aula cuando se aplican metodologías activas, pues un estudiante no solo recibe información, sino que la vive, la cuestiona, la transforma y ahí hay una conexión directa con el rendimiento académico, es decir, cuando un estudiante vive lo que aprende, es más probable que lo recuerde y lo aplique.

Pero hay algo más allá de lo cognitivo y es la motivación. Muntaner-Guasp et al., (2022) sostienen que las metodologías activas generan mayor interés y compromiso porque el estudiante deja de ser un espectador y se convierte en un protagonista donde puede opinar, decir y equivocarse sin miedo. Con todo lo mencionado, esos aspectos fortalecen su autoestima académica y reduce la desmotivación. En un contexto como es el de la Unidad Educativa “Santa Juan de Chantal”, existen muchos estudiantes que enfrentan retos personales y familiares, haciendo que este componente motivacional no sea un lujo, sino una necesidad.

García-Peinado (2025) va un paso más allá, pues este autor sostiene que las metodologías activas también desarrollan habilidades socioemocionales como la autorregulación, la responsabilidad y el trabajo en equipo, haciendo estos aspectos clave porque un estudiante que aprende a regular sus emociones, que es responsable con sus tareas y que sabe trabajar con otros, no solo saca mejores notas, sino que está mejor preparado para la vida, siendo esto, uno de los mayores aportes de las metodologías activas ya que, no solo forman académicamente, también forman personas.

Sin embargo, no todo es color de rosa pues hay que considerar la idea de Muntaner-Guasp et al., (2022), pues en un apartado de su investigación, da a conocer que la aplicación de metodologías activas no siempre es sistemática y eso tiene una consecuencia psicológica, pues si un estudiante experimenta una metodología activa un día, pero al siguiente vuelve a la clase tradicional, puede sentirse frustrado o confundido. La constancia es clave para que se active la motivación intrínseca y para que el estudiante desarrolle confianza en su propia capacidad de aprender. En la U.E. “Santa Juana de Chantal”, los datos recogidos y presentados con anterioridad, mostraron que el 35% de los docentes aplican las metodologías activas con

frecuencia semanal, esto significa que la mayoría de los estudiantes no vive esta experiencia de manera regular y eso podría estar afectando no solo sus calificaciones, sino también su disposición a aprender.

En síntesis, las metodologías activas se relacionan con una mayor activación cognitiva, una mayor motivación y un desarrollo socioemocional más sólido, pero para que esa relación se dé, no basta con aplicarlas de vez en cuando, sino se necesita constancia, planificación y un ambiente donde el estudiante se sienta seguro para participar.

2.5. Marco legal

Toda investigación educativa en el Ecuador debe sustentarse en las normas que rigen el sistema educativo nacional, pues no solo se trata de cumplir con un requisito formal, sino de garantizar que las prácticas pedagógicas que se proponen estén alineadas con lo que la ley establece como derecho, deber y principio orientador. En este caso, la presente investigación se encuentra respaldada en las siguientes normativas:

2.5.1 Constitución del Ecuador

La constitución ecuatoriana establece que la educación es un derecho y un deber del Estado, además que debe ser de calidad, inclusiva y orientada al desarrollo integral de las personas.

Esta investigación se sustenta en el Art. 26 donde establece que la educación es un derecho fundamental que el Estado debe garantizar de manera obligatoria y en el Art. 27 donde añade que la educación debe priorizar la inclusión, la equidad y la calidad (LEXIS, 2021). Esto implica que cualquier estrategia pedagógica implementada debe estar orientada a garantizar que todos los estudiantes, sin excepción, tengan oportunidades reales de aprender. Las metodologías activas, por su naturaleza participativa y centrada en el estudiante, se alinean con este mandato constitucional.

Además, se alinea con el Art. 343 donde establece que el Sistema Nacional de Educación tiene como objetivo desarrollar potencialidades individuales y colectivas, y

promover el pensamiento crítico y el aprendizaje a lo largo de la vida (LEXIS, 2021). Esto es relevante ya que las metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Problemas o el trabajo cooperativo, precisamente buscan que el estudiante piense críticamente, no que repita información. En este sentido, la Constitución no solo permite el uso de metodologías activas, sino que implícitamente las exige para cumplir con sus fines u objetivos.

2.5.2 Ley Orgánica de Educación Intercultural

La LOEI profundiza los principios constitucionales y los traduce en normas concretas para las instituciones educativas. Esta investigación, se fundamenta en el Art. 2, numeral 4, donde establece como principio de la gestión educativa, el estímulo al esfuerzo individual y colectivo, así como la motivación para el aprendizaje (Asamblea Nacional, 2017). Este principio se conecta directamente con una de las bases psicológicas de las metodologías activas que es la motivación intrínseca. Como se señaló en la fundamentación psicológica, cuando el estudiante se siente protagonista, su motivación aumenta y la ley ecuatoriana reconoce explícitamente la importancia de este factor.

El mismo artículo, en su numeral 5, habla de la investigación, construcción y desarrollo permanente de conocimientos como garantía del fomento de la creatividad y la innovación educativa (Asamblea Nacional, 2017). La ley no solo permite innovación, sino que la promueve, lo cual, las metodologías activas son, por definición, una apuesta por la innovación pedagógica. Por lo tanto, implementarlas no es una ocurrencia personal, sino una forma de dar cumplimiento a lo que la LOEI establece como principio.

En su reforma del 2021, la LOEI apuesta explícitamente por una educación inclusiva y de calidad, ajustada a la realidad del país, pues en el Art. 4 ratifica que la educación es un derecho fundamental y que todos los habitantes del Ecuador tienen derecho a una educación de calidad, laica, libre y gratuita en niveles inicial, básica y bachillerato (Asamblea Nacional, 2021). Las metodologías activas, cuando se aplican bien, pueden contribuir a esa calidad educativa, sin embargo, la ley no establece que cualquier metodología sirve, sino exige calidad y eso implica planificación, formación docente y evaluación constante.

2.5.3 Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación, a través de diversos documentos normativos, ha establecido lineamientos para la práctica docente. En el marco legal educativo desarrollado en el 2021, se reconoce que los docentes necesitan apoyos conceptuales, teóricos y normativos para promover una educación inclusiva (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2021). Esto es importante porque las metodologías activas no son una decisión exclusiva del docente, pero en realidad, el Ministerio las respalda y las promueve, siempre que estén alineadas con el currículo nacional.

Además, la LOEI y las normativas ministeriales establecen la necesidad de incluir tecnologías e innovación en los procesos educativos, así como de generar competencias en los estudiantes que respondan a la realidad mundial (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2021). Esto implica que el docente no puede quedarse anclado en métodos tradicionales. La ley lo invita, y casi lo obliga a actualizarse, pues las metodologías activas son una de las vías para hacerlo.

En conclusión, el marco legal no solo sirve como un respaldo normativo, sino como un llamado de atención, pues no basta con que la ley diga que la educación debe ser participativa e innovadora, lo cual, es necesario preguntarse por qué, a pesar de ese respaldo, las metodologías activas no se aplican de manera sistemática. Por tal motivo, esta investigación busca precisamente analizar la relación entre el uso de estas metodologías y el rendimiento académico, pero también deja abierta la pregunta sobre las barreras que dificultan su implementación constante.

2.6. Marco conceptual

2.6.1. Metodologías activas: definición y características

No existe una única forma de definir las metodologías activas, pues depende del autor y del énfasis que cada uno le otorga. Para Borda (2021), son técnicas de enseñanza donde el estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje. En cambio, Guaita Oña (2024) amplía esta definición al señalar que se caracterizan por promover la participación, favorecer el aprendizaje autónomo, impulsar la autonomía, enfatizar la práctica y fomentar el trabajo en equipo. La diferencia entre

ambos autores radica en que Borda se queda en el *qué* (el estudiante como protagonista), mientras que Guaita profundiza en el *cómo* (los mecanismos para lograrlo).

Hay un punto en el que ambos coinciden y es que las metodologías activas no son un simple conjunto de técnicas, sino una forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, ninguno de los dos aborda un aspecto crítico: ¿qué ocurre cuando las metodologías activas no se aplican bien? Autores como Pluas et al., (2024) advierten que su aplicación ocasional o mal planificada puede no generar los beneficios esperados.

Principios básicos

Los principios básicos establecen las bases que orientan la enseñanza centrada en el estudiante, la cual permiten aplicar estrategias que promueven su participación activa, reflexión y desarrollo integral.

Guaita Oña (2024) identifica cinco principios que sustentan las metodologías activas y son: *conocimientos previos* las cuales permiten reconocer sus bases teóricas y facilita la comprensión de nuevo contenido; *organización de la información*, la manera en que organiza la información e influye en su aprendizaje; *motivación del estudiante*, la percepción del tema y la predisposición para generar ese dominio significativo; *dominio del tema*, recursos cognitivos, actitudinales y procedimentales; *ambiente contextual*, espacios estimulantes, respetuosos y emocionales.

Al revisar la literatura, se evidencia que otros autores han propuesto principios similares, aunque con distintos énfasis. Por ejemplo, mientras Guaita enfatiza la organización de la información, en cambio, Peralta (2023) destaca la importancia de la participación activa. En conjunto, estos principios sugieren que las metodologías activas no funcionan por sí solas, sino que requieren condiciones específicas en el aula.

2.6.2. Subdimensiones de las estrategias activas de aprendizaje

2.6.2.1 Tipos de metodologías activas

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El ABP es una metodología activa donde los estudiantes toman el rol principal en su aprendizaje. Zambrano Briones et al., (2022) definen al ABP como una estrategia metodológica en la que los estudiantes se involucran en proyectos significativos que requieren investigación, planificación y resolución de problemas. En la misma línea, Barrera Arcaya et al., (2022) añaden que este enfoque fomenta la autonomía, la creatividad y la planificación estratégica.

Ambos autores coinciden en que el ABP integra conocimiento de diferentes áreas y promueve un aprendizaje significativo, Sin embargo, Villanueva Morales et al., (2022) plantea una postura realista sobre el ABP y es que el éxito de esta metodología depende de una adecuada planificación y de la claridad de los objetivos. Esto es relevante porque no basta con hacer un proyecto, pues si el proyecto no está bien diseñado, los estudiantes pueden desorientarse y el aprendizaje no va a ser el esperado. En el contexto de esta investigación, donde se busca analizar la metodología entre metodologías activas y rendimiento académico, esta postura del autor es de suma importancia.

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Aunque comparte las mismas siglas, el Aprendizaje basado en problemas es diferente del anterior ABP, pues su diferencia radica en el punto de partida. Mendieta, (2021) define al ABP como una metodología que presenta problemas reales o hipotéticos para que los estudiantes los analicen y resuelvan de manera crítica. No se parte de un proyecto, sino de un problema y la resolución es el medio a través del cual, los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico.

Guamán Gómez et al., (2022) añaden que este enfoque fomenta el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la toma de decisiones. Al contrastar ambas definiciones, se observa una diferencia de énfasis, mientras que Mendieta destaca el rol del docente como facilitador que guía sin dar respuestas, en cambio Guamán et al., se centran en competencias cognitivas que desarrolla el estudiante.

Ambos autores coinciden en que el ABP posiciona al estudiante como protagonista de su aprendizaje y que el aprendizaje no es memorístico, sino basado en la comprensión y aplicación. Una limitación de esta metodología es que puede

resultar frustrante para estudiantes acostumbrados a las clases tradicionales, donde el docente da respuestas claras y cerradas.

En el ABP, las respuestas no son únicas y eso puede generar incertidumbre, sin embargo, cuando los docentes implementan esta metodología de manera eficaz, las habilidades adquiridas trascienden junto al contenido específico de la asignatura.

Aula invertida

El aula invertida propone una reorganización del tiempo de aprendizaje. Castro et al.,(2023) la describen como un enfoque donde la teoría se estudia en casa y la práctica se realiza en el aula, lo que contrasta con el modelo tradicional, donde la teoría se explica en clase y la práctica se deja para el hogar. Alvarracín Alvarez et al., (2022) añaden que esta metodología fomenta la autonomía y la responsabilidad del estudiante, ya que este debe prepararse antes de la sesión presencial.

Ambos autores coinciden en que el aula invertida permite que el tiempo de clase se dedique a actividades de mayor nivel cognitivo, debates, resolución de dudas, aplicación práctica y análisis de datos. Sin embargo, esta metodología, presupone que todos los estudiantes tienen acceso a dispositivos y conexión a internet fuera del aula. Cuando esto no ocurre, la metodología pierde efectividad o incluso generan exclusión.

Para comprender el enfoque metodológico, presentamos el siguiente caso con el contexto de Lengua y Literatura. El docente comparte antes de la sesión un video explicativo sobre las características de los textos narrativos. Los estudiantes lo revisan en casa y toman apuntes o formulan preguntas. En el aula, en lugar de dedicar tiempo a la explicación, se forman grupos para crear un cuento corto, aplicando lo aprendido y recibiendo retroalimentación inmediata del docente. Este tipo de dinámicas favorece la participación activa y la aplicación práctica de los contenidos.

El aula invertida fomenta la autonomía, la responsabilidad y la autogestión estudiantil. Como señala Ordoñez Ocampo et al., (2021), para garantizar su aplicación efectiva es necesaria una preparación previa. La importancia de este método radica en que el tiempo en clase se dedique a la práctica, lo que enriquece la comprensión y favorece un aprendizaje más significativo.

Trabajo Cooperativo

El trabajo cooperativo no consiste simplemente en poner a los estudiantes en grupo. Romero (2022) lo define como una metodología que organiza a los estudiantes en pequeños grupos con un objetivo en común, donde cada integrante asume un rol y se responsabiliza no solo de su propio aprendizaje, sino también de sus compañeros. Para este autor, esta metodología se basa en tres pilares: interdependencia positiva, responsabilidad individual e interacción cara a cara.

González Alba et al., (2021) amplían esta perspectiva al identificar cinco características esenciales que garantizan un aprendizaje significativo: interdependencia activa (los integrantes dependen del grupo para lograr un objetivo), responsabilidad individual y grupal (cada integrante aporta), roles definidos dentro del grupo, desarrollo de habilidades sociales (respeto, escucha, empatía) y reflexión grupal sobre los resultados.

Al contrastar varias posturas, se observa una diferencia significativa, mientras que Romero (2022) se centra en los pilares estructurales del trabajo colaborativo, en cambio, González Alba et al., (2021) desglosan esas condiciones en características más operativas. Ambos coinciden en que no se trata de un simple trabajo en grupo, sino de un diseño intencionado donde la interdependencia y la responsabilidad son condiciones necesarias.

Un ejemplo de esta metodología es el siguiente: en una clase de Ciencias Naturales, los estudiantes se organizan en grupos para investigar sobre el ciclo del agua. Cada miembro asume un rol como: uno busca la información, otro diseña un esquema, otro realiza una exposición y el último realiza conclusiones. La tarea consistía en que el grupo debe presentar un póster en el aula. Este tipo de dinámica como señalan Aguilar & Rátiva-Gaona (2022), permite que los estudiantes aprendan juntos y se apoyen mutuamente para alcanzar su objetivo.

Sin embargo, en este tipo de metodologías existe un fenómeno que se le conoce como "efecto parásito", donde algunos estudiantes hacen el trabajo y otros se benefician sin aportar. Salcedo Benites et al., (2022) advierte que esto ocurre cuando no se garantiza la responsabilidad individual. La solución no es abandonar la

metodología, sino diseñar mejor: roles claros, evaluación individual y grupal, y seguimiento docente.

En síntesis, el trabajo cooperativo no solo se relaciona con el rendimiento académico, sino que también fomenta el desarrollo de competencias sociales como la comunicación, la empatía y la resolución de conflictos. Además, este método potencia la motivación y el compromiso de los estudiantes al sentirse parte activa de un proceso grupal.

Gamificación

La gamificación intenta acercar el mundo de los videojuegos al ámbito educativo. Prieto-Andreu et al., (2022) definen esta estrategia como la incorporación de elementos propios del juego ya sea puntos, insignias, retos y recompensas en contextos educativos. La clave según estos autores, no es jugar, sino aprovechar la lógica del juego para generar experiencias más atractivas y significativas.

Navarro Mateos et al., (2021) profundizan en las características de este método: uso de recompensas, insignias, niveles y tablas de clasificación; impulso del interés mediante logros y retos; retroalimentación constante sobre el desempeño; creación de un entorno dinámico y motivador; y visualización clara de los avances. Al contrastar ambos aportes, se observa que Prieto-Andreu et al., (2022) se centran en el qué (elementos del juego), en cambio, Navarro Mateos et al., (2021) describen el cómo (mecanismos de funcionamiento).

Un ejemplo de esta metodología se desarrolla en una clase de Matemáticas, el cual, el docente transforma la resolución de problemas en una misión donde cada ejercicio correcto otorga puntos y desbloquea niveles hasta llegar a la meta final. Los estudiantes pueden ganar insignias digitales por logros especiales como resolver problemas sin errores, pues según Castillo-Mora et al., (2022) este tipo de dinámicas mejora la participación activa en las tareas escolares.

Sin embargo, no debe pasarse por alto que si la gamificación se limita a recompensas externas como puntos, medallas, etc., la motivación que genera puede ser temporal, pues cuando los estímulos externos desaparecen, el interés también puede apagarse (Castillo-Mora et al., 2022). Para que la gamificación tenga efectos

duraderos, debe activar la motivación intrínseca, es decir, que el estudiante encuentre valor en la actividad misma, no solo en lo que obtiene a cambio.

En conclusión, la gamificación incrementa la motivación y el compromiso de los estudiantes, favorece la participación activa y promueve un aprendizaje más dinámico. Además, potencia el desarrollo de la autonomía y la perseverancia ya que, permite a los estudiantes enfrentar retos que les exige esforzarse y avanzar paso a paso (Acosta-Yela et al., 2022).

Enfoque pedagógico y rol del docente

Docente como guía y facilitador

Dentro de este enfoque el docente deja de ser un transmisor y se convierte en un guía y mediador. Cedeño et al., (2025) señalan que el liderazgo docente es la capacidad del educador para influenciar positivamente en sus estudiantes y motivarlos a generar cambios para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. El docente siempre debe de acompañar y estimular al estudiante en lugar de imponer o exigir, favoreciendo así un aprendizaje más autónomo

Promoción de autonomía y participación

El objetivo de la autonomía en las metodologías activas es que el estudiante asuma responsabilidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje. Esto fomenta la habilidad de organizar actividades y tomar decisiones lo que aumenta la capacidad de pensamiento crítico.

Por otro lado, la participación se convierte en un componente principal del aprendizaje. A través del trabajo en equipo, el diálogo y el intercambio de ideas no solo fortalecen los conocimientos sino que también desarrollan habilidades comunicativas.

2.6.2.2 Beneficios de las metodologías activas

Motivación del estudiante

Cuando se utilizan estrategias activas, los estudiantes se sienten más motivados y seguros. Incluso las emociones difíciles, como la frustración al

equivocarse, pueden transformarse en oportunidades de crecimiento cuando se trabaja en un entorno que enseña a regular y comprender lo que se siente.

Desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales

El estudiante respeta, desarrolla la habilidad para comunicarse con los demás, trabajar en equipo, respetar las diferencias de opinión y a entender que las acciones individuales tienen conciencia colectiva. Para la interacción, en la convivencia comunitaria y a futuro próximo laboral.

Aprendizaje significativo

Se destaca que el aprendizaje significativo surge cuando los estudiantes tienen una visión positiva del acto educativo. Está en cómo esas experiencias colaborativas y emocionales potencian aprendizajes que van más allá de lo memorístico, conectándonos con la vida real y el crecimiento personal.

2.6.2.3 Teorías del aprendizaje

Teoría Constructivista de Jean Piaget

En el ámbito pedagógico, la teoría de Piaget otorga al docente el rol de facilitador del aprendizaje, en lugar de transmisor de información. Se busca que el estudiante explore, experimente y reflexione, construyendo su conocimiento de manera significativa (Roque Herrera et al., 2023). Además, Piaget defiende que el error debe considerarse como parte del proceso de aprendizaje y no como un fracaso, ya que permite reorganizar los esquemas mentales.

Una crítica que ha recibido esta teoría, cuando es mal interpretada, es que puede llevar a un dejar hacer sin estructura. Piaget no propuso que el estudiante aprenda solo, sino que el aprendizaje requiera de una guía adecuada y de condiciones específicas pedagógicas. El docente sigue siendo indispensable, aunque su rol cambie.

Aunque ha pasado el tiempo, los aportes de Piaget siguen siendo relevantes en la práctica educativa, recordando que cada etapa del desarrollo tiene su propio valor y que el acto de enseñar implica escuchar, comprender y crear espacios donde

el estudiante pueda descubrir el mundo y a sí mismo. En el contexto de las metodologías activas, esta teoría aporta la base para entender por qué el estudiante debe ser protagonista y no espectador.

Aprendizaje significativo de David Ausubel

El enfoque significativo según Ausubel indica que aprender de manera significativa implica que los estudiantes relacionen sus conocimientos previos con los nuevos contenidos. En este contexto, las metodologías activas son métodos útiles para promover la participación activa de los estudiantes, su comprensión de los contenidos y su rendimiento académico.

Otero-Potosi et al., (2023) plantea que la Teoría del Aprendizaje significativo tiene relevancia pedagógica porque permite manipular la estructura cognitiva del estudiante, ya sea para conocerla o para introducir elementos que le otorguen significado al contenido, es decir, que el estudiante es el constructor de sus conocimientos. Aprender tiene sentido solo si se conecta lo nuevo con lo que ya sabemos, y esto es lo que hace que el aprendizaje sea efectivo y transferible a otras materias.

Una diferencia clave entre Ausubel y Piaget es que mientras el primero enfatiza la organización del conocimiento y la conexión con saberes previos, el segundo se centra en la exploración y el descubrimiento. Ambos coinciden en que el estudiante no es un receptor pasivo, pero sus énfasis son distintos ya que, Ausubel pone el acento en la enseñanza que parte de lo que el estudiante ya sabe, en cambio Piaget, se centra en las experiencias que el estudiante vive.

En conclusión, esta teoría explica que el aprendizaje humano se enriquece cuando se conecta con saberes previos. Ausubel propone que las agrupaciones de conceptualizaciones son llamadas estructuras cognitivas, las cuales representan ideas que un individuo tiene sobre un ámbito específico del saber. Es esencial comprender el nivel de conocimientos del estudiante durante la orientación del aprendizaje y evaluar cómo se manejan estos conceptos.

Aprendizaje experiencial de David Kolb

El aprendizaje experiencial propuesto por David Kolb, sostiene que sea aprende mejor cuando se viven experiencias, se reflexiona sobre ellas, se comprende sus significado y luego se aplica ese conocimiento en situaciones nuevas. Para García & Jesús (2025) esta teoría presenta cuatro pasos: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Es un ciclo continuo: hacer, pensar, entender y volver a hacer.

Este enfoque se relaciona directamente con las metodologías activas, porque estas buscan que los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje. Cuando participan en proyectos, debates, trabajos grupales o resolución de conflictos, están viviendo experiencias concretas reflexionando sobre ellas, construyendo conceptos y aplicándolos en la práctica. Sainz (2024) sostiene que no se trata solo de memorizar información, sino de comprenderla y usarla, desarrollando habilidades de pensamiento crítico, trabajo en grupo y autonomía.

Una limitación del aprendizaje experiencial es que no toda experiencia enseña. Para que el ciclo de Kolb funcione, la experiencia debe estar bien diseñada y la reflexión debe ser guiada. De lo contrario, los estudiantes pueden hacer muchas cosas, pero aprender poco, es decir, es la diferencia entre experiencia reflexiva y mera actividad, pues no basta con “hacer”, sino hay que “pensar sobre lo que se hace.”

Estudios recientes muestran que el aprendizaje experiencial se relaciona con una mejor la información y con una mayor capacidad para aplicarla en situaciones nuevas, lo que hace que aprender sea más efectivo y significativo (Soto Vergel et al., 2021). Al combinar acción y reflexión, los estudiantes también aprenden a tomar decisiones, resolver problemas y ser responsables de su aprendizaje. Roque Herrera et al., (2023) señalan que así se convierten en participantes activos y conscientes de lo que aprenden, y no solo en receptores pasivos de información.

En síntesis, la teoría de Kolb recuerda que aprender es mucho más que escuchar o leer; es hacer reflexionar, comprender y volver a hacer, integrando conocimientos y habilidades de manera significativa. Por ello, sirve como base teórica

de las metodologías activas, ofreciendo un marco que permite que los estudiantes se involucren, desarrollen competencias y construyan aprendizajes duraderos.

2.6.2.4 Rendimiento académico

El rendimiento académico es un concepto que suele reducirse a un número que es la calificación, pero la realidad es más compleja. Acosta et al., (2025) lo definen como un indicador del aprendizaje alcanzado por el estudiante durante un periodo, que incluyen tanto los resultados medibles (notas) como aspectos más amplios de su formación personal, emocional y social. En otras palabras, el número no representa al estudiante en su totalidad.

Factores que influyen en el rendimiento académico

Panta e Intriago (2021) aportan una mirada complementaria. Para estos autores, el rendimiento académico está determinado por una serie de factores internos y externos que influyen directamente en los resultados de los estudiantes. Entre los factores internos se encuentran la motivación, las habilidades cognitivas, los hábitos de estudio y la autogestión del aprendizaje. Entre los factores externos abarcan el contexto familiar, el ambiente escolar, los recursos disponibles y las metodologías aplicadas por el docente.

Al contrastar ambas definiciones, se observa una diferencia de énfasis. Acosta et al., (2025) destacan la dimensión formativa del rendimiento académico, es decir, no solo importa qué nota saca el estudiante, sino también como se forma como persona. En cambio, Panta e Intriago (2021) se centran en los factores que determinan el rendimiento, tanto internos como externos. Ambas miras son complementarias pero no excluyentes.

Agustín-Tolentino & Agustín-Tolentino (2025) añaden un elemento clave: estos factores no actúan de manera aislada, sino que interactúan de manera dinámica. Esto significa que una adecuada práctica pedagógica y el uso de estrategias metodológicas activas pueden potenciar el rendimiento, pero no lo determinan por sí solos. El contexto familiar, la motivación del estudiante y los recursos disponibles también juegan un rol importante.

A partir de los aportes de estos autores, se pueden identificar grupos de factores que influyen en el rendimiento académico:

- ❖ **Personal:** Un estado emocional óptimo es crucial y fundamental en niños y adolescentes.
- ❖ **Familiar:** Las relaciones familiares el apoyo y la preocupación de los padres en las diferentes actividades educativas de los estudiantes son muy significativa para el éxito escolar.
- ❖ **Metodológico:** La metodología empleada por el docente, el uso de materiales didácticos adecuados y la efectividad de métodos de evaluación también influye.
- ❖ **Cognitivo:** Las actitudes específicas, las habilidades para procesar la información influyen en gran medida en el aprendizaje.

De esta clasificación, los factores personales y familiares suelen quedar fuera del control del docente. La escuela puede hacer mucho, pero no puede abarcarlo todo, por ello, al analizar la relación entre las metodologías activas y rendimiento académico, es importante no caer en un determinismo simplista, pues las metodologías activas pueden ser una herramienta valiosa, pero no son la única variable del juego.

En resumen, el rendimiento académico es un constructo multidimensional. Reducirlo únicamente a las calificaciones sería ignorar aspectos fundamentales del proceso educativo. Por esta razón, esta investigación considera tanto los resultados cuantitativos (notas) como otros indicadores como la participación y el trabajo colaborativo, entendiendo que estas dimensiones se relacionan entre sí.

2.6.2.5 Relación entre metodologías activas y rendimiento académico

¿Cómo se conectan las metodologías activas con el rendimiento académico? No es una pregunta fácil y la literatura especializada ofrece respuestas que, aunque coincidentes en lo general, matizan aspectos clave.

Merizalde et al., (2024) sostienen que las metodologías activas potencian el aprendizaje ya que permiten que los estudiantes participen en procesos dinámicos donde no se limitan a recibir información, sino que lo analizan, la discuten y la aplican

en situaciones concretas. Estrategias como el aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación o el trabajo cooperativo, generan experiencias en las que se integran conocimientos teóricos con la práctica, produciendo aprendizajes significativos.

Chulde-Zhirve et al.,(2024) añaden un elemento complementario en el que este tipo de estrategias no solo impulsan el desarrollo cognitivo, sino también las competencias socioemocionales. Estimulan la colaboración, el aprendizaje significativo y la capacidad de autogestión. Además, fortalecen la motivación intrínseca porque despiertan la curiosidad y el interés genuino por aprender.

Al contrastar ambas posturas, se observa que Merizalde et al., (2024) se centra en el “cómo del aprendizaje” (procesos dinámicos, análisis, discusión, aplicación), mientras que Chulde-Zhirve et al.,(2024) enfatizan el “qué” se desarrolla (competencias cognitivas y socioemocionales). Ambos coinciden en que las metodologías activas tienen un efecto positivo, pero no especifican bajo las cuales ese efecto se maximiza.

Una crítica relevante es que gran parte de los estudios sobre metodologías activas se han realizado en condiciones ideales ya sean grupos reducidos, docentes con formación específica y recursos disponibles, sin embargo, en contextos reales aparecen con grupos numerosos, docentes sobrecargados y recursos limitados, siendo que los resultados pueden ser diferentes. Con ello, no se trata de desacreditar las metodologías activas, sino de ser realistas sobre sus alcances.

En conclusión, existe evidencia consistente de que las metodologías activas se relacionan positivamente con el rendimiento académico, sin embargo, esta relación no es automática ni lineal, pues depende de la frecuencia de aplicación, de la calidad de la planificación docente, de las condiciones institucionales y de las características institucionales. Por eso, esta investigación no busca demostrar causalidad, sino analizar cómo se relacionan estas variables en el contexto específico de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”.

2.6.2.6 Evidencias de impacto en la comprensión, retención y aplicación de conocimientos

La literatura especializada ha aportado hallazgos concretos sobre cómo las metodologías activas se vinculan con procesos cognitivos específicos. No solo se trata de opiniones, sino de evidencias recolectadas en contextos educativos reales.

Bulege Gutiérrez et al., (2022) evidencian que el aula invertida facilita que los estudiantes comprendan mejor los contenidos, sin embargo, ¿por qué ocurre esto? Estos autores en su investigación dan a conocer que para acceder previamente a la teoría (en casa, mediante videos o lecturas), los estudiantes llegan al aula con una base conceptual que les permite participar en actividades prácticas y colaborativas de mayor nivel cognitivo. El tiempo de una clase se debe dedicar a lo que realmente importa que es aplicar, analizar y crear.

Sánchez, (2025) aporta una mirada complementaria. Este autor sostiene que el aprendizaje cooperativo mejora la retención del aprendizaje, ya que cuando los estudiantes explican a sus compañeros, se ven obligados a reforzar sus ideas, a clarificar su comprensión y responder preguntas. Este proceso refuerza su propio entendimiento y consolidan los contenidos en la memoria a largo plazo, cumpliendo con aquella frase que dice: “Enseñar es una de las formas más divertidas de aprender”.

Otros estudios como el de Chang et al., (2024), se centran en la gamificación. Sus hallazgos indican que esta estrategia aumenta la participación y la motivación de los estudiantes, lo que ayuda a mantener la atención durante el proceso de aprendizaje, pues una mente atenta es una mente que retiene mejor la información. Sin embargo, estos mismos autores advierten que la gamificación no es infalible, pues su efectividad depende de que bien esté diseñada y de que no se limite a recompensas externas.

Al contrastar estos tres estudios, se observa que cada metodología activa parece tener un efecto diferencial sobre procesos cognitivos específicos, como es el caso del aula invertida que se relaciona más con la comprensión; el aprendizaje cooperativo se relaciona con la retención; la gamificación se relaciona con la

motivación y la atención. Por tal motivo, esto sugiere que no existe una metodología activa mejor que otra, sino que cada una tiene fortalezas distintas.

Una crítica relevante es que la mayoría de estos estudios se han realizado en condiciones controladas o con muestras reducidas. No siempre es claro si los mismos resultados se replicarían en contextos con grupos numerosos, recursos limitados o estudiantes con baja motivación previa. Además, pocos estudios analizan el efecto combinado de varias metodologías activas actuando simultáneamente.

En síntesis, las evidencias disponibles indican que las metodologías activas se relacionan positivamente con la comprensión, la retención y la aplicación de conocimientos, sin embargo, no se trata de una relación mágica ni automática, pues depende del tipo de metodología, de la calidad de su implementación y del contexto en la que se aplique. Por eso, esta investigación no asume que “las metodologías activas siempre funcionan”, sino que busca analizar cómo se relacionan con el rendimiento académico en un contexto institucional específico, considerando las condiciones reales del aula.

Viendo la realidad de esta problemática, he considerado realizar el siguiente cuadro de resumen que se ha presentado en el marco teórico:

Tabla 7 Resumen teórico

Teoría del aprendizaje	Aporte principal	Metodologías activas relacionadas
Constructivismo (Piaget, Vygotsky, Bruner)	El estudiante construye su conocimiento a partir de la interacción con el entorno y la mediación social.	Aprendizaje basado en proyectos (ABP) - Aprendizaje colaborativo - Debate y trabajo en equipo - Mapas conceptuales y organizadores gráficos
Aprendizaje Significativo (Ausubel)	Los nuevos conocimientos se integran a los saberes previos, generando aprendizajes duraderos.	Estudio de casos - Método de preguntas y andamiaje - Uso de ejemplos y analogías - Mapas mentales y redes semánticas

Aprendizaje Experiencial (Kolb)	El conocimiento surge de la experiencia directa y la reflexión sobre la práctica.	- Aprendizaje basado en problemas (ABP) - Role-playing (juegos de roles) - Talleres prácticos - Simulaciones y laboratorios
--	---	---

Autor: Francisco García

CAPÍTULO III: Diseño Metodológico

3.1.- Enfoque de investigación

La investigación se desarrolla bajo el enfoque cuantitativo. Este enfoque se caracteriza por el uso de métodos estadísticos y técnicas de medición que permiten analizar fenómenos a partir de datos numéricos. Su propósito central es establecer relaciones entre variables, comprobar hipótesis y obtener resultados que puedan generalizarse a una población más amplia, garantizando objetividad y validez científica.

De acuerdo con Hernández Sampieri & Fernandez-Collado (2014) la investigación cuantitativa se caracteriza por recolectar datos que permitan evidenciar hipótesis a través de mediciones numéricas y análisis estadísticos, lo cual facilita identificar patrones de conducta y verificar teorías. En otras palabras, este enfoque ofrece información objetiva fundamentada en cifras y no en percepciones o descripciones subjetivas.

El enfoque cuantitativo se ajusta plenamente al propósito de esta investigación, ya que permite medir de manera objetiva la relación entre la aplicación de metodologías activas y el rendimiento académico de los estudiantes de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”, además no se busca demostrar causalidad, sino determinar si existe una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables. Con ello se sustenta la idea de Támara (2022), quien menciona que este tipo de estudios busca generar resultados confiables que puedan explicar la realidad educativa a partir de datos verificables.

3.2 Tipo de investigación

Por su alcance, la investigación se clasifica como un estudio correlacional. Hernández Sampieri & Fernandez-Collado (2014) definen este tipo de estudio como aquel que mide el grado de asociación entre dos o más variables en un contexto determinado, sin pretender establecer relaciones de causalidad. Esta decisión metodológica responde directamente al planteamiento del problema que gira en torno al concepto de relación, no de causalidad entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico.

Para medir el grado de asociación entre las variables, se empleará el coeficiente de correlación de Spearman (ρ). La selección de esta prueba estadística cumple con la naturaleza de las variables involucradas que son: la variable “uso de metodologías activas” donde se construirá a partir de respuestas en escala de Likert, mientras que la variable “rendimiento académico” se operacionalizará como el promedio de calificaciones. Según Hernández Sampieri & Fernández-Collado (2014) el coeficiente de Spearman es robusto frente a desviaciones de la normalidad y a través de un nivel de significancia estadística de $\alpha = 0.05$, es un umbral estándar en investigación educativa.

Los resultados que se obtengan no se limitarán a describir la relación entre variables, sino que servirán como diagnóstico para diseñar una propuesta de intervención. Con base en los hallazgos, se desarrollará un programa de fortalecimiento de metodologías activas que incluirá talleres de capacitación docente, acompañamiento pedagógico, ajustes en la planificación curricular y un sistema de evaluación con indicadores de proceso y resultado. Dicha propuesta se presentará en el capítulo VI de esta investigación.

3.3 Diseño de investigación

El estudio presenta un diseño no experimental de tipo transversal con alcance correlacional. Por un lado es no experimental ya que no se manipularán variables (Hernández Sampieri & Fernández-Collado, 2014). Se observarán los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, para posteriormente analizarlos. Además, no se asignarán docentes a grupos experimentales ni se controlarán las condiciones de aplicación de las metodologías activas, pues se parte de la realidad existente de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal” durante el año lectivo 2025-2026, sin intervenir ni modificar las prácticas pedagógicas. Esta decisión es coherente con el objetivo de comprender la relación natural entre las variables, no de medir el efecto de una intervención controlada.

Por otro lado, es transversal ya que los datos se recolectarán en un único momento temporal, durante el primer trimestre del año lectivo 2025-2026. Este diseño es apropiado cuando se busca describir la situación actual de las variables y analizar

su asociación en un punto específico del tiempo, sin requerir un seguimiento longitudinal (Hernández Sampieri & Fernandez-Collado, 2014).

Los hallazgos que se obtengan no solo responderán a la pregunta de investigación, sino que identificarán áreas específicas de mejora como: frecuencia de aplicación de metodologías activas, condiciones institucionales que facilitan o limitan su uso (recursos, tiempo, infraestructura, preparación docente), y percepciones docentes sobre la relación de estas estrategias de aprendizaje. Esta información diagnóstica constituirá la base empírica para la propuesta de mejora.

3.4 Población

La población de estudio está conformada por 30 docentes de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”, específicamente aquellos que imparten clases desde 2do a 10mos años de Educación General Básica. Estos docentes son responsables directos de la enseñanza de las áreas fundamentales así como del seguimiento académico de los estudiantes.

Además, constituyen la población relevante ya que son quienes aplican o no las metodologías activas en las aulas y a la vez, porque tienen acceso directo a los registros de calificaciones de sus estudiantes. Según Hospinal et al., (2021) definir claramente la población es esencial en estudios cuantitativos para garantizar que los datos obtenidos sean representativos y permitan establecer relaciones estadísticas confiables entre las variables.

Dado que la población es reducida ($N=30$) y completamente accesible, se optó por trabajar con un censo, es decir, se incluirá la totalidad de los 30 docentes. Hernández Sampieri & Fernandez-Collado (2014) señalan que cuando la población es manejable, trabajar con censo elimina cualquier margen de error asociado al muestreo y garantiza la plena representatividad de los resultados. En poblaciones pequeñas, el uso de muestreo introduce sesgos innecesarios que un censo evita por completo y por tal motivo, esta decisión fortalece la validez interna del estudio y asegura que el diagnóstico que fundamente la propuesta sea preciso y confiable.

3.5 Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizará la encuesta como técnica principal. La encuesta es una técnica de investigación que recopila información mediante un conjunto estructurado de preguntas dirigidas a una muestra de personas, con el fin de describir, explicar o evaluar fenómenos sociales y educativos (Medina, Rojas, & Bustamante, 2023). Esta técnica ha sido seleccionada ya que permite recopilar datos de manera estandarizada, facilitando el análisis estadístico y la comparación de respuestas entre los participantes.

Por ello se ha decidido realizar una encuesta a los docentes de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”, ya que brindará información necesaria y directamente vinculada con la realidad institucional, con la finalidad de reconocer las metodologías activas utilizadas y la percepción de los docentes sobre la relación de estas estrategias con el aprendizaje de los estudiantes. Cabe precisar que la encuesta no busca medir impacto o influencia social, sino recoger percepciones con los datos de rendimiento académico, permitan analizar la asociación entre ambas variables.

A través de preguntas cerradas y estructuradas, es posible identificar patrones de respuesta y establecer tendencias que reflejan la realidad de los estudiantes de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”. Además, esta técnica permite recopilar información de manera eficiente en un tiempo relativamente corto. En definitiva, la encuesta constituye una técnica fundamental en la investigación cuantitativa, ya que posibilita transformar opiniones y experiencias en datos medibles y comparables.

Por otro lado, se ha considerado utilizar la escala de estimación tipo Likert, que es un tipo de instrumento de medición que permite a los participantes valorar una característica, conducta u opinión en diferentes grados de intensidad. A diferencia de la escala dicotómica, no se limita a dos opciones, sino que ofrece un rango de respuestas que puede presentarse en forma numérica, gráfica o descriptiva, facilitando captar matices y niveles en las percepciones. Estas escalas suelen expresarse en intervalos (por ejemplo, de 1 a 5) y se utilizan ampliamente en encuestas para medir actitudes, juicios o valoraciones (Hernández Sampieri & Fernandez-Collado, 2014).

En relación a lo antes mencionado y con el contexto de la presente investigación, la escala de estimación como aporte a la encuesta, se aplicará a los docentes de la institución educativa para medir con qué frecuencia utilizan las metodologías activas en sus clases, así como la percepción sobre la relación de estas estrategias con la comprensión y desempeño de los estudiantes, lo cual, a través de esta información, se obtendrán datos precisos que permitan analizar la asociación entre las estrategias pedagógicas implementadas y los resultados académicos reflejados en las calificaciones y evaluaciones.

3.6 Instrumento de investigación

El instrumento utilizado para la recolección de datos será un cuestionario estructurado, compuesto por 10 preguntas cerradas que permiten obtener información cuantificable sobre las variables de estudio, lo cual, se ha considerado dividirlos en tres dimensiones:

Tabla 8 Estructura del cuestionario

Dimensiones	Contenido	Preguntas	Variable asociada
Dimensión 1	Identificación de metodologías activas (Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, gamificación, aprendizaje cooperativo, aula invertida) y frecuencia de uso	1, 2, 3	Uso de metodologías activas
Dimensión 2	Evaluación de condiciones institucionales (preparación docente percibida, recursos didácticos disponibles, tiempo destinado en la planificación curricular, infraestructura del aula)	4, 5, 6, 7	Factores contextuales
Dimensión 3	Percepción docente sobre la relación entre metodologías activas y rendimiento académico	8, 9, 10	Percepción de relación

Elaborado por: Francisco García

Escala de Likert utilizada

La escala de Likert utilizada en todas las preguntas tiene cinco niveles, con los siguientes valores y significados según el tipo de pregunta:

Tabla 9 Escala de Likert utilizada

Valor	Significado para preguntas de frecuencia	Significado para preguntas de acuerdo	Significado para preguntas de suficiencia
1	Nunca	Muy en desacuerdo	Muy insuficiente
2	Rara vez	En desacuerdo	Insuficiente
3	A veces	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Regular
4	Frecuentemente	De acuerdo	Suficiente
5	Siempre	Muy de acuerdo	Muy suficiente

Elaborado por: Francisco García

Cuestionario del instrumento de evaluación

Cada pregunta se presenta con una escala de tipo Likert, adaptada al contenido de la afirmación, permitiendo que las percepciones de los docentes se transformen en datos cuantificables y confiables para analizar la relación de las metodologías activas y el rendimiento académico, dando respuestas a los objetivos de la investigación

A continuación se da a conocer las preguntas y el formato de la encuesta, considerando los aportes y criterio de jueces:

1.- ¿Aplica regularmente Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en sus clases para fomentar la participación?

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ A veces
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

2.- ¿Implementa estrategias de Aprendizaje Basado en Proyectos que permiten a los estudiantes construir conocimiento de manera práctica?

- ☐ Siempre

☐ Frecuentemente

☐ A veces

☐ Rara vez

☐ Nunca

3.- Usa metodologías como Gamificación, Aprendizaje Cooperativo y Aula Invertida para motivar y promover un aprendizaje activo y participativo

☐ Siempre

☐ Frecuentemente

☐ A veces

☐ Rara vez

☐ Nunca

4.- ¿Se siente seguro/a en su preparación y capacitación para aplicar las metodologías activas mencionadas en el aula?

☐ Muy seguro

☐ Seguro

☐ Ni seguro ni inseguro

☐ Inseguro

☐ Muy inseguro

5.- ¿Considera que es suficiente los recursos y materiales disponibles en la institución, la cual, facilitan la implementación de estas metodologías activas de manera efectiva?

- ☐ Muy suficiente
- ☐ Suficiente
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente
- ☐ Muy insuficiente

6.- Desde su experiencia docente ¿cómo valora el tiempo destinado en cada asignatura para aplicar metodologías activas dentro de la planificación curricular?

- ☐ Muy suficiente
- ☐ Suficiente
- ☐ Moderadamente suficiente
- ☐ Insuficiente
- ☐ Muy insuficiente

7.- ¿Cómo valora la infraestructura del aula (espacio, mobiliario y tecnología) para favorecer el trabajo colaborativo y cooperativo de los estudiantes?

- ☐ Muy inadecuado
- ☐ Inadecuado
- ☐ Moderadamente adecuado
- ☐ Adecuado
- ☐ Muy adecuado

8.- En su experiencia, ¿con qué frecuencia los estudiantes que participan en metodologías activas obtienen buenos resultados?

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ Algunas veces
- ☐ Con frecuencia
- ☐ Siempre

9.- ¿En qué medida está de acuerdo con que los estudiantes comprenden y retienen mejor los contenidos cuando de se usan metodologías activas?

- ☐ Muy en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

10.- En su opinión, ¿qué tan importante es el uso constante de metodologías activas para los resultados académicos de los estudiantes?

- ☐ Nada importante
- ☐ Poco importante
- ☐ Moderadamente importante
- ☐ Importante
- ☐ Muy importante

3.7 Validez del instrumento

La validez del instrumento en esta investigación se demuestra en la forma en que fue diseñado y estructurado directamente a partir de los objetivos y las hipótesis planteadas. Cada pregunta del cuestionario fue elaborada considerando específicamente las variables de estudio: el uso de las metodologías activas y el rendimiento académico. No se construyó de manera general, sino que se enfocó únicamente en medir los aspectos que realmente forman parte del problema investigado.

Para su elaboración, primero se definieron las variables con sus respectivas dimensiones e indicadores, y luego se formularon los ítems de manera que respondan exactamente a lo que se busca analizar, pues de esta manera, el instrumento se enfoca únicamente en recoger información relevante para determinar si existe relación entre las metodologías activas y el rendimiento académico en la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”. Para Medina, Rojas, Bustamante, et al., (2023) la validez se refiere a que el instrumento mida realmente el fenómeno que se desea estudiar, lo cual garantiza que los resultados obtenidos tengan fundamento dentro de la investigación.

Además, para garantizar la validez del instrumento de recolección de datos, se realizó un proceso de validación mediante el criterio de tres expertos, pues en este proceso, el cuestionario fue revisado por profesionales que pertenecen a la institución, quienes analizaron aspectos relacionados con la claridad de redacción, la coherencia de los ítems y su relación con las variables de la investigación. A partir de las observaciones realizadas, se efectuaron algunos ajustes en la formulación de las preguntas con el fin de mejorar su comprensión y asegurar que el instrumento permitiera recolectar información pertinente para el estudio. Este procedimiento es recomendable en investigaciones educativas, ya que la validación por expertos permite evaluar la pertinencia y claridad de los ítems antes de su aplicación (Bermúdez et al., 2023).

Expertos participantes

Tabla 10 Expertos participantes

Experto	Especialidad	Institución
Msc. Rosario Aguirre	Magister en Administración educativa y docencia universitaria	Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal"

Msc. Alejandro García	Magister en Educación	Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal"
Lic. Sebastián García	Licenciado en Educación Básica	Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal"

Elaborado por: Francisco García

Cada experto recibió un formato de validación que incluía el cuestionario la tabla de operacionalización de variables y una escala de evaluación de 1 a 4 para calificar la claridad y pertinencia de cada ítem.

Resultados de la validación por expertos

Tabla 11 Resultados de la validación de expertos

Criterio	Msc. Rosario Aguirre	Msc. Alejandro García	Lic. Sebastián García	Promedio
Claridad	4	3.9	3.9	3.93
Coherencia	4	3.9	3.9	3.93
Pertinencia	4	3.9	3.9	3.93
Promedio general	4	3.9	3.9	3.93

Elaborado por: Francisco García

Los promedios obtenidos se ubican en el rango de “**alto nivel de cumplimiento**” (escala del 1 al 4), con un promedio general de 3.93 sobre 4, lo que indica que los tres expertos consideraron que el instrumento es excelente en cuanto a claridad, coherencia y pertinencia para medir las variables del estudio.

A partir de las observaciones realizadas por los expertos, se efectuaron ajustes menores en la redacción de tres preguntas para eliminar ambigüedades y mejorar su comprensión, asegurando que el instrumento permitiera recolectar información pertinente para el estudio.

3.8 Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad en el instrumento se demuestra a través del análisis de la consistencia interna del cuestionario aplicado para medir las metodologías activas y el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”. Para verificar que las preguntas estén relacionadas entre sí y midan de manera uniforme las variables de estudio, se utilizó el Coeficiente de Cronbach, el cual permite determinar el grado de coherencia entre los ítems.

Este procedimiento estadístico es importante porque asegura que el instrumento no mida aspectos aislados o contradictorios, sino que mantenga una estructura lógica acorde con los objetivos de la investigación. Para su cálculo, se realizó una prueba piloto a 10 docentes que no formaban parte de la muestra final, utilizando el software SPSS v 26.

Interpretación de los valores del Alfa de Cronbach

Tabla 12 Valores del Alfa de Cronbach

Rango de α	Interpretación
$\alpha \geq 0.90$	Excelente
$0.80 \leq \alpha < 0.90$	Bueno
$0.70 \leq \alpha < 0.80$	Aceptable
$0.60 \leq \alpha < 0.70$	Cuestionable pero aceptable
$\alpha < 0.60$	Inaceptable

Elaborado por: Francisco García

Resultado obtenido: $\alpha = 0.670$

El valor obtenido $\alpha = 0.670$ se ubica en el rango cuestionable pero aceptable, pues según Medina, Rojas, Bustamante, et al., (2023), un valor igual o superior a 0.70 indica que el instrumento posee una consistencia interna aceptable. En este caso, el valor de 0.670 se acerca a ese referente y para efectos de una investigación exploratoria, se considera **suficientemente confiable**.

En este sentido, el análisis de confiabilidad permite respaldar que los datos obtenidos son estables y adecuados para establecer la relación entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico.

3.9 Procedimiento de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación, se siguieron diferentes etapas que permitieron organizar de manera ordenada el proceso investigativo y con ello, garantizar la obtención de información pertinente para el estudio. En primer lugar, se realizó la solicitud de aprobación al Dr. Msc. Marco Boada, rector de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”, con el propósito de contar con el permiso correspondiente para llevar a cabo dentro de la institución y asegurar el acceso al

personal docente. La autorización fue concedida por escrito durante el mes de enero de 2026.

Posteriormente, en relación con el contenido teórico y metodológico de la investigación, se procedió a la elaboración del instrumento de investigación. En este caso, se diseñó un cuestionario de 10 preguntas dirigido a los docentes, el cual elaborado considerando los objetivos de estudio, las variables planteadas y la escala de Likert de 1 a 5. El cuestionario se estructuró en tres dimensiones: frecuencia del uso de metodologías activas, condiciones institucionales y percepción sobre la relación con el rendimiento académico.

Una vez elaborado el instrumento, pasó por un proceso de validación mediante el criterio de tres expertos quienes fueron: Msc. Rosario Aguirre (vicerrectora), Msc. Alejandro García (coordinador académico) y Lic. Sebastián García (docente EGB), con el fin de verificar la claridad, coherencia y pertinencia de cada uno de los ítems incluidos. A partir de sus observaciones, se realizaron ajustes menores en la redacción de tres preguntas para eliminar ambigüedades.

Antes de aplicar el cuestionario a la muestra definitiva, se realizó una prueba piloto a 10 docentes que no formaban parte de la población considerada. Esto permitió calcular el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de $\alpha=0.670$ y verificar la comprensión de los ítems por parte de los participantes. Siguiendo el proceso de los ítems, se realizó la selección de la población, la cual estuvo conformada por 30 docentes de Educación General Básica (2do a 10mo EGB). Dado que la población es reducida y completamente accesible, se optó por trabajar con un censo, es decir, se incluyó a la totalidad de los docentes, en lugar de una muestra.

A través del formulario de Google Forms, se llevó a cabo la aplicación del cuestionario a los 30 docentes. Se envió un enlace de acceso por Telegram, medio que se utiliza en la institución, garantizando la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. El periodo de respuesta fue de dos semanas y paralelamente, se solicitó a los docentes participantes un reporte de las calificaciones promedio de sus estudiantes correspondientes al primer trimestre del año lectivo 2025-2026. Estos datos fueron proporcionados de forma anonimizada y tratados con estricta confidencialidad.

Una vez recolectada la información, se procederá a la organización y sistematización de los datos a través del Software SPSSv.26. Con base en los

resultados obtenidos, se diseñará una propuesta de fortalecimiento de metodologías activas, la cual se desarrollará en el capítulo VI.

3.10. Procesamiento estadístico de la información

El análisis de los datos se orienta a interpretar numéricamente la relación entre el uso de metodologías activas por parte de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”. Como señalan Hernández Sampieri & Fernandez-Collado (2014) este tipo de análisis permite trabajar con datos medibles, objetivos y replicables, lo que resulta coherente con el propósito de establecer asociaciones estadísticas y comprobar hipótesis.

Para la gestión y análisis de datos se empleará el software SPSS v.26 (Statistical Package for the Social Sciences). Este programa, ampliamente utilizado en el área de la educación, facilita la realización de análisis descriptivos, pruebas de hipótesis, correlaciones, regresiones y otros procedimientos estadísticos sin necesidad de programar manualmente. Chávez Esponda et al., (2024) destacan que el SPSS presenta un interfaz amigable, donde facilita la organización de datos, la creación de gráficos y la interpretación de resultados.

En relación a esta investigación, cada pregunta del cuestionario, construida sobre una escala de estimación tipo Likert, será tratada como una variable ordinal. El rendimiento académico, operacionalizado como el promedio de calificaciones de los estudiantes, será considerado como una variable de razón. Esta diferenciación es clave para la selección de pruebas estadísticas apropiadas.

El procesamiento de los datos comprenderá de dos fases. En primer lugar, se realizará un análisis descriptivo que incluirá el cálculo de frecuencias absolutas y relativas (porcentajes). Esto permitirá caracterizar la situación institucional en cuanto al uso de metodologías activas y las percepciones docentes.

En segundo lugar, se llevará a cabo un análisis inferencial para comprobar la hipótesis planteada. Se calculará el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), una prueba no paramétrica robusta que no asume normalidad en los datos. La elección de este coeficiente responde a la naturaleza de las variables involucradas, es decir, la variable “uso de metodologías activas” es ordinal (escala Likert), mientras que la variable “rendimiento académico” es de razón (calificaciones en escala de 0-10).

El coeficiente de Spearman es el más adecuado para medir asociaciones entre variables de distinta naturaleza., pues se fijará un nivel de significación estadístico de $\alpha = 0.05$, umbral estándar en investigación educativa. Las hipótesis a contrastar son las siguientes:

- **Hipótesis nula (H0):** No existe una relación significativa entre la aplicación de metodologías activas y el rendimiento académico ($p=0$).
- **Hipótesis alternativa (H1):** Existe una relación positiva y significativa entre la aplicación de metodologías activas y el rendimiento académico ($p \neq 0$).

El criterio de decisión es el siguiente: si el valor p (Sig. Bilateral) es menor a 0.05, se rechazará la hipótesis nula y se aceptará la alternativa. En caso contrario, no se rechazará la hipótesis nula.

Los valores del coeficiente de Spearman se interpretarán de acuerdo con la siguiente escala: 0.00-0.19 (correlación muy baja), 0.20-0.39 (baja), 0.40- 0.59 (moderada), 0.60- 0.79 (alta), 0.80- 1.00 (muy alta).

La presentación de los resultados se hará mediante tablas o gráficos, cual facilita la interpretación visual de los datos y permite una comprensión más clara de los patrones de uso de metodologías activas y su relación con el aprendizaje. Luna (2024), resalta la importancia de las representaciones gráficas en la interpretación de datos educativos, ya que permiten identificar con mayor claridad qué estrategias se asocian con la motivación, la participación y el rendimiento de los estudiantes.

En síntesis, el procesamiento estadístico descrito permite evaluar de manera objetiva la relación entre las metodologías activas y el rendimiento académico, identificando las estrategias pedagógicas que se asocian con la motivación, la participación y el aprendizaje de los estudiantes, y ofreciendo información confiable para la mejora de la práctica educativa, cumpliendo con la idea de Mayorga-Ponce et al., (2021) quien menciona que este tipo de procesamientos, permite al investigador obtener un análisis estadístico completo de los datos.

CAPÍTULO IV: Análisis e interpretación de resultados

4.1 Análisis e Interpretación de Resultados

Ilustración 1 Aplicación de ABP

Aplica regularmente Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en sus clases para fomentar la participación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	1	3,3	3,3	3,3
	A veces	2	6,7	6,7	10,0
	Frecuentemente	20	66,7	66,7	76,7
	Siempre	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Elaborado por: Francisco García

Los resultados reflejan que el 66.7% de los docentes aplica el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con frecuencia, mientras que un 23.3% lo hace siempre, totalizando un 90% de uso regular o constante. Solo un 10% de los docentes (nunca o a veces) no incorpora esta metodología de manera sistemática. En términos comparativos, este hallazgo supera significativamente lo documentado por Macas Mocha (2024) en la Unidad Educativa “Jesús Infante” de Riobamba, donde apenas el 40% de los docentes reportó un uso regular del ABP. Asimismo, se distancia de las advertencias de Pluas et al., (2024), quienes señalaron que en numerosos contextos educativos latinoamericanos las metodologías activas se implementan de manera ocasional y fragmentada. En este sentido, la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”, presenta una particularidad digna de atención: el 90% de uso regular del ABP la posiciona por encima de la media regional.

No obstante, al examinar la evolución de estos resultados en relación con el diagnóstico institucional presentado en el planteamiento del problema, donde se reportó que solo el 35% de los docentes aplicaba metodologías activas con frecuencia semanal, surge una discrepancia del 55% que no puede ser ignorada. Esta diferencia es demasiado pronunciada para atribuirse únicamente a cambios reales en la práctica docente durante el breve periodo de la investigación. Una explicación metodológica plausible es la presencia de un sesgo de deseabilidad social, fenómeno ampliamente documentado en investigaciones basadas en autoinforme (Medina, Rojas, Bustamante, et al., 2023). Los docentes, al conocer que el estudio se centraba en

metodologías activas, podría haber sobreestimado su uso real para alinearse con lo que perciben como una expectativa institucional o socialmente valorada.

La tendencia observada en los datos es claramente positiva en términos de frecuencia declarada, con el 90% de los docentes concentrado en las categorías “frecuentemente” y “siempre”. Esta distribución sugiere una aceptación generalizada del ABP y una resistencia mínima a su uso (apenas un 3.3% de nunca). Sin embargo, como advierten Villanueva Morales et al., (2022), la frecuencia declarada no es un indicador suficiente de la calidad de la implementación. Un docente puede reportar un uso “frecuente” del ABP pero aplicarlo de manera superficial, sin la planificación ni el andamiaje que la metodología requiere. Arguello et al., (2023) profundizan en esta crítica al señalar que el verdadero valor de las metodologías activas no reside en su uso, sino en la intencionalidad pedagógica, el seguimiento y la planificación con la que se aplican.

Desde una perspectiva evolutiva, la discrepancia entre el 35% de diagnóstico institucional y el 90% de esta encuesta no debe interpretarse necesariamente como una contradicción, sino como una evidencia de que los instrumentos de medición (autoreporte versus observación directa) capturan dimensiones diferentes del fenómeno. Mientras que el diagnóstico institucional probablemente se basó en observaciones áulicas o registros más objetivos, la encuesta actual captura la percepción subjetiva de los docentes. Esta diferencia subraya la necesidad de incorporar múltiples fuentes de verificación en futuras investigaciones.

Las perspectivas que se abren a partir de este hallazgo son dos. Si el 90% de uso regular se confirma mediante observación directa, la institución se constituiría en un caso de buenas prácticas a nivel nacional y la propuesta de desarrollo del capítulo VI debería enfocarse en la profundización de la calidad del ABP, el intercambio de experiencias entre pares y la documentación de estrategias exitosas. Si, por el contrario, el 90% está sobreestimado, la prioridad debe ser implementar mecanismos de verificación del uso real del ABP: observación del aula, análisis de planificaciones y portafolios docentes, antes de diseñar cualquier intervención de mejora. En cualquier caso, el 10% de docentes que nunca o solo a veces aplica ABP requiere atención prioritaria. Se sugiere un programa de acompañamiento personalizado para este grupo, identificando las barreras específicas que enfrentan, ya sea de tiempo, recursos, formación o creencias pedagógicas.

En síntesis, la tabla 1 evidencia una alta disposición declarada hacia el ABP (90% de uso regular), pero la discrepancia con el diagnóstico institucional (35%) obliga a una intervención cautelosa. La propuesta de desarrollo del capítulo VI deberá priorizar la verificación del uso real y la atención al grupo minoritario con menor frecuencia de aplicación, sin perder de vista que, como señala Guaita Oña (2024), las metodologías activas requieren condiciones específicas, planificación, recursos, formación, ambiente contextual para ser efectivas y la frecuencia declarada es solo un indicador preliminar.

Ilustración 2 Implementación estrategias ABP

Implementa estrategias de Aprendizaje Basado en Proyectos que permiten a los estudiantes construir conocimiento de manera práctica.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	2	6,7	6,7	6,7
	Frecuentemente	18	60,0	60,0	66,7
	Siempre	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Elaborado por: Francisco García

El análisis de la Tabla 2 revela que el 60.0% de los docentes implementa el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con frecuencia, y un 33.3% lo hace siempre. En conjunto, el 93.3% de los docentes utiliza esta metodología de manera regular o constante, mientras que solo un 6.7% la aplica ocasionalmente. Un dato particularmente relevante es la ausencia total de respuestas en las categorías “nunca” y “rara vez”, lo que indica que no existe rechazo explícito hacia esta metodología en la institución. Este 93.3% de uso regular del ABP supera incluso el alto porcentaje registrado para el ABP tradicional en la Tabla 1 (90%), lo que sugiere que el ABP basado en proyectos goza de una aceptación ligeramente mayor entre los docentes.

En términos comparativos, este hallazgo supera ampliamente lo documentado por Zambrano Briones et al., (2022), quienes encontraron que la implementación del ABP en contextos ecuatorianos rara vez superaba el 50% de adopción regular. Barrera Arcaya et al., (2022) señalaron que una de las principales barreras para el ABP es la percepción docente sobre el tiempo que demanda su planificación y

ejecución. El hecho de que el 93.3% de los docentes de esta institución reporte un uso regular sugiere que dicha barrera, aunque potencialmente existente, no ha impedido la adopción generalizada de la metodología.

Al contrastar estos resultados con el diagnóstico institucional presentado en el planteamiento del problema, donde se reportó que solo el 35% de los docentes aplicaba metodologías activas con frecuencia semanal y se observaba una evolución aún más pronunciada que en el caso del ABP tradicional. La diferencia del 58.3% entre ambos momentos (35% vs 93.3%) es considerable. Sin embargo, al igual que en la tabla 1, esta evaluación debe interpretarse con cautela. Es metodológicamente improbable que la práctica docente se haya transformado tan radicalmente en el corto período entre el diagnóstico y la encuesta. Una explicación más clara es que el diagnóstico institucional se basó en observaciones directas o en criterios más estrictos de “aplicación semanal constante”, mientras que la encuesta actual captura una autopercepción más amplia. Como señalan Curipoma et al., (2023), la diferencia entre lo que los docentes declaran y lo que realmente hacen en el aula es una brecha más estudiada y más persistentes en la investigación educativa.

La tendencia observada es claramente homogénea: el 93.3% de los docentes se concentra en los niveles más altos de implementación, sin respuestas en los niveles inferiores. Esta distribución sugiere que el ABP no es percibido como una metodología controversial o de difícil aplicación, sino como una práctica consolidada. Villanueva Morales et al., (2022) advierten, no obstante, que este tipo de distribución uniforme también puede reflejar un sesgo de aquiescencia, donde los encuestados tienden a responder en las categorías interdependientemente del contenido de la pregunta, especialmente cuando el tema es valorado positivamente por la institución.

El hallazgo más relevante de esta tabla es la ausencia de respuestas en “nunca” y “rara vez”. Esto implica que la resistencia al ABP es prácticamente nula, lo que constituye una condición inicial excepcionalmente favorable para cualquier propuesta de desarrollo. Sin embargo, esta misma uniformidad plantea una pregunta crítica ¿el 93.3% de uso regular refleja una implementación de calidad o simplemente una adopción superficial pero generalizada? La literatura sugiere que la respuesta podría inclinarse hacia lo segundo. Salcedo Benites et al., (2022) encontraron que, en contextos donde las metodologías activas se han masificado rápidamente, la calidad

de la implementación tiende a ser heterogénea con un grupo significativo de docente aplicando la metodología de manera procedimental pero sin la planificación ni el andamiaje necesarios.

Una lectura complementaria proviene de Frutos & Galera (2023), quienes señalan que la adopción generalizada del ABP, suele ser el resultado de políticas institucionales explícitas y de procesos sostenidos de formación docente. En este sentido, el 93.3% de uso regular podría ser el indicador de que la institución ha priorizado el ABP en su desarrollo profesional. No obstante, la correlación no significativa encontrada entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico ($p=0.417$, $p=0.085$) sugiere que esta alta frecuencia de uso no se está traduciendo automáticamente en mejores resultados estudiantiles. Arguello et al., (2023) ofrecen una explicación: el efecto techo de la adopción cuando casi todos los docentes reportan usar la metodología, tiende a diluir la varianza necesaria para detectar relaciones estadísticas significativas con variables de resultado.

Desde una perspectiva proyectiva, el 93.3% de uso regular posiciona a la institución en un nivel de adopción excepcionalmente alto en comparación con otros contextos ecuatorianos. Sin embargo, la uniformidad de la distribución y la ausencia de correlación significativa con el rendimiento académico sugieren que la prioridad no debe ser aumentar la frecuencia de uso que ya es prácticamente universal, sino mejorar la calidad de la implementación. La propuesta de desarrollo del Capítulo VI, deberá enfocarse en estrategias de profundización como: observación entre pares, análisis de planificaciones, rúbricas de calidad para proyectos, y sistemas de acompañamiento que identifiquen y atiendan las diferencias en la calidad de implementación, incluso cuando la frecuencia declarada sea homogéneamente alta.

En resumen, la tabla 2 evidencia una adopción prácticamente universal del ABP (93.3%), sin resistencia manifiesta, pero esta fortaleza debe ser gestionada con énfasis en la calidad más que en la cobertura.

Ilustración 3 Uso de metodologías

Usa metodologías como Gamificación, Aprendizaje Cooperativo y Aula Invertida para motivar y promover un aprendizaje activo y participativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	3	10,0	10,0	10,0
	Frecuentemente	14	46,7	46,7	56,7
	Siempre	13	43,3	43,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Elaborado por: Francisco García

La tabla 3 presenta los resultados sobre el uso de tres metodologías activas adicionales como gamificación, aprendizajes cooperativo y aula invertida. A diferencia de las tablas anteriores, donde el ABP y el ABP proyectos mostraban porcentajes de uso regular superiores al 90%, aquí se observa una distribución más equilibrada. El 46.7% de los docentes declara usar estas metodologías frecuentemente y un 43.3% siempre, lo que suma un 90.0% de uso regular. Solo un 10.0% las aplica ocasionalmente (a veces) y nuevamente no se registran respuestas en nunca o rara vez, lo que confirma la tendencia general de ausencia de rechazo explícito a las metodologías activas en la institución.

En términos comparativos, este 90.0% de uso regular es prácticamente idéntico al registrado para el ABP (90%) y ligeramente inferior al del ABP proyectos (93.3%). Sin embargo, lo que distingue a esta tabla es la distribución interna, mientras que en el ABP proyectos predominaba la categoría frecuentemente (60%) sobre siempre (33.3%), aquí las categorías “frecuentemente” (46.7%) y siempre (43.3%) han internalizado estas metodologías hasta el punto de aplicarlas siempre, en comparación con el ABP proyectos (33.3%). Una interpretación posible es que la gamificación, el aprendizaje cooperativo y el aula invertida son percibidas como metodologías más flexibles o de más fácil integración en la práctica cotidiana, mientras que el ABP basado en proyectos podría ser visto como más demandante en términos de planificación y tiempo.

Al contrastar estos resultados con la literatura, se observa una coincidencia con lo señalado por Prieto-Andreu et al., (2022), quienes documentaron que la

gamificación tiende a ser bien recibida por los docente porque ofrece resultados visibles a corto plazo en términos de motivación estudiantil. Acosta-Yela et al., (2022) añaden que la gamificación cuando se implementa con regularidad, genera un entorno de aprendizaje más dinámico y participativo. El 90% de uso regular en esta institución supera ampliamente lo reportado por Navarro Mateos et al., (2021) en el contexto español, donde solo el 45% de los docentes declaraba usar gamificación con frecuencia. Esta diferencia podría explicarse por diferencias en la formación docente o en las políticas institucionales de cada país.

En cuanto al aprendizaje cooperativo, Romero (2022) señala que su implementación efectiva requiere de condiciones específicas: interdependencia positiva, responsabilidad individual e interacción cara a cara. El 90% de uso regular sugiere que los docentes de esta institución han logrado incorporar estas condiciones en su práctica, al menos según su propia percepción. Sin embargo, Salcedo Benites et al., (2022) advierten que el efecto parásito, donde algunos estudiantes se benefician del trabajo de otros sin aportar es frecuente en contextos donde el aprendizaje cooperativo se implementa de manera apresurada. La alta frecuencia de uso reportada no informa sobre si los docentes han diseñado mecanismos para mitigar este riesgo.

Sobre el aula invertida, Castro et al., (2023) destacan que esta metodología requiere que los estudiantes tengan acceso a recursos tecnológicos fuera del aula, lo que no siempre es posible en contextos de vulnerabilidad. Alvarracín Alvarez et al., (2022) añaden que su efectividad depende de que los docentes diseñen materiales de calidad para el trabajo en casa y actividades significativas para el tiempo presencial. El hecho de que el 90% reporte un uso regular sugiere que la institución cuenta con condiciones tecnológicas favorables, o bien que los docentes han adaptado la metodología a las posibilidades reales de sus estudiantes.

En cuanto a la evolución, al igual que en las tablas anteriores, se observa una discrepancia significativa con el diagnóstico institucional (35% de uso semanal constante). El 90% actual representa una diferencia del 55%. Esta brecha, consiste a lo largo de las tres primeras tablas, refuerza la hipótesis de que la encuesta captura una autopercepción más amplia que el diagnóstico, o que existe un sesgo de

deseabilidad social. La evolución declarada es positiva, pero metodológicamente frágil si no se contrasta con observaciones de aula.

La tendencia en esta tabla es particularmente interesante porque muestra una mayor proporción de docentes en la categoría siempre (43.3%) que en el ABP proyectos (33.3%) y similar al ABP tradicional (23.3% siempre+ 66.7% frecuentemente). Esto podría interpretarse como una tendencia hacia la consolidación de estas metodologías en la práctica cotidiana, no solo como un uso esporádico. No obstante el 10% que aún las aplica solo “a veces” representa un grupo que requiere atención, aunque menor que en tabla anteriores.

El hallazgo más relevante de esta tabla es el equilibrio entre “frecuentemente” y “siempre”, que sugiere que un número significativo de docentes ha integrado estas metodologías como parte estable de su repertorio pedagógico. Esto constituye una base sólida para cualquier propuesta de desarrollo, ya que no se parte de cero. Sin embargo, Navarro Mateos et al., (2021) introducen una nota crítica: la gamificación puede generar motivación extrínseca temporal si se limita a recompensas externas. El hecho de que los docentes reporten un uso “siempre” no garantiza que estén activando la motivación intrínseca, que es la que produce efectos duraderos en el aprendizaje.

Las perspectivas que se abren a partir de esta tabla son prometedoras pero también desafiantes. La alta frecuencia de uso de gamificación, aprendizaje cooperativo y aula invertida es una fortaleza indiscutible. Sin embargo, la propuesta de desarrollo del Capítulo VI deberá enfocarse menos en promover su uso que ya es masivo y más en profundizar la calidad de su implementación. En el caso de la gamificación, se sugiere capacitar a los docentes en el diseño de experiencias que fomenten la motivación intrínseca, no solo recompensas externas. En el aprendizaje cooperativo, se recomienda implementar rúbricas que evalúen tanto el producto grupal como la contribución individual, para mitigar el efecto parásito. En el aula invertida, se aconseja diversificar los materiales para atender estudiantes con diferentes niveles de acceso tecnológico.

En síntesis, la tabla 3 muestra una adopción masiva de la gamificación, el aprendizaje cooperativo y el aula invertida (90% de uso regular), con una distribución

más equilibrada entre frecuentemente y siempre que en las metodologías anteriores. Esta tendencia sugiere una consolidación de estas prácticas. Sin embargo, la discrepancia con el diagnóstico institucional y la ausencia de correlación significativa con el rendimiento académico indican que la prioridad debe ser la calidad sobre la frecuencia. La propuesta de desarrollo deberá enfocarse en estrategias de profundización y en la verificación del uso real mediante observación directa.

Ilustración 4 Seguridad en preparación y capacitación

¿Se siente seguro/a en su preparación y capacitación para aplicar las metodologías activas mencionadas en el aula?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ni seguro ni inseguro	2	6,7	6,7	6,7
	Seguro	21	70,0	70,0	76,7
	Muy seguro	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Elaborado por: Francisco García

Los resultados obtenidos en esta cuarta pregunta presentan un nuevo enfoque, pues ya no se pregunta por la frecuencia de uso de metodologías activas, sino por la percepción de autoeficacia docente. Este giro es metodológicamente relevante porque permite explorar si la alta frecuencia de uso reportada en las tablas anteriores se corresponde con un sentimiento de preparación. Los resultados son concluyentes: el 70% de los docentes se siente seguro y el 23.3% muy seguro sumando un 93.3% de percepción positiva. Solo un 6.7% se ubica en una posición neutral (ni seguro ni inseguro), y no se registraron respuestas en las categorías negativas (inseguro o muy inseguro).

En términos comparativos, este 93.3% de percepción positiva es prácticamente idéntico al 93.3% de uso regular del ABP proyectos y al 90% de uso regular de otras metodologías. Esta correspondencia sugiere que, en la percepción de los docentes, existe una coherencia entre lo que hacen (frecuencia de uso) y cómo se sienten al hacerlo (autoeficacia). Sin embargo, Guaita Oña (2024) advierte que la autopercepción de seguridad no siempre se correlaciona con la competencia real. Un docente puede sentirse seguro porque ha recibido información teórica sobre

metodologías activas, pero no haber desarrollado las habilidades prácticas para implementarlas efectivamente.

Al contrastar estos resultados con la literatura, se observa una situación excepcionalmente favorable. Altamirano et al., (2022) encontraron que, en muchos contextos ecuatorianos, la inseguridad docente es una de las principales barreras para la implementación de metodologías activas. Pluas et al., (2024) reportaron que hasta el 40% de los docentes en sus estudios manifestaban sentirse inseguros o muy inseguros. El 0% en las categorías negativas de esta tabla posiciona a la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal” como un caso atípico, donde la confianza docente no es un factor limitante.

La evolución con respecto al diagnóstico institucional es difícil de establecer, porque el planteamiento del problema no incluyó un indicador específico de autopercepción de seguridad. Sin embargo, se asume que la inseguridad docente suele ser un fenómeno extendido, el 93.3% de percepción positiva representa una mejora sustancial o, al menos, una fortaleza institucional que debe ser aprovechada.

La tendencia observada es claramente positiva y homogénea, con el 93.3% de los docentes concentrado en las categorías seguro y muy seguro. Lascano et al., (2024) señalan que esta tendencia es consistente con contextos donde ha habido procesos previos de formación continua y acompañamiento pedagógico. El hecho de que ningún docente haya reportado inseguridad sugiere que la institución ha logrado crear un ambiente de confianza y crecimiento profesional.

El hallazgo más relevante de esta tabla es la ausencia total de respuestas en inseguro y muy inseguro. Esto tiene implicaciones profundas para la propuesta de desarrollo del capítulo VI. Si los docentes ya se sienten seguros, el problema no es falta de confianza. Arguello et al., (2023) proponen que en estos contextos, las intervenciones no deben centrarse en motivar o empoderar a los docentes, sino en ofrecer oportunidades de profundización y especialización. Curipoma et al., (2023) añaden que la formación continua debe pasar de un enfoque remedial (para los que no saben) a un enfoque de excelencia (para los que ya saben pero quieren mejorar).

Al presentar los resultados obtenidos y realizando una lectura crítica, la pregunta indaga sobre la percepción de preparación para aplicar metodologías

activas mencionadas en el aula, pero no especifica si esa preparación es teórica, práctica o ambas. Un docente puede sentirse seguro porque conoce la teoría, pero no haber implementado nunca la metodología en condiciones reales. Como señala Peralta (2023), la seguridad sin competencia práctica puede ser contraproducente, porque lleva a implementaciones superficiales que no generan los beneficios esperados.

Las perspectivas que se abren son varias. Primero, la alta autoeficacia percibida es un activo institucional que debe ser aprovechado. La propuesta de desarrollo puede asumir que los docentes están listos para niveles más avanzados de formación, como talleres de especialización o certificaciones. Segundo, el 6.7% de docentes en posición neutral (ni seguro ni inseguro) requiere atención, no porque sea un grupo grande, sino porque podría estar en transición. Para ello, es necesario que se haga un acompañamiento más personalizado que les permita pasar de la incertidumbre a la seguridad.

En resumen, la tabla 4 revela un nivel excepcionalmente alto de autoeficacia percibida (93.3% entre seguro y muy seguro), sin docentes en las categorías negativas. Esto contrasta con la literatura que reporta inseguridad generalizada en otros contextos. Sin embargo, esta percepción positiva debe ser validada con observaciones de aula. La propuesta de desarrollo del capítulo VI deberá aprovechar esta fortaleza para ofrecer formación de profundización, no remedial, y atender al pequeño grupo neutral con acompañamiento personalizado. Como advierte Merizalde et al., (2024), la seguridad sin competencia real es una ilusión que lleva a prácticas superficiales, por lo que la verificación objetiva es indispensable.

Ilustración 5 Recursos y materiales disponibles

¿Considera que es suficiente los recursos y materiales disponibles en la institución, la cual, facilitan la implementación de estas metodologías activas de manera efectiva?.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	2	6,7	6,7	6,7
	Suficiente	19	63,3	63,3	70,0
	Muy suficiente	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Elaborado por: Francisco García

La tabla 5 aborda una dimensión diferente que son las condiciones materiales que facilitan o limitan la implementación de metodologías activas. Este es un factor crítico, porque incluso los docentes más motivados y capacitados pueden ver limitada su práctica si no cuentan con los recursos necesarios. Los resultados indican que el 63.3% de los docentes considera los recursos disponibles como suficientes, y un 30% como muy suficientes. En conjunto, el 93.3% tiene una percepción positiva sobre los recursos institucionales. Solo un 6.7% los califica como regular y no se registraron respuestas en las categorías negativas (insuficiente o muy insuficiente).

Este 93.3% de percepción positiva es prácticamente idéntico a los porcentajes de uso regular de metodologías activas y de autoeficacia docente observados en tablas anteriores. Esta consistencia sugiere que, en la percepción de los docentes, no existe una desconexión entre lo que quieren hacer (usar metodologías activas), cómo se sienten al hacerlo (seguros), y los medios con que cuentan para hacerlo (recursos). Jasso et al., (2025) señalan que esta coherencia entre los tres factores: motivación, autoeficacia y condiciones materiales es infrecuente en contextos educativos latinoamericanos, donde suele haber al menos una de estas dimensiones deficitaria.

En términos comparativos, estos resultados superan significativamente lo reportado por Frutos & Galera (2023), quienes encontraron que en el 60% de las instituciones educativas de su estudio, los docentes consideraban los recursos insuficientes para implementar metodologías activas. También se diferencian de las advertencias de Pluas et al., (2024), quienes identificaron la falta de recursos como una de las barreras más persistentes en el sistema educativo ecuatoriano. La Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal” parece ser una excepción positiva en este aspecto.

La evolución con respecto al diagnóstico institucional merece un análisis cuidadoso. En el planteamiento del problema, no se incluyó un indicador específico sobre suficiencia de recursos, pero se mencionó que los docentes identifican factores como el tiempo, la planificación, los recursos o la formación continua como limitantes. Los resultados de esta tabla matizan esa afirmación: los recursos, al menos en la percepción de los docentes, ya no serían un factor limitante. Esto sugiere que, entre el diagnóstico y la aplicación de la encuesta, pudo haber una mejora en la

disponibilidad de recursos, o bien que los docentes han ajustado expectativas sobre lo que constituye suficiencia.

La tendencia observada es claramente positiva y homogénea, con el 93.3% de los docentes concentrado en las categorías altas. Muntaner-Guasp et al., (2022) advierten que este tipo de distribución uniforme puede reflejar un sesgo de conformidad, pero también puede ser un indicador genuino de que las condiciones materiales son objetivamente buenas. La ausencia de respuestas en insuficiente y muy insuficiente es particularmente llamativa y sugiere que, al menos en términos de percepción, no hay docentes que sientan que la falta de recursos es un obstáculo.

El hallazgo más relevante de esta tabla es que, contrariamente a lo que sugiere la literatura especializada que suele identificar los recursos como una barrera frecuente, aquí los docentes perciben que cuentan con lo necesario. Esto tiene implicaciones directas para la propuesta de desarrollo del capítulo VI. Si los recursos ya son percibidos como suficientes, la propuesta no debe centrarse en proveer más materiales, sino en optimizar el uso de los existentes y en garantizar que todos los docentes tengan acceso equitativo a ellos.

Una lectura crítica, sin embargo, es necesaria. La pregunta indaga sobre la suficiencia de recursos para facilitar la implementación de estas metodologías activas de manera efectiva. La palabra efectiva introduce un estándar elevado. Un docente puede considerar que los recursos son suficientes para implementar la metodología, pero no para implementarlas efectivamente. Chafla Piray (2024) señala que la percepción de suficiencia no siempre se correlaciona con la calidad real de los recursos. Por ejemplo, un docente puede tener acceso a suficientes fotocopias, pero si las guías están desactualizadas, la implementación no será efectiva.

Además, el hecho de que el 6.7% de los docentes califique los recursos como regular indica que no hay unanimidad. Este grupo minoritario, aunque pequeño, podría tener necesidad específicas no cubiertas. Por ejemplo, podrían ser docentes de áreas que requieren recursos más especializados (laboratorios, materiales deportivos, tecnología) o podrían tener expectativas más altas sobre lo que constituye suficiencia.

Las perspectivas que se abren de esta tabla son prometedoras. La percepción mayoritaria de suficiencia de recursos es una fortaleza institucional que debe ser aprovechada. La propuesta de desarrollo del capítulo VI puede partir de que los docentes no están limitados por la falta de materiales, lo que permite enfocar los esfuerzos en otras dimensiones (formación, tiempo, planificación). Para el 6.7% que califica los recursos como regulares, se sugiere un diagnóstico más fino para identificar que tipos de recursos específicos requieren.

En síntesis, la tabla 5 muestra que el 93.3% de los docentes perciben los recursos como suficientes o muy suficientes, sin respuestas en las categorías negativas. Esto contrasta con la literatura que reporta la falta de recursos como una barrera frecuente. Sin embargo, la percepción de suficiencia no debe confundirse con calidad. La propuesta de desarrollo deberá centrarse en optimizar el uso de recursos existentes y en atender las necesidades específicas del grupo minoritario que los califica como regulares. Como señala Ruiz (2025), los recursos son un facilitador, pero no determinan por sí solos el éxito de las metodologías activas; la formación docente y la planificación son igualmente cruciales.

Ilustración 6 Tiempos en las asignaturas

Desde su experiencia docente ¿cómo valora el tiempo destinado en cada asignatura para aplicar metodologías activas dentro de la planificación curricular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	1	3,3	3,3	3,3
	Moderadamente suficiente	6	20,0	20,0	23,3
	Suficiente	17	56,7	56,7	80,0
	Muy suficiente	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Elaborado por: Francisco García

A diferencia de las tablas anteriores, donde las percepciones positivas superaban el 90%, la tabla de la sexta pregunta presenta una matiz importante. El 56.7% de los docentes considera el tiempo destinado en la planificación curricular como suficiente, y un 20% como muy suficiente. En conjunto, el 76% tiene una

percepción positiva. Sin embargo, un 20% lo califica como moderadamente suficiente y un 3.3% como insuficiente. Esto significa que casi una cuarta parte de los docentes (23.3%) percibe el tiempo como un factor limitante, al menos parcialmente.

Este hallazgo es consistente con lo señalado por Bajaña & Calderón (2024), quienes identificaron la falta de tiempo como una de las barreras más recurrentes para la implementación sistemática de metodologías activas. También se alinea con las advertencias de Pluas et al., (2024), quienes documentaron que la aplicación ocasional de estas estrategias a menudo se debe a restricciones horarias en la planificación curricular. En este sentido, la Unidad Educativa “Santa Juan de Chantal” no es una excepción, pues el tiempo emerge como el factor más crítico entre todos los evaluados en esta sección.

En términos comparativos, la percepción positiva del tiempo (76.7%) es significativamente menor que la percepción positiva de recursos (93,3%), de autoeficacia (93,3%) o de uso regular de metodologías (90%). Esta brecha sugiere que, aunque los docentes se sienten seguros, cuentan con recursos y usan metodologías activas, el tiempo sigue siendo una restricción percibida. Lascano et al., (2024) señalan que esta es una paradoja frecuente, donde los docentes valoran las metodologías activas, pero sienten que el currículo no les deja espacio para implementarlas.

La evolución con respecto al diagnóstico institucional es difícil de establecer directamente por el planteamiento del problema no cuantificó la percepción del tiempo. Sin embargo, se mencionó que los docentes identificaban factores como el tiempo, la planificación, los recursos o la formación continua como limitantes. Los resultados de esta tabla confirman que el tiempo sigue siendo un factor percibido como limitante por un sector significativo (23.3%).

La tendencia observada es más heterogénea que en tablas anteriores. Aunque la mayoría se concentra en suficiente (56.7%), hay una dispersión hacia moderadamente suficiente (20%) y muy suficiente (20%), con un valor atípico en insuficiente (3.3%). Esta distribución sugiere que no hay consenso sobre la suficiencia del tiempo, a diferencia de lo que ocurría con los recursos o la autoeficacia. M. G. F. García & Soto (2024) explican que esta heterogeneidad es esperable, porque la

percepción del tiempo está influenciada por la carga horaria específica de cada asignatura, el nivel de planificación requerido por cada metodología y la experiencia previa del docente.

El hallazgo más relevante de esta tabla es que el tiempo es una de las dificultades que se presentan en la implementación de metodologías activas en la institución. Mientras que recursos, autoeficacia y frecuencia de uso están en niveles excelentes, el tiempo muestra una fisura, pues casi uno de cada cuatro docentes lo percibe como insuficiente o moderadamente suficiente. Agustín-Tolentino & Agustín-Tolentino (2025) señalan que este tipo de percepciones no debe subestimarse, porque la sensación de falta de tiempo, puede llevar a los docentes a abandonar metodologías activas o a implementarlas de manera superficial.

Con lo antes mencionado, la percepción de falta de tiempo no siempre se corresponde con una restricción objetiva. A veces, responde a una organización ineficiente del tiempo o a una sobrecarga percibida. Macas Mocha (2024) encontró que, en contextos donde se implementaron estrategias de optimización del tiempo (como la planificación por proyectos integrados), la percepción de falta de tiempo, disminuyó significativamente sin necesidad de aumentar las horas de clase.

Las perspectivas que se abren a partir de esta tabla son claras. La propuesta de desarrollo en el capítulo VI debe priorizar la optimización del tiempo. No se trata necesariamente de aumentar la carga horaria, sino de redistribuir las actividades, integrar asignaturas en proyectos interdisciplinarios y revisar la planificación curricular para identificar espacios muertos o redundantes. Para el 23.3% de docentes que percibe el tiempo como limitante, se sugiere un acompañamiento personalizado en la planificación, ayudándoles a identificar cómo pueden integrar metodologías activas sin extender su jornada laboral.

En síntesis, la tabla 6 introduce un matiz que no aparecía en las tablas anteriores: el tiempo es percibido como un factor limitante por casi una cuarta parte de los docentes (23.3%). Aunque la mayoría (76.7%) tiene una percepción positiva, esta cifra es significativamente menor que la registrada para recursos, autoeficacia o frecuencia de uso. En consecuencia, la propuesta de desarrollo del capítulo VI deberá centrarse en estrategias de optimización del tiempo como planificación por proyectos

integrados, redistribución de actividades curriculares y acompañamiento personalizado para los docentes que perciben mayores restricciones horarias.

Ilustración 7 Infraestructura en el aula

¿Cómo valora la infraestructura del aula (espacio, mobiliario y tecnología) para favorecer el trabajo colaborativo y cooperativo de los estudiantes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Moderadamente adecuado	4	13,3	13,3	13,3
	Adecuado	18	60,0	60,0	73,3
	Muy adecuado	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Elaborado por: Francisco García

La tabla 7 se ocupa de un factor que suele ser invisible en los diagnósticos educativos pero que condiciona silenciosamente la práctica docente que es la infraestructura del aula. Espacio, mobiliario y tecnología no son decorados; son condiciones de posibilidad para el trabajo colaborativo y cooperativo. Los resultados indican que el 60% de los docentes califica la infraestructura como adecuada y un 26.7% como muy adecuada. En conjunto, el 86.7% tiene una percepción positiva. Solo un 13.3% la considera moderadamente adecuada, y no se registraron respuestas en las categorías negativas (muy inadecuado o inadecuado).

Este 86.7% de percepción positiva es ligeramente inferior al registrado para recursos (93.3%) y autoeficacia (93.3%), pero superior al registrado para tiempo (76.7%). La infraestructura se ubica en un punto intermedio, no es percibida como un problema tan grave como el tiempo, pero tampoco es percibida como tan favorable como los recursos. Ruiz (2025) señala que esta distribución es común en instituciones privadas, donde la infraestructura suele ser más aceptable pero no excepcional.

En términos comparativos, estos resultados superan lo reportado por Chafra Piray (2024), quién encontró que en el 45% de las instituciones educativas de su estudio, la infraestructura era calificada como inadecuada para el trabajo colaborativo. También se diferencian de las advertencias de Aguilar & Rátiva-Gaona (2022), quienes documentaron que el mobiliario fijo (bancas individuales en filas) es uno de los principales obstáculos para el aprendizaje cooperativo en las escuelas

tradicionales. El hecho de que ningún docente haya calificado la infraestructura como inadecuada, sugiere que la institución ha realizado inversiones en este aspecto, o que los docentes han desarrollado estrategias para adaptar el espacio disponible.

La evolución con respecto a otros estudios es interesante. Jasso et al., (2025) encontraron una correlación positiva entre infraestructura adecuada y adopción de metodologías activas. En esta institución, esa correlación parece cumplirse, pues donde hay buena infraestructura declarada, hay alta frecuencia de uso de metodologías activas. Sin embargo, la causalidad podría ser inversa, quizás los docentes que usan metodologías activas perciben la infraestructura como más adecuada porque han aprendido a aprovecharla, independientemente de sus condiciones objetivas.

La tendencia observada es claramente positiva y homogénea, con el 86.7% de los docentes concentrado en las categorías adecuado y muy adecuado. Salcedo Benites et al., (2022) señalan que esta tendencia es consistente con contextos donde se ha priorizado la flexibilidad del espacio (mesas móviles, disposición en círculo o en islas). La ausencia de respuestas era inadecuado y muy inadecuado, sugiere que no hay docentes que sientan que la infraestructura es un obstáculo insalvable para el trabajo colaborativo.

El hallazgo más relevante de esta tabla es que la infraestructura, a diferencia del tiempo no es percibida como un factor limitante por la mayoría. Solo el 13.3% la califica como moderadamente adecuada, lo que indica que hay un margen de mejora, pero no una crisis. Esto tiene implicaciones directas para la propuesta de desarrollo del capítulo VI. Si la infraestructura ya es percibida como adecuada por la gran mayoría, la propuesta no debe centrarse en inversiones mayores en este rubro, sino en pequeñas intervenciones de bajo costo que puedan elevar la percepción del 13.3% que aún la considera solo moderadamente adecuada.

Considerando con lo antes mencionado y haciendo un análisis claro, la pregunta evalúa la infraestructura para favorecer el trabajo colaborativo y cooperativo pero no lo hace para otros fines como clase magistral, evaluación individual, etc. Un aula puede ser adecuada para trabajo colaborativo pero inadecuada para otras actividades. Además a percepción de adecuación puede variar según las expectativas

de cada docente. Un docente formado en entorno con alta tecnología puede tener estándares altos que a uno acostumbrado a recursos mínimos.

Las perspectivas que se abren son claras. La propuesta de desarrollo deberá enfocarse en pequeñas intervenciones de bajo costo como reorganización del mobiliario (mesas en islas o en círculo), adquisición de pizarras móviles, mejora de la conectividad en las aulas. Para el 13.3% que califica la infraestructura como moderadamente adecuada, se sugiere un diagnóstico más fino para identificar si el problema es el espacio, el mobiliario o la tecnología. Como señala Ruiz (2025), a veces pequeñas intervenciones como cambiar la disposición de las mesas o instalar un proyector, pueden transformar radicalmente la percepción de adecuación.

En síntesis, la tabla 7 muestra que el 86.7% de los docentes perciben la infraestructura como adecuada o muy adecuada para el trabajo colaborativo, sin respuestas en las categorías negativas. Este porcentaje es intermedio; superior al del tiempo (76.7%) pero inferior al de los cursos (93.3%). La propuesta de desarrollo deberá enfocarse en pequeñas intervenciones de bajo costo para el 13.3% que aún la califica como moderadamente adecuada, sin necesidad de inversiones mayores. Como señala Salcedo Benites et al., (2022) la infraestructura es un facilitador, pero no determina por sí sola un éxito de trabajo cooperativo; la información docente y el diseño de actividades son igualmente cruciales.

Ilustración 8 Participación estudiantil

En su experiencia, ¿con qué frecuencia los estudiantes que participan en metodologías activas obtienen buenos resultados?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algunas veces	5	16,7	16,7	16,7
	Con frecuencia	15	50,0	50,0	66,7
	Siempre	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Elaborado por: Francisco García

La tabla 8 constituye un punto de inflexión en el análisis. Hasta ahora, las preguntas indagaban sobre las prácticas docentes (frecuencia de uso), condiciones personales (autoeficacia) y condiciones institucionales (recursos, tiempo,

infraestructura). En esta octava pregunta, ya hace énfasis al corazón de la investigación que es la relación percibida entre metodologías activas y rendimiento académico. Los resultados indican que el 50% de los docentes considera que los estudiantes que participan en metodologías activas obtienen buenos resultados con frecuencia, y un 33.3% considera que esto ocurre siempre. En conjunto, el 83.3% de los docentes tiene una percepción positiva y consistente. Solo un 16.7% considera que esto ocurre solo algunas veces y no se registraron respuestas en las categorías negativas (nunca o rara vez).

Este hallazgo es coherente con lo reportado por Merizalde et al., (2024) quienes encontraron que los docentes que implementan metodologías activas tienden a percibir una mejora en el rendimiento estudiantil, especialmente en términos de participación y comprensión. También se alinea con Chulde-Zhirve et al., (2024) quienes documentaron que la percepción docente de efectividad es un predictor significativo de la continuidad en el uso de metodologías activas. En este sentido, el 83.3% de percepción positiva es una base sólida para sostener las prácticas actuales.

En términos comparativos, este 83.3% es ligeramente inferior al 90% de uso regular de metodologías activas reportado en tablas anteriores. Es decir, hay un 6.7% de docentes que usan metodologías activas regularmente pero no perciben que eso se traduzca en buenos resultados. Esta brecha es relevante porque sugiere que para algunos docentes, la relación entre medios y fines no es evidente. Domínguez et al., (2025) señalan que esta desconexión puede deberse a que los resultados del aprendizaje no siempre son inmediatos o fácilmente medibles, especialmente en competencias como el pensamiento crítico o la colaboración.

La evolución con respecto al diagnóstico institucional es significativa. En el planteamiento del problema, se reportó que el 60% de los estudiantes se concentraba en niveles bajos de rendimiento (insuficiente y en proceso). Los resultados obtenidos en esta pregunta muestran que, a pesar de ese diagnóstico, los docentes perciben mayoritariamente que las metodologías activas sí producen buenos resultados. Esta aparente contradicción sugiere que los docentes, podrían estar atribuyendo los bajos rendimientos a factores externos (contexto, familiar, motivación, etc.) y no a metodologías que ellos aplican.

La tendencia observada es claramente positiva, con el 83.3% de los docentes concentraron en las categorías con frecuencia y siempre. Muntaner-Guasp et al., (2022) señalan que esta tendencia es consistente con el fenómeno de la ilusión de efectividad; los docentes tienden a sobreestimar el impacto de sus prácticas porque no disponen de mecanismos objetivos de evaluación. El 16.7% que responde a algunas veces podría ser el grupo más realista o el que tiene estándares de evaluación más exigente.

El hallazgo más relevante de esta tabla es la ausencia de respuestas en nunca y rara vez. Esto implica que ningún docente percibe que las metodologías activas sean inefectivas. Sin embargo, Pluas et al., (2024) advierten que esta unanimidad puede reflejar un sesgo de deseabilidad social, pues los docentes podrían estar respondiendo lo que creen que se espera de ellos, más que su experiencia real.

Siguiendo a lo antes mencionado, es necesario comprender la intensión de la pregunta y era que indaga sobre buenos resultados, pero no define que se entiende por buenos. Para algunos docentes, buenos resultados puede significar los estudiantes participan más, mientras que para otros puede significar sus calificaciones. Esta ambigüedad semántica es una limitación del instrumento, aunque es común en estudios de percepción. Peralta (2023) señala que la falta de definición operativa de buenos resultados, es una de las principales fuentes de sesgo en este tipo de preguntas.

Las perspectivas que se abren a partir de esta tabla son complejas. Por un lado, la alta percepción positiva es una fortaleza donde los docentes creen en lo que hacen. Por otro lado, la discrepancia con los datos objetivos de rendimiento (60% de estudiantes en niveles bajos) sugiere que la percepción no es suficiente. La propuesta de desarrollo del capítulo VI, deberá incluir mecanismos de evaluación objetiva del rendimiento académico que permitan contrastar la percepción docente con datos.

En resumen, la tabla correspondiente a la octava pregunta muestra que el 83.3% de los docentes percibe que los estudiantes que participan en metodologías activas obtienen buenos resultados con frecuencia o siempre. Esta percepción positiva es coherente con la alta frecuencia de uso reportada, pero contrasta con los datos objetivos de rendimiento del diagnóstico institucional

Ilustración 9 Favorecimiento en comprensión y retención de contenidos

¿En qué medida está de acuerdo con que los estudiantes comprenden y retienen mejor los contenidos cuando de se usan metodologías activas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	10,0	10,0	10,0
	De acuerdo	17	56,7	56,7	66,7
	Muy de acuerdo	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Elaborado por: Francisco García

La tabla 9 explora un aspecto distinto y es que no pregunta por la frecuencia con que ocurren los buenos resultados (como en la tabla 8), sino por el grado de acuerdo con una afirmación sobre los mecanismos cognitivos subyacentes que los estudiantes comprenden y retienen mejor cuando se usan metodologías activas. Los resultados indican que el 56.7% de los docentes están de acuerdo y un 33.3% está muy de acuerdo. En conjunto, el 90% respalda explícitamente esta afirmación. Solo un 10% se mantiene neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y no se registraron respuestas en las categorías negativas (en desacuerdo o muy en desacuerdo).

Este 90% de respaldo es ligeramente superior al 83.3% de percepción positiva registrado en la tabla 8, es decir, hay un 6.7% de docentes que, aunque no perciben necesariamente que las metodologías activas se traduzcan en buenos resultados (tabla 8), si están de acuerdo en que mejoran la comprensión y retención. Esta diferencia sugiere que comprensión y retención, podría ser un constructo más fácil de aceptar para los docentes que buenos resultados, quizás porque los primeros son más directamente observables en el aula.

En términos comparativos, este hallazgo se alinea con lo reportado por Bulege Gutiérrez et al., (2022), quienes evidenciaron que el aula invertida facilita la comprensión de contenidos. También coincide con Sánchez (2025), quien documentó que el aprendizaje cooperativo mejora la retención porque los estudiantes, al explicar a sus compañeros, refuerzan su propio entendimiento. Chang et al., (2024) añaden que la gamificación mantiene la atención, y una mente atenta retiene la información.

En conjunto, la literatura respalda la afirmación que los docentes de esta institución han respaldado masivamente.

Sin embargo, el hecho de que el 90% esté de acuerdo o muy de acuerdo, no significa que esos docentes estén implementando estas metodologías de manera que efectivamente produzcan esos efectos. Carabalí et al., (2025) señalan que la comprensión y la retención están asociadas a procesos cognitivos como la atención, la reflexión y la memoria, pero estos procesos solo se activan si las metodologías activas están bien diseñadas. Un docente puede estar de acuerdo con la afirmación, pero no tener las habilidades para materializarla en su práctica.

En cuanto a la evolución, es interesante notar que este 90% de respaldo es prácticamente idéntico al 90% de uso regular de metodologías activas reportado en las tablas 1 y 3 y superior al 83.3% de la tabla 8. Esto sugiere que los docentes tienen una imagen coherente de si mismos, quienes usan metodologías activas tienden a creer sus beneficios cognitivos. La excepción es el 10% neutral, que podría corresponder a docentes que usan metodologías activas ocasionalmente /el 10% de tabla 1) o que no han visto resultados claros.

La tendencia observada es claramente positiva y homogénea, con el 90% de los docentes concentrando en las categorías de acuerdo. Otero-Potosí et al., (2023) señalan que esta tendencia es consistente con la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel: cuando los estudiantes relacionan los nuevos contenidos con sus saberes previos (algo que las metodologías activas facilitan), la comprensión y la retención mejoran. Los docentes parecen suscribir esta teoría en la práctica.

El hallazgo más relevante de esta tabla es ningún docente está en desacuerdo. Esto implica que no hay resistencia ideológica a la premisa de que las metodologías activas mejoran la comprensión y la retención. Esta unanimidad es una fortaleza para cualquier propuesta de desarrollo, porque no se enfrentará a un rechazo de base. Sin embargo, Pluas et al., (2024) advierten que el acuerdo en abstracto no siempre se traduce en acción. La propuesta del Capítulo VI deberá cerrar la puerta entre creencia y la práctica efectiva.

Las perspectivas que se abren son claras. Dado que el 90% de los docentes ya está convencido de los beneficios cognitivos de las metodologías activas, la

propuesta de desarrollo no necesita invertir recursos en convencer a los docentes. En cambio, debe enfocarse en proporcionar herramientas concretas para que ese convencimiento se traduzca en prácticas de calidad: guías de implementación, rúbricas de evaluación, observación entre pares y acompañamiento personalizado para el 10% neutral.

En síntesis, la Tabla 9 muestra un respaldo masivo (90,0%) a la afirmación de que las metodologías activas mejoran la comprensión y la retención de contenidos, sin respuestas en las categorías negativas. Este hallazgo supera ligeramente a la percepción de "buenos resultados" de la Tabla 8 (83,3%) y es consistente con la alta frecuencia de uso reportada. La propuesta de desarrollo deberá aprovechar este convencimiento para enfocarse en la calidad de la implementación, no en la promoción de la creencia.

Ilustración 10 Importancia del uso constante de metodologías activas para los resultados académicos.

En su opinión, ¿qué tan importante es el uso constante de metodologías activas para los resultados académicos de los estudiantes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Moderadamente importante	5	16,7	16,7	16,7
	Importante	15	50,0	50,0	66,7
	Muy importante	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Elaborado por: Francisco García

La tabla 10 cierra el bloque de preguntas sobre percepción docente y aborda la constancia en la aplicación de metodologías activas. Los resultados indican que el 50% de los docentes considera que el uso constante de estas estrategias es importante para los resultados académicos y un 33.3% lo considera muy importante. En conjunto, el 83.3% atribuye un nivel alto o muy alto de importancia a la constancia. Solo un 16.7% lo considera moderadamente importante y no se registraron respuestas en las categorías negativas (nada importante o poco importante).

Este hallazgo es particularmente relevante porque responde directamente a una de las preocupaciones centrales del diagnóstico institucional: que la aplicación

de metodologías activas no era sistemática (solo el 35% con frecuencia semanal). Los docentes reconocen explícitamente que la constancia es importante. Esta autoconciencia es un punto de partida valioso: no hay negación del problema, sino una valoración de la solución.

En términos comparativos, este 83,3% es idéntico al registro de la Tabla 8 (percepción de buenos resultados) y ligeramente inferior al 90% de respaldo a la comprensión/retención de la Tabla 9. Esto sugiere una jerarquía en la percepción docente: lo que más respaldo tiene es la mejora en comprensión y retención (90%), seguido por la importancia de la constancia y la percepción de buenos resultados (83,3%). Caballero Meneses et al., (2026) señalan que esta jerarquía es común: los docentes aceptan más fácilmente los beneficios cognitivos de las metodologías activas que la necesidad de su aplicación sistemática, porque la segunda implica un cambio en sus hábitos.

Al contrastar con la literatura, este hallazgo se alinea con las advertencias de Pluas et al., (2024), quienes señalaron que la aplicación ocasional es uno de los principales obstáculos para evaluar el verdadero efecto de las metodologías activas. También coincide con Domínguez et al., (2025), quienes documentaron que los estudiantes expuestos a estrategias activas de manera sostenida obtienen mejores resultados que aquellos que las experimentan esporádicamente. Los docentes de esta institución parecen suscribir esta visión.

La evolución con respecto al diagnóstico institucional es significativa. En el planteamiento del problema, se reportó que solo el 35% de los docentes aplicaba metodologías activas con frecuencia semanal. Los resultados de la Tabla 10 muestran que el 83,3% de los docentes considera que la constancia es importante o muy importante. Hay, por lo tanto, una brecha de 48,3 puntos porcentuales entre lo que los docentes valoran y lo que realmente hacen. Esta brecha no es necesariamente una contradicción: puede deberse a factores externos como el tiempo, la planificación o los recursos. Morales-Morgado et al., (2023) señalan que esta brecha entre creencia y acción es uno de los fenómenos más persistentes en la innovación educativa.

La tendencia observada es claramente positiva, con el 83,3% de los docentes concentrado en las categorías altas. Guaita Oña (2024) señala que esta tendencia es consistente con la idea de que los docentes han internalizado el discurso de las metodologías activas, incluso si no lo han traducido completamente en práctica. El

16,7% que responde "moderadamente importante" podría ser el grupo que valora la constancia pero no la considera determinante, quizás porque han visto resultados con aplicaciones esporádicas.

El hallazgo más relevante de esta tabla es la existencia de una brecha significativa entre la valoración de la constancia (83,3%) y la frecuencia real de aplicación reportada en el diagnóstico institucional (35%). Esto implica que la propuesta de desarrollo del Capítulo VI no debe centrarse en "convencer" a los docentes de que la constancia es importante ya lo están, sino en remover las barreras que les impiden ser constantes. Esas barreras, identificadas en tablas anteriores, incluyen el tiempo (23,3% lo percibe como insuficiente o moderadamente suficiente) y, en menor medida, la infraestructura (13,3% la percibe como moderadamente adecuada).

Las perspectivas que se abren son claras. La propuesta de desarrollo debe enfocarse en estrategias que hagan factible la aplicación constante: (a) optimización del tiempo mediante planificación por proyectos integrados, (b) reorganización del espacio físico para facilitar el trabajo colaborativo, (c) establecimiento de metas semanales realistas de aplicación de metodologías activas, y (d) sistemas de acompañamiento que monitoreen la constancia. Como señala Bajaan & Calderón, (2024), la intención no siempre se traduce en acción debido a barreras contextuales; el rol de la propuesta es precisamente remover esas barreras.

En síntesis, la Tabla 10 muestra que el 83,3% de los docentes considera que el uso constante de metodologías activas es importante o muy importante para los resultados académicos. Este hallazgo contrasta con el diagnóstico institucional, donde solo el 35% aplicaba estas estrategias con frecuencia semanal, evidenciando una brecha significativa entre valoración y práctica. La propuesta de desarrollo del Capítulo VI deberá enfocarse en remover las barreras (tiempo, planificación, acompañamiento) que impiden a los docentes traducir su convicción en acción constante.

4.2 Comprobación de hipótesis

Para comprobar la hipótesis planteada en esta investigación, se realizó un análisis de correlación entre dos variables: el uso de metodologías activas (promedio

de las preguntas 1, 2 y 3 del cuestionario) y el rendimiento académico (calificaciones promedio de los estudiantes). Se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), pues según Hernández Sampieri & Fernández-Collado (2014) es una prueba estadística inferencial apropiada para medir la asociación entre una variable ordinal (metodologías activas) y una variable de razón (rendimiento académico).

4.2.1 Formulación de Hipótesis

Para llevar a cabo la contrastación estadística, fue necesario plantear formalmente las hipótesis de investigación que son: **la hipótesis nula (H_0)** representa la ausencia de relación entre las variables, mientras que **la hipótesis alternativa (H_1)** postula la existencia de una asociación positiva y significativa. A continuación se presenta ambas formulaciones:

Tabla 13 Formulación de hipótesis

Hipótesis	Formulación
Hipótesis (H_0)	No existe una relación significativa entre la aplicación de metodologías activas y el rendimiento académico de los estudiantes ($\rho=0$)
Hipótesis (H_1)	Existe una relación positiva y significativa entre la aplicación de metodologías activas y el rendimiento académico de los estudiantes ($\rho \neq 0$)

Elaborado por: Francisco García

4.2.2 Nivel de significación

Se estableció un nivel de significación de $\alpha = 0.05$ (5% de probabilidad de cometer error tipo I). Este es el umbral estándar en investigaciones educativas para determinar si un hallazgo es estadísticamente significativo.

4.2.3 Resultados de la correlación

Tabla 14 Resultados de la correlación

Variable	P (Sperman)	p (Sig. bilateral)	N
Promedio de calificaciones activas vs calificaciones	0,433	0,017	30

Elaborado por: Francisco García

4.2.4 Regla de decisión

- Si $p < 0.05$: Se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1).
- Si $p \geq 0.05$: No se rechaza la hipótesis nula

4.2.5 Contrastación de hipótesis

Dado que el valor $p=0,017$ es menor que el nivel de significancia $\alpha = 0,05$ ($0,017 < 0,05$), se cumple con la condición para rechazar la hipótesis nula. **Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1)**

4.2.6 Interpretación de la correlación

El coeficiente $p = 0,433$ se interpreta según la siguiente escala

Tabla 15 Tabla de correlación

Rango	Interpretación
0,00 a 0,19	Correlación muy baja
0,20 a 0,39	Correlación baja
0,40 a 0,59	Correlación moderada
0,60 a 0,79	Correlación alta
0,80 a 1,00	Correlación muy alta

Elaborado por: Francisco García

$P = 0,433$ se ubica en el rango de **correlación positiva moderada**. Esto indica que existe una tendencia positiva entre variables: a mayor uso de metodologías activas, tienden a ser mayores las calificaciones de los estudiantes. Esta tendencia es estadísticamente significativa ($p = 0,017 < 0,05$).

4.2.7. Conclusión de la hipótesis

Con base en los resultados obtenidos, **se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis (H_1)**. Por lo tanto, **existe una evidencia estadística suficiente** para afirmar que hay una relación significativa entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal” ($\rho = 0,433$, $p = 0,017$, $N = 30$).

4.2.8. Explicación de los resultados

La significación estadística encontrada ($p=0.017 < 0,05$) confirma que la relación observada no se debe al azar. No obstante, la correlación es moderada ($p=0.433$), lo que indica que el uso de metodologías activas explica parte del rendimiento académico, pero no la totalidad. Esto puede deberse a varias razones:

1. **Tamaño de muestra (N = 30):** Aunque es suficiente para detectar significación estadística, una muestra más grande podría aumentar la precisión de la estimación.
2. **Variabilidad en los datos:** Las respuestas de los docentes y las calificaciones de los estudiantes presentan dispersión, lo que es esperable en contextos educativos reales.
3. **Factores no controlados:** El rendimiento académico depende de múltiples variables (motivación del estudiante, contexto familiar, recursos institucionales) que no fueron controladas en este estudio.
4. **Correlación no es causalidad:** La correlación moderada indica asociación, pero no necesariamente que las metodologías activas causen mejores calificaciones. Es posible que otros factores estén influyendo.

4.2.9 Aporte del hallazgo

El coeficiente $r = 0.433$ (correlación positiva moderada) y $p = 0.017$ (estadísticamente significativa) confirman la hipótesis de investigación. Este resultado respalda la literatura que señala una relación positiva entre metodologías activas y rendimiento académico (Candela-Muñoz & Rodríguez-Gámez, 2023).

Desde una perspectiva práctica, este hallazgo sugiere que fortalecer la aplicación sistemática de metodologías activas podría contribuir a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, dado que la correlación es moderada (no alta o muy alta), se reconoce que otros factores no controlados también influyen en el desempeño estudiantil. Se recomienda que futuras investigaciones incorporen un diseño longitudinal y controlen variables como la motivación estudiantil y el contexto familiar.

CAPÍTULO V: Conclusiones, Discusiones y Recomendaciones

5.1 Discusiones

Los resultados de esta investigación confirman la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal". La correlación de Spearman arrojó un coeficiente de $\rho = 0.433$ con un nivel de significación de $p = 0.017$, lo que permite afirmar que, en la muestra estudiada, a mayor frecuencia de aplicación de estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos, la gamificación, el aprendizaje cooperativo y el aula invertida, mejores tienden a ser las calificaciones de los estudiantes.

Este hallazgo se alinea con lo reportado por Candela-Muñoz y Rodríguez-Gámez (2023) en el contexto ecuatoriano, quienes encontraron una relación positiva entre metodologías activas y rendimiento académico en matemáticas y ciencias. También coincide con Domínguez et al. (2025), quienes documentaron que los estudiantes expuestos a estrategias activas obtienen mejores resultados que aquellos que siguen metodologías tradicionales, y con Macas Mocha (2024), quien evidenció en Riobamba una relación positiva entre la aplicación constante de metodologías activas y la mejora del desempeño académico.

Sin embargo, la magnitud de la correlación es moderada, no alta. Un coeficiente de 0.433 indica que las metodologías activas contribuyen al aprendizaje, pero no son el único factor determinante. Esta moderación sugiere que la frecuencia de uso declarada por los docentes que supera el 90% en la mayoría de las estrategias no está acompañada de una calidad de implementación suficiente. Como advierten Arguello et al. (2023), el verdadero valor de las metodologías activas no está en usarlas por usarlas, sino en la planificación, el seguimiento y la intencionalidad pedagógica con que se aplican. Un docente puede reportar un uso "frecuente" de una metodología activa, pero aplicarla de manera superficial, sin el andamiaje ni la reflexión que la estrategia requiere. Villanueva Morales et al. (2022) profundizan esta crítica al señalar que un ABP mal planificado puede no generar los beneficios esperados, y Peralta (2023) añade que no basta con usar metodologías activas; es

necesario que su aplicación sea intencionada y esté alineada con los objetivos de aprendizaje.

El análisis descriptivo complementario permite comprender mejor esta moderación. Los docentes manifestaron en su mayoría sentirse seguros en su preparación (93,3%) y percibir los recursos como suficientes (93,3%). La infraestructura también fue valorada positivamente por la mayoría. Estos indicadores sugieren que las condiciones de base para una implementación de calidad existen. Sin embargo, la percepción de falta de tiempo emergió como una barrera significativa para una parte de los docentes. Bazaña y Calderón (2024) señalan que la falta de tiempo es una de las barreras más recurrentes para la implementación sistemática de metodologías activas, y García y Soto (2024) añaden que no se trata necesariamente de aumentar las horas de clase, sino de redistribuir las actividades y reorganizar los tiempos existentes. En esta institución, la fragmentación horaria (clases de 40 a 45 minutos) parece ser un obstáculo para el desarrollo de actividades colaborativas y basadas en proyectos, que requieren bloques más extensos para ser efectivas.

Otro hallazgo relevante es la brecha identificada entre la valoración de la constancia y la aplicación sistemática. Los docentes reconocen mayoritariamente (83,3%) que el uso constante de metodologías activas es importante para los resultados académicos. Sin embargo, el diagnóstico institucional inicial reportó que solo una minoría las aplicaba con frecuencia semanal. Esta brecha no es atribuible a falta de recursos ni a falta de formación, sino a factores organizativos y hábitos de trabajo. Curipoma et al. (2023) señalan que la formación continua y el acompañamiento pedagógico son clave para cerrar esta brecha, pero advierten que no basta con capacitar; se requiere un seguimiento sistemático. Roldán et al. (2023) proponen que el proceso de implementación metodológica debe entenderse como un proceso dinámico que requiere compromiso docente, apoyo institucional y una adecuada articulación curricular. En este sentido, la brecha identificada no es un problema individual de los docentes, sino una debilidad institucional que debe ser abordada mediante políticas de acompañamiento y reorganización del tiempo.

La literatura especializada ofrece explicaciones complementarias para estos hallazgos. Pluas et al. (2024) advierten que la aplicación de metodologías activas no

siempre es constante ni sistemática, y que su uso ocasional sin planificación dificulta evaluar su verdadero efecto. En esta institución, aunque la frecuencia declarada es alta, la correlación moderada sugiere que la implementación podría ser más bien procedimental que reflexiva. Los docentes usan las metodologías activas, pero no necesariamente las usan bien. La diferencia entre motivación extrínseca e intrínseca en gamificación, señalada por Navarro Mateos et al. (2021), es un ejemplo de este problema: una gamificación basada solo en recompensas externas (puntos, insignias) genera motivación temporal que se desvanece cuando las recompensas cesan. Para que sea efectiva, debe activar la motivación intrínseca, lo que requiere un diseño más cuidadoso. Del mismo modo, el aprendizaje cooperativo puede caer en el denominado "efecto parásito" —donde algunos estudiantes trabajan y otros se benefician sin aportar— si no se implementan roles claros y evaluación individual dentro del grupo, tal como advierten Salcedo Benites et al. (2022).

Tres limitaciones del estudio deben ser reconocidas. Primero, la medición del uso de metodologías activas se basó en autoinforme de los docentes, lo que puede introducir un sesgo de deseabilidad social (Medina, Rojas & Bustamante, 2023). Los docentes, al conocer que la investigación trataba sobre metodologías activas, podrían haber sobreestimado su uso para alinearse con lo que perciben como una expectativa institucional. Futuras investigaciones deberían complementar el autoinforme con observaciones de aula y análisis de planificaciones. Segundo, el tamaño de la muestra (N=30), aunque constituye un censo de la población docente de Educación General Básica de la institución, impide realizar análisis más complejos como regresiones multivariadas que permitan controlar variables intervinientes (motivación estudiantil, contexto familiar, historial académico previo). Tercero, el diseño transversal no permite establecer relaciones causales ni medir cambios en el tiempo. La correlación de 0.433 indica asociación, pero no dirección causal: no se puede afirmar que las metodologías activas causen mejor rendimiento, porque también es posible que los estudiantes con mejor rendimiento incentiven a sus docentes a usar metodologías más activas, o que una tercera variable (como el clima escolar) influya simultáneamente en ambas.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos tienen implicaciones prácticas importantes. La confirmación de una relación positiva y significativa entre

metodologías activas y rendimiento académico, aunque moderada, valida la dirección de las políticas institucionales orientadas a fortalecer estas prácticas. Sin embargo, la moderación de la correlación y la brecha entre valoración y práctica indican que no basta con promover el uso de metodologías activas; es necesario intervenir en tres direcciones: optimizar el tiempo mediante estrategias de planificación por proyectos integrados y bloques horarios flexibles, profundizar la calidad de implementación a través de talleres específicos sobre aspectos críticos (evaluación auténtica en ABP, motivación intrínseca en gamificación, prevención del "efecto parásito" en aprendizaje cooperativo, diseño de materiales accesibles en aula invertida), y cerrar la brecha entre valoración y práctica mediante un sistema de acompañamiento que incluya observación entre pares, portafolio docente y sesiones personalizadas. Estas intervenciones constituyen el núcleo de la propuesta de desarrollo presentada en el Capítulo VI.

En síntesis, esta investigación confirma que las metodologías activas se relacionan positivamente con el rendimiento académico, pero demuestra que esta relación es moderada y está condicionada por factores organizativos (especialmente el tiempo) y por la calidad de la implementación. La alta frecuencia de uso declarada no es suficiente; se requiere profundidad, sistematicidad y acompañamiento. Los hallazgos no invalida la literatura que respalda las metodologías activas, sino que la matiza al señalar que su efectividad depende de condiciones que no siempre están dadas. En el contexto de la Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal", estas condiciones son perfectamente abordables mediante las estrategias propuestas, lo que hace factible la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

5.2 Conclusiones

La investigación permitió constatar que los docentes de la Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal" hacen un uso regular de metodologías activas. El Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos, la gamificación, el aprendizaje cooperativo y el aula invertida son estrategias que la mayoría emplea con frecuencia. Esto es un indicador positivo: no hay rechazo a estas formas de enseñar. Sin embargo, también quedó claro que un grupo pequeño de docentes las aplica solo de vez en cuando. No son muchos, pero están ahí. Eso

significa que la institución ha avanzado, pero todavía no se ha logrado que todos los docentes incorporen estas metodologías de manera sistemática.

En cuanto a las condiciones institucionales, los resultados muestran que los docentes se sienten seguros de su preparación y cuentan con recursos suficientes. La infraestructura tampoco es vista como un problema. Eso es una gran fortaleza, porque indica que el problema no está en lo que los docentes saben o tienen. Sin embargo, el tiempo sí apareció como una dificultad para una parte de ellos. No es que falten horas, sino que las horas están organizadas de manera fraccionada, lo que dificulta desarrollar actividades que requieren continuidad. Proyectos, trabajo cooperativo, gamificación: todo eso necesita bloques más largos para rendir frutos. Entonces, la conclusión es clara: las barreras no son formativas ni materiales, son organizativas.

El hallazgo central de la investigación es que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico. La correlación de Spearman fue de $p = 0.433$, con un $p = 0.017$. Dicho de manera más simple: cuando los docentes usan más metodologías activas, los estudiantes tienden a sacar mejores notas. No es una casualidad. Esto confirma que el esfuerzo de los docentes tiene efectos reales en el aprendizaje. Pero también hay un matiz importante: la correlación es moderada, no alta. Eso significa que las metodologías activas ayudan, pero no son lo único que importa. La frecuencia de uso no lo es todo; la calidad de la implementación es igual de relevante. Se puede hacer ABP muchas veces, pero si los proyectos no están bien diseñados, si no hay criterios de evaluación claros, si no hay seguimiento, el impacto se diluye. Lo mismo pasa con la gamificación: si solo se usan puntos y premios, el efecto es temporal.

A partir de todo esto, queda claro que la propuesta de mejora no puede ser una capacitación genérica sobre "qué son las metodologías activas". Los docentes ya saben eso, ya las usan, ya tienen recursos, ya se sienten seguros. Lo que necesitan es tres cosas. Primero, ayudarles a organizar mejor el tiempo, quizás con proyectos que integren varias materias o con horarios más flexibles. Segundo, profundizar en aspectos específicos de calidad: cómo evaluar proyectos con rúbricas, cómo diseñar gamificación que genere motivación duradera, cómo evitar que en el trabajo cooperativo unos hagan todo y otros no hagan nada, cómo preparar materiales para

el aula invertida que funcionen incluso cuando los estudiantes no tienen internet en casa. Tercero, acompañarlos, no solo capacitarlos. Observación entre pares, un portafolio sencillo para reflexionar sobre la práctica, sesiones personalizadas con el coordinador académico para quienes más lo necesitan.

En síntesis, esta investigación confirma que las metodologías activas funcionan en la institución. Los docentes las usan, los estudiantes mejoran sus notas, y la relación es estadísticamente significativa. Pero también muestra que hay margen para mejorar. La correlación es moderada, no alta. El tiempo es una barrera. La calidad de implementación es tan importante como la frecuencia. Por eso, la propuesta no va de introducir metodologías activas, los docentes ya las usan, sino de optimizar las condiciones para que las usen mejor y de manera más constante.

5.3 Recomendaciones

Se recomienda implementar un programa de acompañamiento personalizado dirigido específicamente a ese grupo. No se trata de una capacitación masiva para todos, porque la mayoría ya las usa bien. Se trata de identificar quiénes son esos docentes (los datos de la encuesta permiten saberlo) y ofrecerles sesiones individuales con el coordinador académico, observación de clase y retroalimentación específica. Lo que necesita ese grupo no es teoría, sino práctica acompañada.

Se aconseja reorganizar la planificación curricular para incorporar bloques de mayor duración. Una opción realista es implementar un piloto en un grado, reemplazando clases de 40 minutos por bloques de 90 minutos. También se sugiere capacitar a los docentes en planificación por proyectos integrados, donde una misma actividad aborda contenidos de dos o tres asignaturas. Esto no aumenta la carga horaria, pero hace que el tiempo disponible rinda más. Si después del piloto los resultados son positivos, se puede extender a otros grados.

Se sugiere ofrecer talleres de profundización en aspectos específicos de calidad, no talleres de introducción. Los docentes ya saben qué son las metodologías activas. Lo que necesitan es mejorar en puntos concretos: cómo diseñar proyectos ABP con evaluación auténtica (rúbricas), cómo crear gamificación que active la motivación intrínseca (no solo puntos y premios), cómo organizar el aprendizaje

cooperativo para evitar que unos trabajen y otros no, cómo preparar materiales para aula invertida accesibles a estudiantes sin internet. Estos talleres pueden darlos el coordinador académico o los propios docentes con experiencia, sin gastar en especialistas externos.

Se recomienda institucionalizar la observación entre pares. Dos veces por semestre, cada docente observa a un compañero y recibe retroalimentación. No es una evaluación, es un aprendizaje compartido. También se sugiere implementar un portafolio docente sencillo: una hoja por trimestre donde cada docente describe una actividad hecha con metodologías activas, adjunta una evidencia (foto o trabajo de estudiantes) y escribe una reflexión breve sobre qué salió bien y qué se puede mejorar. El coordinador académico revisa los portafolios y detecta patrones: si varios docentes tienen la misma dificultad, organiza un taller específico; si es un caso aislado, ofrece acompañamiento personalizado.

Se aconseja repetir esta misma investigación después de un año de implementar las acciones anteriores. Aplicar la misma encuesta y volver a calcular la correlación de Spearman permitirá saber si las intervenciones tuvieron efecto. Si la correlación sube de $p = 0.433$ a un valor más alto, se confirma que el camino es el correcto. Si se mantiene igual, habrá que ajustar algo. Lo que no se mide, no se mejora.

CAPITULO VI: PROYECTO DE DESARROLLO

6.1. Nombre de la propuesta

Ilustración 11 Nombre de la propuesta



Elaborado por: Francisco García

6.2. Definición del tipo de producto/ servicio

La propuesta constituye un programa de formación y acompañamiento docente de carácter institucional, dirigido al personal docente de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Santa Juana de Chantal”.

Se trata de una intervención pedagógica estructurada en tres componentes que responden directamente a las debilidades identificadas: la percepción generalizada de falta de tiempo, la brecha entre lo que los docentes valoran y lo que realmente aplican, y la necesidad de profundizar la calidad de implementación más allá de la frecuencia declarada.

6.3. Explicación de cómo la propuesta contribuye a solucionar las insuficiencias/debilidades identificadas en el diagnóstico

Debilidades	Contexto	Propuesta
Percepción generalizada de insuficiencia de tiempo	Esta percepción no se refiere necesariamente a una falta objetiva de horas, sino a una organización del tiempo que privilegia la fragmentación (clases de 40 a 45 minutos) sobre los bloques extensos que requieren las actividades	- Propone estrategias de optimización del tiempo sin necesidad de aumentar la carga horaria. - Incluye un taller de planificación por proyectos

	colaborativas y basadas en proyectos	integrados, que permite abordar contenidos de varias asignaturas en una misma actividad - contempla la revisión de la planificación curricular para reorganizar los tiempos existentes
Brecha entre la valoración de la constancia y la aplicación sistemática	Esta brecha indica que el problema no es de convicción, los docentes ya creen en la importancia de estas estrategias, sino de condiciones institucionales y hábitos de trabajo.	- La observación entre pares permite que los docentes aprendan unos de otros - El acompañamiento personalizado, a cargo del coordinador académico. - El portafolio docente constituye un mecanismo de autorregulación y reflexión
Correlación moderada entre metodologías activas y rendimiento académico	Esto significa que las metodologías activas contribuyen al aprendizaje, pero su impacto podría ser mayor. La explicación más plausible es que la frecuencia de uso que es alta no está acompañada de una calidad de implementación suficiente.	- El taller de ABP se centra en el diseño de proyectos con objetivos claros y evaluación auténtica mediante rúbricas - El taller de gamificación aborda la diferencia entre motivación extrínseca (recompensas temporales) e intrínseca (la que perdura) - El taller de aprendizaje cooperativo se enfoca en la prevención del

		denominado "efecto parásito" - El taller de aula invertida aborda el desafío de la brecha digital y propone estrategias para diseñar materiales accesibles a estudiantes
--	--	---

6.4 Objetivos

Objetivo general

Fortalecer la implementación de metodologías activas en la Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal" mediante el abordaje de las tres debilidades identificadas en el diagnóstico: percepción de falta de tiempo, brecha entre valoración y práctica, y correlación moderada entre uso y rendimiento académico.

Objetivo específico

- Reorganizar la planificación curricular con proyectos integrados y bloques horarios flexibles.
- Capacitar en aspectos específicos de calidad de las metodologías activas.
- Implementar acompañamiento con observación entre pares, portafolio y sesiones personalizadas.

6.5. Desarrollo de la propuesta

La propuesta se desarrolla a través de tres componentes interrelacionados, cada uno de los cuales responde directamente a una de las debilidades identificadas en el diagnóstico. Los componentes no son independientes; se articulan de manera secuencial y complementaria a lo largo del año lectivo.

Componente 1. Optimización del tiempo

Problemática que aborda: Percepción generalizada de insuficiencia de tiempo para implementar metodologías activas de manera sistemática.

Fundamento: Los docentes manifiestan que el tiempo disponible en la planificación curricular es insuficiente. El problema no es la cantidad de horas, sino la fragmentación horaria (clases de 40 a 45 minutos) y la falta de integración entre asignaturas. Por lo tanto, la solución no pasa por aumentar la carga horaria, sino por reorganizar los tiempos existentes. **Estrategias y actividades:**

Estrategia	Actividades	Responsable	Temporalidad
Planificación por proyectos integrados	Taller práctico de diseño de proyectos que integren contenidos de dos o más asignaturas (ejemplo: Matemática + Ciencias Naturales). Se entrega una plantilla de planificación.	Coordinación académica	Mes 1
Revisión de la planificación curricular	Identificación de espacios en la planificación actual que puedan reorganizarse en bloques de mayor duración. Eliminación de redundancias.	Comisión de currículo	Mes 2
Bloques horarios flexibles (piloto)	Implementación piloto de horarios de 90 minutos en un grado de la institución. Evaluación de viabilidad antes de una posible extensión a otros grados.	Dirección institucional	Meses 3 a 6

Resultados esperados del Componente 1:
 Los docentes cuentan con tiempos más extensos y continuos para desarrollar actividades colaborativas y basadas en proyectos, sin aumentar la carga horaria total. La percepción de falta de tiempo disminuye.

Componente 2. Profundización de la calidad

Problemática que aborda: Correlación positiva pero moderada entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico, lo que indica que la frecuencia de uso no es suficiente; se requiere mejorar la calidad de implementación.

Fundamento: Los docentes ya utilizan metodologías activas de manera regular. Sin embargo, el impacto en el aprendizaje estudiantil podría ser mayor si se profundizara en aspectos específicos de calidad que actualmente son deficientes. La frecuencia sin calidad produce efectos limitados.

Estrategias y actividades:

Estrategia	Actividades	Responsable	Temporalidad
Taller ABP de calidad	Diseño de proyectos con objetivos claros, evaluación mediante rúbricas (que midan tanto el proceso como el producto final) y sistemas de seguimiento docente.	Especialista o coordinador	Mes 2
Taller de gamificación intrínseca	Estrategias para activar la motivación que perdura, diferenciándola de las recompensas externas temporales (puntos, insignias). Diseño de actividades con sentido propio.	Especialista o coordinador	Mes 3

Estrategia	Actividades	Responsable	Temporalidad
Taller de aprendizaje cooperativo efectivo	Implementación de roles claros (coordinador, secretario, relator, controlador de tiempo), interdependencia positiva y mecanismos de evaluación individual dentro del grupo para prevenir el "efecto parásito".	Coordinación académica	Mes 4
Taller de aula invertida equitativa	Diseño de materiales accesibles para estudiantes con diferentes niveles de acceso a tecnología (guías impresas, videos descargables, actividades sin conexión a internet).	Coordinación académica	Mes 5

Resultados esperados del Componente 2:

Los docentes mejoran la calidad de su implementación, no solo la frecuencia. Esto debería traducirse en un fortalecimiento de la relación entre metodologías activas y rendimiento académico en mediciones posteriores.

Componente 3. Acompañamiento y monitoreo

Problemática que aborda: Brecha entre la valoración de la constancia (los docentes reconocen que es importante aplicar metodologías activas de manera constante) y la aplicación sistemática real.

Fundamento: No basta con capacitar. Se requiere acompañamiento continuo y mecanismos que hagan visible la práctica real, para que la valoración positiva se traduzca en acción constante. El acompañamiento personalizado permite atender las dificultades específicas de cada docente.

Estrategias y actividades:

Estrategia	Actividades	Responsable	Temporalidad
Observación entre pares	Docentes se observan mutuamente (dos veces por semestre) y se retroalimentan sobre la implementación de metodologías activas. Carácter voluntario y confidencial. Formato de observación estandarizado (lista de cotejo).	Docentes voluntarios + Coordinación	Todo el año
Acompañamiento personalizado	Sesiones individuales (30 minutos) con el coordinador académico para los docentes con menor frecuencia de aplicación y los que perciben menores resultados. Se revisan planificaciones, se observa una clase o se analiza el portafolio.	Coordinador académico	Todo el año (mensual para grupo focal)
Portafolio docente	Cada docente completa un formato breve por trimestre	Todos los docentes	Trimestral

Estrategia	Actividades	Responsable	Temporalidad
	(una hoja) que incluye: descripción de una actividad realizada con metodologías activas, una evidencia (fotografía o trabajo de estudiantes), y una reflexión escrita sobre qué salió bien, qué se puede mejorar y si los estudiantes aprendieron.		

Resultados esperados del Componente 3:

Se reduce la brecha entre lo que los docentes valoran y lo que realmente hacen. La observación entre pares y el portafolio visibilizan la práctica real, y el acompañamiento personalizado atiende las dificultades específicas de cada docente.

6.6. Procedimientos de elaboración de la propuesta

La propuesta se elaboró siguiendo un procedimiento sistemático de cinco fases, descrito a continuación.

Fase 1: Análisis del diagnóstico

Se analizaron los resultados de las encuestas aplicadas a los 30 docentes de Educación General Básica, así como la correlación de Spearman entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico. A partir de este análisis, se identificaron tres problemáticas principales que limitan el impacto de las metodologías activas en la institución: la percepción generalizada de falta de tiempo, la correlación moderada entre uso y rendimiento (que indica necesidad de mejorar la calidad), y la brecha entre la valoración de la constancia y la aplicación sistemática real.

Instrumentos utilizados en esta fase: Tablas de frecuencias (preguntas 1 a 10 del cuestionario), matriz de correlación de Spearman, diagnóstico institucional previo.

Fase 2: Revisión de literatura

Se consultaron los referentes teóricos que sustentan cada una de las estrategias propuestas. Para la optimización del tiempo, se revisaron los aportes de Bajaña y Calderón sobre barreras de tiempo en metodologías activas, y de García y Soto (2024) sobre reorganización curricular. Para la profundización de la calidad, se consultaron a Arguello et al. (2023) sobre la importancia de la planificación y el seguimiento, a Navarro Mateos et al. (2021) sobre gamificación intrínseca versus extrínseca, a Salcedo Benites et al. (2022) sobre prevención del "efecto parásito" en aprendizaje cooperativo, y a Castro et al. (2023) sobre diseño de materiales accesibles en aula invertida. Para el acompañamiento, se revisaron los trabajos de Curipoma et al. (2023) sobre formación continua y acompañamiento pedagógico.

Fuentes utilizadas en esta fase: Artículos de revistas indexadas (Ciencia Latina, Horizontes, Revista Conrado), tesis de maestría de repositorios universitarios ecuatorianos.

Fase 3: Diseño de los componentes

Con base en el diagnóstico y la revisión de literatura, se diseñaron tres componentes, cada uno correspondiente a una problemática específica. Para cada componente, se definieron: estrategias (una o dos por componente), actividades concretas (que especifican qué se va a hacer), responsables (quién ejecuta cada actividad), y temporalidad (cuándo se realiza). Se priorizó que las actividades fueran realistas (que puedan ejecutarse con los recursos disponibles), concretas (que sepa exactamente qué hacer) y evaluables (que se pueda medir si se cumplieron).

Criterios de diseño utilizados: Viabilidad (recursos disponibles), pertinencia (respuesta directa a las problemáticas), sostenibilidad (que pueda mantenerse después del primer año).

Fase 4: Elaboración de materiales

Se elaboraron o seleccionaron los materiales necesarios para implementar cada actividad. Los materiales son de bajo costo y de fácil reproducción:

Material	Contenido	Formato
Guía de planificación por proyectos integrados	Pasos para diseñar un proyecto que integre dos o más asignaturas, con ejemplos y plantilla.	PDF imprimible (15 páginas)

Material	Contenido	Formato
Guías de los cuatro talleres de profundización	Contenido teórico básico, ejercicios prácticos, ejemplos, rúbricas.	PDF imprimible (20-30 páginas cada una)
Formato de observación entre pares	Lista de cotejo con ítems sobre implementación de metodologías activas, espacio para notas y retroalimentación.	Hoja impresa (1 página)
Plantilla de portafolio docente	Formato de una hoja con campos para: descripción de actividad, evidencia, reflexión.	PDF imprimible / Google Forms
Cuestionario de evaluación de la propuesta	Preguntas cerradas y abiertas para medir satisfacción y percepción de utilidad.	Google Forms

Responsable de esta fase: Investigador (Francisco Xavier García Criollo), con revisión de coordinación académica.

Fase 5: Validación y ajuste institucional

La propuesta fue presentada a la coordinación académica de la Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal" para su revisión y ajuste. Se solicitaron observaciones sobre: disponibilidad horaria (si las fechas propuestas para los talleres son compatibles con el calendario institucional), viabilidad de las actividades (si los recursos y responsables propuestos son realistas), y ajustes contextuales (si alguna actividad debe modificarse para adecuarse a las características específicas de la institución). Con base en la retroalimentación recibida, se realizaron los ajustes necesarios al cronograma y a la asignación de responsables. La versión final de la propuesta incorpora estas observaciones.

Responsable de esta fase: Investigador, en coordinación con el coordinador académico y la dirección de la institución.

Resumen del procedimiento (tabla sintética)

Fase	Actividad principal	Resultado
Fase 1	Análisis del diagnóstico	Identificación de tres problemáticas: tiempo, calidad, brecha
Fase 2	Revisión de literatura	Sustento teórico para cada estrategia
Fase 3	Diseño de componentes	Tres componentes con estrategias, actividades, responsables y temporalidad
Fase 4	Elaboración de materiales	Guías, formatos, rúbricas, plantillas (bajo costo)
Fase 5	Validación institucional,	Ajustes según disponibilidad y contexto

6.7. Análisis de Materiales requeridos y Componentes.

Componente	Materiales requeridos	Caracterización
Componente 1 (Optimización del tiempo)	Guía de planificación por proyectos integrados, formato de revisión curricular, acta de acuerdo de bloques horarios flexibles.	Materiales impresos (15-20 páginas cada uno), digitales (PDF editables). Bajo costo (fotocopias).
Componente 2 (Profundización de la calidad)	Guías didácticas de los cuatro talleres (ABP, gamificación, aprendizaje cooperativo, aula invertida), rúbricas de evaluación, presentaciones en	Guías impresas (20-30 páginas cada una), presentaciones digitales. Se pueden elaborar con materiales gratuitos.

Componente	Materiales requeridos	Caracterización
	PowerPoint, ejemplos en video.	
Componente 3 (Acompañamiento y monitoreo)	Formato de observación entre pares (lista de cotejo), plantilla de portafolio docente, registro de sesiones de acompañamiento.	Formatos impresos (1-2 páginas cada uno), digitales (Google Forms o Drive). Fáciles de reproducir.
Evaluación de la propuesta	Cuestionario de satisfacción (pre y post), base de datos para correlación post-intervención.	Google Forms (gratuito), plantilla SPSS para análisis estadístico.

Caracterización general de los materiales:

- Accesibilidad: Todos los materiales pueden obtenerse o elaborarse sin costo significativo.
- Reutilización: Los materiales quedan en la institución después del primer año.
- Adaptabilidad: Los formatos son editables y pueden ajustarse a diferentes contextos.
- Simplicidad: Las guías son breves (no más de 30 páginas), los formatos son de una hoja.

6.8. Propiedades identificadas

Propiedad	Descripción	Cómo se garantiza
Pertinencia	La propuesta responde directamente a las tres problemáticas identificadas en el diagnóstico: falta de	Cada componente fue diseñado específicamente para una problemática, no de manera genérica.

Propiedad	Descripción	Cómo se garantiza
	tiempo, correlación moderada (calidad), brecha entre valoración y práctica.	
Factibilidad	La propuesta puede implementarse con los recursos actuales de la institución. No requiere inversiones mayores ni infraestructura nueva.	El análisis de costos muestra que los materiales son de bajo costo (fotocopias, refrigerios). Los talleres se programan en jornadas pedagógicas existentes.
Sostenibilidad	Los efectos de la propuesta pueden mantenerse después del primer año sin dependencia de agentes externos.	Los materiales quedan en la institución. Los docentes capacitados pueden replicar los talleres. El portafolio y la observación entre pares se institucionalizan.
Evaluabilidad	El impacto de la propuesta puede medirse objetivamente mediante los mismos instrumentos del diagnóstico.	Se aplicará la misma encuesta (preguntas 1 a 10) después de un año. Se recalculará la correlación de Spearman.
Escalabilidad	La propuesta puede extenderse a otros grados o a otras instituciones con ajustes menores.	El piloto de bloques horarios flexibles se prueba primero en un grado antes de extenderse. Las guías y formatos son editables.

6.9. Resultados Relevantes

Resultados esperados a corto plazo (primer semestre)

Indicador	Descripción	Meta realista
Implementación del taller de proyectos integrados	Realización del taller con al menos el 70% de los docentes.	Mes 1
Revisión de la planificación curricular	Identificación de al menos dos espacios de reorganización horaria.	Mes 2
Inicio del acompañamiento personalizado	Los docentes con menor frecuencia de aplicación reciben al menos una sesión.	Mes 3
Piloto de bloques horarios flexibles	Implementación en un grado de la institución.	Meses 3 a 6
Realización de talleres de profundización	Al menos dos de los cuatro talleres realizados.	Meses 2 a 5

Resultados esperados a largo plazo (al finalizar el año lectivo)

Indicador	Situación actual (diagnóstico)	Meta realista
Percepción de tiempo suficiente	Mayoría de docentes la percibe como insuficiente	Reducción significativa de la percepción de falta de tiempo
Frecuencia de aplicación semanal	Baja en relación con la valoración de la constancia	Incremento del porcentaje de docentes que aplican semanalmente

Indicador	Situación actual (diagnóstico)	Meta realista
Calidad de implementación	No medida previamente	$\geq 70\%$ de los docentes con calidad aceptable (rúbrica $\geq 3/4$)
Correlación uso - rendimiento	$\rho = 0.433$ (moderada)	$\rho \geq 0.50$ (fortalecimiento de la relación)
Satisfacción con la propuesta	No aplica	$\geq 75\%$ de los docentes satisfechos o muy satisfechos

Resultados cualitativos esperados

Los docentes reportan una menor sensación de "falta de tiempo" como barrera.

Se evidencia una mayor coherencia entre el discurso (la constancia es importante) y la práctica (aplicación semanal).

La observación entre pares se consolida como una práctica de desarrollo profesional entre docentes.

El portafolio docente se institucionaliza como herramienta de reflexión, no de control.

6.10. Premisas para su implementación (Viabilidad)

Premisa	Condición necesaria	Verificación
Compromiso institucional	La dirección y la coordinación académica deben aprobar la propuesta e incorporarla en el Plan Operativo Anual.	Se presentará la propuesta formalmente en una reunión de planificación, mostrando los resultados del diagnóstico que la justifican.
Disponibilidad horaria	Los talleres deben programarse en jornadas pedagógicas existentes o viernes por la tarde,	El coordinador académico verificará las fechas disponibles en el calendario institucional antes de programar.

Premisa	Condición necesaria	Verificación
	sin afectar horas de clase regulares.	
Participación docente	La observación entre pares es voluntaria y confidencial. El portafolio es una herramienta de reflexión, no de control.	Se explicará a los docentes el carácter formativo, no evaluativo, de estas actividades. Se garantizará la confidencialidad.
Recursos mínimos	La institución debe destinar presupuesto para fotocopias de guías y refrigerios para los talleres (costo estimado bajo).	El diagnóstico (Tabla 5) indicó que los recursos no son percibidos como un problema por la mayoría de los docentes.
Liderazgo de coordinación	El coordinador académico debe liderar la implementación y reportar trimestralmente los avances a la dirección.	Esta función será incluida en sus responsabilidades anuales.
Condiciones tecnológicas básicas	La institución debe contar con conectividad wifi y un proyector disponible para los talleres.	El diagnóstico (Tabla 7) indicó que la infraestructura tecnológica es percibida como adecuada por la mayoría de los docentes.
Aceptación del piloto de horarios	El grado seleccionado para el piloto de bloques de 90 minutos debe aceptar participar voluntariamente.	Se explicará a los docentes del grado piloto que es una prueba, no un cambio definitivo, y se recogerá su retroalimentación.
Continuidad de la evaluación	Se debe aplicar la misma encuesta (preguntas 1 a 10) al	El investigador se compromete a realizar esta evaluación post-

Premisa	Condición necesaria	Verificación
	final del año lectivo y recalcular la correlación de Spearman.	intervención y a compartir los resultados con la institución.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R. C., Zaragoza, Y. A., & López, M. H. (2025). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería Informática del Instituto Superior Politécnico Benguela (Angola). *MLS Educational Research*, 9(1). <https://doi.org/10.29314/mlser.v9i1.2455>
- Acosta-Yela, M. T., Aguayo-Litardo, J. P., Ancajima-Mena, S. D., Delgado-Ramírez, J. C., Acosta-Yela, M. T., Aguayo-Litardo, J. P., Ancajima-Mena, S. D., & Delgado-Ramírez, J. C. (2022). Recursos Educativos Basados en Gamificación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 14(1), 28-35. <https://doi.org/10.37843/rted.v14i1.297>
- Aguilar, E. E., & Rátiva-Gaona, S. (2022). La chispa de la vida: El trabajo cooperativo energético como búsqueda para la reproducción de la vida digna. *Tramas y Redes*, (2), 79-95. <https://doi.org/10.54871/cl4c201a>
- Agustín-Tolentino, G. S., & Agustín-Tolentino, M. Á. S. (2025). La motivación escolar en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(2), 6-16. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i2.172>
- Altamirano, D. A. L., Altamirano, D. A. L., Sánchez, E. P. O., Castro, D. T. T., Maroto, M. de J. P., Aguaguiña, N. L. S., Barrera, M. G. B., & Morales, M. de J. G. (2022). Metodologías activas de enseñanza: Una mirada futurista al desarrollo pedagógico docente. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 7(2), 93.
- Alvarracín Alvarez, A. M., Guanopatín Jinéz, J. P., Benavides Herrera, P. V., Alvarracín Alvarez, A. M., Guanopatín Jinéz, J. P., & Benavides Herrera, P. V. (2022). Aula Invertida y Trabajo Cooperativo para promover Habilidades

Cognitivas Superiores. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 257-289. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48865>

Arguello, M. J. C., Armijos, M. A. C., & Medina, Y. M. S. (2023). Aplicación de Metodologías Activas para el Aprendizaje en Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 3590-3604. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8940

Asamblea Nacional. (2017). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Asamblea Nacional. (2021). *LEY ORGÁNICA REFORMATORIA DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Registro-Oficial.pdf>

Bajaña, R. S. M., & Calderón, C. J. C. (2024a). Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes: Una revisión sistemática de la literatura.: Impact of active methodologies on academic performance and student motivation: A systematic review of the literature. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(2), ág. 1141-1154. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.305>

Bajaña, R. S. M., & Calderón, C. J. C. (2024b). Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes: Una revisión sistemática de la literatura.: Impact of active methodologies on academic performance and student motivation: A systematic review of the literature.

Revista Científica Multidisciplinar G-nerando, 5(2), ág. 1141-1154.
<https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.305>

Barrera Arcaya, F., Venegas-Muggli, J. I., Ibacache Plaza, L., Barrera Arcaya, F., Venegas-Muggli, J. I., & Ibacache Plaza, L. (2022). El efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 277-291.
<https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.015>

Bermúdez, E. G., Rodríguez, H. Y. M., Arango, J. M. Z., & Quintero, F. E. P. (2023). Proceso para validar un instrumento de investigación por medio de un análisis factorial. *UNACIENCIA: Revista de Estudios e Investigaciones*, 16(30), 61-73.

Borda, A. E. G. (2021). Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 8538-8558. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.939

Bulege Gutiérrez, W., Cristóbal Tembladera, C., Coronel Capacyachi, E., Bulege Gutiérrez, W., Cristóbal Tembladera, C., & Coronel Capacyachi, E. (2022). Aprendizaje basado en la aplicación del modelo de Aula Invertida en estudiantes universitarios. *Mendive. Revista de Educación*, 20(1), 228-238.

Caballero Meneses, S. Y., Vergara Causo, E. S., Gardi Melgarejo, V., Rodriguez-Barboza, J. R., Caballero Meneses, S. Y., Vergara Causo, E. S., Gardi Melgarejo, V., & Rodriguez-Barboza, J. R. (2026). Metodologías activas en la educación latinoamericana: Una revisión sistemática sobre su impacto en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 6(2).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.16076292>

- Candela-Muñoz, J. L., & Rodríguez-Gámez, M. (2023). Active methodologies in mathematics learning. *International journal of physics & mathematics*.
<https://doi.org/10.21744/ijpm.v6n1.2226>
- Carabalí, L. J. H., Enriquez, J. F. M., & Suriel-Castillo, D. J. (2025). Metodologías Activas para la atención educativa a estudiantes con talento académico en la Educación Básica Secundaria. *Revista Conrado*, 21(106), e4565-e4565.
- Castillo-Mora, M. J., Escobar-Murillo, M. G., Barragán-Murillo, R. de los Á., & Cárdenas-Moyano, M. Y. (2022). La Gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. *Polo del Conocimiento*, 7(1), 686-701.
<https://doi.org/10.23857/pc.v7i1.3503>
- Castro, J. H. P., Shupingahua, N. V., Huamán, Y. T., Castro, J. H. P., Shupingahua, N. V., & Huamán, Y. T. (2023). Aula invertida en el desempeño docente: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1278-1288.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.590>
- Cedeño, I. M. Z., Mera, R. A. L., Zambrano, G. A. V., & Rodríguez, E. J. F. (2025). Uso de metodologías activas y su relación con el liderazgo docente en entornos de aprendizaje innovadores. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 7(3), 373-388.
<https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v7i3.1504>
- Chafra Piray, R. V. (2024). *El impacto de las metodologías activas en el aprendizaje significativo de Estudios Sociales en la U.E. Tomás Oleas* [masterThesis, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador].
<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/13783>

- Chang, L. J. M. L. O., García, M. de L. D., & Botello, C. A. P. (2024). Gamificación como estrategia para mejorar la motivación en estudiantes universitarios: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2596-2609. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.890>
- Chávez Esponda, D., Morell Pérez, L., Chávez Esponda, D., & Morell Pérez, L. (2024). Experiencias con el uso del SPSS en las clases virtuales de Estadística. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(3), 68-81. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0262>
- Chulde-Zhirve, E. H., Suarez-Flores, V. A., Simbaña-Lincango, A., Chisaguano-Tapia, J. N., & Espinosa-Aguirre, W. E. (2024). Estrategias para implementar la personalización del aprendizaje en aulas activas. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 99-114. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.9>
- Curipoma, C. N. G., Ocampo, M. E. N., Cajilima, D. P. C., & Peralta, S. R. T. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Implicaciones y beneficios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3311-3327. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409
- Domínguez, B. V., Rojas, R. P. M., & Melgar, Á. S. (2025). Metodología activa como estrategia de aprendizaje en la educación técnica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 386-400. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.926>
- Frutos, A. E., & Galera, G. M. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*, (11), 5-25. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16452>

- García, E. C., & Jesús, E. S. D. (2025). Aplicación del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb en la descripción de un perfil de suelos: Huerto fenológico del Colegio de Geografía, México. *Tlalli. Revista de Investigación en Geografía*, (13), 188-211.
https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/11277
- García, M. G. F., & Soto, E. E. O. (2024). Las Metodologías Activas y su Impacto en el Rendimiento Académico de los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10829
- García-Peinado, R. (2025). Impacto del empleo de metodologías activas en el aprendizaje de competencias creativas y colaborativas. *Revista Varela*, 25(70), e2025257001-e2025257001. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14544910>
- González Alba, B., Cortés González, P., Leite Méndez, A., González Alba, B., Cortés González, P., & Leite Méndez, A. (2021). Una Experiencia de Aprendizaje por Proyectos Cooperativos. Visiones Docentes y Discentes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 191-206.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200191>
- Guaita Oña, J. E. (2024). *Las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes* [masterThesis, Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9912>
- Guamán Gómez, V. J., Espinoza Freire, E. E., Guamán Gómez, V. J., & Espinoza Freire, E. E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 124-131.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2684>
- Hernández Sampieri, R., & Fernández-Collado, C. F. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.; Sexta edición). McGraw-Hill Education.

- <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hospinal, L. F. M., Mejía, R. C., Lazo, M. E. O., & Alania-Contreras, R. D. (2021). Evaluación de procedimientos empleados para determinar la población y muestra en trabajos de investigación de posgrado. *Desafíos*, 12(1), 50-57. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.253>
- Jasso, R., Fernández, V., & García, A. (2025). *Perspectiva crítica de la innovación educativa desde las metodologías activas de aprendizaje*. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/29536>
- Lascano, W. A. Z., López, F. de J. M., Jarrín, E. N. M., Moposita, A. G. M., & Vinueza, V. A. E. (2024). Metodologías Activas para Impulsar el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Otros Horizontes, Otros Desafíos. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(3), 2433-2456. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11454>
- LEXIS, F. (2021). *CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR*. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Luna, F. V. (2024). La interpretación matemática: Su importancia en el contexto educativo y la influencia docente. *Franz Tamayo - Revista de Educación*, 6(15), 51-69. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.6i15.8>
- Macas Mocha, D. P. (2024). *Estrategias metodológicas activas y rendimiento académico en la asignatura de Estudios Sociales del séptimo año en la Unidad*

- Educativa Jesús Infante*. [masterThesis, Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/13548>
- Mayorga-Ponce, R. B., Monroy-Hernández, A., Hernández-Rubio, J., Roldan-Carpio, A., & Reyes-Torres, S. B. (2021). Programa SPSS. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 10(19), 282-284. <https://doi.org/10.29057/icsa.v10i19.7761>
- Medina, M., Rojas, R., & Bustamante, W. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <http://coralito.umar.mx:8383/jspui/handle/123456789/1539>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú*. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Mendieta, J. B. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: Revisión sistemática. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1681>
- Meneses, S. Y. C., Causo, E. S. V., Melgarejo, V. G., & Rodriguez-Barboza, J. R. (2025). Metodologías activas en la educación latinoamericana: Una revisión sistemática sobre su impacto en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom* / ISSN en línea: 2739-0063, 6(2), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16076292>
- Merizalde, A. M. A., Balarezo, M. A. A., Oña, Z. E. S., & Montero, R. E. O. (2024). Estrategias didácticas activas para fomentar el aprendizaje significativo en la

- educación. Un análisis de métodos innovadores. *Ciencia y Educación*, 201-216. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13864428>
- Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2021). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. <https://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/>
- Moncerrate Vélez Mejía, R., Del Pino Yépez, G. M., & Santos Mera, L. M. (2024, julio 1). *Metodologías activas: Un enfoque constructivista en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios*. | EBSCOhost. <https://openurl.ebsco.com/contentitem/gcd:183290230?sid=ebsco:plink:crawler&id=ebsco:gcd:183290230>
- Morales-Morgado, E. M., Ruiz-Torres, S., Rodero-Cilleros, S., Morales-Romo, B., & Campos-Ortuño, R. A. (2023). Metodologías activas en educación superior, mediadas por tecnologías en diversas disciplinas. *Aula*, 29, 295-311. <https://doi.org/10.14201/aula202329295311>
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., Pinya-Medina, C., Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85-105. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Navarro Mateos, C., Pérez López, I. J., & Femia Marzo, P. J. (2021). *La gamificación en el ámbito educativo español: Revisión sistemática*. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>
- Ordoñez Ocampo, B. P., Ochoa Romero, M. E., Erráez Alvarado, J. L., León González, J. L., Espinoza Freire, E. E., Ordoñez Ocampo, B. P., Ochoa Romero, M. E., Erráez Alvarado, J. L., León González, J. L., & Espinoza Freire, E. E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de

- ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 497-504.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2126>
- Otero-Potosi, S. A., Nuñez-Silva, G. B., Valencia, C. E. S., & Castillo, D. F. P. (2023). El proceso de enseñanza en el aula desde la perspectiva del aprendizaje significativo. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7), 13-24.
<https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.063>
- Panta, N. D. B., & Intriago, G. Z. Z. (2021). Calidad de enseñanza docente y nivel de rendimiento académico en lectoescritura en la Escuela José María Huerta. *Revista Cognosis*. ISSN 2588-0578, 6(EE), 29-42.
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/3033>
- Parrales, R. A. Á., Alcívar, H. A. G., & Pincay, O. D. V. (2024). La Filosofía de la Educación en el Aprendizaje Experiencial. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 7129-7159.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10062>
- Peralta, S. R. T. (2023). Metodologías activas: Promoviendo un aprendizaje significativo y motivacional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 2031-2145. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7038
- Pluas, P. M. M., Menoscal, J. S. G., Choez, Y. A. C., Timbiano, A. V. V., Mora, D. J. R., & Triviño, M. V. M. (2024). La Aplicación De Las Metodologías Activas En El Proceso De Enseñanza Aprendizaje En El Aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 983-1000.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11309
- Portero, F. B., Medina, R. P., Portero, F. B., & Medina, R. P. (2025). Estudio teórico sobre Metodologías Activas en la educación básica. *Revista Espacios*, 46(1), 68-82. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p06>

- Presas, A. A. M., Acuña, A. N. V., & Rodríguez, L. P. G. (2023). Metodologías activas para el desarrollo de competencias 2030. *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 3(1), 35-47. <https://uajournals.com/ojs/index.php/businesssimulationjournal/article/view/1437>
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., Said-Hung, E., Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., & Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-273. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Roldán, N. de J. A., Roldán, M. A. A., Espinoza, B. M. C., & Quiñónez, F. M. A. (2023). Metodologías Activas para un Aprendizaje Significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 6930-6942. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7453
- Romero, S. C. (2022). Trabajo cooperativo: Una aproximación teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1053-1070. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1561
- Roque Herrera, Y., Tenelanda Lopez, D. V., Basantes Moscoso, D. R., Erazo Parra, J. L., Roque Herrera, Y., Tenelanda Lopez, D. V., Basantes Moscoso, D. R., & Erazo Parra, J. L. (2023). Teorías y modelos sobre los estilos de aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742023000100030&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Ruiz, J. H. (2025). Innovación docente en la enseñanza de la sociología de la empresa: Nuevas metodologías para un aprendizaje orientado a las

- competencias laborales. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 18(1), 140-161. <https://doi.org/10.7203/RASE.18.1.29661>
- Sainz, I. (2024). *Sistemas de diseño para el mundo real: Aprendizaje experiencial basado en proyectos*. <https://hdl.handle.net/11191/11446>
- Salcedo Benites, R. I., Guerra Chacón, A. M., Calderón Vargas, A. E., Claudio Flores, M. M., Braga Sandoval, R. B., Salcedo Benites, R. I., Guerra Chacón, A. M., Calderón Vargas, A. E., Claudio Flores, M. M., & Braga Sandoval, R. B. (2022). El trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo en estudiantes peruanos en educación básica especial. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 49-59. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3351>
- Sánchez, A. A. F. (2025). Aprendizaje Cooperativo en la Práctica Docente: Análisis Crítico y Perspectivas de Mejora. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 3962-3998. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.1101>
- Soto Vergel, A. J., López Bustamante, O. A., Medina Delgado, B., Camargo, L., & Gomez Rojas, J. (2021). Los roles en el proceso educativo de educación superior desde la teoría del aprendizaje experimental. *Revista Boletín Redipe*, 10(3(2021)), 249-266. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i3.1232>
- Támara, V. G. (2022). Enfoque cuantitativo: Taxonomía desde el nivel de profundidad de la búsqueda del conocimiento. *Llalliq*, 2(1), ág. 13-27. <https://doi.org/10.32911/llalliq.2022.v2.n1.936>
- Villanueva Morales, C., Ortega Sánchez, G., Díaz Sepúlveda, L., Villanueva Morales, C., Ortega Sánchez, G., & Díaz Sepúlveda, L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: Metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 433-445. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022>

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., Mendoza Bravo, K. L., Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2223>

ANEXOS

Anexo 1: Oficio de autorización



UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

Otavaló, 16 de Enero del 2026

Doctor

Marco Boada

Rector de la Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal"

Presente:

De mi consideración:

Yo, Francisco García, estudiante del programa de Maestría en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, me permito solicitar de la manera más comedida se me conceda la autorización para realizar mi trabajo de investigación (tesis de maestría) en la institución.

El tema de investigación propuesto se titula: "RELACION ENTRE EL USO DE METODOLOGIAS ACTIVAS Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN LA UNIDAD EDUCATIVA "SANTA JUANA DE CHANTAL"". La investigación tiene como finalidad analizar y reflexionar sobre la incidencia de las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de aportar académicamente al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes.

En caso de ser autorizada, la investigación se desarrollará de manera organizada y responsable, respetando los tiempos, normas y lineamientos que la institución disponga, procurando no afectar el normal desarrollo de las actividades académicas. La información obtenida será utilizada únicamente con fines académicos, manteniendo en todo momento la confidencialidad y el respeto hacia la comunidad educativa.

Por su favorable atención de usted,

Atentamente

Msc. Francisco García

Estudiante de la Maestría en Educación Básica- UNEMI

Cédula:

Anexo 2: Validación de expertos

FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS	
IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO	
Nombre y Apellido	Francisco Aguilar Fariña
Cédula de Identidad	1410508647
Título	Magister Administración Educativa y Docencia Universitaria
Maestría	X
Doctorado	

JUICIO DEL EXPERTO
1.- En líneas generales, considera usted que los indicadores de las variables están inmersos en su contexto teórico de forma:
☒ Suficiente ☐ Medianamente suficiente ☐ Insuficiente
Observaciones:
2.- Considera usted, que las preguntas del cuestionario miden los indicadores de las variables de manera:



Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal"
Otavalo - Ecuador

INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

Instrumento: Encuesta sobre el uso de metodologías activas y su relación con el rendimiento académico.

Objetivo general del instrumento: Determinar la relación entre el uso de metodologías activas por parte de los docentes de 2 a 10mo EGB de la Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal" y el rendimiento académico de sus estudiantes, a partir del análisis de frecuencia de aplicaciones de estas metodologías y los niveles de desempeño escolar, con el propósito de identificar oportunidades de mejora en las prácticas pedagógicas de la institución.

Validación de expertos

Experto	Rol que desempeña	Criterio de validación del experto	Firmas
Msc. Rosario Aguirre	Vicerrectora	Considera que el instrumento presenta preguntas claras y relacionadas con la práctica docente, permitiendo identificar la aplicación de metodologías activas dentro del aula y su asociación en la participación de los estudiantes. Recomienda hacer ciertos cambios como en la pregunta 10 y verificar la escala de respuesta del instrumento.	
Ms. Alejandro Garcia	Coordinador académico institucional	Me parece interesante que el cuestionario se encuentre organizado en bloques temáticos que facilitan la comprensión de los encuestados. Recomiendo mantener una estructura uniforme en las escalas de respuesta para mejorar la consistencia del instrumento.	
Lic. Sebastián Garcia	Docente de Educación General Básica	Indica que las preguntas reflejan situaciones reales del aula y permiten obtener información sobre la frecuencia con la que los docentes aplican metodologías activas y su relación con el aprendizaje de los estudiantes.	

Calificación:

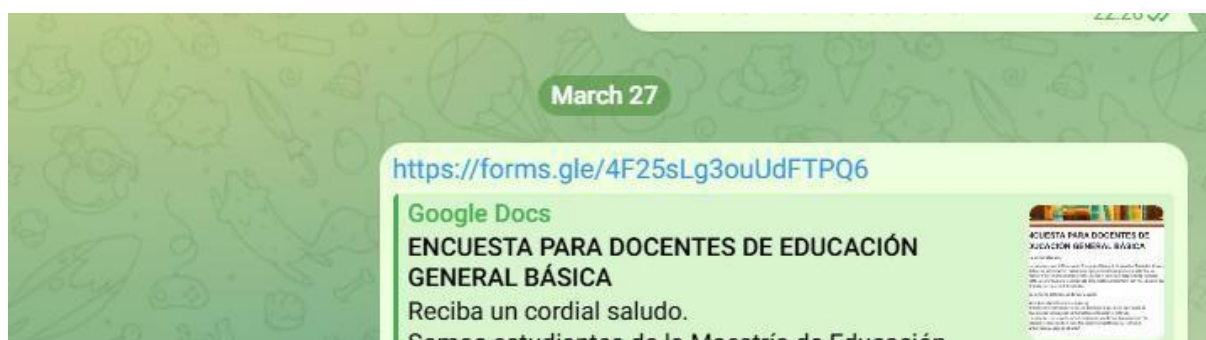
Msc. Rosario Aguirre	4
Msc. Alejandro Garcia	3.9
Lic. Sebastián Garcia	3.9

Anexo 3: Instrumento de evaluación



RELACIÓN ENTRE EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA UNIDAD EDUCATIVA "SANTA JUANA DE CHANTAL"

El propósito de este estudio es determinar la **relación** entre el uso de metodologías activas y el desempeño académico de los estudiantes de la Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal". Los datos recolectados serán confidenciales y se utilizarán únicamente con fines de investigación académica.



Anexo 4: Consentimiento informado



Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal"
Otavalo - Ecuador

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto:

Relación entre el uso de metodologías activas y el rendimiento académico en la Unidad Educativa "Santa Juana de Chantal"

Investigador responsable:

Francisco Xavier García Criollo

Propósito del estudio: El presente estudio tiene como propósito determinar la relación entre el uso de metodologías activas por parte de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes.

Procedimiento: Su participación consiste en responder un cuestionario de 10 preguntas sobre su práctica docente. El tiempo estimado de respuesta es de aproximadamente 10 minutos.

Riesgos y beneficios: Esta investigación no implica ningún riesgo físico, psicológico ni social para los participantes. No hay beneficios directos por participar, pero los resultados contribuirán al conocimiento sobre metodologías activas en el contexto educativo ecuatoriano.

Confidencialidad y anonimato: Sus respuestas serán anónimas y confidenciales. No se le pedirá ningún dato personal que permita su identificación. Los datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos.

Carácter voluntario: Su participación es completamente voluntaria. Puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna.

Declaración de consentimiento:

Yo, _____, identificado/a con cédula de identidad N° _____, declaro que:

- He leído y comprendido la información proporcionada.
- He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas satisfactoriamente.
- Acepto participar voluntariamente en esta investigación.

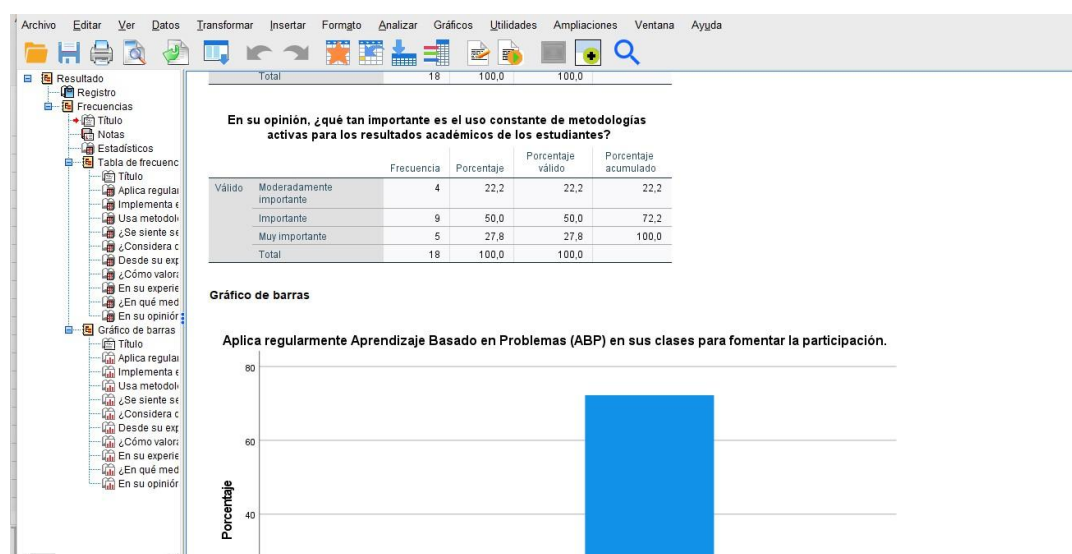
Nombres y apellidos:

Firma

Anexo 5: Ingreso de datos al SPSS- gráficas y tablas

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	ABP	Numérico	8	2	Aplica regularm...	{1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
2	Implementación	Numérico	8	2	Implementa est...	{1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
3	Metodologías	Numérico	8	2	Usa metodologi...	{1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
4	Preparación	Numérico	8	2	¿Se siente seg...	{1,00, Muy i...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
5	Recursos	Numérico	8	2	¿Considera que...	{1,00, Muy i...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
6	Tiempo	Numérico	8	2	Desde su exper...	{1,00, Muy i...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
7	Infraestructura	Numérico	8	2	¿Cómo valora l...	{1,00, Muy i...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
8	Rendimiento	Numérico	8	2	En su experien...	{1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
9	Comprensión	Numérico	8	2	¿En qué medid...	{1,00, Muy i...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
10	Aplicación	Numérico	8	2	En su opinión, ...	{1,00, Nada ...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
11	Calificaciones	Numérico	8	2		Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
12	Promedimet...	Numérico	8	2		Ninguno	Ninguno	23	Derecha	Escala	Entrada
13											
14											

	ABP	Implemen tación	Metodolo gías	Preparación	Recursos	Tiempo	Infraestructura	Rendimie nto	Compren sión	Aplicación	Calificaci ones	Promedimetodologías	var	vs
1	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	9,63		14,00	
2	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	9,44		12,00	
3	4,00	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	9,23		13,00	
4	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	8,22		13,00	
5	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	9,07		14,00	
6	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	8,62		11,00	
7	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	8,49		13,00	
8	4,00	3,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	7,60		12,00	
9	3,00	5,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	9,00		11,00	
10	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	5,00	5,00	4,00	9,28		12,00	
11	4,00	5,00	5,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	9,26		14,00	
12	4,00	5,00	3,00	5,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	8,95		12,00	
13	5,00	3,00	5,00	4,00	5,00	3,00	5,00	4,00	5,00	5,00	9,63		13,00	
14	4,00	5,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	9,49		13,00	
15	1,00	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	9,00		10,00	
16	3,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	7,16		12,00	
17	4,00	4,00	5,00	3,00	5,00	3,00	5,00	4,00	4,00	3,00	9,29		13,00	
18	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	8,90		12,00	
19														
20														



Anexo 6: Evidencia sobre la comprobación de hipótesis

Correlaciones

			Aplica regularmente Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en sus clases para fomentar la participación.	Implementa estrategias de Aprendizaje Basado en Proyectos que permiten a los estudiantes construir conocimiento de manera práctica.	Usa metodologías como Gamificación, Aprendizaje Cooperativo y Aula Invertida para motivar y promover un aprendizaje activo y participativo	Calificaciones
Rho de Spearman	Aplica regularmente Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en sus clases para fomentar la participación.	Coefficiente de correlación	1,000	-,256	,147	,377
		Sig. (bilateral)	.	,306	,562	,123
		N	18	18	18	18
	Implementa estrategias de Aprendizaje Basado en Proyectos que permiten a los estudiantes construir conocimiento de manera práctica.	Coefficiente de correlación	-,256	1,000	-,413	,123
		Sig. (bilateral)	,306	.	,088	,627
		N	18	18	18	18
	Usa metodologías como Gamificación, Aprendizaje Cooperativo y Aula Invertida para motivar y promover un aprendizaje activo y participativo	Coefficiente de correlación	,147	-,413	1,000	,117
		Sig. (bilateral)	,562	,088	.	,644
		N	18	18	18	18
	Calificaciones	Coefficiente de correlación	,377	,123	,117	1,000
		Sig. (bilateral)	,123	,627	,644	.
		N	18	18	18	18

Correlaciones

			Calificaciones	Promedios metodologías
Rho de Spearman	Calificaciones	Coefficiente de correlación	1,000	,417
		Sig. (bilateral)	.	,085
		N	18	18
	Promedios metodologías	Coefficiente de correlación	,417	1,000
		Sig. (bilateral)	,085	.
		N	18	18

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

