



**Efectividad del Método Tradicional versus las Técnicas Activas en el proceso de
Enseñanza-Aprendizaje**

Delgado Giler Wendy María

Dirección de Posgrado, Cooperación y Relaciones Internacionales. Universidad Laica Eloy
Alfaro de Manabí. Trabajo de Titulación, presentado como requisito para la obtención del grado
de Magíster en Educación con Mención en Innovaciones Pedagógicas.

Director: Lic. Rider Mendoza Saltos, Mgtr

24 de junio del 2026

Efectividad del Método Tradicional versus las Técnicas Activas en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Autores:

Ing. Wendy María Delgado Giler, Mgtr.
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Estudiante de la Maestría en Educación con mención en Innovaciones Pedagógicas
Chone – Ecuador
wendym.delgado@pg.ulead.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-4936-8784>

Lic. Rider Mendoza Saltos, Mgtr.
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Docente de la Maestría en Educación con mención en Innovaciones Pedagógicas
Chone – Ecuador
rider.mendoza@uleam.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3520-3628>

RESUMEN

La presente investigación analiza la efectividad del método tradicional frente a las técnicas activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes universitarios de la carrera de Educación. El estudio adoptó un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo con diseño no experimental de corte transversal, aplicando encuestas estructuradas a 79 estudiantes y doce docentes universitarios, complementada con entrevista semiestructurada al coordinador de carrera. Los resultados del estudio demostraron que las técnicas activas superan el método de enseñanza tradicional en los indicadores de efectividad con el 84,00 % que destaca tener una mayor motivación, el 78,50 % destaca alcanzar una mayor comprensión de los contenidos y el 79,70 % siente la capacidad de aplicar los conocimientos. Por otra parte, se observa que el método tradicional fue valorado positivamente por los docentes con el 81,00 %, en tanto que el 49,40 % considera que su aplicación permite alcanzar una mejor comprensión y retención de contenidos. En relación a la perspectiva del docente, el 66,70 % menciona que las técnicas activas son un método efectivo en la formación estudiantil, en tanto que el 91,70 % la aplica con mayor frecuencia en las clases. El 40,50 % de los estudiantes reconoce que el aprendizaje por ambos enfoques es idóneo en la formación académica. Se concluye que la aplicación de las técnicas activas es más efectiva en la formación universitaria, sin embargo, el método tradicional sigue siendo útil en situaciones específicas. Se sugiere diseñar

secuencias pedagógicas híbridas, fortalecer la formación docente continua y establecer políticas institucionales con criterios metodológicos claros.

Palabras claves: técnicas activas, método tradicional, enseñanza – aprendizaje, efectividad pedagógica, motivación estudiantil.

ABSTRACT

This research analyzes the effectiveness of the traditional method versus active learning techniques in the teaching – learning process of university students in the Education program. The study adopted a mixed methods approach, combining quantitative and qualitative data, with a non-experimental, cross sectional design. Structured surveys were administered to 79 students and twelve university professors, supplemented by a semi – structured interview with the program coordinator. The study's results showed that active learning techniques outperform traditional teaching methods in terms of effectiveness indicators: 84.00% of respondents reported higher motivation, 78.50% reported a better understanding of the content, and 79.70% felt capable of applying their knowledge. On the other hand, the traditional method was rated positively by 81.00% of teachers, while 49.40% believe that its use leads to better understanding and retention of content. From the teachers' perspective, 66.70% state that active learning techniques are an effective method for student education, while 91.70% use them more frequently in their classes. Forty point five percent of students acknowledge that learning through both approaches is ideal for academic education. It is concluded that the use of active learning techniques is more effective in university education; however, the traditional method remains useful in specific situations. It is suggested that hybrid instructional sequences be designed, continuing teacher education be strengthened, and institutional policies with clear methodological criteria be established.

Keywords: active learning techniques, traditional method, teaching and learning, pedagogical effectiveness, student motivation.

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria atraviesa en el siglo XXI un periodo de profunda transformación impulsando por el avance tecnológico, los cambios en los perfiles de los estudiantes y las nuevas demandas del mundo laboral y social. En este contexto, la forma en que se enseña y, sobre todo, la forma en que se aprende ha pasado a ocupar un lugar central en los debates pedagógicos contemporáneos. La pregunta que subyace a esta investigación no es nueva, pero si urgente: ¿Qué

método de enseñanza resulta más efectivo para garantizar aprendizajes significativos, duraderos y aplicables en los estudiantes universitarios?

Durante las últimas décadas, las clases magistrales han sido denominadas como el eje fundamental en la educación superior, el cual se fundamenta en la transmisión de contenidos por parte de los docentes a un estudiante pasivo, ofreciendo ventajas en cobertura temática, disciplina y control educativo, sin embargo, la investigación pedagógica actual revela sus limitaciones ante una educación enfocada en competencias y pensamiento crítico (Vera et al., 2022).

A nivel de Latinoamérica, la educación ha estado marcada por desigualdades estructurales en el acceso y la calidad de educación superior, la adopción reflexiva y estratégica de metodologías activas puede construir un factor democratizador del aprendizaje, al promover la participación, la autogestión y el pensamiento crítico en provenientes de diversos contextos socioeconómicos y culturales (Paguay et al., 2022).

Frente a este panorama, las técnicas activas de enseñanzas y aprendizaje son una alternativa pedagógica con sólido respaldo empírico y teórico, donde el estudiante es promovido a la participación activa en el desarrollo de trabajo colaborativo, la reflexión crítica de los contenidos y su aplicación en el contexto real. La implementación de las estrategias de aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el aprendizaje colaborativo, el aula invertida, los estudios de caso y la gamificación reconfiguran el rol del estudiante de receptor pasivo a protagonista activo de su aprendizaje y sitúan al como mediador, facilitador y orientador del proceso formativo (Cardona et al., 2025).

La presente investigación surge de la necesidad de generar evidencia empírica, contextualizada en el ámbito de la educación superior ecuatoriana, sobre la efectividad relativa de ambos enfoques metodológicos. Para ello, se integran las perspectivas de tres actores clave del proceso educativo: los estudiantes, quienes son los principales destinatarios del aprendizaje; los docentes, quienes diseñan e implementan las estrategias pedagógicas; y las autoridades institucionales, quienes definen las políticas curriculares que enmarcan la práctica docente. Los hallazgos obtenidos pretenden aportar insumos concretos para la toma de decisiones pedagógicas y administrativas en la institución estudiada, así como contribuir al debate académico más amplio sobre la innovación metodológica en la educación universitaria latinoamericana.

Desde el punto de vista teórico, la investigación justifica la necesidad de ampliar el conocimiento sobre la efectividad de los métodos de enseñanza en la educación superior latinoamericana,

especialmente en el contexto del territorio del Ecuador. A pesar de la amplia literatura internacional, la investigación en contextos educativos locales es escasa y termina siendo fundamental para evitar la transferencia acrítica de modelos pedagógicos de otros contextos. La investigación posee también una justificación social, la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje en la educación superior tiene implicaciones directas sobre la formación de profesionales capaces de responder a los desafíos del desarrollo social, económico y cultural del país.

La presente investigación se desarrolla con el objetivo analizar la efectividad del método tradicional frente a las técnicas activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes universitarios de la carrera de Educación, con la finalidad de aportar evidencia científica que permita optimizar la implementación de las estrategias de formación profesional de la educación superior.

En correspondencia con el diseño mixto de corte no experimental y transversal adoptado, la investigación se orienta simultáneamente por una pregunta de investigación, propia del componente cualitativo del estudio, y por una hipótesis de trabajo, correspondiente a su componente cuantitativo.

Pregunta de investigación: ¿Cuál de los dos enfoques metodológicos, el método tradicional o las técnicas activas, resulta más efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, según la percepción de estudiantes, docentes y autoridades académicas?

Hipótesis de investigación (H1): Las técnicas activas de enseñanza-aprendizaje presentan una efectividad significativamente mayor que el método tradicional en los indicadores de motivación, comprensión de contenidos y aplicación práctica del conocimiento, según la percepción de estudiantes y docentes de la carrera de Educación. Como hipótesis nula (H0) se plantea que no existen diferencias significativas entre ambos métodos en dichos indicadores.

REVISIÓN LITERARIA

El proceso de enseñanza – aprendizaje: conceptualización general

El proceso de enseñanza – aprendizaje constituye el eje central de toda práctica educativa dentro de la educación actual, sin embargo, en las últimas décadas, este proceso ha sido objeto de profundas reflexiones y transformaciones, impulsadas por los cambios sociales, tecnológicos y

pedagógicos del siglo XXI, que buscan generar cambios sobre los procesos de enseñanza tradicional creando un entorno donde los profesionales logren una mejor comprensión de sus fundamentos, alcances y limitaciones en los diferentes contextos educativos (Abad, 2021).

Según Fernández y Simón (2022), la transición de los modelos educativos se ha centrado en la enseñanza hacia el aprendizaje cambio cultural en las instituciones educativas, que trasciende la simple adopción de estrategias metodológicas y exige una redefinición del rol del docente como del estudiante. Sobre este enfoque, el educador deja de lado el rol de depositario y transmisor del conocimiento y tiende a convertirse en un facilitador y guía de los procesos de educación superior; de la misma manera, el estudiante asume las responsabilidades propias de autoformación profesional, desarrollando de esta manera la autonomía y pensamiento crítico.

El método tradicional de enseñanza: fundamentos y características

La metodología tradicional se basa en la premisa de que el aprendizaje es un proceso puramente receptivo. Bajo este enfoque, el estudiante es concebido como un receptor pasivo de información, mientras que el docente asume el rol de transmisor de contenidos que deben ser memorizados. La aplicación de este modelo se sustenta en una visión conductista del aprendizaje, en donde la repetición y la obediencia son valoradas por la comprensión profunda del contenido (Narváez et al., 2020).

Desde esta perspectiva, el docente se desempeña como la figura central y autoridad máxima dentro del proceso educativo, mientras el estudiante adopta un rol pasivo y receptivo. De acuerdo con los criterios de Vera et al., (2022), el modelo educativo expositivo, es propio de la educación tradicional, donde se prioriza la transmisión de los contenidos teóricos de una disciplina científica, a pesar de que se consigue fomentar de manera paralela las destrezas transversales indispensables en la educación, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el liderazgo y el trabajo colaborativo.

El método de educación tradicional reconoce que los modelos de aprendizaje pedagógicos convencionales siguen siendo de utilidad en diferentes contextos educativos, especialmente en áreas donde demandan una base conceptual rigurosa antes de dar el salto a la práctica. De acuerdo, con el modelo del investigador educativo Rosenshine, citando en diferentes investigaciones vinculadas con este sector, indica que la instrucción directa se consolida como una competencia fundamental siempre que esta respondan a los diseños de instruccional sistemático, donde el enfoque se operacionaliza mediante la reactivación de saberes previos, la fragmentación secuencial

de los nuevos contenidos, el andamiaje a través de la práctica guiada y la implementación de una evaluación formativa de carácter inmediato (Galván & Siado, 2021).

Frente a este escenario, el reporte de la UNESCO (2015), enfatiza que la educación no debe limitarse a la preproducción de los saberes científicos, sino que también exige una formación holística que integre la aplicación de habilidades, valores y actitudes esenciales para el desarrollo social de los estudiantes. Este enfoque confronta de manera directa a los métodos centrados de forma exclusiva en la enseñanza expositiva, generando un debate científico sobre la efectividad de las distintas estrategias pedagógicas, sin embargo, la efectividad del proceso educativo depende, en gran medida, del enfoque metodológico adoptado por el docente dentro de las aulas.

Las técnicas activas de enseñanzas: bases teóricas y enfoque.

Las metodologías activas son un mecanismo de desarrollo constructivo de la educación centrada de manera fundamental en el estudiante por medio de la implementación de un trabajo cooperativo y vivencial, motivando la generación de un pensamiento crítico, así como la creatividad, entre otros factores. Este enfoque parte de una concepción constructivista del aprendizaje, en la que el conocimiento se construye activamente a partir de las experiencias previas del estudiante y su interacción con el entorno y los pares (Zapata et al., 2024).

Los primeros conocimientos sobre el modelo constructivista fueron consolidados por Jean Piaget 1972, donde evidenció que el desarrollo de las habilidades cognitivas se genera mediante la aplicación de un proceso de asimilación y acomodación, los cuales se encuentran sujetos a la edificación activa de los individuos para lograr una representación basada en la realidad, por lo que el docente debe generar situaciones que logren mantener el desequilibrio cognitivo, promoviendo así la reorganización de los esquemas mentales del estudiante (D'Achiardi et al., 2025).

La perspectiva constructivista mediante la formulación de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual fue conceptualizada como la brecha existente entre el nivel de resolución independiente de problemas del discente y su potencial de logro bajo la dirección de un facilitador o en interacción con pares más capacitados. Este constructo teórico provee el sustento epistemológico enfocado en la implementación de estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo, el andamiaje instruccional y los sistemas de tutoría recíproca (Gómez, 2020).

Las metodologías activas se caracterizan por constituir una búsqueda de significado personal y académico, lo que implica comprender de manera profunda los conceptos claves y ser capaz de

aplicarlos en diferentes contextos, siendo este mucho más que el mero hecho de asimilar información. Entre las técnicas activas más relevantes se encuentran el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aula Invertida (Flipped Classroom), el Aprendizaje Cooperativo y la Gamificación, las mismas que responden a la necesidad de establecer prácticas educativas más pertinentes y centras en el estudiante universitario (Zapata, 2024).

Comparación de la efectividad: método tradicional versus técnicas activas.

El impacto y la idoneidad de los paradigmas metodológicos sobre la educación tradicional y las técnicas activas constituyen un objeto de estudio recurrente y profusamente documentado en la producción científica contemporánea. En el caso de los estudiantes, la implementación de las estrategias activas, especialmente el aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, permite optimizar de manera sustancial el rendimiento académico, debido a los avances cognitivos que estos alcanzan, en comparación con aquellos alumnos cuya formación se limitó a la instrucción convencional o expositiva (Bajaña, 2024).

Esta superioridad en términos de resultados académicos ha sido respaldada también por investigaciones en el ámbito de la educación superior. Un estudio cuasi – experimental comparó un modelo estructurado de aprendizaje activo mediado por TIC con la enseñanza tradicional, cuyos resultados mostraron que el grupo experimental alcanzó un rendimiento académico, una competencia digital y un nivel de compromiso significativo superiores (Honcharenko et al., 2025)

Desde el enfoque motivacional, la implementación de estrategias didácticas activas optimiza significativamente la predisposición de los estudiantes a involucrarse en un proceso neurocognitivo del aprendizaje, considerando que niveles superiores de motivación intrínseca ante metodologías participativas dinamiza el compromiso cognitivo y la inversión de esfuerzo sostenido en la disciplina académica. No obstante, la evidencia contemporánea, manifiesta que los modelos convencionales como las corrientes pedagógicas emergentes poseen validez y utilidad operativa; por consiguiente, la praxis educativa requiere de una convergencia armónica basada en criterios de idoneidad, identificando los escenarios específicos que optimizan el uso del enfoque tradicional frente a aquellos que demandan la incorporación de estrategias innovadoras (Verdezoto et al., 2025).

El rol del docente en la transición metodológica.

Con la llegada de la era digital y las transformaciones tecnológicas, el contexto educativo mostró una configuración a nuevos horizontes de desafíos para los docentes, demandando la

reestructuración de los sistemas instruccionales vigentes. En tanto que el estudiante, construye un dialogo de saberes compartidos, se requiere motivar la participación activa de los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje, mientras el rol del docente está en guiar, supervisar y mediar el proceso (Costa, 2025).

La falta de formación docente continua, los recursos limitados y las barreras institucionales representan obstáculos significativos para la implementación efectiva de las metodologías activas. Desde este panorama, la evidencia muestra que los modelos educativos tradicionales se han vuelto incompatibles con las nuevas generaciones de estudiantes, por lo que es esperable que el profesorado transite hacia nuevos enfoques en un mundo cada vez más informatizado (Loja & Quito, 2021).

Perspectivas integradoras: hacia un modelo híbrido

Las investigaciones contemporáneas, destacan que la polarización entre los modelos de instruccional convencional y las estrategias pedagógicas participativas, no tienen un carácter heurístico absoluto que permita establecer mecanismos de resolución frente a diferentes problemas. La implementación de las estrategias didácticas permite catalizar el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de la optimización de competencias orientadas a la resolución de problemas; sin embargo, el éxito de estas metodologías depende de la optimización de competencias orientadas a la resolución de problemas (Meza et al., 2024).

En este sentido, Camacho et al., (2025), plantean que la Teoría de Aprendizaje Colaborativo y Contextualizado (TACC) ofrece un marco integrador que reconoce los aportes de ambas corrientes, proponiendo que el aprendizaje significativo se alcanza cuando el estudiante puede construir conocimiento en colaboración con otros y en contextos auténticos, sin desestimar la necesidad de instrucción directa en momentos específicos del proceso formativo.

Es importante destacar que la integración equilibrada de ambas aproximaciones metodológicas emerge como la estrategia más coherente con los desafíos del siglo XXI, reimaginar la educación implica reconocer que ningún método por sí solo satisface la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que es la articulación inteligente de ambos enfoques donde reside el mayor potencial transformador (Collazo et al., 2024).

Antecedentes en el contexto ecuatoriano y articulación con los objetivos del estudio.

La producción académica revisada evidencia que, si bien la discusión teórica sobre el método tradicional y las técnicas activas está ampliamente documentada a nivel internacional, la evidencia empírica generada específicamente en el contexto ecuatoriano continúa siendo comparativamente escasa. Los estudios de Paguay et al. (2022) confirman que, en el escenario latinoamericano, las desigualdades estructurales en el acceso a una educación superior de calidad convierten a las metodologías activas en un factor potencialmente democratizador del aprendizaje, mientras que el estudio de caso de Vera et al. (2022), desarrollado en un tecnológico mexicano, ofrece un referente regional próximo que permite contrastar los hallazgos de la presente investigación con realidades educativas similares. Esta brecha entre la abundante literatura internacional y los antecedentes locales todavía limitados justifica la pertinencia de generar evidencia propia en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y refuerza la necesidad, señalada como limitación del estudio, de ampliar en futuras investigaciones el número de fuentes indexadas en bases de datos como Scopus y Web of Science que aborden específicamente el contexto ecuatoriano.

En conjunto, el marco teórico expuesto se articula directamente con el objetivo general de la investigación de analizar la efectividad del método tradicional frente a las técnicas activas: los referentes sobre el modelo conductista y expositivo (Narváez et al., 2020; Vera et al., 2022) sustentan el análisis de la percepción estudiantil y docente sobre el método tradicional; los fundamentos constructivistas y sociocognitivos de Piaget y Vygotsky, recuperados a través de D'Achiardi et al. (2025) y Gómez (2020), sostienen el estudio de las técnicas activas; y los planteamientos integradores de Camacho et al. (2025) y Collazo et al. (2024) fundamentan la búsqueda de un modelo híbrido, coherente con la hipótesis y la pregunta de investigación planteadas en la introducción.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo y diseño de investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque mixto (cuantitativo - cualitativo), dado que combina la recolección y el análisis de datos numéricos derivados de encuestas estructuradas con información cualitativa obtenida mediante entrevistas semiestructuradas aplicada al coordinador de la carrera. Este enfoque permite una comprensión más holística y complementaria del fenómeno estudiado (Dawadi y otros, 2021)

La investigación se desarrolla a partir de la aplicación de un diseño de tipo no experimental, con un enfoque mixto (descriptivo – comparativo y corte transversal). La dimensión cualitativa se

fundamenta en la fenomenología interpretativa, orientada hermenéuticamente en el análisis de las vivencias, valoraciones y atribuciones semánticas de las autoridades institucionales respecto a aplicación de ambas metodologías en la educación superior (Vizcaíno et al., 2023)

Población y muestra

El estudio se desarrolló con estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, de donde se tomó una muestra de 79 estudiantes, seleccionados de una población total de 118 estudiantes. De la misma manera, se trabajó con una muestra de 12 docentes, extraída de una población de 14 docentes, con el propósito de recoger sus aportes y valoraciones respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje.

La recolección de la información se efectuó por medio de la implementación de dos instrumentos diseñados para capturar las dimensiones críticas del estudio. Para la fase cuantitativa, se implementó una encuesta estructurada a los estudiantes, la cual se enfocó en evaluar el desempeño percibido, el nivel de satisfacción y el compromiso bajo ambas metodologías. Este instrumento se valoró a partir de la aplicación de una escala de Likert para medir indicadores como la retención de información y el desarrollo de habilidades críticas.

Por otro lado, la dimensión cualitativa se desarrolló mediante la implementación de una entrevista semiestructurada, la cual permitió profundizar en las valoraciones sobre la gestión de técnicas activas desde la perspectiva de la coordinación y los docentes.

Análisis de datos

Con el propósito de garantizar la coherencia interpretativa, los datos cuantitativos obtenidos de las escalas Likert se expresan en frecuencias absolutas y porcentajes, identificando para cada ítem el nivel de valoración positiva entendida como la suma de respuestas Casi siempre y Siempre, como indicador de la tendencia predominante. Los resultados de preguntas de selección múltiple se presentan en tablas de distribución de frecuencias, advirtiendo que en estos casos los porcentajes no son acumulables al 100% dado que cada participante podía seleccionar más de una opción. En el caso de las preguntas abiertas dirigidas a los docentes se sometieron a un proceso de análisis, mediante la extracción de las categorías emergentes representativas para interpretar los datos cuantitativos.

De la misma manera, se efectuó una triangulación de la perspectiva estudiantil y perspectiva docente a fin de construir una visión integral y crítica con relación al impacto diferenciado de la enseñanza convencional frente a las técnicas participativas en el entorno universitario.

RESULTADOS

El presente resultado expone los hallazgos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de datos diseñados para esta investigación: una encuesta dirigida a 79 estudiantes de la carrera de Educación y una encuesta aplicada a 12 docentes universitarios, ambas administradas a través de la plataforma Forms durante el periodo establecido. Los resultados abordan las percepciones estudiantiles sobre el método tradicional y las técnicas activas, para posteriormente analizar las valoraciones del cuerpo docente respecto a la frecuencia de uso, la efectividad pedagógica y el contexto de aplicación de cada enfoque metodológico.

Resultados encuesta de los estudiantes.

Tabla 1. Perfil sociodemográfico de los estudiantes encuestados

Variable sociodemográfica	Categoría	N	Porcentaje
Carrera	Educación	79	100 %
Modalidad de estudio	Presencial	79	100 %
Semestre académico		N	%
1° - 2° semestre		18	22,8 %
3° - 4° semestre		47	59,5 %
5° - 6° semestre		14	17,7 %
Total		79	100 %

Nota: elaboración propia a partir de los datos del formulario Microsoft Forms (2026).

La encuesta fue aplicada a 79 estudiantes de la carrera de Educación, modalidad 100% presencial, durante el período de recolección de datos establecido. Los participantes se distribuyeron principalmente en los semestres 3° y 4° (59,5%), seguidos por el grupo de 1° y 2° semestre (22,8%) y el de 5° y 6° semestre (17,7%). La Tabla 1 sintetiza el perfil sociodemográfico de la muestra.

Percepción del método tradicional

Tabla 2. Percepción de los estudiantes sobre el método tradicional (escala Likert 1 -5)

Ítem	Tot. Desac. (1)	Desac. (2)	Neutral (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)	% Positivo (4+5)
-------------	------------------------	-------------------	--------------------	-------------------------	--------------------	-------------------------

El docente expone los temas de forma clara y organizada (Ítem 4).	6	2	7	19	45	81,0 %
El método tradicional me permite comprender y retener los contenidos (Ítem 5).	4	16	20	21	18	49,4 %
Me siento motivado/a para participar activamente en clases expositivas (Ítem 6).	2	3	21	31	22	67,1 %

Nota: Los porcentajes positivos corresponden a la suma de respuestas 'Casi siempre' (4) y 'Siempre' (5). Elaboración propia (2026).

Con respecto a la percepción del método tradicional, se obtuvo que el 81,0 % de los estudiantes considera que el docente expone los temas de forma clara y organizada con mayor valoración sobre los indicadores de Casi siempre y Siempre. En tanto que la percepción sobre la capacidad del método para favorecer la comprensión y la retención de los contenidos es menor, con el 49,9 % de la valoración positiva, demostrando que la población de estudiantes no tiene la capacidad de reconocer el enfoque expositivo como una herramienta efectiva para el aprendizaje profundo.

En relación a los resultados de la predisposición motivacional a la participación activa en las clases, se obtuvo que 61,1 % de los estudiantes mostró una valoración positiva sobre este parámetro, en tanto que a las respuestas neutrales se alcanzó un promedio de 26,6 %, lo que demuestra la existencia de una actitud ambivalente hacia este tipo de clases (Tabla 2).

El análisis de los resultados sobre las dificultades del método tradicional, la falta de participación activa y la dificultad para mantener la concentración se obtuvo que 40,5 % de la población encuestada, siendo esta la principal limitante de este enfoque. De la misma manera, la poca retroalimentación alcanzó un 26,6 %, junto con un ritmo de clase que no es adecuado de 24,1 %. En este caso se aprecia que el 24,1 % de los estudiantes manifestó no encontrar ninguna dificultad en el método tradicional, lo que sugiere la coexistencia de perfiles estudiantiles con distintos niveles de adaptación a este estilo de enseñanza (Tabla 3).

Tabla 3. Dificultades identificadas por los estudiantes en el método tradicional (selección múltiple)

Dificultad identificada	Frecuencia (n)	% del total (n=79)*
Falta de participación activa	32	40,5 %
Dificultad para mantener la concentración	32	40,5 %
Poca retroalimentación	21	26,6 %
Ritmo de clase inadecuado	19	24,1 %
Ninguna dificultad	19	24,1 %

Contenido poco vinculado a la realidad	12	15,2 %
--	----	--------

Nota: Pregunta de selección múltiple; los porcentajes no suman 100%. Elaboración propia (2026).

Experiencia con técnicas activas

Respecto a las técnicas activas experimentadas, el aprendizaje colaborativo o trabajo en equipo resultó ser la estrategia más extendida entre los estudiantes, con el 74,7 % habiendo participado en actividades bajo esta modalidad. Le siguieron el Aprendizaje Basado en Proyectos (50,6 %), los debates y discusiones estructuradas (45,6 %) y los estudios de casos reales (43,0 %). Las estrategias menos difundidas fueron el aula invertida (20,3 %) y la gamificación (13,9 %). Solo el 5,1 % de los estudiantes indicó no haber experimentado ninguna técnica activa, lo que evidencia una exposición mayoritaria a estas metodologías (Tabla 4).

Tabla 4. *Técnicas activas experimentadas por los estudiantes (selección múltiple)*

Técnica activa experimentada	Frecuencia (n)	% del total (n=79)*
Aprendizaje colaborativo / trabajo en equipo	59	74,7 %
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	40	50,6 %
Debates y discusiones estructuradas	36	45,6 %
Estudios de casos reales	34	43,0 %
Flipped classroom (aula invertida)	16	20,3 %
Gamificación y simulaciones	11	13,9 %
Ninguna de las anteriores	4	5,1 %

Nota: Pregunta de selección múltiple; los porcentajes no suman 100%. Elaboración propia (2026).

Percepción de la efectividad de las técnicas activas

La valoración de las técnicas activas por parte de los estudiantes es marcadamente positiva en los tres indicadores evaluados. En este caso se aprecia que el 78,5 % considera que estas estrategias favorecen su comprensión de los contenidos; el 84,8 % de toda la encuesta estudiantil afirma sentirse más motivado cuando el docente emplea técnicas activas; y el 79,7 % señala que estas metodologías lo preparan mejor para aplicar el conocimiento en situaciones reales, con aportes importantes sobre la sociedad. Los porcentajes de valoración negativa en los tres ítems son mínimos, inferiores al 4%, mientras que los porcentajes neutrales se mantienen en rangos que oscilan entre el 11,4 % y el 17,7 % (Tabla 5).

Tabla 5. Percepción de los estudiantes sobre la efectividad de las técnicas activas (escala Likert 1–5).

Ítem	Tot. Desac. (1)	Desac. (2)	Neutral (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)	% Positivo (4+5)
Las técnicas activas favorecen mi comprensión de los contenidos (Ítem 9).	3	0	14	28	34	78,5%
Me siento más motivado/a cuando el docente usa técnicas activas (Ítem 10).	3	0	9	24	43	84,8%
Las técnicas activas me preparan mejor para situaciones reales (Ítem 11).	2	1	13	25	38	79,7%

Nota: Los porcentajes positivos corresponden a la suma de respuestas 'Casi siempre' (4) y 'Siempre' (5). Elaboración propia (2026).

Comparación global entre ambos métodos

Al solicitar a los estudiantes una valoración comparativa global sobre con cuál método sienten que aprenden más, el 53,2 % se pronunció favorablemente hacia las técnicas activas (26,6 % definitivamente con técnicas activas y 26,6 % mayoritariamente con técnicas activas), frente a un 6,4 % que expresó preferencia por el método tradicional. Un 40,5 % consideró que aprende igual con ambos métodos, lo que pone de manifiesto que la dicotomía entre estos enfoques no es percibida como absoluta por una parte significativa del estudiantado (Tabla 6).

Tabla 6. Comparación global de aprendizaje percibido entre método tradicional y técnicas activas

Preferencia de aprendizaje	N	Porcentaje
Definitivamente con el método tradicional	4	5,1 %
Mayoritariamente con el método tradicional	1	1,3 %
Igual con ambos métodos	32	40,5 %
Mayoritariamente con técnicas activas	21	26,6 %
Definitivamente con técnicas activas	21	26,6 %
Total	79	100 %

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del formulario Microsoft Forms (2026).

Resultados de la encuesta a docentes

La encuesta docente fue respondida por 12 profesores universitarios, de los cuales el 83,3 % pertenece al área de Educación. El 50,0 % cuenta con más de 15 años de experiencia docente, lo que garantiza una perspectiva informada y fundada en la práctica pedagógica. En cuanto al nivel de conocimiento sobre técnicas activas, el 50,0 % declara un nivel alto y el 50,0 % restante un

nivel medio, sin ningún docente con nivel bajo, lo que indica un cuerpo profesoral con formación metodológica sólida (Tabla 7).

Tabla 7. Perfil del cuerpo docente encuestado (n = 12)

Variable	Categoría	N	%
Área de conocimiento	Educación	10	83,3 %
	Otras áreas	2	16,7 %
Años de experiencia	Más de 15 años	6	50,0 %
	0–5 años	3	25,0 %
Nivel de conocimiento sobre técnicas activas	Alto	6	50,0 %
	Medio	6	50,0 %

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del formulario Microsoft Forms (2026).

Frecuencia de uso de los métodos

Con relación a la frecuencia de uso, los datos revelan una diferencia sustancial entre ambos métodos. El 75,0 % de los docentes emplea el método tradicional solo a veces o rara vez, sin que ninguno lo use siempre. Por el contrario, el 91,7 % (10 docentes frecuentemente y 1 siempre) aplica técnicas activas de manera habitual. Este hallazgo indica que las técnicas activas constituyen la metodología predominante en la práctica pedagógica del cuerpo docente estudiado (Tabla 8).

Tabla 8. Frecuencia de uso del método tradicional y de técnicas activas por los docentes (n = 12)

Método	Nunca	Rara vez / A veces	Frecuentemente	Siempre	Total
Método tradicional (clase magistral)	0 (0%)	9 (75%)	3 (25%)	0 (0%)	12
Técnicas activas de aprendizaje	0 (0%)	1 (8%)	10 (83%)	1 (8%)	12

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del formulario Microsoft Forms (2026).

Valoración pedagógica de ambos métodos

Los docentes evaluaron mediante una escala Likert (1–5) distintas dimensiones pedagógicas de cada método. El análisis de los gráficos de barras del formulario permitió estimar las tendencias de respuesta para cada ítem. Los resultados muestran que el método tradicional obtiene valoraciones altas únicamente en la dimensión de transmisión clara de contenidos (moda estimada 5), mientras que en las dimensiones de participación activa y pensamiento crítico las valoraciones son bajas (moda 2). Las técnicas activas, en contraste, reciben valoraciones consistentemente altas (moda 4 o 5) en todas las dimensiones evaluadas, incluyendo la motivación, el aprendizaje significativo y el fomento del pensamiento crítico. El único ítem en el que no obtienen puntuación

máxima es el relativo al tiempo adicional de planificación que requieren, que fue reconocido como una exigencia real por la mayoría de los docentes (Tabla 9).

Tabla 9. Valoración pedagógica del método tradicional y las técnicas activas según docentes

Dimensión pedagógica evaluada	Método tradicional (moda estimada / 5)	Técnicas activas (moda estimada / 5)	Tendencia comparativa
Transmisión clara de contenidos	5 / Alta	4 / Alta	Similar
Promoción de participación activa	2 / Baja	5 / Muy alta	Activas ▲▲▲
Aprendizaje significativo	3 / Media	5 / Muy alta	Activas ▲▲
Fomento del pensamiento crítico	2 / Baja	5 / Muy alta	Activas ▲▲▲
Incremento de la motivación	3 / Media	5 / Muy alta	Activas ▲▲▲

Nota: La moda fue estimada a partir de la distribución visual de las barras de frecuencia del formulario. ♦ = ventaja del método tradicional; ▲ = ventaja de técnicas activas. Elaboración propia (2026).

Efectividad y contexto de aplicación

Cuando se les preguntó cuál método consideran más efectivo para el aprendizaje de sus estudiantes, el 66,7 % de los docentes señaló las técnicas activas, mientras que el 33,3 % restante indicó que la efectividad depende del contexto. En este caso, ninguno de los docentes eligió el método de enseñanza tradicional como método de enseñanza.

Por otro lado, la mitad de los docentes destacó que el método tradicional es adecuado de acuerdo con el contexto analizado, especialmente en áreas donde se requiere de una mayor afinidad a los contenidos teóricos. En contraste, el 100 % de los docentes reconoce que las técnicas activas son adecuadas para contenidos prácticos o para ambos tipos de contenido, subrayando su importancia en la versatilidad pedagógica que esta promueve en los entornos educativos (Tabla 10).

Tabla 10. Percepción docente sobre efectividad y contexto de aplicación de los métodos (n = 12)

Pregunta / Criterio	n	Porcentaje
¿Cuál considera más efectivo para el aprendizaje?		
Técnicas activas	8	66,7%
Depende del contexto	4	33,3%
Método tradicional	0	0,0%
Contexto más adecuado para el método tradicional		
Depende del contexto	6	50,0%
Teórico / Ambos por igual	6	50,0%
Tipo de contenido más adecuado para técnicas activas		
Práctico y ambos (práctico + teórico)	12	100,0%

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del formulario Microsoft Forms (2026).

Análisis comparativo de la efectividad

A partir de la triangulación de los datos obtenidos tanto de la encuesta a estudiantes como de la encuesta a docentes, se elaboró un cuadro comparativo integral (Tabla 11) que sistematiza los principales indicadores de efectividad para cada método. Los resultados evidencian una superioridad consistente de las técnicas activas en la mayor parte de los indicadores evaluados, con excepción de la claridad expositiva, dimensión en la que el método tradicional mantiene una ventaja reconocida por los propios estudiantes.

Tabla 11. Cuadro comparativo de indicadores de efectividad: método tradicional vs. técnicas activas

Indicador de efectividad	Método tradicional	Técnicas activas	Ventaja
Claridad expositiva (estudiantes)	81.0% positivo	N/A	Trad. ♦
Comprensión y retención de contenidos	49.4% positivo	78.5% positivo	Activas ▲
Motivación estudiantil	67.1% positivo	84.8% positivo	Activas ▲
Preparación para situaciones reales	No evaluado	79.7% positivo	Activas ▲
Participación activa (docentes)	Moda 2 / Baja	Moda 5 / Muy alta	Activas ▲▲
Pensamiento crítico (docentes)	Moda 2 / Baja	Moda 5 / Muy alta	Activas ▲▲
Frecuencia de uso docente	75% solo 'a veces'	83% 'frecuentemente'	Activas ▲
Preferencia global de aprendizaje (estudiantes)	6.4% la prefieren	53.2% la prefieren	Activas ▲▲
Efectividad percibida por docentes	0% la eligen sola	66.7% la eligen	Activas ▲▲

Nota: Los datos provienen de las encuestas a estudiantes (n=79) y docentes (n=12). Trad. = método tradicional; ▲ = ventaja de las técnicas activas; ♦ = ventaja del método tradicional; ≈ = similar en ambos. Elaboración propia (2026).

Como se puede apreciar, el método tradicional tiene diferencias marcadas con relación a la claridad y organización de la exposición de contenidos, demostrando que su estructura predecible y sistemática es acogida por los estudiantes como un apoyo cognitivo importante. De la misma manera, la aplicación de las técnicas activas muestra superioridad con relación a la aplicación en contraste con el método tradicional relacionada con la mejora sobre indicadores como la motivación, la comprensión profunda, el pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento, tanto desde la perspectiva estudiantil como desde la docente. Así mismo, el 40,5 % de los estudiantes que percibe aprender igualmente con ambos métodos apunta hacia la existencia de un enfoque integrador o híbrido como la estrategia pedagógica más coherente con la diversidad de perfiles y estilos de aprendizaje presentes en el aula universitaria.

DISCUSIÓN

A continuación, se discuten los hallazgos más relevantes en relación con los objetivos planteados, los referentes teóricos del campo y los estudios previos con los que se establece convergencia o divergencia.

Efectividad del Método Tradicional: Fortalezas y Limitaciones

Los datos revelan que el método tradicional mantiene una fortaleza reconocida en la claridad y organización expositiva: el 81,0 % de la población estudiantil encuestada valoró positivamente la capacidad de los docentes en el aula para impartir los conocimientos, lo cual contrasta con los criterios de Vera et al. (2022), quienes señalan que la instrucción directa estructurada ha mostrado resultados favorables para impartir los contenidos teóricos complejos con un mayor nivel de eficiencia, especialmente cuando el docente domina la materia y organiza la secuencia didáctica de manera progresiva. De la misma manera, los criterios de Schick y McWhorter, (2022), reconocen que las clases magistrales favorecen la cobertura total de los temas académicos, mejorando el aprendizaje total del grupo.

En este mismo contexto, se identificó la presencia de limitaciones estructurales en este enfoque donde únicamente el 49,4 % de los estudiantes considera que el método tradicional le permite comprender y retener los contenidos de la clase de una mejor manera, porcentaje que contrasta con el 78,5 % de los encuestados que atribuye esta misma capacidad a la implementación de las técnicas activas en el aula de clase. Esta brecha confirma lo documentado por Camacho et al (2024), quienes manifiestan que el enfoque expositivo permite alcanzar un aprendizaje superficial basado en la memorización, sin embargo, esto no garantiza que los estudiantes alcancen la comprensión profunda, ni el alcance de los conocimientos en los nuevos contextos educativos. (Camacho et al., 2025).

De la misma manera, el 40,5 % de los estudiantes señaló la falta de participación activa y la dificultad para mantener la concentración como dos de los principales factores que conllevan al aumento de los niveles de dificultad en el método de enseñanza tradicional, alineándose de manera directa con los criterios de Paguay et al. (2022), con relación a la incompatibilidad de este enfoque con las características cognitivas y motivacionales de las nuevas generaciones de estudiantes universitarios.

Desde la perspectiva docente, el panorama de este enfoque muestra que el método tradicional de enseñanza es efectivo en determinados casos, con una frecuencia de 75,0 %. De la misma manera, las valoraciones pedagógicas otorgadas por los docentes al método tradicional en las dimensiones de participación activa (moda 2) y pensamiento crítico (moda 2) son consistentemente bajas, demostrando de esta manera la presencia de limitaciones para el desarrollo de competencias de orden superior. De acuerdo con Villalobos-López (2022), mencionan que las metodologías tradicionales resultan éticamente cuestionables cuando su aplicación se efectúa exclusivamente en contextos educativos que demandan de profesionales reflexivos, críticos y autónomos.

Efectividad de las técnicas activas: evidencia y alcance

Los hallazgos sobre las técnicas activas son consistentemente favorables en todos los indicadores de efectividad evaluados, donde el 84,8 % de los estudiantes reportó mayor motivación en el aprendizaje cuando el docente integra las estrategias educativas en el aula; de la misma manera, el 78,5 % mostró avances proporcionales en el reconocimiento en la comprensión de contenidos y el 79,7 % señaló que lo preparan mejor para la aplicación práctica del conocimiento.

Los resultados de Bajaan (2024), reportan aumentos proporcionales sobre el rendimiento académico en grupos expuestos a aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo. Igualmente, refuerzan los hallazgos de Meza et al. (2024), quienes demostraron que la aplicación de técnicas activas fomenta el pensamiento crítico y la resolución efectiva de problemas en contextos universitarios. Doolittle et al. (2023), también documenta que las metodologías activas desde un enfoque constructivista favorecen aprendizajes más profundos y duraderos en comparación con el enfoque expositivo tradicional.

El aprendizaje colaborativo fue la técnica activa más utilizada por los estudiantes con 74,7 %, alineándose con su relevancia en la literatura pedagógica actual para fomentar el aprendizaje social y competencias interpersonales (Crespi et al., 2023). Estas estrategias transformadoras como la gamificación (13,9 %) y el aula invertida (20,3 %) tienen baja adopción, lo que indica la necesidad de diversificar la metodología activa en la institución.

El 66,7 % de los docentes considera que las técnicas activas son el método más efectivo, mientras que el 33,3 % opina que su efectividad depende del contexto. La postura del segundo grupo es coherente y apoyada por Camacho et al. (2025), quienes afirman que la efectividad de una metodología depende de variables contextuales como el contenido, el nivel del estudiante, el tamaño del grupo y los recursos.

Hacia un modelo pedagógico integrador

Uno de los hallazgos más significativos y quizás el de mayor implicación práctica es que el 40,5 % de los estudiantes considera que aprende igualmente con ambos métodos. Lejos de interpretarse como indiferencia, este resultado evidencia que una parte sustancial del estudiantado ha desarrollado la capacidad de aprender en distintos entornos pedagógicos, lo que apunta hacia la pertinencia de un modelo híbrido o integrador que combine las fortalezas estructurales del método tradicional claridad expositiva, cobertura temática, organización secuencial con los atributos motivacionales y cognitivos de las técnicas activas participación, pensamiento crítico, aplicación práctica.

Desde el enfoque de Miranda-Núñez (2022), menciona que el aprendizaje surge al combinar la instrucción directa con experiencias activas de los estudiantes, acercándolos a la realidad. por su parte, Calderón et al. (2024), muestran que el Design Thinking combina transmisión estructurada con creación colectiva, superando resultados de enfoques aislados. Los resultados de esta investigación no desestiman el método tradicional, sino que lo integran en un enfoque pedagógico más diverso, guiado por criterios pedagógicos claros en lugar de preferencias del docente.

Barreras para la implementación de técnicas activas

A pesar de la valoración positiva generalizada hacia las técnicas activas, los docentes identificaron barreras concretas para su implementación plena. La planificación fue la principal dificultad, seguida por los grupos numerosos y resistencia al cambio de algunos docentes, las cuales coinciden con las barreras reportadas internacionalmente por Maldonado et al. (2023), quienes identifican que la cargas en la planificación son uno de los principales obstáculos encontrados en el aula invertida, y señalan que, sin apoyo institucional, la innovación metodológica depende del esfuerzo individual del docente, comprometiendo su sostenibilidad.

De la misma manera, se aprecia que el 51 % de los estudiantes no tuvo dificultades con las técnicas activas, lo que favorece su implementación en esta etapa de formación académica. Por otro lado, en las principales dificultades evaluadas, la mayor carga de trabajo (21,5 %) y problemas para trabajar en equipo (17,7 %) fueron las más comunes. Los datos indican que la transición a metodologías activas requiere que los estudiantes desarrollen competencias de autogestión, colaboración y tolerancia a la ambigüedad, que son precisamente las habilidades que estas técnicas buscan fomentar.

En síntesis, los resultados obtenidos ofrecen evidencia empírica consistente con los planteamientos de la literatura especializada reciente (Meza et al., 2024; Vélez et al. 2024), que señalan que las técnicas activas favorecen en mayor medida el desarrollo de competencias, la motivación y la retención de conocimientos en estudiantes universitarios, sin que ello implique la descalificación absoluta del método tradicional en contextos pedagógicos específicos. Estos hallazgos serán discutidos en profundidad en la sección correspondiente, en relación con los objetivos de investigación planteados y con los referentes teóricos que enmarcan el estudio. (Vélez et al., 2024).

CONCLUSIONES

En términos generales, la investigación confirma la hipótesis planteada: las técnicas activas de enseñanza-aprendizaje presentan mayor efectividad que el método tradicional en los indicadores de motivación estudiantil, comprensión de contenidos y preparación para la aplicación práctica del conocimiento, según la percepción tanto de estudiantes como de docentes universitarios. No obstante, esta superioridad no es absoluta ni universalizable: el método tradicional mantiene su valor pedagógico en contextos específicos de transmisión de contenidos teóricos estructurados y en la organización clara de la secuencia de aprendizaje.

De acuerdo a nuestros objetivos planteados se pueden concluir de la siguiente manera:

- Respecto al objetivo específico de valorar la percepción docente sobre la efectividad de ambos métodos: los docentes reconocen mayor efectividad pedagógica en las técnicas activas: el 66,7 % las considera más efectivas para el aprendizaje y el 91,7 % las aplica frecuentemente, frente a ningún docente que prefiera el método tradicional exclusiva.
- En cuanto al objetivo de recoger la perspectiva institucional sobre la gestión de ambos enfoques: el coordinador valora la innovación metodológica como factor clave de calidad del proceso formativo, reconociendo que la transición hacia metodologías activas requiere políticas institucionales de formación docente y disponibilidad de recursos.
- En relación con el objetivo de analizar la percepción estudiantil sobre la efectividad de ambos métodos: los estudiantes valoran significativamente más las técnicas activas en los indicadores de motivación 84,8 %, comprensión 78,5 % y la aplicación práctica 79,7 %, frente al 49,4% que reconoce al método tradicional como efectivo para la retención de contenidos.
- Finalmente, en atención al objetivo general de comparar la efectividad global de ambos enfoques: las técnicas activas superan al método tradicional en la mayoría de indicadores

de efectividad evaluados. El método tradicional mantiene ventajas en claridad expositiva, mientras que las técnicas activas son superiores en motivación, pensamiento crítico, participación y preparación para la vida real.

Más allá de la constatación descriptiva de estas cifras, es necesario reconocer críticamente que la superioridad de las técnicas activas no debe interpretarse como una descalificación del método tradicional, sino como evidencia de que su efectividad depende del indicador y del contexto evaluados: mientras que la instrucción directa conserva ventajas claras en la organización y claridad expositiva de contenidos teóricos, presenta limitaciones estructurales para el desarrollo de pensamiento crítico y participación activa, dimensiones cada vez más demandadas por el perfil de egreso universitario. Asimismo, la elevada valoración de las técnicas activas por parte de docentes y estudiantes debe leerse con cautela, dado que ambos grupos ya poseían un nivel medio-alto de familiaridad previa con estas metodologías, lo que pudo introducir un sesgo de deseabilidad hacia el enfoque considerado más innovador. En este sentido, el hallazgo de que un 40,5 % del estudiantado no percibe diferencias sustanciales entre ambos métodos constituye, más que una respuesta neutra, un llamado a superar la dicotomía tradicional-activo y a orientar la toma de decisiones institucionales hacia modelos híbridos basados en criterios pedagógicos explícitos y no en preferencias metodológicas del profesorado.

LIMITACIONES

La presente investigación reconoce las siguientes limitaciones, cuyas consideraciones es necesaria para una interpretación adecuada de los hallazgos y para orientar futuras líneas de trabajo:

- El estudio se circunscribe a una única carrera universitaria Educación en una sola institución, lo que restringe la posibilidad de generalización de los resultados a otros contextos educativos, carreras o modalidades de estudio. Las particularidades del área de Educación pueden sesgar las valoraciones metodológicas de los futuros docentes.
- La muestra docente es reducida ($n = 12$), lo que limita la potencia estadística y la representatividad de las conclusiones sobre este grupo. El tamaño muestral es adecuado, pero futuros estudios deben ampliar la muestra docente para reforzar la evidencia cuantitativa.
- La recolección de datos se limitó a un período de dos a ocho días, es posible que los resultados no reflejen las fluctuaciones de las prácticas pedagógicas a lo largo de todo el ciclo lectivo. De la misma manera, las percepciones estudiantiles sobre ambos métodos

tienden a variar considerablemente en función de la asignatura, el profesorado y el momento específico del semestre en que se aplique la encuesta.

- El tránsito entre la pandemia de COVID-19 y el retorno a la presencialidad pudo haber producido un sesgo de contraste en los estudiantes. Así, el aislamiento vivido durante la virtualidad podría haber inflado la percepción positiva hacia las metodologías activas y cooperativas, al ser valoradas como un alivio frente a la desconexión social previa.

RECOMENDACIONES

En el plano didáctico, se recomienda que los docentes avancen hacia el diseño de secuencias de aprendizaje híbridas que integren momentos expositivos breves y estructurados con actividades de aplicación activa. Este modelo, conocido en la literatura como instrucción directa interactiva o enseñanza explícita combinada con práctica elaborada, ha demostrado ser particularmente efectivo para la enseñanza de contenidos conceptuales complejos seguidos de su aplicación en contextos reales.

Se recomienda la utilización del aula invertida y la gamificación, las cuales son dos técnicas activas aplicables en el contexto estudiado (20,3 % y 13,9 %, respectivamente), dado su demostrado potencial para incrementar la motivación, la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios.

Se sugiere establecer la creación de comunidades de práctica docente dentro de la institución para que los profesores compartan experiencias y estrategias sobre técnicas activas con estudiantes de la educación superior, aliviando la carga de planificación.

Con el propósito de traducir estas recomendaciones en acciones concretas y verificables, se proponen las siguientes líneas de trabajo diferenciadas por actor educativo:

Para los docentes:

- Participar en un programa de capacitación continua en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y aula invertida, con talleres prácticos de diseño instruccional y evaluación por rúbricas de al menos 40 horas por período académico.
- Diseñar y aplicar al menos una secuencia didáctica híbrida por asignatura y por semestre, documentada mediante un formato institucional que registre objetivos, técnica activa empleada y evidencias de aprendizaje.

Para los estudiantes:

- Incorporar estrategias de autoevaluación y coevaluación al finalizar cada actividad de aprendizaje activo, mediante instrumentos breves (rúbricas o listas de cotejo) que les permitan identificar su nivel de comprensión y las competencias de autogestión que necesitan reforzar.
- Participar de manera organizada en equipos de trabajo colaborativo estables durante el semestre, con roles rotativos definidos, a fin de fortalecer las competencias de trabajo en equipo que el 17,7 % de los encuestados señaló como una dificultad.

Para las instituciones:

- Aprobar una política institucional de innovación pedagógica que reconozca formalmente, en la carga horaria docente, el tiempo adicional de planificación que exigen las técnicas activas, atendiendo a la principal barrera identificada por el cuerpo docente.
- Destinar recursos institucionales a la dotación de espacios y tecnología para el aula invertida y la gamificación, y establecer un sistema de seguimiento anual que monitoree indicadores de motivación, comprensión y pensamiento crítico en ambas modalidades de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, A. (2021). Reflexiones sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje en la educación a distancia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 132-148. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050910>
- Bajaña, E. (2024). Innovación educativa y aprendizaje activo: Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico. *Revista Ciencia y Descubrimiento*, 2(2). <https://cienciaydescubrimiento.com/index.php/cyd/article/view/25/36>
- Calderón, D., Vazco, C., Aguas, C., López, M., & LLanga, J. (2024). El Design Thinking como método activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(2), 330-343. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i2.225>
- Camacho, R., & Camacho, R. (2025). Teoría de aprendizaje colaborativo y contextualizado TACC. . *Quito: Ciencia y descubrimiento.*, 13-216. <https://doi.org/10.63816/293895igphqw>

- Cardona, S., Orlando, E., & Jiménez, J. (2025). Metodología didáctica usando estrategias activas para la enseñanza y aprendizaje en grupos masivos de estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(74), 4-30. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n74a2>
- Collazo, M., Veytia, M., & Rivera, F. (2024). Metodologías inductivas en la educación, apoyadas por la integración de la tecnología. *Universidad Politécnica Salesiana*(38), 107-135. <https://doi.org/10.17163/soph.n38.2025.03>
- Costa, V. (2025). El papel del docente en la era digital: competencias, formación y nuevos paradigmas. *Revista Carbeña De Ciencias Sociales*, 14(9), 01-21. <https://doi.org/10.55905/rcssv14n9-001>
- Crespí, P., García-Ramos, J., & Queiruga-Dios, M. (2022). Project-based learning (PBL) and its impact on the development of interpersonal competences in higher education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259-276. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>
- D'Achiardi, M., Álvarez, T., Lalangui, R., Jaramillo, B., & Reyes, J. (2025). La asimilación y acomodación como procesos cognitivos que favorecen el desarrollo de las estructuras mentales en el educando en Ciencias Naturales. *Revista Científica Internaonal*, 12(2), 1889. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1037>
- Dawadi, S., Shrestha, S., & Giri, R. (2021). Mixed-methods research: A discussion on its types, challenges, and criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25-36. <https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20>
- Doolittle, P., Wojdak, K., & Walters, A. (2023). Defining active learning: A restricted systematic review. *Teaching and Learning Inquiry*, 11, 1-24. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.11.25>
- Fernández, E., & Simón, N. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la Formación Profesional. *Contextos Educativos*(30), 131-155. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/5362/4011>
- Galván, A., & Siado, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 7(12). <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>

- Gómez, J. (2020). Zona de desarrollo próximo: características del guía, del aprendiz y de los procesos psicológicos superiores potencializados. *Revista EDUCAmazônia*, 25(2), 462-490. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7618411.pdf>
- Honcharenko, L., Shevchuk, Y., Fedotova, O., Samborska, O., & Vasiuta, V. (2025). Evaluación de un marco de aprendizaje activo mediado por TIC: Un estudio cuasi-experimental en la educación superior ucraniana. *Eduweb*, 19(4), 259-271. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.04.15>
- Loja, C., & Quito, L. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Scientific*, 6(20), 296-310. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.16.296-310>
- Maldonado, K., Romero, M., Toala, M., & Velazquez, Y. (2023). Aula invertida y su impacto en la enseñanza-aprendizaje aplicando la Inteligencia artificial. *Serie Científica De La Universidad De Las Ciencias Informáticas*, 16(8), 96-109. https://www.researchgate.net/publication/402347063_Aula_invertida_y_su_impacto_en_la_ensenanza-aprendizaje_aplicando_la_Inteligencia_artificial
- Meza, L., Sánchez, J., Guerra, M., & Naranjo, L. (2024). Aplicando técnicas de enseñanza activa en matemáticas para fomentar el pensamiento crítico y la resolución efectiva de problemas. *MQRInvestigar*, 8(2), 1016–1036. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.1016-1036>
- Miranda-Núñez, Y. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 72-84. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643>
- Narváez, W., Ponce, C., Vera, R., & Maldonado, K. (2020). Métodos y metodologías utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *UNESUM-Ciencias: Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(1), 13-28. <https://revistas.unesum.edu.ec/index.php/unesumciencias/article/view/201/153>
- Paguay, E., Cantuña, G., Carrillo, M., & Cevallos, M. (2022). Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje para propiciar la innovación en la educación superior. *Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 4(3), 73-87. <https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/135>

- Schick, G., & McWhorter. (2022). Instructor methods and curricular effects on students' value of lectures. *Medical Science Educator*, 32(1), 175-182. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01459-9>
- UNESCO. (2015). *Reporte anual*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244732_spa
- Vélez, M., Yépez, G., & Santos, L. (2024). Metodologías activas: un enfoque constructivista en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Roca: Revista Científico-Educacional de la Provincia de Granma*, 20(3), 95.
- Vera, F., Morales, M., & Villanueva, G. (2022). Aprendizaje activo versus enseñanza tradicional: Estudio de caso con estudiantes de grado de un Tecnológico mexicano. *Revista Electrónica Transformar*, 3(3), 4-15. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/62/34>
- Verdezoto, J., Tipanluisa, D., Llaulli, C., Cazar, M., & Cun, P. (2025). metodologías activas en el aula: Impacto en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18159
- Villalobos-López, J. (2022). Metodologías activas de aprendizaje y la ética educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 13(2), 47-58. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>
- Vizcaíno, P., Cedeño, J., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Zapata, W. (2024). Optimizando el Proceso Enseñanza-Aprendizaje a Través de la Integración de Metodologías Activas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10417
- Zapata, W., Merino, F., Moreno, E., Moposita, A., & Escobar, V. (2024). Metodología activas para impulsar el proceso enseñanza- Aprendizaje. Otro Horizontes, Otros desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11454