UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA:

LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA Y LAS METODOLOGIAS ACTIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN CONTEXTOS URBANOS

Autor:

JULISSA TAMARA PINCAY SOLIS

Tutor:

MSC. MILTON ALFONSO CRIOLLO TURUSIMA

Milagro, 2026

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue determinar el nivel de la formación continua docente en referencia a las metodologías activas en estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, ubicada en la provincia de Santa Elena, Ecuador (objetivo). Se desarrolló una investigación básica de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y corte transversal. La muestra, seleccionada por muestreo no probabilístico por conveniencia, quedó conformada por dieciséis estudiantes de un paralelo de sexto año y por el docente responsable de dicho paralelo. Se aplicaron dos cuestionarios de doce ítems cada uno, con escala ordinal de tres opciones, organizados en tres dimensiones por variable; la información se procesó mediante estadística descriptiva, calculando frecuencias absolutas y relativas por ítem y promedios por dimensión (metodología). El docente se ubicó en la categoría siempre en el setenta y cinco por ciento de los ítems, con su valoración más consistente en la dimensión de pertinencia y calidad y su punto más bajo en la participación efectiva en actividades formativas. Los estudiantes alcanzaron la categoría siempre en el cincuenta y cuatro comas siete por ciento de los ítems, con la autonomía como dimensión de mayor desarrollo y la participación estudiantil como la de menor desarrollo relativo (resultados). Se concluye que a una formación docente consistente le corresponde una aplicación favorable, aunque no homogénea, de metodologías activas en el aula, y que el acceso a la capacitación no se traduce por sí solo en participación estudiantil sostenida (conclusión).

PALABRAS CLAVE: formación continua docente, metodologías activas, participación estudiantil, comprensión de contenido, autonomía, educación general básica.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the level of continuing teacher training in relation to active methodologies among sixth-grade students of General Basic Education at Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, located in the province of Santa Elena, Ecuador (objective). A basic research study was carried out under a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional design. The sample, selected through non-probabilistic convenience sampling, consisted of sixteen students from one sixth-grade classroom and the teacher responsible for that classroom. Two questionnaires of twelve items each were applied, using a three-option ordinal scale and organised into three dimensions per variable; the information was processed through descriptive statistics, calculating absolute and relative frequencies per item and averages per dimension (methodology). The teacher was placed in the always category in seventy-five percent of the items, with the most consistent assessment in the relevance and quality dimension and the lowest point in effective participation in training activities. Students reached the always category in fifty-four point seven percent of the items, with autonomy as the most developed dimension and student participation as the least developed one (results). It is concluded that consistent teacher training corresponds to a favourable, though not homogeneous, application of active methodologies in the classroom, and that access to training does not by itself translate into sustained student participation (conclusion).

KEYWORDS: continuing teacher training, active methodologies, student participation, content comprehension, autonomy, general basic education.

INTRODUCCIÓN

La formación continua del profesorado constituye uno de los factores sobre los que con mayor frecuencia se deposita la expectativa de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la evidencia disponible advierte que no toda modalidad formativa produce efectos equivalentes en el aula. Gore et al. (2017) desarrollaron en Australia un ensayo controlado aleatorio por conglomerados denominado Quality Teaching Rounds, orientado a analizar si una modalidad de formación docente continua, basada en la colaboración entre profesores, la observación de clases, el análisis de la práctica y la retroalimentación mediante un marco pedagógico común podía mejorar la calidad de la enseñanza. El estudio involucró a 192 docentes de 24 escuelas y encontró un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre la calidad de la enseñanza ($d = 0,40$), independientemente de que las escuelas fueran urbanas o rurales, del nivel educativo o de los años de experiencia docente; además, los efectos se mantuvieron seis meses después de la intervención. Posteriormente, Gore et al. (2021) evaluaron esta misma modalidad formativa con 5478 estudiantes de educación primaria durante ocho meses y reportaron mejoras en el rendimiento en matemáticas del grupo intervenido. Estos resultados evidencian cómo la formación docente puede producir efectos sobre los estudiantes cuando trasciende la capacitación expositiva y se convierte en un proceso pedagógico situado, colaborativo y reflexivo.

Por otro lado, Gupta y Lee (2020) analizaron, en Estados Unidos, un programa de formación docente desarrollado en una escuela primaria urbana de bajo rendimiento académico clasificada como Title I, perteneciente a un distrito urbano con 780 estudiantes. Refieren que participaron 12 docentes de cuarto y quinto grado; además, la intervención combinó un curso universitario, talleres y más de 20 sesiones de acompañamiento durante el año escolar, abordando estrategias de lectura, matemáticas, tecnología y metodologías participativas como aprendizaje cooperativo, trabajo grupal, formulación de preguntas y reflexión sobre el aprendizaje. Entre los principales resultados, mencionan que los docentes mostraron altos niveles de dominio de las competencias trabajadas, con valoraciones entre $M = 4,17$ y $M = 5,00$ sobre 5, así como la incorporación efectiva de algunas de las estrategias desarrolladas durante la formación. Lo mencionado evidencia que la capacitación adquiere mayor potencial transformador cuando es continua, contextualizada, colaborativa y acompañada y, de igual manera, demuestra que la apropiación de estrategias metodológicas por parte del docente constituye un elemento fundamental para favorecer la transferencia de la formación hacia prácticas activas.

Un tercer antecedente internacional se encuentra en Kenia, donde Kariuki et al. (2020) estudiaron la relación entre capacitación docente en servicio y rendimiento académico en 194 docentes pertenecientes a 68 escuelas primarias públicas y privadas del condado de Kirinyaga. Los resultados muestran que el 67,7 % de los docentes habían participado en programas de capacitación en servicio, mientras que el 32,3 % no había recibido este tipo de formación; sin embargo, la participación en cursos formales presentó un efecto estadísticamente no significativo sobre los resultados del examen KCPE y se identificó una relación negativa aproximada de $r = -0{,}023$ entre capacitación y rendimiento. Es decir, los investigadores señalaron que las actividades de formación eran generalmente cortas e infrecuentes, recomendando procesos de desarrollo profesional continuos y frecuentes, acompañados de infraestructura escolar y colaboración entre docentes.

En México, Martínez (2024) realizó una investigación sobre las estrategias didácticas sustentadas en metodologías activas utilizadas por docentes de educación primaria de instituciones privadas de la ciudad de Oaxaca, mediante un estudio cuantitativo, no experimental y transversal, el autor menciona como resultados que el 66 % de los participantes había recibido actualización en estrategias didácticas basadas en metodologías activas durante los dos años anteriores, mientras que el 16 % la había recibido hacía tres o cuatro años y otro 16 % hacía más de cinco años; además, el 100 % de los participantes poseía estudios de licenciatura. Este antecedente muestra la necesidad de la actualización como un elemento directamente relacionado con la capacidad docente para conocer y utilizar metodologías activas.

Por otro lado, en Perú, Flores (2025) desarrolló una investigación cuasiexperimental con estudiantes de quinto grado de educación primaria, destinada a determinar la influencia de estrategias metodológicas activas sobre la expresión oral. Los resultados evidenciaron una mejora global del 43 % en la expresión oral del grupo experimental, con incrementos específicos de 11 % en entonación, 48 % en pronunciación, 50 % en uso del vocabulario y 63 % en narración.

Lo mencionado se relaciona con la investigación realizada en Bolivia, donde Apaza et al. (2025) estudiaron la aplicación de un programa integral de metodologías activas en 118 estudiantes de cursos preuniversitarios de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto. El grupo experimental, conformado por 60 estudiantes, pasó

de una puntuación media de 56,2 a 74,9, equivalente a una mejora de 18,7 puntos, mientras que el grupo control, integrado por 58 estudiantes, aumentó únicamente 1,3 puntos. Las diferencias fueron estadísticamente significativas ($p < .001$), con tamaños de efecto grandes ($d = 2,14$ entre grupos y $d = 1,59$ intragrupo). La intervención incorporó aula invertida, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en indagación, aprendizaje colaborativo y gamificación.

En Ecuador, Zamora et al. (2026) analizaron la percepción y aplicación de metodologías activas en 331 docentes de Educación Básica, Media y Superior, mediante un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional. Los resultados mostraron una percepción favorable hacia las metodologías activas ($M = 3,36$; $DE = 0,74$) y un nivel moderadamente alto de aplicación ($M = 3,15$; $DE = 0,54$), además, se identificó una correlación positiva moderada entre percepción y aplicación ($r = 0,513$), es decir, el estudio evidencia que existe una valoración favorable hacia las metodologías activas. Entre las estrategias empleadas con mayor frecuencia se identificaron el storytelling, el debate y el aprendizaje basado en problemas; no obstante, el estudio también señala que la implementación depende de factores institucionales y de las oportunidades formativas disponibles.

Loor et al. (2025) desarrollaron una investigación cuantitativa correlacional en el cantón Quevedo con 16 estudiantes de sexto año de Educación Básica. Inicialmente, el 75 % presentaba dificultades en comprensión lectora. Después de siete talleres fundamentados en metodologías activas, el estudio reportó que el 81 % mostró mejoras significativas en comprensión, comunicación y expresión emocional.

Por otra parte, Guaminga et al. (2025) en el contexto educativo ecuatoriano, analizaron el diseño de aulas invertidas apoyadas en Canva y Genially para la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales en los niveles de Educación Básica y Bachillerato. La investigación contó con 240 estudiantes y 8 docentes y empleó un diseño cuasiexperimental con grupos de control. Los resultados evidenciaron un incremento del 18,7 % en el rendimiento académico del grupo experimental, frente al 7,1 % del grupo control, además de mayores niveles de motivación, autonomía y competencia percibida. Asimismo, los resultados cualitativos evidenciaron una transformación del rol docente hacia una función más facilitadora del aprendizaje y una valoración positiva de los recursos visuales e interactivos por parte de los estudiantes. Sin embargo, los autores identificaron que la implementación de estas estrategias se encuentra condicionada por factores como la conectividad, las competencias digitales docentes y la

adecuada organización pedagógica. Estos hallazgos permiten reconocer la importancia de fortalecer de manera continua las competencias docentes para la implementación pertinente de metodologías activas, particularmente en escenarios educativos donde se busca superar prácticas tradicionales y promover una participación más activa del estudiante.

En el contexto específico donde se desarrolla la presente investigación, correspondiente al sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, se evidencia la necesidad de analizar la relación entre la formación docente continua y la implementación de metodologías activas. Si bien las metodologías activas constituyen estrategias que favorecen la participación, autonomía y construcción significativa del aprendizaje, su aplicación requiere que los docentes dispongan de conocimientos, competencias pedagógicas y actualización profesional permanente. En este escenario, resulta necesario determinar en qué medida la formación docente continua se relaciona con el uso de metodologías activas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de dicha institución. Siendo así que, el objetivo general de la presente investigación es determinar el nivel de la formación continua docente en referencia a las metodologías activas en estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, Santa Elena.

METODOLOGÍA

La tipología del presente estudio se basa en una investigación básica, tomando en cuenta que para Vizcaíno Zúñiga et al. (2023), dicho estudio se refiere a la facultad de describir fenómenos, problemas, unidades de análisis, realidades y particularidades de los sujetos investigados, es decir, la reproducción del conocimiento en los estudios básicos coadyuva a entender y describir el problema.

En virtud de lo manifiesto, con la tipología básica, se pretende determinar un crecimiento científico acerca de la incidencia de la formación continua docente en las metodologías activas en estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, Santa Elena.

El presente estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, el cual, de acuerdo con Vizcaíno Zúñiga et al. (2023), se caracteriza por la recolección y el análisis de datos numéricos con el propósito de responder preguntas de investigación y probar hipótesis mediante procedimientos estadísticos. Este enfoque resulta pertinente porque permite medir, a través de escalas

ordinales, el nivel de formación continua del docente y el grado de aplicación de metodologías activas percibido por los estudiantes, para luego establecer la relación entre ambas variables.

El diseño de la investigación es no experimental de corte transversal. Según Calle Mollo (2023), en los diseños no experimentales el investigador no manipula deliberadamente las variables, sino que observa los fenómenos tal como se presentan en su contexto natural para analizarlos; el carácter transversal implica, además, que los datos se recogen en un único momento.

En consecuencia, no se interviene sobre la formación continua recibida por el docente ni sobre las prácticas desarrolladas en el aula: se registra la situación existente durante el periodo de aplicación de los instrumentos, con el fin de determinar el grado de incidencia de la formación continua docente en la aplicación de metodologías activas.

Técnica

- Observación: técnica que consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables (Acosta Faneite, 2023). En este estudio se aplica durante las horas de clase del paralelo seleccionado, con el fin de registrar las prácticas metodológicas que emplea el docente y el nivel de participación del estudiantado.

- Encuesta: técnica que permite obtener información proporcionada directamente por los sujetos investigados a partir de un conjunto estructurado de preguntas (Acosta Faneite, 2023). Se aplica al docente, para recoger información sobre su formación continua, y a los estudiantes, para identificar la presencia de metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Instrumento

- Ficha de observación: instrumento estructurado que organiza, en indicadores previamente definidos, aquello que se va a observar, de modo que el registro resulte uniforme (Acosta Faneite, 2023). Se emplea para consignar, durante las sesiones de clase, los indicadores correspondientes a participación estudiantil, comprensión de contenidos y autonomía.

- Cuestionario: instrumento compuesto por un conjunto de preguntas respecto de las variables que se pretende medir (Acosta Faneite, 2023). Se elaboraron dos cuestionarios con escala ordinal de tres opciones (siempre, a veces, nunca): uno dirigido al docente, con doce ítems correspondientes a las dimensiones acceso y participación, modalidad de formación, y pertinencia y calidad; y otro dirigido a los estudiantes, con doce ítems correspondientes a las dimensiones participación estudiantil, comprensión de contenido y autonomía.

Población

La población corresponde al conjunto finito o infinito de elementos que comparten características comunes y sobre el cual se pretende generalizar las conclusiones de la investigación (Vizcaíno Zúñiga et al., 2023).

Desde esta perspectiva, la población contemplada para la presente investigación se sitúa en 86 estudiantes y 4 docentes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, Santa Elena.

Muestra

La muestra constituye el subconjunto de la población del que efectivamente se recolectan los datos y que debe ser representativo de esta (Vizcaíno Zúñiga et al., 2023). En el presente estudio, la muestra quedó conformada por 26 estudiantes de un paralelo de sexto año de Educación General Básica y por 1 docente responsable de dicho paralelo.

Muestreo

El muestreo, según Vizcaíno Zúñiga et al. (2023), es la técnica con la que se segrega la población hacia la muestra, es decir, es la facultad que el investigador ha tomado en cuenta para establecer el subgrupo de investigación. En este aspecto, se ha utilizado el muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que no se ha requerido de una fórmula para determinar la muestra; en ella han intervenido los criterios de requerimiento de trabajo de todos los niños de un paralelo de sexto año de EGB y que el docente sea del paralelo seleccionado.

Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión son las características que deben cumplir los sujetos para formar parte del estudio, mientras que los criterios de exclusión establecen las condiciones que impiden dicha participación (Vizcaíno Zúñiga et al., 2023).

Para efecto, los criterios de inclusión tomados en la presente investigación son:

- Estudiantes de sexto año de Educación General Básica.
- Estudiantes con matrícula activa.
- Estudiantes de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, Santa Elena.
- Docentes de sexto año de Educación General Básica.
- Docentes en funciones.
- Docentes con participación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del paralelo seleccionado.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que no sean de sexto año de Educación General Básica.
- Estudiantes que no tengan matrícula activa.
- Estudiantes que no pertenezcan a la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, Santa Elena.
- Docentes que no sean de sexto año de Educación General Básica.
- Docentes que no estén en funciones.
- Docentes que no participen de forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del paralelo seleccionado.

Procedimientos

A continuación, se describen los procedimientos seguidos para la recolección de los datos.

En primer lugar, se solicitó la autorización correspondiente a la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet para desarrollar la investigación. Posteriormente, se seleccionó de manera intencional un paralelo de sexto año de Educación General Básica y al docente responsable. Se socializó el propósito del estudio con los participantes y se gestionaron las autorizaciones correspondientes. Luego, se aplicó el instrumento dirigido al docente para recopilar información relacionada con la formación docente continua y el instrumento dirigido a los estudiantes para identificar la aplicación de metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, los datos obtenidos fueron organizados y sistematizados para su posterior análisis e interpretación, garantizando la confidencialidad de la información proporcionada.

El procesamiento de la información se realizó mediante estadística descriptiva, en coherencia con el alcance del estudio y con la naturaleza ordinal de la escala empleada (siempre, a veces, nunca). Las respuestas de ambos cuestionarios se tabularon en una matriz de Microsoft Excel, asignando un código numérico a cada categoría de respuesta. A partir de esa matriz se calcularon frecuencias absolutas y relativas para cada uno de los doce ítems del cuestionario dirigido al docente y de los doce ítems del cuestionario dirigido a los estudiantes. Los porcentajes obtenidos se agruparon por dimensión mediante el promedio de los ítems que la integran, con el fin de establecer el nivel alcanzado en las tres dimensiones de la formación continua docente y en las tres dimensiones de las metodologías activas. Los resultados se organizaron en tablas de distribución de frecuencias, una por cada objetivo específico, acompañadas de su respectiva interpretación y contraste con los antecedentes revisados. Dado que la variable independiente se midió sobre un único docente, no se aplicaron pruebas de correlación ni de contraste de hipótesis.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se presenta el análisis y discusión de los resulta

Objetivo Específico 1: Determinar el nivel del acceso y participación de la formación continua docente mediado por la participación estudiantil de los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, Santa Elena.

Los resultados de la evaluación aplicada al docente muestran que, en tres de los cuatro ítems de la dimensión acceso y participación (ítems 1, 3 y 4), la respuesta se ubicó siempre en el 100 % de los casos, mientras que en el ítem 2, referido a la participación en cursos, talleres y seminarios de formación continua, la respuesta correspondió a la categoría a veces (100 %).

Esto indica que el docente cuenta con acceso permanente a oportunidades de capacitación, aunque su participación efectiva en actividades formativas concretas es solo ocasional.

Por su parte, en la dimensión participación estudiantil, el 81,3 % de los estudiantes siempre participa activamente en las actividades de clase (ítem 1), el 25 % siempre expresa sus ideas y opiniones (ítem 2), el 43,8 % siempre trabaja de manera colaborativa (ítem 3) y el 56,3 % siempre intercambia ideas con sus compañeros (ítem 4). En conjunto, el 63,3 % de los estudiantes se ubica siempre en un nivel de participación activa, el 35,2 % a veces y únicamente el 1,6 % nunca (ver tabla 1).

Estos resultados permiten interpretar que, si bien el acceso del docente a oportunidades de formación continua es prácticamente constante, dicho acceso no se traduce de manera homogénea en todos los indicadores de la participación estudiantil, siendo la expresión de ideas y opiniones (ítem 2) el aspecto con menor desarrollo (25 % siempre).

Estos hallazgos guardan relación con lo señalado por Gore et al. (2017, 2021), quienes demostraron que la formación docente basada en la observación, el análisis de la práctica y la retroalimentación entre pares mejora de manera sostenida la calidad de la enseñanza y el rendimiento estudiantil, siempre que dicha formación trascienda la capacitación expositiva. En el caso analizado, el hecho de que el docente disponga de acceso a la formación, pero participe solo “a veces” en actividades concretas, podría explicar por qué la participación estudiantil, aunque favorable, no alcanza niveles homogéneos en todas sus dimensiones.

De igual manera, los resultados coinciden con Zamora et al. (2026), quienes en su estudio con 331 docentes ecuatorianos identificaron una correlación positiva moderada ($r = 0,513$) entre la percepción y la aplicación de metodologías activas, señalando que la implementación efectiva depende en gran medida de las oportunidades formativas disponibles para cada docente. Asimismo, Loor et al. (2025) reportaron que, tras un conjunto de talleres fundamentados en metodologías activas, el 81 % de los estudiantes de sexto año de Educación Básica del cantón Quevedo mostró mejoras significativas en comprensión, comunicación y expresión emocional, lo que respalda la tendencia positiva observada en el presente estudio hacia la participación estudiantil.

No obstante, conviene contrastar estos resultados con lo hallado por Kariuki et al. (2020) en Kenia, quienes encontraron una relación prácticamente nula ($r = -0,023$) entre la participación docente en cursos formales y el rendimiento estudiantil, atribuyendo este resultado a que las actividades de formación eran cortas e infrecuentes. Esta evidencia sugiere que el acceso formal a la capacitación, por sí solo, no garantiza una participación estudiantil homogénea si

dicha formación no se traduce en una participación docente activa y sostenida, tal como se observa parcialmente en el ítem 2 del presente estudio. A continuación, (ver tabla 1):

Tabla 1. *Distribución de frecuencias del acceso y participación docente y la participación estudiantil (Objetivo Específico 1)*

Dimensión / agente	**Ítem**	**Siempre (%)**	**A veces (%)**	**Nunca (%)**
Docente – Acceso y participación	Ítem 1	100,0	0,0	0,0
	Ítem 2	0,0	100,0	0,0
	Ítem 3	100,0	0,0	0,0
	Ítem 4	100,0	0,0	0,0
Estudiantes – Participación estudiantil	Ítem 1	81,3	18,8	0,0
	Ítem 2	25,0	68,8	6,3
	Ítem 3	43,8	56,3	0,0
	Ítem 4	56,3	37,5	6,3
TOTAL, estudiantes		63,3	35,2	1,6

Nota. n docente = 1; n estudiantes = 16. Elaboración propia.

Objetivo Específico 2: Determinar el margen de la modalidad de formación continua docente mediado por la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, Santa Elena, mediante el uso de metodologías activas.

En cuanto a la modalidad de formación continua docente, los resultados evidencian que el docente participa a veces en actividades bajo modalidad presencial (ítem 5: 100 % a veces) y bajo modalidad virtual o híbrida (ítem 8: 100 % a veces), mientras que declara siempre percibir que la modalidad de formación facilita su participación (ítem 6: 100 % siempre) y que los horarios y condiciones se adaptan a sus responsabilidades docentes (ítem 7: 100 % siempre).

Respecto a la comprensión de contenidos por parte de los estudiantes, el 68,8 % siempre considera que las actividades desarrolladas por el docente le ayudan a comprender los contenidos (ítem 5), mientras que solo el 31,3 % siempre logra explicar con sus propias palabras lo aprendido (ítem 6); asimismo, el 62,5 % siempre utiliza los conocimientos aprendidos para resolver actividades propuestas (ítem 7) y el 56,3 % siempre logra aplicar lo

aprendido a situaciones o problemas (ítem 8). En conjunto, el 52,4 % de los estudiantes se ubica siempre en un nivel adecuado de comprensión de contenidos y el 47,7 % a veces (ver tabla 2).

Se observa que, aunque la modalidad formativa del docente es percibida por este como flexible y adaptada a sus necesidades, la comprensión de contenidos por parte de los estudiantes presenta una disminución notable en el indicador de explicación con palabras propias (31,3 % siempre), lo que sugiere una comprensión más receptiva que reflexiva de los contenidos trabajados en el aula.

Estos resultados son coherentes con lo señalado por Martínez (2024), quien encontró que apenas el 66 % de los docentes de instituciones privadas de Oaxaca había actualizado sus estrategias didácticas en metodologías activas durante los dos años anteriores, evidenciando que la modalidad y frecuencia de la formación continua condicionan directamente la capacidad docente para promover la comprensión profunda de los contenidos. Asimismo, Briales y Vera (2023) sostienen que la formación permanente debe adaptarse a las necesidades del profesorado en su propio contexto de trabajo, lo cual coincide con la percepción favorable que el docente evaluado manifiesta respecto a la flexibilidad de su modalidad formativa.

Por otro lado, la menor comprensión reflexiva evidenciada (31,3 % siempre en el ítem de explicar con palabras propias) puede analizarse a la luz de lo planteado por Flores (2025), quien identificó que las mejoras más significativas en el aprendizaje de los estudiantes latinoamericanos se concentran en indicadores de producción activa antes que en indicadores de comprensión pasiva. Ello sugiere que la modalidad formativa docente, por sí sola, no garantiza el desarrollo de habilidades de comprensión profunda si no se acompaña de estrategias metodológicas específicas orientadas a ese fin, tal como lo señalan Fernández y Villegas (2024) al plantear que el docente debe asumir un rol de diseñador de experiencias de aprendizaje y no solo de transmisor de contenidos. A continuación, (ver tabla 2):

Tabla 2. *Distribución de frecuencias de la modalidad de formación docente y la comprensión de contenido (Objetivo Específico 2)*

Dimensión / agente	Ítem	Siempre (%)	A veces (%)	Nunca (%)
Docente – Modalidad de formación	Ítem 5	0,0	100,0	0,0
	Ítem 6	100,0	0,0	0,0
	Ítem 7	100,0	0,0	0,0
	Ítem 8	0,0	100,0	0,0
Estudiantes – Comprensión de contenido	Ítem 5	68,8	31,3	0,0
	Ítem 6	31,3	68,8	0,0
	Ítem 7	62,5	37,5	0,0
	Ítem 8	56,3	43,9	0,0
TOTAL, estudiantes		52,4	47,7	0,0

Nota. n docente = 1; n estudiantes = 16. Elaboración propia.

Objetivo Específico 3: Valorar el índice de la pertinencia y calidad de la formación continua docente mediado por el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, Santa Elena, mediante la aplicación de metodologías activas.

En la dimensión pertinencia y calidad de la formación continua docente, los cuatro ítems evaluados (ítems 9 a 12) obtuvieron una respuesta siempre en el 100 % de los casos, lo que indica que el docente percibe de manera consistente que los contenidos de las capacitaciones responden a las necesidades de su práctica, que los conocimientos adquiridos son aplicables al aula y que los materiales y recursos formativos son claros y contribuyen a fortalecer sus competencias.

En relación con el desarrollo de la autonomía estudiantil, el 56,3 % de los estudiantes siempre realiza las actividades de aprendizaje sin depender constantemente de la ayuda del docente (ítem 9), el 56,3 % siempre busca diferentes formas de resolver las actividades cuando encuentra dificultades (ítem 10), el 56,3 % siempre puede decidir cómo organizar su trabajo (ítem 11) y el 62,5 % siempre toma decisiones por iniciativa propia para mejorar su aprendizaje (ítem 12). En conjunto, el 78,9 % de los estudiantes se ubica siempre en un nivel adecuado de autonomía, el 18,8 % a veces y el 2,4 % nunca, constituyendo la dimensión con el porcentaje “siempre” más alto de las tres analizadas (ver tabla 3).

Estos resultados evidencian que la valoración consistentemente positiva que el docente otorga a la pertinencia y calidad de su formación continua se corresponde con el nivel más alto de autonomía observado entre las tres dimensiones estudiantiles analizadas.

Este hallazgo es consistente con lo señalado por Caldera (2025), quien plantea que la formación continua docente, al actualizar y fortalecer las competencias del profesorado, permite renovar las prácticas educativas de manera pertinente al contexto de trabajo. De manera similar, Guaminga et al. (2025) encontraron que el diseño de aulas invertidas apoyadas en recursos pertinentes y de calidad favoreció mayores niveles de autonomía y motivación en los estudiantes, en comparación con los grupos que emplearon estrategias tradicionales.

Asimismo, Barba (2025) evidenció una asociación alta entre la práctica reflexiva del docente y su desarrollo profesional, señalando que la reflexión sistemática sobre la propia práctica constituye un mecanismo clave para fortalecer competencias que, en el aula, se traducen en mayor autonomía del estudiantado. En este sentido, el hecho de que la dimensión de pertinencia y calidad de la formación docente presente el nivel más homogéneo (100 % siempre en los cuatro ítems) y que, a su vez, la autonomía estudiantil sea la dimensión con mayor porcentaje "siempre" (78,9 %), sugiere una posible relación directa entre ambas variables, en línea con lo planteado por Flor y Obaco (2024), quienes destacan que las metodologías activas, sustentadas en una formación docente pertinente, generan un impacto positivo en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y de autorregulación del estudiantado. A continuación, (ver tabla 3):

Tabla 3. *Distribución de frecuencias de la pertinencia y calidad de la formación docente y el desarrollo de la autonomía estudiantil (Objetivo Específico 3)*

Dimensión / agente	Ítem	Siempre (%)	A veces (%)	Nunca (%)
Docente – Pertinencia y calidad	Ítem 9	100,0	0,0	0,0
	Ítem 10	100,0	0,0	0,0
	Ítem 11	100,0	0,0	0,0
	Ítem 12	100,0	0,0	0,0
Estudiantes – Autonomía	Ítem 9	56,3	43,8	0,0
	Ítem 10	56,3	43,8	0,0
	Ítem 11	56,3	37,5	6,3

	Ítem 12	62,5	25,0	12,5
TOTAL estudiantes		78,9	18,8	2,4

Nota. n docente = 1; n estudiantes = 16. Elaboración propia.

Objetivo General: Determinar el nivel de la formación continua docente en las metodologías activas en estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, Santa Elena.

De manera general, al integrar las tres dimensiones de la formación continua docente (acceso y participación, modalidad de formación, y pertinencia y calidad) con las tres dimensiones de las metodologías activas en estudiantes (participación estudiantil, comprensión de contenido y autonomía), se obtuvo que el docente respondió siempre en el 75 % de los doce ítems del cuestionario (9 de 12 ítems) y a veces en el 25 % restante (3 de 12 ítems), sin registrar respuestas en la categoría nunca.

Por su parte, los estudiantes se ubicaron siempre en el 64,9 % de los ítems evaluados, a veces en el 33,9 % y nunca en el 1,3 % (ver tabla 4 y figura 1). Al comparar las tres dimensiones estudiantiles, se observa un comportamiento creciente: participación estudiantil (63,3 % siempre), comprensión de contenido (52,4 % siempre) y autonomía (78,9 % siempre), siendo esta última la de mayor desarrollo y la de comprensión de contenido la de menor desarrollo relativo.

Estos resultados permiten interpretar que, en la medida en que el docente evidencia un acceso, una modalidad y, sobre todo, una pertinencia y calidad de formación continua consistentemente favorables (75 % siempre en conjunto), los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet muestran un nivel de aplicación de metodologías activas mayoritariamente favorable (64,9 % siempre), aunque no homogéneo entre sus tres dimensiones.

DISCUSIÓN

Los resultados generales guardan relación con lo planteado por Gore et al. (2017, 2021), quienes evidenciaron que la formación docente continua, cuando se sostiene en el tiempo y se acompaña de retroalimentación, produce efectos positivos y duraderos sobre la calidad de la enseñanza y el rendimiento estudiantil. De manera similar, en el presente estudio, la dimensión en la que el docente reportó una participación más consistente (pertinencia y calidad, 100 %

siempre) coincide con la dimensión estudiantil de mayor desarrollo (autonomía, 78,9 % siempre), lo que sugiere una tendencia favorable a la hipótesis de investigación planteada.

Asimismo, estos hallazgos son consistentes con Zamora et al. (2026), quienes identificaron una correlación positiva moderada (r = 0,513) entre la percepción y la aplicación de metodologías activas en docentes ecuatorianos, y con Apaza et al. (2025), quienes reportaron mejoras sustanciales (d = 2,14) en estudiantes cuyos docentes implementaron programas formativos integrales de metodologías activas. En ambos casos, al igual que en el presente estudio, la mejora en los indicadores estudiantiles se asocia con procesos de formación docente sostenidos y de calidad, más que con la sola disponibilidad de instancias de capacitación.

No obstante, es pertinente matizar estos resultados a la luz de lo señalado por Kariuki et al. (2020), quienes encontraron una relación prácticamente nula entre la participación docente en cursos formales y el rendimiento estudiantil cuando dichas actividades resultan cortas e infrecuentes, así como por Mendoza y Campos (2025), quienes advierten que los modelos tradicionales de formación continua, centrados en métodos convencionales, restringen el aprendizaje significativo del profesorado. Esta evidencia sugiere que la relación observada entre la formación continua docente y las metodologías activas en los estudiantes debe interpretarse con cautela, dado el tamaño reducido de la muestra (1 docente y 16 estudiantes) y el carácter descriptivo, no inferencial, del análisis realizado; se recomienda, en futuras investigaciones, ampliar la muestra y aplicar pruebas de correlación estadística que permitan contrastar formalmente la hipótesis de investigación planteada. Con base en lo expuesto, y en concordancia con Portero y Medina (2025), quienes señalan que la implementación de metodologías activas depende de factores institucionales y de las oportunidades formativas disponibles para cada docente, los resultados de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet evidencian una tendencia descriptiva favorable a la incidencia de la formación continua docente sobre las metodologías activas en los estudiantes de sexto año de Educación General Básica.

CONCLUSIÓN

1. Respecto al primer objetivo específico, se concluye que el acceso del docente a la formación continua es permanente pero su participación efectiva es solo ocasional ya que en tres de los cuatro ítems de la dimensión acceso y participación se ubicaron en la categoría siempre, mientras que la participación en cursos, talleres y seminarios se registró en a veces. Este comportamiento se refleja en la participación estudiantil, que alcanzó un 51,6 % en la categoría siempre y resultó la dimensión con menor desarrollo de las tres evaluadas, con su

punto más débil en la expresión de ideas y opiniones durante las actividades de aprendizaje (25,0 % siempre).

2. En relación con el segundo objetivo específico, se concluye que el docente valora la modalidad de su formación continua como flexible y compatible con sus responsabilidades, aunque participa solo ocasionalmente tanto en la modalidad presencial como en la virtual o híbrida. Por su parte, la comprensión de contenidos de los estudiantes se situó en 54,7 % en la categoría siempre, con una diferencia marcada entre comprender lo que el docente explica (68,8 % siempre) y poder explicarlo con palabras propias (31,3 % siempre). Esta brecha evidencia una comprensión de carácter receptivo antes que reflexivo.

3. Sobre el tercer objetivo específico, se concluye que la pertinencia y calidad de la formación continua recibida por el docente obtuvo la valoración más consistente del estudio, con la categoría siempre en los cuatro ítems evaluados. La autonomía estudiantil resultó, a su vez, la dimensión con mayor desarrollo relativo (57,8 % siempre), lo que sugiere una correspondencia entre una formación docente percibida como pertinente y la capacidad de los estudiantes para organizar su trabajo y tomar decisiones sobre su propio aprendizaje.

4. En cuanto al objetivo general, se concluye que el nivel de formación continua del docente es favorable, con un 75,0 % de respuestas en la categoría siempre y un 25,0 % en a veces, sin registros en nunca. La aplicación de metodologías activas en los estudiantes se ubica igualmente en un nivel mayoritariamente favorable (54,7 % siempre, 42,7 % a veces y 2,6 % nunca), aunque con un comportamiento desigual entre dimensiones tales como la autonomía que presenta el mayor desarrollo, seguida de la comprensión de contenidos, y la participación estudiantil el menor.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta Faneite, S. F. (2023). Criterios para la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos en las investigaciones mixtas. Revista Honoris Causa, 15(2), 62-83. https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/303

Ajani. (2023). Teachers' professional development in the context of experiential learning theory for improved instructional delivery. African Journal of Development Studies, 13(4), 131-145. https://doi.org/10.31920/2634-3649/2023/v13n4a7

Apaza, Quishpe y Laime. (2025). Metodologías activas en los cursos preuniversitarios de la Carrera de Ciencias de la Educación (UPEA). Revista Boliviana de Educación, 7(14), 45-56. https://doi.org/10.61287/rebe.v7i14.5

Barba. (2025). Desarrollo profesional docente y práctica reflexiva en una unidad educativa pública de la ciudad del Coca. Revista Científica Multidisciplinaria Ciencia y Reflexión, 4(1), 31-50. https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.82

Briales y Vera. (2023). La formación en centro: modalidad esencial en la formación permanente del profesorado por su gran potencialidad de transferencia. Revista Complutense de Educación, 34(4), 985-996.

Caldera. (2025). Formación continua docente y competencias digitales. Noesis Investigación, 7(14), 4-23. https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.303

Calle Mollo, S. E. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 1865-1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016

Campos, Díaz y Cárdenas. (2025). Ética de la investigación educativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(3), 7957-7972. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18418

Cartagena, Rodríguez y Hernández. (2024). Conocimiento de los estudiantes sobre consentimiento informado y su importancia en investigación científica. Revista Colombiana de Bioética, 19(1), 1-21. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9789803

Cetre, et al. (2025). Influencia de la formación continua de docentes en la calidad de la enseñanza y aprendizaje. https://www.researchgate.net/publication/396289783

Chi, M. T. H., y Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. Educational Psychologist, 49(4), 219-243. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823

Clarke, D., y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. Teaching and Teacher Education, 18(8), 947-967. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, 38(3), 181-199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Fernández y Villegas. (2024). Metodologías activas en educación superior: el caso de una universidad particular en México. European Public & Social Innovation Review, 9, 1-15. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-631

Flor y Obaco. (2024). Las metodologías activas y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 4172-4192. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10829

Flores. (2025). Estrategias metodológicas activas para fortalecer la expresión oral en estudiantes de primaria. Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias, 2(3), 1376-1395. https://doi.org/10.71112/bhkj9q42

González, Muñoz y Valenzuela. (2023). Ética e integridade acadêmica na formação pós-graduada: o caso dos doutorados em educação nas universidades chilenas. Acta Bioethica, 29(1), 27-38. https://doi.org/10.4067/S1726-569X2023000100027

Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., y Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. Teaching and Teacher Education, 68, 99-113. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007

Gore, J. M., Miller, A., Fray, L., Harris, J., y Prieto, E. (2021). Improving student achievement through professional development: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. Teaching and Teacher Education, 101, Artículo 103297. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103297

Guaminga, Paguay, Tene y Yangol. (2025). Diseño de aulas invertidas con Canva y Genially en la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales en los niveles Educación Básica y Bachillerato. ASCE Magazine, 4(3), 2813-2827. https://doi.org/10.70577/ASCE/2813.2827/2025

Gupta y Lee. (2020). The effects of a site-based teacher professional development program on student learning. International Electronic Journal of Elementary Education, 12(5), 417-428. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1095

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8(3), 381-391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Kariuki, Itegi y Ogeta. (2020). Efectos de la participación de los docentes en la capacitación en servicio sobre el rendimiento en el examen del Certificado de Educación Primaria de Kenia en el condado de Kirinyaga, Kenia. Msingi Journal, 4(1), 1-14. https://doi.org/10.33886/mj.v4i1.176

Loor, Daza, Jaramillo y Luna. (2025). Metodologías activas y su impacto en el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación básica, cantón de Quevedo. Revista Iberoamericana de la Educación, 9(1), 124-134. https://doi.org/10.31876/rie.v9i1.292

Martínez. (2024). Metodologías activas: estrategias didácticas utilizadas por docentes de educación básica en Oaxaca. Revista Reflexión e Investigación Educacional, 6(2), 1-14. https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6491

Martínez. (2025). Formación continua del profesorado y su relación con la calidad educativa. Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2(4), 244-252. https://doi.org/10.70625/rlce/332

Mendoza y Campos. (2025). Desarrollo profesional docente en la modernización pública de América Latina: revisión sistemática de estrategias innovadoras. Revista Venezolana de Gerencia. Aula Virtual, 6(13), 1-17. https://doi.org/10.5281/zenodo.18613267

Portero y Medina. (2025). Estudio teórico sobre metodologías activas en la educación básica. Revista Espacios, 46(1), 68-82. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p06

Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., y Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Zamora, Romero, Loayza y Aguilar. (2026). Metodologías activas en la enseñanza de estudios sociales: percepción y aplicación en docentes de educación básica, media y superior. Polo del Conocimiento, 11(7), 2375-2397. https://doi.org/10.23857/pc.v11i7.12151

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

CIENCIA Y EDUCACIÓN
ISSN: 2790-8402

CONSEJO EDITORIAL REVISTA CIENCIA Y EDUCACIÓN

Asunto:
Certificación de aceptación

Oficio N* Cienc-educ2026-17883787-C
Ecuador, 1 de Octubre del 2026

El Consejo Editorial Revista Ciencia y Educación (CERCE) y la Comisión de Publicaciones de Ecuatesis (CPE)

CERTIFICAN:

Que el artículo científico denominado: ***"La formación docente continua y las metodologías activas en estudiantes de Educación General Básica en contextos urbanos Continuing Education For Teaching Staff And"***. Siendo:

***Autores:* Lic. Julissa Tamara Pincay Solis,**
Mgtr. Milton Alfonso Criollo Turusima.

Fue presentado, para su revisión por pares ciegos, aprobación y publicación por el autor principal ante el Consejo Editorial de la Revista Ciencia y Educación, siendo **ACEPTADO** para su publicación en el número correspondiente de la **Edición Especial X** del **2026**. Lo cual consta dentro del sitio web de la revista Ciencia y Educación.

Es todo cuanto podemos certificar en honor a la verdad, facultando a los interesados hacer uso del presente documento.

Firmado electrónicamente por:
DUANYS MIGUEL PEÑA LOPEZ
Validar únicamente con FirmaEC

PhD. Duanys Miguel Peña López
Director General
Revista Ciencia y Educación

latindex catálogo 2.0 · DOAJ · LatinREV · MIAR · BASE · OUCI · ASCI · OpenAIRE · ROOTINDEXING · EBSCO · INDEX COPERNICUS · Scilit · turnitin · sudoc · Google Scholar

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador