

CAPITULO 03

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA: CONTRASTE ENTRE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN SER ESTUDIANTE

Metodologías activas en la carrera de Educación Básica: contraste entre la práctica docente y los resultados de la evaluación Ser Estudiante

Active Teaching Methods in the Elementary Education Program: A Comparison Between Teaching Practice and the Results of the “Ser Estudiante” Assessment



Toala-Ponce, Santa Rocío ¹



<https://orcid.org/0000-0003-2794-4717>



santa.toala.ponce@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



Barrera-Proano, Rosa Graciela ²



<https://orcid.org/0000-0002-2152-866X>



rosa.barrera.proano@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



Chila-Vilela, Mara Corai ³



<https://orcid.org/0000-0001-5903-4860>



mara.chila.vilela@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



García-Espinoza, Jahaira Rocío ⁴



<https://orcid.org/0009-0003-5172-2716>



jahaira.garcia.espinoza@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/egaea.cl.105>

Resumen: El capítulo analiza la distancia entre las metodologías activas recomendadas en la formación docente y la práctica universitaria, relacionándolo con los resultados de la evaluación nacional Ser Estudiante 2023-2024. El problema central es la falta de coherencia entre el discurso pedagógico innovador y la persistencia de modelos tradicionales, que limita la preparación de maestros capaces de responder a las necesidades reales de la Educación Básica. Se trata de un estudio bibliográfico y comparativo, basado en revisión especializada y documentos oficiales; no incluye participantes directos, pero utiliza evidencia de aprendizaje de estudiantes de los tres subniveles de Educación General Básica en Ecuador. Los resultados muestran que en la mayoría de áreas Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Sociales, predomina el nivel elemental, con menos del 40 % de logro suficiente en varias asignaturas. Las conclusiones indican que los enfoques activos (aprendizaje basado en problemas, proyectos, indagación, cooperación, aula invertida y Diseño Universal para el Aprendizaje) son estratégicos para formar docentes reflexivos, pero requieren vivirse en la universidad y no solo explicarse teóricamente. Las implicaciones apuntan a: alinear la metodología universitaria con el perfil profesional esperado, usar los resultados de evaluación como insumo pedagógico, fortalecer didácticas específicas, renovar la evaluación formativa y estrechar el vínculo entre universidad y escuela.

Palabras clave: metodologías activas, formación docente, aprendizaje

Abstract:

This chapter analyzes the gap between the active methodologies recommended in teacher training and university teaching practice, relating this issue to the results of the national *Ser Estudiante* assessment for 2023–2024. The central problem is the lack of consistency between innovative pedagogical discourse and the persistence of traditional models, which limits the preparation of teachers capable of responding to the real needs of Basic Education. This is a literature-based and comparative study, grounded in specialized reviews and official documents; it does not include direct participants, but draws on learning evidence from students across the three sub-levels of General Basic Education in Ecuador. The results show that in most subject areas — Mathematics, Language and Literature, Natural Sciences, and Social Sciences — the elementary level prevails, with fewer than 40 % of students achieving a satisfactory level of proficiency in several subjects. The findings indicate that active approaches (problem-based learning, project-based learning, inquiry-based learning, cooperative learning, the flipped classroom, and Universal Design for Learning) are strategically important for developing reflective teachers, yet they must be experienced firsthand within university settings rather than only being explained theoretically. The implications point to: aligning university teaching methods with the expected professional profile, using assessment results as a pedagogical resource, strengthening subject-specific teaching strategies, updating formative assessment practices, and fostering closer links between universities and schools.

Keywords: active methodologies, teacher training, learning.

3.1. Introducción

La formación inicial docente tiene un papel central en el fortalecimiento de la Educación General Básica, etapa donde se consolidan aprendizajes esenciales como la lectoescritura, el razonamiento matemático, la comprensión del entorno y la convivencia. Por ello, la carrera de Educación Básica no solo debe asegurar dominio disciplinar y pedagógico, sino también preparar profesionales capaces de diseñar experiencias pertinentes, inclusivas y adaptadas al contexto (Bonwell y Eison, 1991; Doolittle et al., 2023).

Las metodologías activas han ganado espacio en el debate universitario al proponer desplazar el eje desde la transmisión lineal hacia la participación, la resolución de problemas, la indagación y la aplicación práctica. En la formación docente, este enfoque es especialmente relevante, ya que los estudiantes no solo aprenden teorías, sino que interiorizan modelos de enseñanza a partir de lo que viven en sus propias aulas. Sin embargo, a menudo hay una brecha entre lo que se declara en los lineamientos y lo que realmente ocurre: se espera que los futuros maestros promuevan espacios reflexivos, pero su experiencia formativa sigue marcada por clases expositivas, evaluaciones memorísticas y poca articulación entre teoría y práctica (Korthagen et al., 2001; Schön, 1983).

Esto no significa descartar la explicación docente, sino señalar el riesgo cuando se convierte en la única estrategia, limitando el aprendizaje a la recepción y reproducción. Al modelar formas de enseñar, la universidad enfrenta una exigencia de coherencia: no basta con recomendar enfoques innovadores si la propia formación no los practica. La tensión entre discurso y práctica transforma así la discusión metodológica en una cuestión de integridad formativa.

Los resultados de la Evaluación Ser Estudiante (INEVAL, 2025a, 2025b, 2025c) aportan un referente clave al mostrar el desempeño en Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Sociales, alineado con el currículo nacional que prioriza competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). No se trata de establecer una relación causal directa entre la formación universitaria y los resultados escolares, ni de medir el trabajo docente superior mediante esta prueba, sino de identificar necesidades: si los informes señalan dificultades en resolución de problemas, comprensión profunda o pensamiento crítico, la universidad debe revisar cómo prepara a sus egresados para dar respuesta a esos desafíos.

3.1.1. Metodologías activas en la formación docente.

Aproximación conceptual a las metodologías activas. - Las metodologías activas buscan superar la enseñanza centrada solo en la exposición y la recepción pasiva, colocando al estudiante como protagonista del proceso. Aprender aquí implica preguntar, analizar, debatir, resolver problemas y aplicar saberes en situaciones reales, más allá de memorizar información (Bonwell y Eison, 1991; Doolittle et al., 2023).

Sus raíces se encuentran en Dewey (2003), que vinculó la educación a la experiencia, y en Kolb (1984), que definió el aprendizaje experiencial como un ciclo que une práctica, reflexión, conceptualización y experimentación. No se trata solo de realizar actividades, sino de transformar la experiencia en conocimiento construido. Bonwell y Eison (1991) advierten que no toda dinámica es activa: requiere promover pensamiento crítico, argumentación y producción, no solo entretener.

En educación superior, estudios confirman que mejora el rendimiento frente a la clase magistral tradicional (Freeman et al., 2014; Prince, 2004). El docente deja de ser solo transmisor para convertirse en mediador, diseñador de experiencias y acompañante, lo que hace su labor más exigente (Doolittle et al., 2023). En la formación inicial docente, esto es fundamental: los futuros maestros no solo aprenden teorías, sino que interiorizan modelos de enseñanza a partir de lo que viven en sus propias aulas.

3.1.2. Las metodologías activas en la formación docente de Educación Básica

La formación inicial docente es estratégica para la calidad de la Educación General Básica, ya que forma a quienes acompañarán los aprendizajes fundamentales de niñas, niños y adolescentes: comprensión lectora, escritura, razonamiento matemático, indagación, convivencia y ciudadanía. Estos ejes coinciden con el currículo priorizado ecuatoriano, que prioriza competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). Por ello, la carrera de Educación Básica no puede limitarse a transmitir teorías, sino que debe preparar profesionales capaces de diseñar, aplicar y evaluar experiencias didácticas pertinentes (Darling-Hammond et al., 2017; Shulman, 1986, 1987).

Shulman (1986) destaca el conocimiento pedagógico del contenido: no basta con dominar una disciplina, sino saber cómo hacerla comprensible y prever dificultades. En 1987, añade que enseñar requiere articular saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares y el conocimiento de los estudiantes. A su vez, Schön (1983) resalta la reflexión en la práctica, indispensable en contextos complejos y diversos; Korthagen et al. (2001) complementan que la formación debe partir de problemas reales para no reducir la pedagogía a conceptos aislados.

En este sentido, metodologías activas aprendizaje basado en problemas, proyectos, indagación, trabajo cooperativo, aula invertida, gamificación, casos y Diseño Universal para el Aprendizaje son claves: permiten al futuro docente planificar, argumentar, decidir y reflexionar, equilibrando el saber con el saber hacer.

Los informes Ser Estudiante 2023-2024 (INEVAL, 2025a, 2025b, 2025c) ofrecen referentes sobre el desempeño en las áreas básicas y permiten identificar retos; sin embargo, no miden la práctica docente ni establecen relaciones causales directas con la formación universitaria. Se asumen como contexto para repensar la preparación: si el sistema necesita avanzar en resolución de problemas, pensamiento científico o análisis social, la universidad debe verificar si está formando profesionales capaces de responder a ello. En definitiva, las metodologías activas acercan la experiencia universitaria a la realidad escolar, articulando teoría, práctica y reflexión para que los egresados transformen el currículo en aprendizajes significativos.

3.1.3. Metodologías activas aplicables a la formación docente

Las metodologías activas no constituyen un modelo único ni una receta universal, sino un conjunto de enfoques que se adaptan a objetivos, grupos, recursos y áreas curriculares. En la formación inicial docente, su valor principal

es que permiten a los futuros maestros vivir en primera persona las formas de enseñanza que luego deberán implementar en las escuelas: no basta con conocerlas teóricamente, sino que deben analizarlas, aplicarlas y reconocer sus posibilidades y límites en situaciones concretas. Entre las estrategias más pertinentes para la carrera de Educación Básica se encuentran el aprendizaje basado en problemas, por proyectos, cooperativo, el aula invertida, la indagación, la gamificación y el Diseño Universal para el Aprendizaje; todas coinciden en desplazar el centro del proceso desde la recepción pasiva hacia la participación, la reflexión, la colaboración y la aplicación del conocimiento.

El aprendizaje basado en problemas organiza el trabajo alrededor de una situación que requiere análisis, búsqueda de información, formulación de hipótesis y decisiones. Barrows (1986) lo definió como centrado en el estudiante, donde el problema activo de saberes previos e impulsa la investigación; Hmelo-Silver (2004) añade que fortalece el razonamiento y el aprendizaje autónomo transferible a la realidad. En la formación docente, sirve para abordar dificultades propias del aula, como la comprensión lectora o el desempeño matemático, convirtiendo la pedagogía en una práctica de interpretación y propuesta. Se vincula especialmente con lo que evalúa Ser Estudiante en Matemática (INEVAL, 2025a, 2025b, 2025c), ya que ayuda a superar ejercicios mecánicos, siempre sin establecer relaciones causales directas con los resultados escolares.

El aprendizaje basado en proyectos gira en torno a una pregunta, reto o producto que exige investigación, planificación y trabajo conjunto. Thomas (2000) destaca que genera aprendizajes significativos por medio de producciones auténticas, mientras que Bell (2010) resalta su aporte a la creatividad y la colaboración. En Educación Básica, permite integrar áreas, por ejemplo, un proyecto sobre el agua une ciencias, matemáticas, lengua y sociales, evitando la fragmentación y enseñando a conectar contenidos con la realidad.

El aprendizaje cooperativo no es simplemente trabajar en grupo: se basa en interdependencia positiva, roles claros y evaluación tanto del conjunto como de cada integrante (Johnson et al., 2014). La formación tiene doble valor: aprenden colaborando y adquieren un modelo para sus propias aulas, donde deberán prevenir la pasividad y acompañar a todos los estudiantes. Es aplicable a todas las áreas evaluadas, favoreciendo el debate de procedimientos, la lectura compartida o el análisis comunitario.

El aula invertida reorganiza el tiempo: se revisan contenidos básicos previamente, y el encuentro presencial se usa para resolver dudas, aplicar y debatir (Bergmann y Sams, 2012). En la universidad, libera espacio para diseñar recursos o analizar casos; en el contexto ecuatoriano, debe adaptarse a

desigualdades de conectividad con materiales impresos o accesibles, enseñando a ajustar las estrategias a las condiciones reales.

El aprendizaje por indagación parte de preguntas y evidencias para construir explicaciones, en fases de orientación, investigación y discusión (Pedaste et al., 2015). Es fundamental para Ciencias Naturales y también para Sociales, al acercar al estudiante al pensamiento crítico y la argumentación, capacidades que coinciden con las necesidades señaladas en los informes nacionales.

La gamificación usa elementos del juego retos, progresión, retroalimentación—al servicio del aprendizaje, no solo del entretenimiento (Hamari et al., 2014). Obliga a diseñar experiencias motivadoras con rigor, útil para trabajar contenidos de distintas áreas sin caer en la superficialidad. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), por su parte, propone múltiples formas de acceder, participar y expresarse desde el inicio, eliminando barreras (Cast, 2024). Es transversal a todas las metodologías y clave para formar docentes inclusivos en un contexto diverso.

Estas estrategias cobran sentido cuando se integran en la cultura pedagógica universitaria, no como actividades aisladas. Ante las dificultades identificadas por Ser Estudiante (INEVAL, 2025a, 2025b, 2025c), la formación debe alinear sus propuestas: problemas para la matemática, proyectos para la lectoescritura, indagación para las ciencias y trabajo cooperativo para lo social. El fin no es hacer clases más dinámicas, sino preparar profesionales capaces de transformar el currículo en experiencias significativas, inclusivas y pertinentes.

3.1.4. Evaluación Ser Estudiante, referente para la formación docente

Los resultados de la Evaluación Ser Estudiante muestran dificultades tempranas en Básica Elemental en Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Sociales, especialmente en pensamiento lógico, comprensión lectora, reconocimiento del entorno y nociones básicas de convivencia. Al tratarse de aprendizajes fundacionales, si no se atienden oportunamente, estas brechas tienden a proyectarse y agravarse en los niveles posteriores.

En Básica Media, las alertas indican que las limitaciones no se reducen a contenidos aislados, sino que afectan capacidades transversales como análisis, argumentación y aplicación de saberes. Esto invita a revisar si la formación universitaria está logrando superar la enseñanza centrada en la repetición mecánica para promover aprendizajes significativos y contextualizados. En Básica Superior, aunque Matemática muestra el desempeño relativo más favorable, una parte importante del estudiantado sigue sin alcanzar el mínimo de competencia requerido, justo cuando se necesitan habilidades de pensamiento abstracto, lectura crítica e interpretación de fuentes, lo que exige fortalecer las didácticas específicas en la carrera docente.

La formación inicial debe orientarse al desarrollo de capacidades profesionales, no solo a la transmisión de saberes disciplinares: en Matemática se requiere trabajar resolución de problemas y análisis de errores; en Lengua y Literatura, comprensión profunda y producción reflexiva; en Ciencias Naturales, indagación y experimentación; y en Ciencias Sociales, debate argumentado y vínculo con la realidad comunitaria. Las metodologías activas ofrecen una vía pertinente: el aprendizaje basado en problemas apoya el razonamiento matemático, los proyectos integran áreas y contexto, la indagación explica fenómenos, el trabajo cooperativo fortalece la interacción, y propuestas como el aula invertida, la gamificación con sentido pedagógico y el Diseño Universal para el Aprendizaje atienden la diversidad (INEVAL, 2025a, 2025b, 2025c).

El INEVAL advierte que estos datos sirven para identificar necesidades y re planificar, pero no para juzgar directamente el desempeño docente, ya que su foco es el aprendizaje del estudiantado. Por ello, la universidad debe formar profesionales capaces de leer estas evidencias, adaptar sus estrategias y convertir la información evaluativa en un insumo para mejorar la enseñanza. En definitiva, los resultados confirman que es indispensable consolidar una formación docente activa, reflexiva y situada, que prepare a los futuros maestros para responder con pertinencia a las dificultades reales que muestran las aulas ecuatorianas.

3.1.5. Prácticas metodológicas en la docencia universitaria:

La práctica docente universitaria es determinante en la formación inicial, ya que no sólo transmite contenidos, sino que modela maneras de enseñar, evaluar y comprender el aprendizaje. Los futuros maestros aprenden tanto de las teorías que se explican como de la forma en que sus propios profesores desarrollan el proceso formativo, lo que convierte la experiencia vivida en el aula en un modelo que luego replican en la escuela (Korthagen et al., 2001; Schön, 1983).

Una tensión central surge entre el discurso innovador que valora la participación, la inclusión y la construcción activa del conocimiento y la persistencia de prácticas tradicionales: clases expositivas prolongadas, lecturas sin mediación, evaluaciones centradas en la memorización y escasa articulación entre teoría y práctica. Esto no significa que la universidad no avance, sino que evidencia una falta de coherencia entre lo que se propone como ideal y lo que se vive cotidianamente; en la formación docente, esta brecha es especialmente relevante, porque la metodología también comunica qué significa ser maestro.

La clase magistral no debe descartarse por completo: puede servir para organizar marcos teóricos o introducir debates complejos. El problema aparece cuando se convierte en la única estrategia, reduciendo el aprendizaje a escuchar y reproducir, y limitando oportunidades para diseñar propuestas, analizar evidencias o reflexionar sobre la propia práctica. Como señalan Bonwell y Eison

(1991), el aprendizaje activo requiere hacer cosas significativas y pensar sobre lo que se hace; en la formación docente, esto implica experimentar los enfoques que luego se deberán enseñar, ya que no basta con conocerlos teóricamente para poder aplicarlos.

La evaluación universitaria también reproduce esta tensión: si se valora casi exclusivamente la repetición de conceptos, se transmite la idea de que enseñar consiste en transmitir y comprobar información. Por ello, es necesario avanzar hacia evaluaciones auténticas —portafolios, análisis de casos, microclases, proyectos didácticos— que complementen la valoración conceptual con evidencias de desempeño real (Wiggins, 1998).

Esto se alinea con el planteamiento de Shulman (1986, 1987) sobre el conocimiento pedagógico del contenido: el docente debe saber transformar saberes disciplinares en experiencias comprensibles y pertinentes. Schön (1983) propone ver al maestro como profesional reflexivo, capaz de interpretar contextos inciertos y revisar sus decisiones, mientras que Korthagen et al. (2001) destacan que la teoría cobra sentido cuando se vincula a problemas concretos del aula, dificultades de comprensión, escasez de recursos, diversidad de ritmos, que a veces no se abordan suficientemente en la universidad.

Las tecnologías no garantizan innovación por sí mismas; su valor depende de cómo se usen para ampliar la participación o facilitar la investigación, como ocurre con el aula invertida cuando se adapta a las condiciones reales de acceso (Bergmann y Sams, 2012). Asimismo, la inclusión exige ir más allá de apariencias activas, adoptando el Diseño Universal para el Aprendizaje como criterio transversal que elimina barreras desde el diseño inicial (Cast, 2024). No se trata de rechazar todo lo tradicional, sino de integrar estrategias con sentido pedagógico. El reto es construir coherencia: que cada recurso, método y evaluación sirva para formar maestros capaces de ayudar a sus estudiantes a comprender, razonar, investigar y convivir críticamente en su propio contexto.

3.1.6. Análisis comparativo entre metodologías activas, práctica universitaria y Resultados de la Evaluación Ser Estudiante

Este estudio bibliográfico comparativo relaciona tres dimensiones: las metodologías activas recomendadas para la formación docente, las tensiones entre innovación y tradición en la universidad, y las necesidades de aprendizaje reveladas por la Evaluación Ser Estudiante 2023-2024. No busca establecer una relación causal directa entre la enseñanza universitaria y los resultados escolares, sino identificar puntos de encuentro para repensar la preparación de quienes enseñarán en Educación Básica.

La literatura coincide en que el aprendizaje se profundiza cuando el estudiante participa, resuelve problemas, colabora y aplica saberes en contextos reales.

Bonwell y Eison (1991) subrayan que el aprendizaje activo requiere realizar tareas con sentido y reflexionar sobre ellas; Prince (2004) y Freeman et al. (2014) confirman que suele generar mejores desempeños que la clase solo expositiva. Sin embargo, su valor se pierde si se reduce a dinámicas sin propósito claro: lo decisivo no es la apariencia de la clase, sino qué tipo de pensamiento promueve.

En la formación de maestros, esto es fundamental: el futuro docente construye su propia manera de enseñar a partir de lo que vive en sus aulas universitarias. Si su experiencia se limita a escuchar, memorizar y repetir, es probable que replique esas prácticas en la escuela; en cambio, al participar en proyectos, indagación, análisis de casos o evaluaciones auténticas, adquiere herramientas para actuar de forma más reflexiva y pertinente.

Los informes Ser Estudiante aportan el contexto concreto al describir el desempeño en Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Sociales, según el currículo nacional (INEVAL, 2025a, 2025b, 2025c). En Matemática, se valora la capacidad de resolver problemas cotidianos, lo que exige docentes que trabajen desde situaciones contextualizadas, análisis de errores y razonamiento, algo difícil de lograr si la formación se reduce a ejercicios mecánicos. En Lengua y Literatura, se requiere formar lectores críticos y productores de sentido, por lo que la universidad debe ofrecer experiencias de escritura colaborativa, tertulias y análisis de fuentes, más allá de resúmenes y pruebas de contenido.

En Ciencias Naturales, la evaluación pone el foco en el pensamiento científico, lo que hace indispensable incorporar indagación, observación y experimentación en la formación docente (Pedaste et al., 2015). En Ciencias Sociales, se espera comprender fenómenos territoriales, históricos y ciudadanos, de modo que el estudio de casos, los proyectos comunitarios y el debate resultan más adecuados que la memorización de definiciones aisladas.

En todos los casos, se confirma que las competencias que se busca desarrollar difícilmente surgen de una enseñanza sólo transmisiva. Como señala Shulman (1986, 1987), el docente necesita conocimiento pedagógico del contenido: saber transformar saberes disciplinares en experiencias accesibles y significativas. Schön (1983) y Korthagen et al. (2001) añaden que esto requiere formar profesionales capaces de reflexionar sobre su práctica y vincular la teoría con los problemas reales del aula.

El INEVAL advierte que sus datos sirven para identificar necesidades y re planificar, pero no para juzgar directamente el desempeño docente (INEVAL, 2025a, 2025b, 2025c). Desde esta mirada, las metodologías activas cobran un valor estratégico: permiten que la formación universitaria desarrolle en los futuros maestros las mismas capacidades que luego deberán impulsar en sus estudiantes, cerrando así la brecha entre lo que se enseña en la universidad y lo que la escuela necesita.

3.1.7. Implicaciones pedagógicas para la carrera de Educación Básica

Las metodologías activas no deben ocupar un lugar secundario en la formación inicial docente, ni limitarse a una unidad temática o recomendación aislada. Los resultados de la Evaluación Ser Estudiante 2024-2025, que muestran aprendizajes por fortalecer en Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, ofrece razones sólidas para revisar cómo la carrera de Educación Básica prepara a sus futuros profesionales. Los informes del INEVAL constituyen evidencia contextual útil para orientar la mejora, siempre que no se confundan con una medición directa del desempeño docente universitario (INEVAL, 2025a, 2025b, 2025c); así entendida, la evaluación nacional es un punto de partida para repensar la pertinencia de la formación, no un veredicto final.

La primera implicación es la necesidad de coherencia metodológica: no basta con enseñar teorías sobre innovación, inclusión o aprendizaje activo si la propia experiencia universitaria se apoya casi exclusivamente en la exposición, la copia y la memorización. En una carrera pedagógica, la forma en que se enseña también enseña: las asignaturas deben modelar las prácticas activas, reflexivas e inclusivas que luego se espera que los egresados desarrollen en las escuelas.

También es indispensable integrar el análisis de evidencias nacionales en la formación, de modo que Ser Estudiante no se lea sólo como un informe estadístico externo, sino como fuente de reflexión didáctica. Los futuros docentes deben aprender a interpretar resultados por subnivel, asignatura y nivel de logro, reconocer dificultades y diseñar respuestas pertinentes: el trabajo profesional no se reduce a ejecutar planificaciones, sino a tomar decisiones fundamentadas en información. Para ello, la carrera puede incorporar actividades donde los estudiantes elaboren secuencias, proyectos o recursos a partir de los datos reales del sistema educativo.

Otra línea central es fortalecer la didáctica específica de cada área evaluada, en sintonía con el currículo priorizado ecuatoriano (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). En Matemática, se requiere formar para la resolución de problemas, el razonamiento y el análisis de procedimientos; en Lengua y Literatura, para la comprensión crítica, la producción y la oralidad; en Ciencias Naturales, para la indagación, la observación y la experimentación; y en Ciencias Sociales, para el análisis de fuentes, la comprensión territorial y la ciudadanía. Así se evita tratar las metodologías como técnicas generales sin vínculo con los contenidos concretos.

Esta orientación coincide con el planteamiento de Shulman (1986, 1987) sobre el conocimiento pedagógico del contenido: saber transformar saberes disciplinares en experiencias comprensibles. A su vez, Schön (1983) destaca la importancia de formar profesionales reflexivos, capaces de analizar y ajustar su

intervención. Por ello, la formación debe ampliar espacios de microenseñanza, análisis de casos, diseño de proyectos y retroalimentación permanente, para que los estudiantes no solo conozcan las estrategias, sino que aprendan a adaptarlas.

La inclusión debe ser un eje transversal: las metodologías activas pierden valor si no atienden la diversidad. El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece criterios para planificar desde el inicio múltiples formas de participación y expresión, eliminando barreras (Cast, 2024). Asimismo, la evaluación universitaria debe ser coherente con el enfoque formativo: las pruebas memorísticas no bastan para valorar desempeños complejos, por lo que se recomienda el uso de portafolios, rúbricas, diarios reflexivos y proyectos auténticos (Wiggins, 1998), que además preparan al futuro docente para interpretar niveles de logro y brindar apoyos.

Es indispensable consolidar el vínculo entre universidad y escuela, mediante prácticas tempranas, proyectos de vinculación y análisis de experiencias reales. Esto permite contextualizar las propuestas, evitando su aplicación mecánica y enseñando a adaptarlas a las condiciones diversas rurales o urbanas, con mayor o menor acceso a recursos que encontrarán en las aulas ecuatorianas.

3.2. Materiales y métodos

Este capítulo presenta un análisis bibliográfico comparativo que examina las metodologías activas en la formación docente, contrasta sus principios con las tensiones entre innovación y prácticas tradicionales en la universidad, y relaciona esta discusión con los resultados de la evaluación Ser Estudiante 2023-2024. No se trata de una investigación empírica exhaustiva, sino de una reflexión crítica apoyada en literatura y documentos oficiales, para conectar la preparación de maestros con las necesidades reales del sistema escolar.

Se desarrolla primero el marco conceptual de las metodologías activas y se detallan estrategias como el aprendizaje basado en problemas, proyectos, cooperativo, aula invertida, indagación, gamificación y Diseño Universal para el Aprendizaje. Luego se revisan las contradicciones en la práctica universitaria y se usan los datos nacionales como referente para identificar áreas que requieren fortalecimiento. Finalmente, se plantean implicaciones pedagógicas.

La idea central es clara: para mejorar los aprendizajes en las escuelas, es indispensable revisar cómo se forma a quienes enseñarán. Las metodologías activas brindan herramientas valiosas para ello, y la universidad tiene la responsabilidad de articular estas estrategias con las necesidades detectadas, logrando una preparación más coherente y pertinente para la realidad educativa ecuatoriana.

3.3. Resultados

3.3.1. Resultados principales de la Evaluación Ser Estudiante 2023-2024.

Los resultados de la Evaluación Ser Estudiante muestran que en casi todos los subniveles y asignaturas el desempeño se mantiene en el nivel Elemental, con promedios cercanos, pero generalmente por debajo del umbral de 700 puntos. Solo en Matemáticas de Básica Superior se alcanza el nivel Satisfactorio, aunque casi la mitad de los estudiantes sigue sin llegar al mínimo.

Las dificultades crecen conforme avanzan los grados: en Básica Elemental, Matemáticas y Ciencias Naturales presentan los avances más bajos; en Básica Media destaca la alerta crítica en Ciencias Sociales, donde más del 80 % no cumple lo esperado; y en Básica Superior persisten debilidades en comprensión lectora, análisis y reflexión social. Esto revela que las carencias se acumulan con el tiempo, y que se sigue priorizando la memorización sobre la aplicación práctica y el pensamiento crítico.

Estos datos son una señal clave para la formación docente: indican la necesidad de alinear la enseñanza con las competencias reales que se buscan desarrollar, incorporando metodologías activas desde los primeros años. Más que cifras, son una guía para diseñar experiencias que permitan a los estudiantes usar lo aprendido y no solo repetirlo.

3.3.2. Tensiones entre práctica docente universitaria tradicional y formación activa.

El contraste entre ambos modelos revela una tensión fundamental: la formación tradicional se centra en transmitir saberes, mientras que la formación activa busca que el futuro docente construya sus propias herramientas profesionales. No se trata sólo de cambios de forma, sino de definir qué tipo de maestros llegan a las aulas ecuatorianas.

En el modelo tradicional, el formador es la única fuente de saber y el estudiante solo recibe y repite información, reproduciendo la misma dinámica pasiva que luego se critica en la educación básica: la teoría se separa de la realidad, se premia la memorización y la diversidad se atiende como algo adicional, no desde el inicio. Así se acumulan contenidos, pero no se desarrollan capacidades para ejercer la docencia.

La formación activa alinea lo que se enseña en la universidad con lo que se espera hacer en las escuelas: se aprende haciendo, resolviendo casos reales y reflexionando sobre la práctica. Se evalúa con evidencias auténticas, se usan las tecnologías para crear y colaborar, y se integra la inclusión desde el diseño curricular.

No se puede pedir a las escuelas que cambien si la universidad no transforma primero su propia enseñanza. Si los futuros docentes viven experiencias pasivas,

tenderán a repetirlas; si participan en procesos activos, estarán preparados para responder a las necesidades reales de los estudiantes. Solo con coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en la formación inicial se podrá avanzar hacia una educación de mayor calidad.

3.3.3. Contraste entre necesidades evidenciadas por la Evaluación Ser Estudiante y metodologías activas pertinentes

Este contraste revela una relación directa, las debilidades que muestran los estudiantes en la Evaluación Ser Estudiante responden en gran medida a las limitaciones de la formación que reciben sus futuros docentes. Si la universidad enseña de forma tradicional, se reproduce el mismo modelo que luego no logra desarrollar las competencias que exige el sistema.

Por áreas, se ve con claridad, en Matemática, enseñar solo procedimientos mecánicos impide fortalecer el razonamiento, mientras que el aprendizaje basado en problemas ayuda a formar maestros que enseñan a pensar. En Lengua y Literatura, reducir la lectura a resúmenes limita la comprensión crítica, que se fomenta con proyectos y tertulias. En Ciencias Naturales, memorizar definiciones alejadas de la realidad, por lo que la indagación y la experimentación son claves. En Ciencias Sociales, la repetición de datos no forma pensamiento ciudadano, que surge al trabajar casos y debates.

El problema no es solo de técnicas, sino de formación integral, las metodologías activas no son un adorno, sino la forma de construir el pensamiento docente. Se necesita que la universidad pase del discurso a la práctica: usar microenseñanza, portafolios y Diseño Universal para el Aprendizaje, de modo que los futuros maestros aprendan a interpretar resultados, diseñar clases y acompañar procesos. Solo al transformar cómo se forman los docentes podremos cerrar la brecha entre lo que pide la evaluación nacional y lo que realmente aprenden los estudiantes.

3.3.4. Implicaciones pedagógicas para fortalecer la formación docente en la Carrera de Educación Básica

Estos lineamientos parten de un principio esencial: no se puede enseñar a innovar usando modelos tradicionales. La formación docente debe ser plenamente coherente con lo que se espera que los futuros maestros apliquen en sus aulas, tomando además los resultados de la Evaluación Ser Estudiante como guía para transformar su propia práctica.

La coherencia metodológica es el pilar central: las estrategias activas no pueden explicarse sólo en teoría, deben vivirse durante la carrera para que el estudiante comprenda su valor y aprenda a usarlas. Junto a esto, analizar las dificultades reales por asignatura permite orientar la formación a las necesidades concretas del país, mientras que la didáctica específica brinda herramientas adaptadas a cada área del saber. También es clave formar profesionales reflexivos, capaces

de analizar y ajustar su trabajo, integrar la inclusión desde el diseño mismo, evaluar capacidades reales y conectar la universidad con las escuelas desde los primeros semestres.

Se trata no solo de agregar nuevos contenidos, sino de transformar toda la cultura pedagógica de la carrera. Las metodologías activas deben atravesar la experiencia formativa completa, no quedar como recursos aislados. Así, la universidad podrá preparar maestros capaces de responder con experiencias pertinentes, inclusivas y basadas en evidencias, cerrando la brecha entre lo que exige el currículo y lo que realmente logran aprender los estudiantes.

3.4. Discusión

Los resultados de la evaluación Ser Estudiante 2023-2024 muestran que en la mayoría de asignaturas y subniveles predomina el nivel Elemental, lo que indica que una parte importante del estudiantado aún no consolida plenamente los aprendizajes esperados (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL], 2025, p. 47). Esta situación resulta especialmente relevante para la carrera de Educación Básica, ya que forma a quienes acompañarán esos procesos desde los primeros años; como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2025), “los resultados de aprendizaje dependen directamente de la calidad de las prácticas docentes en el aula” (p. 12).

La universidad tiene una responsabilidad formativa profunda: cuando los futuros maestros viven experiencias pasivas durante su carrera, suelen reproducirlas en la escuela; por el contrario, procesos activos, situados e inclusivos les permiten diseñar intervenciones más pertinentes (Álvarez-Herrero et al., 2024, p. 19). Como afirma Bender (2015), la forma en que se enseña a los docentes termina siendo la forma en que ellos enseñarán, por lo que no es posible construir una escuela activa desde una formación universitaria pasiva (p. 31).

Es indispensable reducir la brecha entre discurso y práctica: las metodologías activas no deben limitarse a una sola asignatura, sino convertirse en experiencias transversales (Cunha et al., 2019, p. 82). Esta coherencia es clave, ya que el Ministerio de Educación del Ecuador (2022) identifica la inconsistencia entre teoría y práctica como uno de los principales obstáculos para la calidad educativa (p. 29). El reto no es solo incorporar técnicas, sino formar el pensamiento docente: aprender a interpretar resultados, identificar dificultades, seleccionar estrategias y evaluar evidencias (Krajcik y Blumenfeld, 2005, p. 14; Torres-Navarrete, 2025, p. 17).

La investigación, los datos nacionales y la realidad universitaria coinciden en la necesidad de integrar realmente estos enfoques en la cultura formativa, no como complementos ocasionales (Robles et al., 2025, p. 11). Ello implica revisar cómo

se planifica, enseña, evalúa y vincula la universidad con la escuela (Asunción, 2019, p. 45; Mendive, 2024, p. 63). En definitiva, los resultados de Ser Estudiante son una oportunidad para fortalecer la pertinencia de la carrera, alineándose con los lineamientos de política 2025-2030 que exigen formar maestros capaces de ofrecer experiencias basadas en evidencias y equidad (INEVAL, 2026, p. 62).

3.5. Conclusiones

El análisis realizado permite afirmar que las metodologías activas son el eje fundamental para renovar la formación inicial de maestros en la carrera de Educación Básica. Su valor no se limita a hacer clases más entretenidas ni a reemplazar la explicación del docente: su verdadero propósito es construir experiencias donde el futuro profesional aprenda a plantear preguntas, investigar, colaborar, diseñar recursos, tomar decisiones didácticas, valorar evidencias y revisar críticamente su propia práctica. Por ello, el aprendizaje activo debe formar parte de la cultura formativa de toda la carrera, y no aparecer como una técnica aislada o un tema ocasional.

Preparar docentes implica mucho más que transmitir teorías pedagógicas, es necesario acompañarlos para que aprendan a transformar los contenidos en experiencias comprensibles, a reflexionar constantemente sobre su actuar y a vincular lo aprendido con los problemas reales del aula. La formación universitaria no puede quedarse solo en presentar enfoques, sino que debe ayudar a convertir esos saberes en decisiones adecuadas a cada contexto.

Se identifica también una tensión central, aunque se promueve la innovación, muchas prácticas siguen basadas casi exclusivamente en la exposición prolongada, la memorización y la repetición. La explicación docente es necesaria, pero no debe ser la única vía, ya que limita el desarrollo de competencias profesionales. Para una carrera pedagógica, la coherencia es indispensable: no se puede enseñar a trabajar de forma activa si los propios estudiantes universitarios solo viven experiencias pasivas.

Los resultados de la evaluación Ser Estudiante ofrecen un referente claro, en los tres subniveles de Educación Básica, las áreas de Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales muestran aprendizajes que requieren atención prioritaria. Aunque no establecen una relación directa con la formación universitaria, sí revelan las necesidades reales del sistema ecuatoriano e invitan a definir qué preparación necesitan los futuros maestros para responder a ellas.

Las estrategias activas cobran pleno sentido cuando se adaptan a cada área: en Matemática se centran en resolver problemas; en Lengua y Literatura, en lectura crítica y expresión; en Ciencias Naturales, en indagación; y en Sociales, en análisis y proyectos comunitarios. La inclusión debe estar presente en todo el

proceso, atendiendo la diversidad de ritmos y contextos. Asimismo, la evaluación universitaria debe basarse en lo que los estudiantes saben hacer, no solo en lo que pueden repetir, usando herramientas que reflejen su avance profesional.

La carrera de Educación Básica tiene la oportunidad de fortalecer su impacto al alinear su formación con las necesidades del país, integrar estas estrategias de manera transversal y acercarse más a la realidad escolar. Mejorar los aprendizajes depende de transformar la preparación docente: la universidad juega un papel decisivo en formar profesionales capaces de convertir el currículo en experiencias que realmente ayuden a todos los estudiantes a aprender.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Herrero, J. F., Martínez-Carmona, M., Plaza-Griñán, A., Ayuso-Fernández, E., y Fernández-Díaz, M. (2024). Metodologías activas en la formación inicial docente: retos y oportunidades. *Revista de Educación Superior*, 53(2), 17-34. <https://portalinvestigacion.um.es/documentos/678aac06dfb0f30c95121112>
- Asunción, S. (2019). Metodologías activas: herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 7(1), 42-58. <https://docentes20.org/index.php/revista/article/view/124>
- Barrows, H. S. (1986). *Una taxonomía de los métodos de aprendizaje basado en problemas*. *Educación Médica*, 20(6), 481-486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Bell, S. (2010). *El aprendizaje basado en proyectos para el siglo XXI: Competencias para el futuro*. *Revista de Estrategias, Temas e Ideas Educativas «El Centro de Enseñanza»*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bender, W. N. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos: guía para docentes*. Editorial Trillas.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Da la vuelta a tu aula: Llega a cada estudiante en cada clase, todos los días*. Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación. <https://books.google.com.ec/books?id=-YOZCgAAQBAJ>
- Bonwell, C. C. y Eison, J. A. (1991). *Aprendizaje activo: Generando motivación en el aula* (Informe de Educación Superior ASHE-ERIC n.º 1; p. 121). Facultad de Educación y Desarrollo Humano, Universidad George Washington. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>
- Cast. (2024). *Pautas de diseño universal para el aprendizaje, versión 3.0* [organizador gráfico]. <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/#v3-0>

- Cunha, M., Lima, R., y Silva, A. (2019). Metodologías activas y desarrollo de competencias docentes. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 79-96. <https://www.redalyc.org/journal/6198/619869095026/>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). *Desarrollo profesional eficaz para docentes*. Instituto de Políticas Educativas. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Dewey, J. (2003). *Experiencia y educación* (G. C. Hurtado Ortiz, trad.; 1.^a ed.). Departamento de Filosofía, Universidad Nacional. (Obra original publicada en 1938 por The Macmillan Company)
- Doolittle, P., Wojdak, K. y Walters, A. (2023). *Definición del aprendizaje activo: Una revisión sistemática acotada*. *Revista de Investigación y Práctica Docente*, 11. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.11.25>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. y Wenderoth, M. P. (2014). El aprendizaje activo mejora el rendimiento del alumnado en ciencias, ingeniería y matemáticas. *Actas de la Academia Nacional de Ciencias*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). ¿Funciona la gamificación? — Revisión bibliográfica de estudios empíricos sobre el tema. *Actas de la Conferencia Internacional Anual de Ciencias de la Información de Hawái*, 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Aprendizaje basado en problemas: ¿En qué consiste y qué aprende el alumnado? *Revista de Psicología Educativa*, 16(3), 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- INEVAL. (2026). Recomendaciones para acción pública: Ser Estudiante 2023-2024. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/recomendaciones-para-accion-publica-ser-estudiante-2023-2024-2/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). (2025). Informe nacional de resultados Ser Estudiante 2023-2024. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2023-2024_3.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025a). *Informe nacional «Ser Estudiante» — Nivel básico elemental. Año lectivo 2023-2024* (Ref. INEVAL_DGGI_SEST_2024_2917). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025b). *Informe nacional «Ser Estudiante» — Nivel básico medio. Año lectivo 2023-2024* (Ref. INEVAL_DGGI_SEST_2024_2918). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025c). *Informe nacional «Ser Estudiante» — Nivel básico superior. Año lectivo 2023-2024* (Ref. INEVAL_DGGI_SEST_2024_2919). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (2014). Aprendizaje cooperativo: Mejorar la docencia universitaria basándose en teorías validadas. *Revista para la Excelencia en la Enseñanza Universitaria*, 25, 85-118.
- Kolb, D. A. (1984). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Prentice-Hall.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001). *Vínculo entre la práctica y la teoría: La pedagogía de la formación docente realista*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Krajcik, J. S., y Blumenfeld, P. C. (2005). *Aprendizaje basado en proyectos*. Editorial McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicativas, matemáticas, digitales y socioemocionales*. <https://educacion.gob.ec/curriculo-priorizado/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Lineamientos para la formación y desarrollo profesional docente. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/09/lineamientos-formacion-docente.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2025). Resultados Ser Estudiante 2023-2024: análisis y perspectivas. <https://www.unesco.org/es/articles/ser-estudiante-2023-2024>
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C. y Tsourlidaki, E. (2015). Etapas del aprendizaje basado en indagación: Definiciones y ciclo de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 47-61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Prince, M. (2004). ¿Funciona el aprendizaje activo? Revisión de la investigación. *Revista de Educación en Ingeniería*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Robles, M., Paredes, J., y Gómez, L. (2025). Formación docente en competencias digitales y su impacto en la calidad educativa en Ecuador. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 9-24. https://www.researchgate.net/publication/394777400_Formacion_docente_en_competencias_digitales_y_su_impacto_en_la_calidad_educativa
- Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo: ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Quienes comprenden: El crecimiento del conocimiento en la docencia. *Investigador en Educación*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Conocimiento y enseñanza: Bases para una nueva reforma. *Revista de Educación de Harvard*, 57(1), 1-22.

- Thomas, J. W. (2000). *Revisión de investigaciones sobre el aprendizaje basado en proyectos*. Fundación Autodesk.
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:9414703>
- Torres-Navarrete, Y. (2025). Transformar para aprender: la experiencia de docentes ecuatorianos en métodos activos. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 8(1), 15-29.
<https://revistasaga.org/index.php/SAGA/article/view/336/583>
- Wiggins, G. (1998). *Evaluación formativa: Diseñar instrumentos de valoración para orientar y mejorar el rendimiento del alumnado*. Jossey-Bass.

