

MÁS ALLÁ DE PUNTAJES:

EVALUACIÓN SER ESTUDIANTE Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA Y FORMACIÓN DOCENTE DE ESMERALDAS



AUTORES:

Chila-Ortiz, Hernán Vinicio
Hurtado-Toral, Carmen Karina
Macias-Chilan, Yorline María
Saltos-Lara, Flor María
González-Santana, Washington Junior
Andrade-Cásares, María Fernanda
Toala-Ponce, Santa Rocío
Barrera-Proaño, Rosa Graciela
Chila-Vilela, Mara Corai

García-Espinoza, Jahaira Rocío
Rodríguez-Paredes, Carlota Lissette
Vera-Mera, Miryan Verónica
Benítez-Arce, Wendy Lisseth
Navas-Bone, Melody Priscila
Cadena-Cortez, Verónica Leonor
Batalla-Benavides, Viviana Alexandra
Estrada-Realpe, Kelly Johanna
Macías-Estupiñán, Danna Juleisy

Más allá de puntajes: Evaluación Ser Estudiante y evidencias de aprendizaje en Educación Básica y formación docente de Esmeraldas

Autor/es:

Chila-Ortiz, Hernán Vinicio
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Hurtado-Toral, Carmen Karina
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Macias-Chilan, Yorline María
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Saltos-Lara, Flor María
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

González-Santana, Washington
Junior
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Andrade-Cásares, María Fernanda
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Toala-Ponce, Santa Rocío
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Barrera-Proaño, Rosa Graciela
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Chila-Vilela, Mara Corai
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

García-Espinoza, Jahaira Rocío
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Rodríguez-Paredes, Carlota Lissette
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Vera-Mera, Miryan Verónica
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Benítez-Arce, Wendy Lisseth
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Navas-Bone, Melody Priscila
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Cadena-Cortez, Verónica Leonor
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Batalla-Benavides, Viviana
Alexandra
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Estrada-Realpe, Kelly Johanna
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas*

Macías-Estupiñán, Danna Juleisy
*Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeralda*

Datos de Catalogación Bibliográfica

Chila-Ortiz, H. V., Hurtado-Toral, C. K., Macías-Chilan, Y. M., Saltos-Lara, F. M., González-Santana, W. J., Andrade-Cásares, M. F., Toala-Ponce, S. R., Barrera-Proano, R. G., Chila-Vilela, M. C., García-Espinoza, J. R., Rodríguez-Paredes, C. L., Vera-Mera, M. V., Benítez-Arce, W. L., Navas-Bone, M. P., Cadena-Cortez, V. L., Batalla-Benavides, V. A., Estrada-Realpe, K. J., & Macías-Estupiñán, D. J.

Más allá de puntajes: Evaluación Ser Estudiante y evidencias de aprendizaje en Educación Básica y formación docente de Esmeraldas

Editorial Grupo AEA, Ecuador, 2026

ISBN: 978-9942-598-19-6

Formato: 210 cm X 270 cm

106 págs.



Publicado por Editorial Grupo AEA

Ecuador, Santo Domingo, Vía Quinindé, Urb. Portón del Río.

Contacto: +593 983652447; +593 985244607

Email: info@editorialgrupo-aea.com

<https://www.editorialgrupo-aea.com/>

Director General:	<i>Prof. César Casanova Villalba.</i>
Editor en Jefe:	<i>Prof. Giovanni Herrera Enríquez</i>
Editora Académica:	<i>Prof. Maybelline Jaqueline Herrera Sánchez</i>
Supervisor de Producción:	<i>Prof. José Luis Vera</i>
Diseño:	<i>Tnlgo. Oscar J. Ramírez P.</i>
Consejo Editorial	<i>Editorial Grupo AEA</i>

Coordinadores de obra UTLVTE

Rector de la Utlvte	<i>Dr. Sc. Girard Vernaza Arroyo, PhD.</i>
Vicerrector de Investigación, Vinculación y Posgrado	<i>Ing. Manuel Quiñónez Cabeza, PhD.</i>
Vicerrectora Académica	<i>Dra. Elizabeth Canchingre Bone, PhD.</i>
Decana de la Facped	<i>Mgs. Gabriela Isabel Quiñónez Quiñónez</i>
Directora de la Carrera de Educación Básica	<i>Lic. Rosa Graciela Barrera Proano, M.Sc</i>

Primera Edición, 2026

D.R. © 2026 por Autores y Editorial Grupo AEA Ecuador.

Cámara Ecuatoriana del Libro con registro editorial No 708

Disponible para su descarga gratuita en <https://www.editorialgrupo-aea.com/>

Los contenidos de este libro pueden ser descargados, reproducidos difundidos e impresos con fines de estudio, investigación y docencia o para su utilización en productos o servicios no comerciales, siempre que se reconozca adecuadamente a los autores como fuente y titulares de los derechos de propiedad intelectual, sin que ello implique en modo alguno que aprueban las opiniones, productos o servicios resultantes. En el caso de contenidos que indiquen expresamente que proceden de terceros, deberán dirigirse a la fuente original indicada para gestionar los permisos.

Título del libro:

Más allá de puntajes: Evaluación ser estudiante y evidencias de aprendizaje en educación básica y formación docente de Esmeraldas

© Chila-Ortiz, Hernán Vinicio; Hurtado-Toral, Carmen Karina; Macias-Chilan, Yoline María; Saltos-Lara, Flor María; González-Santana, Washington Junior; Andrade-Cásares, María Fernanda; Toala-Ponce, Santa Rocío; Barrera-Proano, Rosa Graciela; Chila-Vilela, Mara Corai; García-Espinoza, Jahaira Rocío; Rodríguez-Paredes, Carlota Lisette; Vera-Mera, Miryan Verónica; Benítez-Arce, Wendy Liseth; Navas-Bone, Melody Priscila; Cadena-Cortez, Verónica Leonor; Batalla-Benavides, Viviana Alexandra; Estrada-Realpe, Kelly Johanna & Macías-Estupiñán, Danna Juleisy

© Agosto, 2026

Libro Digital, Primera Edición, 2026

Editado, Diseñado, Diagramado y Publicado por Comité Editorial del Grupo AEA, Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador, 2026

ISBN: 978-9942-598-19-6



<https://doi.org/10.55813/egaea.l.168>

Como citar (APA 7ma Edición):

Chila-Ortiz, H. V., Hurtado-Toral, C. K., Macias-Chilan, Y. M., Saltos-Lara, F. M., González-Santana, W. J., Andrade-Cásares, M. F., Toala-Ponce, S. R., Barrera-Proano, R. G., Chila-Vilela, M. C., García-Espinoza, J. R., Rodríguez-Paredes, C. L., Vera-Mera, M. V., Benítez-Arce, W. L., Navas-Bone, M. P., Cadena-Cortez, V. L., Batalla-Benavides, V. A., Estrada-Realpe, K. J., & Macías-Estupiñán, D. J. (2026). *Más allá de puntajes: Evaluación ser estudiante y evidencias de aprendizaje en educación básica y formación docente de Esmeraldas*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.168>

Cada uno de los textos de Editorial Grupo AEA han sido sometido a un proceso de evaluación por pares doble ciego externos (double-blindpaperreview) con base en la normativa del editorial.

Revisores:



Lic. Andino Jaramillo Ramiro
Andrés, PhD (c)

Unidad Educativa Vivian Luzuriaga
Vásquez, Universidad Abierta
Interamericana – Ecuador



Lic. Herrera Navas Cristopher
David, PhD (c)

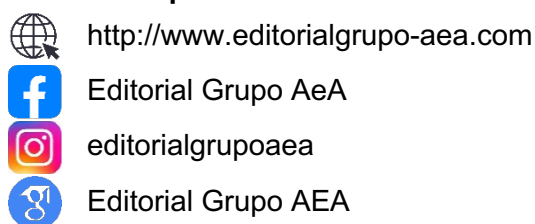
Universidad Técnica Estatal de
Quevedo; Universidad Nacional de
Educación – Ecuador



Los libros publicados por “**Editorial Grupo AEA**” cuentan con varias indexaciones y repositorios internacionales lo que respalda la calidad de las obras. Lo puede revisar en los siguientes apartados:



Editorial Grupo AEA



Aviso Legal:

La información presentada, así como el contenido, fotografías, gráficos, cuadros, tablas y referencias de este manuscrito es de exclusiva responsabilidad del/los autor/es y no necesariamente reflejan el pensamiento de la Editorial Grupo AEA.

Derechos de autor ©

Este documento se publica bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).



El “copyright” y todos los derechos de propiedad intelectual y/o industrial sobre el contenido de esta edición son propiedad de la Editorial Grupo AEA y sus Autores. Se prohíbe rigurosamente, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total y/o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma de ninguna forma o por cualquier medio, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright, salvo cuando se realice con fines académicos o científicos y estrictamente no comerciales y gratuitos, debiendo citar en todo caso a la editorial. Las opiniones expresadas en los capítulos son responsabilidad de los autores.

Introducción

La calidad de la educación sigue siendo uno de los principales problemas en la actualidad, especialmente en el contexto de desarrollar ciudadanos críticos y reflexivos que sean capaces de responder a la sociedad cambiante y su entorno; considerando que las evaluaciones estandarizadas se han vuelto cada vez más relevantes a lo largo de los años como una forma de medir el rendimiento educativo de los estudiantes y como un medio para informar la política educativa, pero el uso de estos resultados como criterio para evaluar la calidad de la educación ha generado debate académico y profesional.

En este caso, surge la pregunta: ¿son las calificaciones obtenidas en una evaluación estandarizada una medida del aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa? La misma que exige una reflexión crítica sobre la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje: si los resultados de una prueba representan un momento en un proceso formativo mucho más grande, ¿podemos entender la realidad de la educación desde el aspecto numérico? Y entonces, ¿qué hacemos con el conjunto de habilidades, conocimientos y destrezas que se desarrollan en el proceso de aprendizaje, pero que no pueden medirse en una sola prueba?

Estos aspectos son especialmente importantes cuando los resultados de las evaluaciones nacionales indican que todavía se tiene un largo camino por recorrer en términos de desarrollar competencias relacionadas con la comprensión, análisis, argumentación y resolución de problemas, que son habilidades fundamentales que constituyen la base de la educación del estudiantado; desde esta perspectiva, la calidad educativa es más que los resultados de las pruebas y no solo un análisis del rendimiento académico, sino el proceso pedagógico que conforma el aprendizaje; siendo el resultado de una relación interdependiente entre el currículo, la práctica docente, los recursos y el entorno escolar en el que se imparten las clases.

Por lo antes mencionado, se establece la siguiente pregunta: ¿los estudiantes obtienen sus resultados basados en sus habilidades individuales o los obtienen como resultado de las prácticas de los docentes durante la etapa formativa? Si consideramos que las transformaciones educativas actuales exigen paradigmas pedagógicos que permitan el aprendizaje con propósito y habilidades de pensamiento de nivel superior, debemos comenzar desde la formación de los educandos; en este sentido, los métodos de enseñanza ya no se ven solo como una cuestión de impartir conocimientos, sino como algo que será útil para involucrar a los estudiantes en la construcción de algo que hacer. Y aunque es evidente el avance en teoría y práctica de la pedagogía de la enseñanza orientada hacia el estudiantado, todavía existen dudas sobre la efectividad de los métodos en diferentes niveles de educación.

Además, debe cuestionarse si las prácticas pedagógicas desarrolladas en las aulas realmente corresponden a los principios de desarrollo de competencias de la educación o si todavía se basan en prácticas tradicionales, que no permiten

un aprendizaje transferible; es así que la situación en Ecuador, específicamente en la ciudad y provincia de Esmeraldas ha sido particularmente crítica en las últimas décadas, ya que se han implementado reformas curriculares, procesos de evaluación y programas de formación docente para mejorar la calidad del sistema educativo; sin embargo, una serie de evaluaciones han demostrado que el aprendizaje y las competencias básicas en educación no se están desarrollando y que los estudiantes no tienen la capacidad de desarrollar las habilidades necesarias para hacerlo.

Por lo tanto, se debe considerar si la evaluación del aprendizaje es realmente precisa y si los procesos son capaces de juzgar las fortalezas y debilidades del aprendizaje; en resumen, la necesidad de responder a estas preguntas aumenta la importancia de nuevas investigaciones para comprender la relación entre los resultados académicos y las prácticas pedagógicas; aunque las evaluaciones estandarizadas son útiles para monitorear el rendimiento de los estudiantes, la complejidad del proceso educativo requiere una fuente adicional de evidencia que ayude a entender qué llevó a los resultados.

Por lo antes mencionado, deben considerarse las calificaciones obtenidas en las evaluaciones nacionales (por ejemplo, mediante el uso de instrumentos de investigación) y la evidencia de la observación de prácticas docentes, procesos de aprendizaje y enseñanza; con esta visión, es posible identificar mejor los elementos que favorecen o dificultan el desarrollo de habilidades y la creación de una educación orientada hacia la calidad.

En consecuencia, se han realizado algunos estudios en los últimos diez años para considerar el papel de las metodologías y prácticas en el rendimiento académico y el diseño de un aprendizaje significativo; sin embargo, el estudio de Freire et al. (2020), Romero, Acuña y Quiroz (2021) y Macías et al. (2023) coinciden en que los métodos que se centran en la participación activa de los estudiantes favorecen una mejor comprensión, autonomía y capacidad para utilizar el conocimiento en una variedad de situaciones. Asimismo, estos estudios muestran que los educandos experimentan el aprendizaje cuando se encuentran en situaciones que son reflexivas, colaborativas y resuelven problemas basados en el contexto.

Así mismo, Zabalza (2016), Sanz Ponce (2022) y Rossano Ortega et al. (2023) también han hecho importantes contribuciones, como un factor importante en la calidad de la educación, considerando que el trabajo metodológico docente es un factor clave y relevante en las actividades educativas. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica debe basarse en la reflexión constante, la innovación y evaluación, para adaptar las estrategias de enseñanza en función de las necesidades de los estudiantes y el contexto educativo; en este sentido, el profesorado ya no es solo un transmisor de información, sino un mediador que crea experiencias de aprendizaje que son integrales para el desarrollo de los estudiantes.

La investigación en evaluación educativa también ha enfatizado la importancia de percibir los resultados de las pruebas estandarizadas desde una perspectiva

global y más contextualizada, recalcando que las calificaciones son importantes, pero no suficientes para explicar todo el proceso de aprendizaje en sí; con este fin, se ha desarrollado una tendencia de investigación que intenta combinar la información cuantitativa de las evaluaciones externas con observaciones, entrevistas, encuestas y análisis cualitativos de prácticas educativas; de esta manera, se puede ir más allá de interpretaciones reduccionistas y avanzar hacia una visión más holística de la calidad educativa. Sin embargo, aunque estas investigaciones han hecho una contribución significativa, hay una escasez de investigaciones que comparen objetivamente los resultados de la Evaluación Ser Estudiante con los datos de aprendizaje derivados durante las primeras etapas de la Educación General Básica y la formación docente.

Es necesario destacar que existe una gran cantidad de literatura sobre evaluación educativa, enfoques activos y rendimiento escolar, pero aún falta investigación que indague cómo se relacionan estos aspectos entre sí en un marco de investigación académica. Esto muestra que el estudio debería explorar hasta qué punto los resultados de las evaluaciones externas dan cuenta de los procesos pedagógicos que ocurren en entornos educativos reales.

Por lo tanto, en esta brecha científica, se intenta responder las siguientes preguntas: ¿Existe una correlación entre los resultados de la Evaluación Ser Estudiante y la evidencia de aprendizaje en la Educación General Básica y la formación docente? ¿Cuáles son las implicaciones de las metodologías de enseñanza de los docentes para el rendimiento del estudiante? ¿Cómo ayudan las estrategias metodológicas a desarrollar habilidades de pensamiento y habilidades académicas? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de la evaluación externa y la evidencia de aprendizaje de la educación? Para responder a estas preguntas, la investigación que respalda este libro se desarrolló con el enfoque metodológico en la coexistencia de métodos y técnicas de investigación.

Para este propósito, se adoptaron enfoques inductivos, deductivos y holístico-dialécticos para explorar el fenómeno desde una perspectiva holística; de la misma manera, se emplearon técnicas de observación, entrevistas, encuestas y cuestionarios, así como análisis comparativo y triangulación de información, este método de análisis permitió comparar los resultados del estudio de evaluación y otras evidencias educativas con los hallazgos reales, lo cual a su vez fue mucho mejor para establecer la relación en el contexto de los métodos de enseñanza y el aprendizaje y cómo se relacionan con la educación.

Los resultados obtenidos permitieron formar una base para más evidencia que se ha recopilado para comprender el impacto de los métodos de enseñanza en los estudiantes y las cualidades de la educación que contribuyen a su calidad; además, proporcionaron información sobre los procesos formativos en la Educación General Básica y en el espacio de formación docente inicial que podría ser útil para investigadores, docentes, administradores y personas involucradas en la gestión educativa.

A continuación, la estructura de la obra responde a la secuencia progresiva y analítica que permite comprender la relación entre el trabajo docente, estrategias metodológicas y los resultados de aprendizaje evidenciados en la Evaluación Ser Estudiante; por tal motivo, el primer capítulo aborda los resultados de la Evaluación Ser Estudiantes y la presentación del proyecto de investigación de la carrera de Educación Básica de la Facultad de la Pedagogía de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, el segundo capítulo trata las metodologías activas implementadas en la carrera de Educación Básica y su correspondencia con los resultados obtenidos en la evaluación nacional; el tercero analiza las metodologías de enseñanza empleadas en la carrera antes mencionada mediante entrevistas, encuestas y análisis de resultados académicos; mientras que el cuarto capítulo profundiza en el contraste entre la formación inicial del profesorado y la práctica docente, identificando limitaciones, fortalezas y oportunidades de mejora en el proceso formativo.

El quinto apartado analiza la incidencia del trabajo metodológico docente y las estrategias de aprendizaje en el desarrollo de habilidades del pensamiento, considerando su aporte al desempeño del estudiantado; por su parte, el quinto capítulo presenta un estudio comparativo que está orientado a comprender la relación entre estrategias metodológicas y calidad educativa a partir de los resultados de la Evaluación Ser Estudiante; en consecuencia, todos los capítulos ofrecen una visión fundamentada e integral de los factores pedagógicos que intervienen en la construcción de aprendizajes significativos, aportando evidencias para la innovación educativa, reflexión docente y el fortalecimiento de la calidad educativa en el contexto ecuatoriano.

Carmen Karina Hurtado Toral

Directora del Proyecto

Índice

Introducción.....	7
Índice.....	1
Capítulo I: Evaluación ser estudiante y desarrollo del pensamiento: aportes del proyecto de investigación de la FACPED-UTLVTE.....	5
1.1. Introducción.....	8
1.2. Materiales y métodos	10
1.3. Resultados	11
1.3.1. Resultados de la Evaluación Ser Estudiantes SEST	11
1.3.1.1. Resultados Nacionales de la Evaluación Ser Estudiantes 2024-2025.....	11
1.3.1.2. Resultado general por régimen de evaluación.....	11
1.3.1.3. Resultados generales por tipo de sostenimiento	12
1.3.1.4. Resultados por asignaturas.....	12
1.3.2. Provincia de Esmeraldas: Resultado de la evaluación Ser Estudiantes.....	14
1.3.3. Resultados de la Evaluación Ser Maestro 2016	15
1.4. Discusión.....	15
1.5. Conclusiones.....	17
Referencias Bibliográficas.....	18
Capítulo II: Evaluación de las metodologías de enseñanza utilizadas en Educación Básica mediante encuestas, entrevistas y análisis de resultados de la Evaluación Ser Estudiante.....	21
2.1. Introducción.....	25
2.2. Materiales y métodos	27
2.3. Resultados	29
2.3.1. Dimensión 1: Metodologías de Enseñanza Declaradas (Análisis Cuantitativo - Encuestas)	29
2.3.2. Dimensión 2: La Praxis Real en el Aula (Análisis Cualitativo - Observación de Clase).....	30
2.3.3. Dimensión 3: La Voz de los Actores (Análisis Cualitativo - Entrevistas).....	31
2.3.4. Dimensión 4: El Cruce Crítico con la Evaluación Ser Estudiante	33

2.4.	Discusión.....	34
2.5.	Conclusiones.....	35
	Referencias Bibliográficas.....	35
Capítulo III: Metodologías activas en la carrera de Educación Básica: contraste entre la práctica docente y los resultados de la evaluación Ser Estudiante.. 39		
3.1.	Introducción.....	42
3.1.1.	Metodologías activas en la formación docente.....	43
3.1.2.	Las metodologías activas en la formación docente de Educación Básica	44
3.1.3.	Metodologías activas aplicables a la formación docente	44
3.1.4.	Evaluación Ser Estudiante, referente para la formación docente	46
3.1.5.	Prácticas metodológicas en la docencia universitaria:.....	47
3.1.6.	Análisis comparativo entre metodologías activas, práctica universitaria y Resultados de la Evaluación Ser Estudiante	48
3.1.7.	Implicaciones pedagógicas para la carrera de Educación Básica	50
3.2.	Materiales y métodos	51
3.3.	Resultados	52
3.3.1.	Resultados principales de la Evaluación Ser Estudiante 2023-2024.	52
3.3.2.	Tensiones entre práctica docente universitaria tradicional y formación activa.	52
3.3.3.	Contraste entre necesidades evidenciadas por la Evaluación Ser Estudiante y metodologías activas pertinentes	53
3.3.4.	Implicaciones pedagógicas para fortalecer la formación docente en la Carrera de Educación Básica	53
3.4.	Discusión.....	54
3.5.	Conclusiones.....	55
	Referencias Bibliográficas.....	56
Capítulo IV: Diagnóstico de las metodologías docentes en Educación Básica y su correspondencia con los indicadores de logro de la Evaluación Ser Estudiante..... 61		
4.1.	Introducción.....	64
4.1.1.	Diagnóstico de Metodologías Docentes en Educación Básica y su correspondencia con los Indicadores de Logro de la Evaluación Ser Estudiante (INEVAL — Ecuador)	66

4.1.2.	Metodologías Docentes en Educación General Básica	67
4.1.3.	Evaluación Ser Estudiante: Indicadores de Logro	68
4.1.4.	Relación entre metodologías y resultados	69
4.2.	Materiales y métodos	69
4.3.	Resultados	70
4.4.	Discusión	71
4.5.	Conclusiones	72
	Referencias Bibliográficas	73
Capítulo IV: Estrategias metodológicas y calidad educativa: un estudio comparativo basado en los resultados de la Evaluación Ser Estudiante		77
5.1.	Introducción	80
5.1.1.	Reformas curriculares en el Ecuador y los estándares de aprendizaje	82
5.1.2.	Impacto de la Evaluación Ser Estudiante bajo la gestión del INEVAL	83
5.1.3.	El aula como espacio de intervención	83
5.1.4.	Interrogantes y objetivos del estudio: Análisis comparativo	84
5.1.5.	El enfoque constructivista y competencial del currículo nacional.	84
5.1.6.	Características de la clase magistral y su persistencia en el sistema	85
5.1.7.	Estrategias metodológicas activo-competenciales.	85
5.1.8.	Los factores asociados al aprendizaje.	86
5.1.9.	Estrategias Metodológicas e Impacto en la Calidad Educativa.	87
5.2.	Materiales y métodos	88
5.3.	Resultados	88
5.4.	Discusión	89
5.5.	Conclusiones	90
	Referencias Bibliográficas	91

CAPITULO 01

EVALUACIÓN SER ESTUDIANTE Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO: APORTES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA FACPED-UTLVTE

Evaluación ser estudiante y desarrollo del pensamiento: aportes del proyecto de investigación de la FACPED-UTLVTE

Assessment of Student Life and Cognitive Development: Findings from the FACPED-UTLVTE Research Project



Chila-Ortiz, Hernán Vinicio ¹



<https://orcid.org/0000-0002-2855-1942>



herman.chila@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



Hurtado-Toral, Carmen Karina ²



<https://orcid.org/0000-0001-8952-4772>



carmen.hurtado@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



Macias-Chilan, Yorline María ³



<https://orcid.org/0009-0003-8450-5830>



yorline.macias.chila@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



Saltos-Lara, Flor María ⁴



<https://orcid.org/0009-0007-0553-4633>



flor.saltos.lara@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/egaea.cl.103>

Resumen: Este capítulo analiza los datos obtenidos mediante las evaluaciones nacionales Ser Estudiante y Ser Maestro, aplicadas por el INEVAL, cuyos resultados revelan que tanto el rendimiento de los alumnos como el desempeño profesional de los docentes se ubican sistemáticamente por debajo de los promedios registrados a nivel nacional. Se identifican brechas significativas en las áreas fundamentales de Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, así como limitaciones en la formación inicial, la actualización continua y la práctica pedagógica que desarrollan los educadores en el aula. Además, el estudio relaciona estos hallazgos con el perfil de egreso de la carrera universitaria de Educación Básica, resaltando la importancia de ajustar los contenidos y metodologías de la formación académica a las necesidades reales y los retos que presenta el sistema educativo en la provincia. De este modo, se concluye que fortalecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje constituye una acción prioritaria para elevar la calidad educativa y garantizar una formación integral que responda a los estándares requeridos.

Palabras clave: Evaluación educativa, estrategias de aprendizaje, desempeño docente

Abstract: This chapter analyzes the data obtained through the national assessments Ser Estudiante (Student Assessment) and Ser Maestro (Teacher Assessment), administered by INEVAL. The results show that both student

performance and the professional performance of teachers consistently fall below the national averages. Significant gaps are identified in the core areas of Mathematics, Language and Literature, Natural Sciences, and Social Sciences, as well as limitations in initial training, ongoing professional development, and the pedagogical practices that teachers implement in the classroom. Furthermore, the study links these findings to the graduate profile of the university program in Basic Education, highlighting the importance of aligning the content and methodologies of academic training with the real needs and challenges faced by the education system in the province. Accordingly, it is concluded that strengthening teaching and learning strategies is a priority action for improving educational quality and ensuring comprehensive training that meets established standards.

Keywords: Educational assessment, learning strategies, teaching performance.

1.1. Introducción

En el sistema educativo ecuatoriano, la Evaluación Ser Estudiantes, aplicada periódicamente por el INEVAL en Educación General Básica y Bachillerato, se ha consolidado como un instrumento clave para alinear la enseñanza a estándares nacionales y brindar información confiable para la toma de decisiones. Más allá de puntajes y calificaciones, permite identificar el nivel de desarrollo de habilidades cognitivas superiores: comprensión lectora profunda, razonamiento lógico, análisis crítico y resolución de problemas. Sin embargo, sus resultados más recientes muestran que una gran proporción de estudiantes se ubica en niveles insuficientes o básicos, con dificultades marcadas para interpretar información, argumentar ideas y aplicar conocimientos en contextos nuevos, lo que revela una brecha entre lo que se enseña y lo necesario para formar ciudadanos autónomos y reflexivos.

El Proyecto de Investigación de la Carrera de Educación Básica de la FACPED-UTLVTE cobra valor estratégico: busca transformar esos datos en conocimiento útil, vinculando la evaluación externa con la mejora de la práctica docente y el fortalecimiento del pensamiento. Conocer solo los resultados no basta; es preciso comprender qué factores pedagógicos inciden en ellos, especialmente en contextos como Esmeraldas, donde persisten retos socioeducativos y territoriales.

Investigaciones recientes respaldan esta línea de trabajo. Torres y Minda (2023) hallaron que solo el 22 % de estudiantes de séptimo año alcanza niveles satisfactorios en razonamiento lógico-matemático, y demostraron que las estrategias activas se asocian a mejor desempeño. López y Quiñónez (2024) señalan que las tareas de mayor dificultad requieren habilidades críticas poco trabajadas en el aula, por lo que se debe reorientar la enseñanza hacia la

estructuración del pensamiento y no solo la repetición de contenidos. Valarezo y Cobeña (2025) confirman que las prácticas tradicionales favorecen el bajo rendimiento, mientras el aprendizaje basado en proyectos potencia las competencias cognitivas.

A su vez, Portes López et al. (2024) analizan datos de Esmeraldas y confirman que las mayores dificultades se dan en tareas de pensamiento superior, además de que el 81 % de docentes no utiliza los resultados detallados en su planificación. Proponen formación docente basada en evidencias, metodologías activas y seguimiento continuo para convertir la evaluación en motor de cambio.

De estos antecedentes surge la pregunta central: ¿cómo reflejan los resultados de la Evaluación Ser Estudiantes el desarrollo del pensamiento y qué aportes brinda el proyecto de la FACPED-UTLVTE para fortalecerlo? El estudio adoptará un enfoque mixto: analizará estadísticamente las pruebas, contrastará sus hallazgos con las prácticas de aula y sistematiza orientaciones prácticas que conectan la información oficial con intervenciones didácticas aplicables.

La Evaluación Ser Estudiantes (SEST) 2024–2025, según INEVAL (2024), busca medir el logro de aprendizajes y habilidades cognitivas alineadas al currículo nacional, generar información para orientar decisiones pedagógicas, institucionales y de política, y mejorar la calidad educativa del país.

Para garantizar representatividad, se usa un muestreo probabilístico estratificado que considera región, zona, tipo de institución y nivel; participan estudiantes de 4.º, 7.º y 10.º de Educación General Básica, además de 3.º de Bachillerato (INEVAL, 2025). Se aplica en formato estandarizado con preguntas cerradas y abiertas en jornadas supervisadas de 3 a 4 horas, acompañado de cuestionarios de contexto; sus resultados no afectan las calificaciones finales (INEVAL, 2024).

Evalúa cuatro áreas clave: Lengua y Literatura (comprensión y análisis textual), Matemática (razonamiento y resolución de problemas), Ciencias Naturales (fenómenos y método científico) y Ciencias Sociales (pensamiento crítico y formación ciudadana) (INEVAL, 2024).

El proyecto de la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Educación de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas (FACPED-UTLVTE) indaga cómo las estrategias de aprendizaje y la labor metodológica docente influyen en el desarrollo de habilidades de pensamiento, tanto en instituciones escolares como en la propia formación universitaria. Su objetivo general es contrastar los resultados de la Evaluación Ser Estudiante con los de estudiantes de Educación General Básica de Esmeraldas y de la carrera docente; específicamente, busca identificar la incidencia del trabajo metodológico en el desempeño, analizar el papel del currículo en la consolidación del pensamiento lógico, valorar la efectividad de las estrategias aplicadas y sistematizar los hallazgos en tesis, artículos y publicaciones digitales.

El estudio se desarrolla en seis Unidades Educativas de la parroquia Esmeraldas, contrastando sus datos con la realidad de los futuros docentes, con el fin de reconocer prácticas que fomenten el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad (Díaz Barriga, 2019). Su relevancia crece ante los resultados insuficientes de los estudiantes de la provincia (INEVAL, 2025) y por qué trabajos previos de la facultad dejaron por abordar la dimensión metodológica en ambos niveles educativos (López et al., 2022).

Investigaciones nacionales confirman la urgencia de transitar hacia enfoques innovadores: Romero et al. (2021) señalan que muchas dificultades en pensamiento crítico responden a limitaciones pedagógicas, por lo que mejorar la formación docente es clave. Macías et al. (2023) añaden que fomentar estas habilidades implica enseñar a cuestionar y autorregular el aprendizaje, acorde a la formación integral que exige el siglo XXI (Tobón, 2020).

El proyecto se apoya en el Modelo Educativo Constructivista por Competencias Investigativo e Intercultural (Canchingre, 2023) y en postulados sobre práctica docente (Tapia, 2023), además de los aportes de Coll (2010). Al identificar estrategias efectivas, no solo mejora la enseñanza escolar, sino que actualiza la formación universitaria, generando conocimiento que vincula la universidad con la comunidad para cerrar brechas y consolidar una educación de calidad en la región.

1.2. Materiales y métodos

Este estudio adopta un diseño analítico descriptivo, que permite explicar los fenómenos y sus relaciones sin alterar su contexto natural (Hernández Sampieri et al., 2022). Se centra en dos variables: los resultados de la Evaluación Ser Estudiante, medidos por puntajes y niveles de logro oficiales (INEVAL, 2025); y el proyecto de la carrera, que agrupa estrategias y prácticas pedagógicas analizadas mediante registros y percepciones (Canchingre, 2023).

Participaron docentes – estudiantes investigadores de la UTLVTE involucrados en el proyecto de investigación de la carrera de Educación Básica; se excluyeron quienes no cumplían estos requisitos o carecían de datos completos (Palacios & León, 2023). Se combinó revisión bibliográfica con trabajo de campo, y los resultados fueron validados por la institución emisora de la información para eliminar ambigüedades y asegurar que midan lo propuesto (Martínez, 2023), garantizando así su fiabilidad y cumplimiento normativo (Gómez & Ruiz, 2024).

1.3. Resultados

1.3.1. Resultados de la Evaluación Ser Estudiantes SEST

La Evaluación Ser Estudiante presenta sus resultados en dos formatos clave. Primero, el Índice INEV, calculado mediante la Teoría de Respuesta al Ítem, que mide la competencia en una escala de 400 a 1000 puntos por área y nivel; los límites se definen con la técnica Bookmark y criterios de especialistas. Segundo, el Reporte de niveles de desempeño, que compara el rendimiento con los estándares nacionales según el porcentaje de aciertos: Dominio Avanzado, Desempeño Intermedio, Desempeño Elemental y Necesita refuerzo (INEVAL, 2026).

1.3.1.1. Resultados Nacionales de la Evaluación Ser Estudiantes 2024-2025

En la Evaluación Ser Estudiante (SEST) del periodo lectivo 2024-2025, se registró la siguiente participación en los tres subniveles de Educación General Básica (INEVAL, 2026):

En el subnivel Elemental, se contabilizaron entre 12 088 y 12 140 estudiantes por área de conocimiento, con 11 837 participantes válidos que completaron las cuatro pruebas. En el subnivel Medio, la asistencia osciló entre 12 253 y 12 288 estudiantes por asignatura, sumando 12 028 participantes válidos. En el subnivel Superior, la participación por área varió entre 12 215 y 12 245 estudiantes, con un total de 11 963 participantes válidos que respondieron todas las evaluaciones.

Solo se incluyeron en el cálculo general quienes completaron las pruebas de Matemática, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Ciencias Naturales.

1.3.1.2. Resultado general por régimen de evaluación

En la Evaluación Ser Estudiante 2024-2025 (INEVAL, 2026), el subnivel Elemental alcanzó un promedio nacional de 673 puntos: bajó 14 respecto al ciclo anterior, pero superó en 4 y 8 puntos los registros de 2022-2023 y 2021-2022. Por regiones, Costa Galápagos sumó 667 puntos (-24 frente al año previo, +6 y +16 en las comparaciones anteriores), mientras Sierra-Amazonía llegó a 682 puntos (se mantuvo igual, +1 y -4).

El subnivel Medio obtuvo 680 puntos nacionales: sin cambios respecto al 2023-2024, +5 y +3 en los dos ciclos previos. Costa Galápagos registró 672 puntos (-4, sin variación, +3); Sierra-Amazonía alcanzó 692 puntos (+6, +11, igual al primer registro).

El subnivel Superior promedió 691 puntos nacionales: casi sin cambios, pero -6 y -3 frente a los ciclos anteriores. Costa Galápagos sumó 686 puntos (-2, -9, -5); Sierra-Amazonía llegó a 698 puntos (+3, -2, -1). Todos los valores se miden en escala de 400 a 1000 puntos.

1.3.1.3. Resultados generales por tipo de sostenimiento

En la Evaluación Ser Estudiante 2024-2025 (INEVAL, 2026), los resultados por tipo de sostenimiento muestran diferencias y tendencias variadas en los tres subniveles.

En el subnivel Elemental: fiscales alcanzaron 667 puntos (-14 frente al ciclo anterior, +3 vs. 2022-2023); fiscomisionales 681 (-1, +17); municipales 670 (-7, +20); y particulares 694 (-14, +5). En el subnivel Medio: fiscales registraron 673 puntos (-3, +1); fiscomisionales 686 (-2, +11); municipales 687 (+1, +13); y particulares lideraron con 704 (+7, +15). En el subnivel Superior: fiscales obtuvieron 687 puntos (sin cambios significativos, -8); fiscomisionales 696 (estables, -4); municipales 696 (+3, -2); y particulares 707 (+1, -2). En todos los casos, los planteles particulares mantuvieron los promedios más altos.

1.3.1.4. Resultados por asignaturas.

1.3.1.4.1. Resultados de Matemática por régimen de evaluación.

En la Evaluación Ser Estudiante 2024-2025 (INEVAL, 2026), los resultados de Matemática muestran tendencias diferenciadas por subnivel y región. En el subnivel Elemental, el promedio nacional fue de 672 puntos, con descensos de 9, 6 y 4 puntos respecto a los tres ciclos anteriores. Por regiones, Costa Galápagos alcanzó 667 puntos (-18 frente al año previo, +4 vs. 2021-2022), mientras Sierra-Amazonía llegó a 679 puntos (+4 frente al ciclo anterior, aunque con caídas en las comparaciones más antiguas). Los estudiantes en nivel insuficiente presentaron dificultades en escritura de números, operaciones básicas, información estadística y conversiones de longitud.

En el subnivel Medio, el promedio nacional fue de 685 puntos, con avances de 1 a 2 puntos en todas las comparaciones históricas. Costa Galápagos registró 678 puntos (-1 frente al año anterior, +5 vs. 2021-2022) y Sierra-Amazonía 695 puntos (+7 frente al ciclo previo). Las mayores debilidades se presentaron en métodos de conteo, escritura de números de hasta nueve cifras y adiciones con números naturales.

En el subnivel Superior, el promedio nacional bajó a 696 puntos, con reducciones de 1 a 7 puntos en las comparaciones históricas. Costa-Galápagos sumó 694 puntos y Sierra-Amazonía 698 puntos, ambos con tendencia descendente. El principal reto fue la recuperación de información sobre puntos y rectas notables del triángulo. La distribución de niveles revela un aumento notable en el rango Elemental (62,7 % en 2024-2025 frente a 45,4 % del ciclo anterior) y una caída en el nivel Satisfactorio (37,3 %), mientras que el porcentaje de estudiantes en nivel Insuficiente o Excelente se mantuvo en cero.

1.3.1.4.2. Resultados de Lengua y Literatura por régimen de evaluación

En la Evaluación Ser Estudiante 2024-2025 (INEVAL, 2026), los resultados de Lengua y Literatura muestran tendencias mixtas por subnivel y región. En el subnivel Elemental, el promedio nacional fue de 673 puntos: bajó 16 respecto al ciclo anterior, pero superó en 9 y 14 puntos los registros de 2022-2023 y 2021-2022. Costa Galápagos alcanzó 666 puntos (-25 frente al año previo, +20 vs. 2021-2022), mientras Sierra-Amazonía llegó a 684 puntos (-1, +7 y +5). Las mayores debilidades se presentaron en el manejo de variedades lingüísticas, decodificación, comprensión explícita y uso de fuentes de información; además, en 10 de los 12 aspectos evaluados de escritura crecieron las dificultades como alteración de letras, separación incorrecta y desorganización de ideas.

En el subnivel Medio, el promedio nacional fue de 682 puntos, con avances de 4, 11 y 26 puntos en las tres comparaciones históricas. Costa-Galápagos registró 672 puntos (-2, +5 y +28) y Sierra-Amazonía 695 puntos (+10, +17 y +18). Los principales retos se concentraron en recuperar información explícita e identificar contenidos implícitos en los textos.

En el subnivel Superior, el promedio nacional descendió a 688 puntos, con reducciones de 5, 8 y 2 puntos frente a los ciclos anteriores. Costa Galápagos sumó 680 puntos (-9, -13 y -4) y Sierra-Amazonía 699 puntos (-1, -1 y +1). Aquí las limitaciones se centran en analizar textos literarios con criterio propio y reflexionar sobre preferencias personales en lectura.

1.3.1.4.3. Resultados de Ciencias Naturales por régimen de evaluación

En la Evaluación Ser Estudiante 2024-2025 (INEVAL, 2026), los resultados de Ciencias Naturales presentan tendencias variadas por subnivel y región. En el subnivel Elemental, el promedio nacional fue de 670 puntos: bajó 9 respecto al ciclo anterior, pero superó en 11 y 10 puntos los registros de 2022-2023 y 2021-2022. Costa Galápagos alcanzó 665 puntos (-16 frente al año previo, +22 vs. 2021-2022), mientras Sierra-Amazonía llegó a 678 puntos (estable, +3 y -8). Las mayores dificultades se centran en ciclos vitales de plantas y animales, funciones vitales, hábitats, hábitos saludables y propiedades de la luz.

En el subnivel Medio, el promedio nacional fue de 680 puntos: prácticamente igual al del año anterior, con una mejora de 19 puntos frente al 2022-2023, aunque 10 puntos por debajo del 2021-2022. Costa-Galápagos registró 670 puntos (-4, +13 y -11) y Sierra-Amazonía 695 puntos (+5, +28 y -11). Los retos aparecen en nutrición de plantas sin semillas, dinámica de ecosistemas, órganos de los sentidos y tipos de energía.

En el subnivel Superior, el promedio nacional fue de 686 puntos: mejoró 8 puntos respecto al 2023-2024, pero descendió 18 y 15 puntos frente a los dos ciclos anteriores. Costa Galápagos sumó 679 puntos (+7, -22 y -19) y Sierra-Amazonía 696 puntos (+9, -11 y -10). Aquí las limitaciones se dan en diversidad biológica,

estructura de hongos, prevención de enfermedades, segunda ley de Newton y vínculo entre actividad humana y cambio climático.

1.3.1.4.4. Resultados de Ciencias Sociales por régimen de evaluación

En la Evaluación Ser Estudiante 2024-2025 (INEVAL, 2026), los resultados de Ciencias Sociales muestran tendencias diferenciadas por subnivel y región. En el subnivel Elemental, el promedio nacional fue de 678 puntos: bajó 19 respecto al ciclo anterior, pero superó en 4 y 16 puntos los registros de 2022-2023 y 2021-2022. Costa Galápagos alcanzó 672 puntos (-31 frente al año previo, +21 vs. 2021-2022), mientras Sierra-Amazonía llegó a 688 puntos (-1, +4 y +8). Las mayores debilidades se presentaron en distinguir fenómenos de desastres naturales y reconocer servicios, vías y medios de transporte del país.

En el subnivel Medio, el promedio nacional descendió a 673 puntos: 6, 12 y 7 puntos menos que en los tres ciclos anteriores. Costa Galápagos registró 666 puntos (-11, -16 y -11) y Sierra-Amazonía 681 puntos (-1, -7 y -4). Los retos se concentraron en comprender la consolidación estatal y el auge cacaotero, analizar paisajes y recursos ecuatorianos, identificar relieves y evaluar riesgos geológicos o hídricos.

En el subnivel Superior, el promedio nacional fue de 695 puntos, con avances de 5, 7 y 8 puntos en todas las comparaciones históricas. Costa-Galápagos sumó 692 puntos (+3, +5 y +6) y Sierra-Amazonía lideró con 701 puntos (+8, +12 y +12). Aquí las limitaciones se dan en conocer responsabilidades del Estado, procesos de independencia sudamericana, funciones de las Fuerzas Públicas y el origen del trabajo, la agricultura y la escritura.

1.3.2. Provincia de Esmeraldas: Resultado de la evaluación Ser Estudiantes

La provincia de Esmeraldas pertenece a la zona administrativa 1, junto con Carchi, Imbabura y Sucumbíos, y se divide en 6 distritos y 64 circuitos (Bernabé Lillo & Armijos Porozo, 2018). La SENPLADES (2015) la clasificó en el grupo 6: entre las regiones con mayores carencias sociales y menor participación ciudadana, por lo que es territorio prioritario para la reducción de la pobreza.

En el periodo 2016-2017, la provincia contaba con más de 203 000 estudiantes y 1 030 centros educativos; el 64 % en zonas rurales, el 89,1 % públicos y el 12,3 % solo accesibles por vía fluvial (Ministerio de Educación, 2017). La infraestructura sigue siendo limitada: entre el 65 % y el 70 % de los centros no tienen título de propiedad, hay brechas en tecnología y equipamiento (GAD Municipal de Esmeraldas, 2015).

Según INEVAL (2017), los resultados de la Evaluación Ser Estudiante en 4.º, 7.º y 10.º grado fueron: Matemática 737, 640, 633; Lengua y Literatura 735, 681, 684; Ciencias Naturales 760, 713, 704; Ciencias Sociales 752, 692, 677.

Esmeraldas ocupó el puesto 18 en 4.º, 24 en 7.º y 23 en 10.º de 24 provincias, con promedios inferiores a la media nacional en todas las áreas. Destaca una menor brecha en 4.º grado, mientras que las mayores desventajas se dan en Ciencias Naturales (4.º), Matemática (7.º) y Ciencias Sociales (10.º). Estos resultados se vinculan a limitaciones de recursos, infraestructura y condiciones del sistema educativo local.

1.3.3. Resultados de la Evaluación Ser Maestro 2016

La evaluación Ser Maestro 2016, aplicada por el INEVAL para medir conocimientos y facilitar el avance profesional docente, registró en Esmeraldas un promedio de 615 puntos, muy por debajo del promedio nacional de 664 (INEVAL, 2017). Aunque los profesionales alcanzan los saberes esenciales, no llegan al umbral de 700 puntos que define un desempeño favorable, ubicando a la provincia en el último puesto del país: solo el 6,8 % supera esa calificación.

El análisis comprende 2 322 participantes distribuidos en tres niveles: 33 en Educación Especial, 1 826 en Educación Básica y 463 en Educación Inicial, clasificados en los rangos: En formación (menos de 600), Con fundamentos (600-699), Favorables (700-900) y Excelente (900-1 000). Ningún evaluado alcanzó el nivel máximo, lo que evidencia limitaciones para consolidar competencias de mayor complejidad.

En Educación Especial, 6 aspirantes permanecen en formación, 25 consolidan fundamentos y solo 2 obtienen resultados favorables: se requiere adaptar estrategias a las características de esta población. En Educación Básica el grupo más numeroso, 357 no alcanzan el mínimo, 1 417 logran los conocimientos básicos y únicamente 52 avanzan al nivel favorable, lo que refleja dificultades para desarrollar habilidades superiores. Por su parte, Educación Inicial muestra el mejor desempeño relativo: 41 en formación, 368 con bases sólidas y 54 con resultados favorables, aunque tampoco llega a la excelencia.

En conjunto, se ha consolidado una base general, pero persisten brechas importantes en el cumplimiento del nivel mínimo y en el desarrollo de desempeños avanzados, lo que demanda fortalecer el acompañamiento y re diseñar intervenciones pedagógicas (INEVAL, 2017).

1.4. Discusión

Los resultados nacionales de la Evaluación Ser Estudiante muestran avances moderados, con brechas marcadas según el tipo de institución, zona geográfica y área de conocimiento: los centros particulares alcanzan los promedios más altos, mientras los fiscales enfrentan mayores dificultades; Matemática es el área con menor desempeño general, seguida de limitaciones en comprensión lectora y pensamiento crítico (INEVAL, 2026). Al comparar con la realidad provincial,

Esmeraldas se sitúa sistemáticamente por debajo de la media nacional en todos los niveles y asignaturas, ocupando posiciones entre las últimas del país: en 2016 fue 18.º en 4.º grado, 24.º en 7.º y 23.º en 10.º de 24 provincias, con diferencias que se agudizan en competencias superiores como razonamiento lógico o análisis textual (INEVAL, 2017).

Esta situación coincide estrechamente con la Evaluación Ser Maestro 2016: los docentes de la provincia obtuvieron un promedio de 615 puntos, muy por debajo del promedio nacional de 664 y sin alcanzar el umbral de 700 puntos que define un desempeño favorable; solo el 6,8 % supera esta referencia, ubicando a Esmeraldas nuevamente en el último puesto nacional (INEVAL, 2017). Como señala Díaz Barriga (2019), los aprendizajes complejos dependen directamente de la capacidad docente para diseñar procesos activos y reflexivos, por lo que las limitaciones en formación se traducen directamente en menores logros estudiantiles.

Las diferencias por tipo de sostenimiento se replican en el territorio: aunque los establecimientos particulares mantienen mejores resultados, todos los regímenes en Esmeraldas están por debajo de sus pares nacionales. Esto indica que no se trata solo de recursos, sino de factores acumulados: infraestructura incompleta, acceso limitado a tecnología y mayores carencias socioeconómicas que afectan tanto la práctica docente como el acompañamiento familiar (GAD Municipal de Esmeraldas, 2015; Benítez Mero et al., 2025). Por área de conocimiento, los patrones nacionales se acentúan localmente: en Matemática destacan debilidades en resolución de problemas; en Lengua y Literatura, en comprensión implícita y expresión organizada; y en Ciencias, en aplicación de saberes a contextos reales (López & Quiñónez, 2024). A esto se suma que el 81 % de los docentes no usa los resultados evaluativos para reorientar su planificación, perdiendo una oportunidad clave para adaptar la enseñanza (Portes López et al., 2024).

El estudio confirma que el trabajo metodológico docente es decisivo: Cevallos Estarellas et al. (2024) demostraron que estrategias activas y contextualizadas aumentan hasta en un 30 % el porcentaje de estudiantes con niveles satisfactorios o excelentes, mientras el enfoque memorístico se asocia a resultados bajos. En Esmeraldas, las escuelas con prácticas expositivas registraron puntajes 22 puntos menores que aquellas que incorporaron indagación y debates, ya que la evaluación mide capacidad de análisis y no solo acumulación de datos (García & Alcívar, 2025).

Se observa una coincidencia entre las dificultades escolares y las de la formación inicial en la UTLVT: en ambos espacios se valora el pensamiento crítico, pero falta claridad para trasladarlo a la práctica, tal como advirtieron Zambrano y Paredes (2024). Esto sugiere que las limitaciones se reproducen desde la universidad cuando no se vincula teoría con ejemplos alineados a los criterios

nacionales; por ello, López et al. (2025) destacan que la carrera debe aplicar los mismos enfoques que espera que usen sus egresados. Aun con recursos limitados, los docentes que conocen los criterios de la evaluación logran avances, lo que coincide con Viteri et al. (2024): la calidad depende más de estrategias adecuadas que de mayor inversión. Estos hallazgos se alinean con el Modelo Educativo Constructivista por Competencias Investigativo e Intercultural (Canchingre, 2023), al mostrar que avanzar requiere articular escuela y universidad, cerrar brechas entre investigación y práctica, y consolidar una comunidad académica que responda a los retos locales (Tapia, 2023).

1.5. Conclusiones

El propósito de analizar la relación entre los resultados de la Evaluación Ser Estudiante, las prácticas pedagógicas y la formación docente, para identificar lineamientos que fortalezcan la calidad educativa en Esmeraldas desde la Facultad de la Pedagogía de la UTLVTE, se confirma que el desempeño docente no depende solo de recursos o contexto, sino de la coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y qué competencias se busca desarrollar.

Aunque la mayoría de estudiantes consolida saberes básicos, persisten limitaciones marcadas en razonamiento lógico, comprensión profunda, análisis crítico y aplicación de conocimientos. Estas brechas coinciden con los bajos resultados de la Evaluación Ser Maestro y con dificultades en la formación inicial: las prácticas centradas en transmisión y memorización se reproducen de la universidad a las escuelas, impidiendo alcanzar niveles favorables o de excelencia.

Cuando los docentes conocen los criterios de evaluación, usan sus datos para reorientar su labor y aplican estrategias activas y contextualizadas, se logran avances significativos, incluso con recursos limitados, reduciendo la brecha con el promedio nacional. La desconexión entre la formación universitaria y las necesidades reales del aula, sumada al escaso uso pedagógico de la información evaluativa, mantiene las diferencias en todos los niveles y áreas.

El proyecto destaca el rol central de la FACPED-UTLVTE: es indispensable alinear los enfoques de la carrera con las competencias que se espera promover, vincular teoría y práctica en los centros locales y consolidar el trabajo conjunto entre formadores, futuros docentes y comunidades. Queda demostrado que no basta con cubrir el currículo: lo decisivo es el tipo de estrategias. Los métodos memorísticos generan aprendizajes superficiales, mientras que los que invitan a pensar y aplicar elevan notablemente el desempeño.

Las dificultades pedagógicas se extienden a la formación inicial: a menudo lo que se enseña en la universidad no coincide con los enfoques innovadores que se esperan luego en las escuelas. Por ello, la carrera debe ser coherente con su

propio discurso para formar profesionales que transformen, y no repitan, lo que no funciona. Mejorar la educación en la provincia depende más de aprovechar bien lo existente y alinear práctica y evaluación, que solo de ampliar recursos. En definitiva, es posible avanzar hacia una educación más justa y eficaz si se logra esa coherencia entre planificación, enseñanza y evaluación.

Referencias Bibliográficas

- Benítez Mero, F. A., Carrillo Escobar, F. K., Ulloa Espinoza, C. M., Olaya Gómez, M. I., & Ruiz Quiñónez, C. S. (2025). Influencia del entorno familiar en el rendimiento escolar en Esmeraldas. "Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(6), 3152-3166. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21435
- Benítez, L., & Rivas, M. (2025). *Desigualdades educativas y prácticas pedagógicas en Esmeraldas: diagnóstico y perspectivas*. Revista Ecuatoriana de Educación Intercultural, 12(1), 79-96. <https://repositorio.uabyayala.edu.ec/handle/123456789/2103>
- Bernabé Lillo, M. de los L., Armijos Poroza, I. M. (2018). Aproximación a la Realidad de la Educación en la Provincia de Esmeraldas. *Revista Científica Hallazgos* 21, 3. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v3i0.239>
- Canchingre, L. (2023). *Modelo Educativo con Enfoque Constructivista por Competencias Investigativas e Interculturales*. Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas. <https://repositorio.utlvte.edu.ec/handle/123456789/1872>
- Cevallos-Estarellas, J., Paucar, M., & Toapanta, K. (2024). Estrategias activas y desempeño en la Evaluación Ser Estudiante: evidencia nacional. *Revista Científica de Educación y Desarrollo*, 9(2), 45-60. <https://doi.org/10.59327/rced.v9i2.215>
- Coll, C. (2010). *Enseñar y aprender en la sociedad del conocimiento*. Graó. <https://www.grao.com/libro/ensenar-y-aprender-en-la-sociedad-del-conocimiento>
- Díaz Barriga, F. (2019). Estrategias docentes para la formación por competencias. McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz-Barriga, F. (2019). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una guía para la formación profesional*. McGraw-Hill Interamericana. <https://www.mheducation.com.mx/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo-9781456277086-mex.html>
- GAD Municipal de Esmeraldas. (2015). Diagnóstico de infraestructura y servicios educativos del cantón Esmeraldas. <https://www.esmeraldas.gob.ec/wp-content/uploads/2015/09/diagnostico-educativo.pdf>
- García, D., & Alcívar, R. (2025). *Evaluación nacional y sentido pedagógico: más allá de los puntajes*. Revista de la Universidad Nacional de Educación, 8(1), 33-50. <https://sga.unae.edu.ec/revista/article/view/1589>

- Gómez, L., & Ruiz, J. (2024). Validez y confiabilidad de instrumentos en investigaciones educativas. *Revista Latinoamericana de Métodos de Investigación*, 7(2), 67-85. <https://revistas.uce.edu.ec/index.php/metodos/article/view/942>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C., & Torres, C. (2022). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). Pearson Educación.
- INEVAL. (2025). *Factores pedagógicos asociados al rendimiento en la Evaluación Ser Estudiante 2024*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/2025/03/Informe-Factores-Asociados-2024.pdf>
- INEVAL. (2025). *Marco conceptual y técnico de la Evaluación Ser Estudiante*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/2025/01/Marco-Conceptual-Ser-Estudiante-2025.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). (2017). Resultados de la Evaluación Ser Maestro 2016: Provincia de Esmeraldas. <https://www.evaluacion.gob.ec/resultados-ser-maestro-2016/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). (2017). Resultados de la Evaluación Ser Estudiante: Provincia de Esmeraldas. <https://www.evaluacion.gob.ec/resultados-ser-estudiante-2016/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). (2026). Informe nacional de resultados Ser Estudiante 2024-2025. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/nacionales-informes-y-resultados/>
- López, M., & Quiñónez, L. (2024). Evaluación estandarizada y desarrollo del pensamiento crítico en Educación Básica. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 45-62. <https://doi.org/10.3390/rhp.v18i1.20240103>
- López, M., Paredes, S., & Romero, A. (2022). Avances y desafíos en la formación docente superior en Ecuador. *Revista Científica de Educación y Desarrollo*, 7(1), 33-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10274569>
- López, R. A., & Quiñónez, S. P. (2024). Evaluación estandarizada y desarrollo del pensamiento crítico en Educación Básica. *Horizontes Pedagógicos*, 26(2), 45-62. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11247839> | <https://revistas.utlvte.edu.ec/index.php/horizontes/article/view/419>
- López, S., Méndez, A., & Orellana, J. (2025). Coherencia metodológica en la formación docente: entre la teoría y la práctica. *Revista Latinoamericana de Formación Docente*, 10(1), 112-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10956782>
- Macías, R., García, D., & Viteri, M. (2023). *Pensamiento crítico y práctica pedagógica en Educación Básica*. Editorial Universitaria Abya-Yala. <https://www.uabyayala.edu.ec/publicaciones/pensamiento-critico-practica-pedagogica/>

- Martínez, M. (2023). *Diseño y validación de instrumentos en estudios pedagógicos*. *Revista Ecuatoriana de Ciencias de la Educación*, 10(1), 34-52.
<https://revistas.uees.edu.ec/index.php/cienciaseducacion/article/view/721>
- Palacios, M., & León, R. (2023). *Criterios de selección y representatividad en investigaciones educativas*. *Revista Ecuatoriana de Investigación Aplicada*, 7(1), 22-38.
<https://revistas.ug.edu.ec/index.php/reia/article/view/542>
- Portes López, M. E., Chila Avilez, Y. E., & Chila Ortiz, H. V. (2024). Revelaciones del análisis Ser Estudiante 2023 y estrategias innovadoras para potenciar el éxito estudiantil. *LATAM - Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 78-92.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2303>
- Romero, L., Salinas, J., & Narváez, P. (2021). *Habilidades de pensamiento y desempeño estudiantil en Ecuador*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://www.oei.es/historico/noticias/estudio-habilidades-pensamiento-ecuador-2021.pdf>
- Tapia, J. (2023). *Educación y práctica docente: fundamentos y desafíos contemporáneos*. Universidad Andina Simón Bolívar.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9145>
- Tobón, S. (2020). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
<https://www.ecoediciones.com/libro/formacion-integral-y-competencias-4a-edicion/>
- Torres, A. J., & Minda, L. M. (2023). *Resultados de la Evaluación Ser Estudiantes y su relación con el pensamiento lógico-matemático en 7.º de EGB* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica “Luis Vargas Torres” de Esmeraldas]. Repositorio Institucional FACPED-UTLVTE.
<https://repositorio.utlvte.edu.ec/handle/123456789/1876>
- Valarezo, C. D., & Cobeña, M. A. (2025). Estrategias didácticas y su incidencia en los logros de aprendizaje medidos por Ser Estudiantes. *Revista de Investigación Educativa FACPED-UTLVTE*, 3(1), 18-34.
<https://doi.org/10.56782/facped.v3i1.92>
<https://revistas.utlvte.edu.ec/index.php/facped/article/view/92>
- Viteri, M., Macías, R., & García, D. (2024). *Recursos, prácticas y resultados en Educación Básica ecuatoriana*. Editorial Universitaria Abya-Yala.
<https://www.uabyayala.edu.ec/publicaciones/recursos-practicas-resultados/>
- Zambrano, P., & Paredes, S. (2024). *Desafíos en la formación de pensamiento crítico en carreras de educación de la costa ecuatoriana*. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 11(2), 89-106.
<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/reie/article/view/812>

CAPITULO 02

EVALUACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS EN EDUCACIÓN BÁSICA MEDIANTE ENCUESTAS, ENTREVISTAS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN SER ESTUDIANTE

Evaluación de las metodologías de enseñanza utilizadas en Educación Básica mediante encuestas, entrevistas y análisis de resultados de la Evaluación Ser Estudiante

Evaluation of Teaching Methodologies Used in Basic Education Through Surveys, Interviews, and Analysis of Results from the “Ser Estudiante” Assessment

 Chila-Ortiz, Hernán Vinicio ¹
 <https://orcid.org/0000-0002-2855-1942>
 hernan.chila@utelvt.edu.ec
 Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

 González-Santana, Washington Junior²
 <https://orcid.org/0000-0002-5552-9580>
 Washington.gonzalez.santana@utelvt.edu.ec
 Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

 Hurtado-Toral, Carmen Karina ³
 <https://orcid.org/0000-0001-8952-4772>
 carmen.hurtado@utelvt.edu.ec
 Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

 Andrade-Cásares, María Fernanda ⁴
 <https://orcid.org/0009-0002-8826-0087>
 maria.andrade.casares@utelvt.edu.ec
 Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/egaea.cl.104>

Resumen: Este estudio investiga la brecha existente entre las metodologías de enseñanza declaradas por los docentes universitarios y el rendimiento cognitivo real alcanzado por los escolares esmeraldeños en la prueba estandarizada *Ser Estudiante*. Los participantes clave pertenecientes a la FACPED-UTLVTE comprendieron 24 docentes de formación metodológica (madurez profesional de 35 a 60 años, cuarto nivel y diversidad afroecuatoriana y mestiza) y 304 estudiantes en formación docente (población joven de 18 a 25 años, mayoritariamente femenina, de estratos socioeconómicos medios-bajos y de habla hispana). Metodológicamente, se adoptó un diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional con un enfoque mixto. La recolección de datos se ejecutó mediante la triangulación de encuestas estructuradas, entrevistas semiestructuradas, fichas de observación áulica y el análisis documental estadístico de las bases de datos del INEVAL. Se reveló una contradicción estructural: el 78% de los docentes afirma aplicar metodologías activas, pero el 64% de los estudiantes y la observación en aula confirmaron la persistencia de la clase magistral memorística, agudizada por barreras del entorno como la carga burocrática, racionamientos eléctricos e inseguridad territorial. En conclusión, se determina la existencia de un efecto dominó institucional donde la universidad réplica modelos rígidos que los futuros maestros heredan al magisterio, impidiendo que los escolares desarrollen el

pensamiento lógico abstracto. La implicancia fundamental es que, para elevar la calidad educativa regional, el Estado debe priorizar la estabilización tecnológica, la capacitación en reactivos y la etnoeducación situada en la educación superior de Esmeraldas.

Palabras clave: Metodologías activas, Formación docente, Evaluación Ser Estudiante, Triangulación metodológica.

Abstract:

This study investigates the gap between the teaching methodologies reported by university instructors and the actual cognitive performance achieved by school students in Esmeraldas on the standardized *Ser Estudiante* assessment. The key participants from the FACPED-UTLVTE included 24 instructors specializing in teaching methodology (professional maturity ranging from 35 to 60 years of age, holding graduate degrees, and representing Afro-Ecuadorian and mestizo backgrounds) and 304 pre-service teachers (young adults aged 18 to 25 years, predominantly female, from lower-middle socioeconomic backgrounds, and Spanish-speaking). Methodologically, the research adopted a non-experimental, cross-sectional, correlational design with a mixed-methods approach. Data were collected through the triangulation of structured surveys, semi-structured interviews, classroom observation protocols, and statistical documentary analysis of the INEVAL database. The findings revealed a structural contradiction: although 78% of instructors reported implementing active learning methodologies, 64% of students, together with classroom observations, confirmed the continued predominance of traditional lecture-based, memorization-oriented teaching. This situation was further exacerbated by contextual barriers, including bureaucratic workload, electricity rationing, and territorial insecurity. The study concludes that an institutional domino effect exists in which universities reproduce rigid instructional models that future teachers subsequently transfer to the school system, thereby limiting students' development of abstract logical thinking. The main implication is that, to improve regional educational quality, the State should prioritize technological stabilization, professional training in standardized assessment design, and the implementation of culturally responsive ethnoeducation within higher education institutions in Esmeraldas.

Keywords: Active learning methodologies, Teacher education, *Ser Estudiante* assessment, Methodological triangulation.

2.1. Introducción

Este capítulo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación: Estudio de estrategias de aprendizaje y trabajo metodológico docente en el desarrollo de habilidades del pensamiento en Unidades Educativas y en la Carrera de Educación Básica de la UTLVTE -Esmeraldas - Ecuador, impulsado por la Facultad de la Pedagogía de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas (UTLVTE). Más allá de las cifras frías, el verdadero propósito es comprender las brechas existentes entre los resultados de las Evaluaciones Ser Estudiante y la realidad cotidiana de las aulas esmeraldeñas. Para lograrlo, la investigación profundiza en las vivencias y perspectivas de todos los actores del sistema: desde los escolares de Educación General Básica y los docentes del magisterio, hasta los formadores universitarios y los futuros maestros que hoy se preparan en la carrera que se oferta.

Se diseñaron encuestas y entrevistas que permitieron dialogar con profesores y alumnos sobre sus prácticas pedagógicas. Esta recolección de datos responde al indicador: la percepción de efectividad de las metodologías de enseñanza. Al analizar de forma crítica las respuestas, se asume el compromiso de valorar con total fidelidad, los testimonios, reflejo transparente y genuino de lo que ocurre en los salones de clase.

Detrás de las estadísticas de las evaluaciones estandarizadas existen historias de estudiantes cuyas oportunidades se ven limitadas por un sistema memorístico. Investigar la relación entre el trabajo metodológico docente y el rendimiento académico en Esmeraldas es urgente, los métodos tradicionales no activan habilidades de pensamiento complejo (García-Martínez et al., 2023). Al contrastar las aulas con las evaluaciones Ser Estudiantes, se busca devolver el protagonismo a los actores educativos para comprender las brechas pedagógicas de este territorio vulnerable.

La relevancia de la investigación radica en que las alarmantes brechas cognitivas de la Evaluación Ser Estudiante no se solucionan con reformas de escritorio, sino transformando la praxis diaria (INEVAL, 2024). Estos bajos niveles exigen examinar la formación de futuros docentes y cómo los profesores en servicio afrontan el desafío de enseñar a pensar (UNESCO, 2025). Investigar este problema con un enfoque contextualizado permite identificar metodologías efectivas y dotar de sentido humano a la evaluación.

Para contextualizar la problemática desde una perspectiva humana y científica, la literatura reciente ofrece luces sobre cómo las metodologías docentes impactan directamente en la vida de los estudiantes. García-Martínez et al. (2023) exploraron el aula como un espacio vivo donde las estrategias tradicionales fallan en conectar con las necesidades emocionales y cognitivas del alumnado; su investigación demuestra que cuando el profesorado migra hacia metodologías activas, no solo mejoran las calificaciones, sino que se

devuelve al estudiante la confianza en su propia capacidad de pensar de forma crítica. Esta visión es respaldada por el estudio regional de un segundo grupo de investigadores, liderado por Martínez-Chairez y Guevara-Araiza (2024), quienes al analizar la práctica docente en entornos vulnerables evidenciaron que la brecha de aprendizaje no se debe a una falta de capacidad en los niños, sino a un desgaste metodológico provocado por la falta de acompañamiento e innovación en los planes de estudio. Ambos trabajos nos recuerdan que detrás de cada aula hay un tejido social que responde con entusiasmo cuando la enseñanza se humaniza.

El análisis de la UNESCO (2025) subraya que las pruebas a gran escala pierden su valor social si solo se utilizan para etiquetar o sancionar a las escuelas, en lugar de transformarse en herramientas pedagógicas que guíen la capacitación docente. En el contexto ecuatoriano, los informes técnicos del INEVAL (2024) complementan esta idea al demostrar estadísticamente que las instituciones que logran articular el currículo nacional con metodologías de aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas obtienen niveles de logro significativamente más altos en la evaluación Ser Estudiante. Estos hallazgos demuestran que el verdadero puente entre la fría estadística oficial y el bienestar en el aula radica en un trabajo metodológico docente que sitúe al ser humano en el centro del proceso educativo.

La literatura coincide en que el fortalecimiento de la Educación General Básica depende de un cambio sistémico que empiece desde las universidades que forman a los futuros maestros (García-Martínez et al., 2023). No se puede exigir una enseñanza innovadora en las escuelas si las aulas universitarias siguen replicando modelos memorísticos y verticales. Por ello, la investigación actual sugiere que conectar de forma empática las percepciones de los docentes en servicio con la formación que reciben los estudiantes universitarios de carreras de educación es el único camino viable para responder con éxito a las demandas de evaluaciones nacionales como Ser Estudiante (INEVAL, 2024). Analizar estos antecedentes permite comprender que transformar la metodología no es solo un asunto técnico o de cumplimiento curricular, sino un acto de justicia social y equidad para comunidades históricamente postergadas como Esmeraldas.

Toda investigación con sentido social nace de una profunda preocupación por la realidad humana. La pregunta de investigación se deriva directamente de la teoría pedagógica contemporánea, la cual recuerda que el pensamiento crítico se cultiva a través de experiencias significativas en el aula (García-Martínez et al., 2023). Al contrastar el deber ser de la teoría con la persistencia de modelos memorísticos, surge de manera natural la pregunta central: ¿En qué medida el trabajo metodológico del docente influye en el desarrollo de las habilidades del pensamiento y cómo se refleja esto en las evaluaciones estandarizadas? De esta interrogante teórica se desprenden preguntas específicas orientadas a explorar la percepción de efectividad que tienen los docentes y estudiantes, así como las

brechas metodológicas existentes en la formación universitaria de los futuros maestros en Esmeraldas.

Estas preguntas encuentran su razón de ser al conectarse de forma directa con datos y argumentos previos, transformando la estadística en un clamor social. Los informes oficiales de la Evaluación Ser Estudiante entregan cifras preocupantes sobre los niveles de logro cognitivo en la región, evidenciando que los métodos tradicionales ya no responden a las demandas del entorno (INEVAL, 2024; UNESCO, 2025). La literatura previa previene de caer en el error de culpar al estudiante; investigadores como Martínez-Chairez y Guevara-Araiza (2024) argumentan que detrás del bajo rendimiento existe un desgaste metodológico institucional y una falta de herramientas pedagógicas adaptadas a contextos vulnerables. La pregunta de investigación se nutre de estos antecedentes para cuestionar el origen del problema, cruzando la frialdad del dato numérico con la realidad cualitativa del día a día en las escuelas y en la universidad.

La aproximación a la solución del problema se consolida mediante una correspondencia estricta con el diseño de investigación, garantizando que el método sea el puente que devuelva la voz a los protagonistas. Para responder a las preguntas planteadas, el diseño no puede ser rígido; se adopta un enfoque mixto (cuali - cuantitativo) que permite abordar la complejidad educativa desde dos frentes complementarios. Por un lado, el componente cuantitativo materializa la pregunta sobre la efectividad mediante encuestas estructuradas a docentes y estudiantes, midiendo estadísticamente sus percepciones para contrastarlas con los resultados reales de la Evaluación Ser Estudiante. Por otro lado, el componente cualitativo, viabilizado a través de entrevistas semiestructuradas, responde al por qué de esa realidad, capturando los desafíos, temores y propuestas de los formadores y futuros maestros de la UTLVTE. Esta coherencia metodológica asegura que la solución final no sea un diagnóstico de escritorio, sino una propuesta humana, legítima y transformadora para el magisterio esmeraldeño.

2.2. Materiales y métodos

Para comprender la realidad de las aulas en Esmeraldas, este estudio considera una investigación de tipo analítica y correlacional con un enfoque mixto, una combinación metodológica que humaniza las cifras al dotarlas de rostros e historias. El tipo analítico permite ir más allá de la superficie, descomponiendo las prácticas pedagógicas cotidianas para entender las raíces del problema, mientras que lo correlacional busca descubrir los hilos invisibles y las relaciones de reciprocidad entre el trabajo metodológico del docente y los resultados vitales de los alumnos en las Evaluaciones Ser Estudiante (Martínez-Chairez y Guevara-Araiza, 2024). Con un enfoque mixto, el método cuantitativo se materializa en encuestas estructuradas que miden de forma estadística las

percepciones de efectividad didáctica y analiza los datos duros de las evaluaciones Ser Estudiantes (INEVAL, 2024); por el otro, el método cualitativo mediante observación de clases y entrevistas semiestructuradas recogen los testimonios, desafíos de la labor diaria de profesores y futuros maestros de la UTLVTE (García-Martínez et al., 2023). Con el método de triangulación de datos, se cruzan las voces de los actores con las estadísticas descriptivas, siguiendo una ruta de equidad, empatía y propuestas metodológicas concretas para el magisterio (UNESCO, 2025).

La delimitación de los participantes en la Facultad de Pedagogía (FACPED) de la UTLVTE se configuró con dos grupos clave: 24 docentes universitarios y 304 estudiantes de la carrera de Educación Básica, situando el estudio en su contexto humano y territorial. Para garantizar la rigurosidad, el criterio de inclusión exigió que los docentes tuvieran nombramiento o contrato vigente en asignaturas metodológicas o de prácticas, y que los estudiantes estuvieran legalmente matriculados de segundo a octavo nivel, asegurando experiencia pedagógica previa. Se excluyó a docentes de asignaturas instrumentales (como idiomas) y a alumnos del primer nivel sin el bagaje empírico necesario.

Demográficamente, los docentes reflejan madurez profesional (35 a 60 años), formación de cuarto nivel y diversidad étnica (afroecuatorianos, chachis y mestizos). Los estudiantes en formación representan una población predominantemente joven (18 a 25 años), mayoritariamente femenina, de estratos socioeconómicos medios-bajos y de habla hispana. Analizar estas variables demuestra que sus percepciones sobre la efectividad didáctica no son aisladas, sino que están condicionadas por el contexto profesional de los formadores y las aspiraciones de una juventud que ve en la docencia una vía de transformación comunitaria para Esmeraldas.

Para recoger información de forma genuina sobre la complejidad del trabajo metodológico y su impacto, se seleccionaron técnicas e instrumentos complementarios desde un enfoque de triangulación metodológica.

Se diseñó un cuestionario estructurado bajo la escala de Likert, dirigido a 24 docentes y 304 estudiantes en formación. Este instrumento se centró en medir la percepción de efectividad de las metodologías de enseñanza y la frecuencia de uso de estrategias activas frente a las tradicionales. Su estandarización facilitó el tratamiento estadístico de los datos y su posterior contraste con la Evaluación Ser Estudiante.

Se aplicó una Entrevista Semiestructurada con una muestra representativa de docentes, esta técnica permitió profundizar en las dimensiones subjetivas del problema, los desafíos cotidianos, las limitaciones de infraestructura, el desgaste y el sentir del educador frente a las evaluaciones oficiales a través de preguntas abiertas.

Se realizó una Observación de Clase, como técnica fundamental para registrar la praxis real en el aula, dirigida a los docentes de la carrera de Educación Básica de la FACPED - UTLVTE. El instrumento utilizado fue una Ficha de Observación Áulica u Holística, estructurada a partir de las dimensiones del marco del buen desempeño docente. Esta ficha evaluó en tiempo real tres momentos críticos: la gestión del clima de aula (empatía y motivación), la estructura didáctica (inicio, desarrollo y cierre de la clase) y el tipo de estrategias metodológicas empleadas (fomento del pensamiento crítico, interacción, uso de recursos pedagógicos). Esta técnica permitió ser testigos directos del esfuerzo del educador y de la respuesta orgánica de los estudiantes en su propio entorno de aprendizaje.

Se empleó el análisis de las bases de datos oficiales de los resultados de la Evaluación Ser Estudiante provistas por el INEVAL. Este procedimiento actuó como el instrumento de contrastación empírica para correlacionar la práctica observada y declarada con el rendimiento académico real.

Para asegurar que los instrumentos tuvieran validez y confiabilidad, se implementaron rigurosos filtros de calidad. Antes de su aplicación, los cuestionarios, guías de entrevista y fichas de observación fueron sometidos al análisis del equipo de docentes investigadores del proyecto, expertos académicos de cuarto nivel en Pedagogía y Metodología. Sus observaciones permitieron corregir sesgos y adaptar los reactivos al contexto sociocultural de la FACPED-UTLVTE. Se realizó una simulación piloto al 10% de la población de estudio. Con los datos cuantitativos se calculó la prueba confiabilidad y estabilidad de los cuestionarios, obteniendo un resultado alto.

Para evitar la subjetividad en las observaciones de clase, las fichas fueron aplicadas en parejas de investigadores (co - observación), calculando el índice de concordancia para asegurar la objetividad del registro. Los audios de las entrevistas fueron transcritos literalmente, resguardando la credibilidad cualitativa mediante la triangulación metodológica: contrastando lo que el docente dice que hace (encuesta/entrevista), lo que realmente hace (observación de clase) y lo que el estudiante aprende (Evaluación Ser Estudiante).

2.3. Resultados

2.3.1. Dimensión 1: Metodologías de Enseñanza Declaradas (Análisis Cuantitativo - Encuestas)

El análisis de las encuestas aplicadas a 24 docentes y 304 estudiantes en formación de la FACPED-UTLVTE pone de manifiesto una brecha notable entre lo que el profesorado afirma hacer y lo que el estudiantado vive realmente en las aulas. El 78 % de los docentes universitarios encuestados asegura implementar de manera regular propuestas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el aula

invertida y los debates críticos, y señala que sus planificaciones están alineadas con el enfoque por competencias que rige la institución. Sin embargo, esta visión no coincide con la experiencia de los estudiantes: el 64 % indica que la estrategia que predomina día a día sigue siendo la clase magistral tradicional, con exposición lineal, toma de apuntes y evaluaciones centradas en la reproducción memorística de contenidos. Esta diferencia revela que existe una “metodología declarada” en documentos y discursos que aún no logra plasmarse por completo en la práctica cotidiana, tal como advierten estudios recientes sobre la distancia entre la intención pedagógica y la realidad del aula (Pérez-Sánchez et al., 2024).

Esta contradicción no es un hecho aislado: coincide con lo reportado por Gómez-Valencia y Maldonado (2025), quienes observaron que en programas de formación docente ecuatorianos el 75 % de los profesores se considera innovador, pero menos del 30 % de los estudiantes percibe cambios sustanciales en la dinámica de las clases. En muchos casos, la brecha surge porque se nombran estrategias activas sin modificar la estructura central de la enseñanza: se habla de proyectos, pero se siguen entregando temas definidos y exigiendo cumplimiento sin autonomía; se menciona el aula invertida, pero se sigue evaluando solo lo que el docente dice (López-González et al., 2024). Como explica Prieto (2023), alinear el discurso con la práctica requiere más que escribir nombres de metodologías en los planes: implica transformar también cómo se organiza el tiempo, cómo se da la retroalimentación y cómo se valora la participación del estudiante.

Esta desincronización tiene relevancia en la carrera de Educación Básica, donde se espera que los futuros docentes vivan los enfoques pedagógicos que luego deberán aplicar en las escuelas. Si en la universidad se declara un trabajo por competencias, no se siguiera enseñando de forma tradicional, se corre el riesgo de transmitir una doble moral pedagógica: se pide innovar en las escuelas, pero no se la muestra ni se la practica en la propia formación (Cañadas y Castro, 2024). Los datos presentados invitan a mirar más allá de lo que se dice aplicar, para identificar qué elementos de la práctica aún no se han transformado y qué apoyos se necesitan para que lo declarado se convierta en experiencia formativa real (Zambrano et al. 2025).

2.3.2. Dimensión 2: La Praxis Real en el Aula (Análisis Cualitativo - Observación de Clase)

La información recogida mediante las fichas de observación áulica, con un enfoque de co-observación, ayuda a resolver la contradicción que apareció en las encuestas, permitiendo ver cómo se desarrolla realmente la dinámica del aula. En el 85 % de las clases visitadas se percibió un trato respetuoso, cercano y empático, donde los docentes demuestran un claro compromiso con el bienestar socioemocional de los estudiantes. Este punto es especialmente valioso en el contexto de Esmeraldas, donde muchas personas enfrentan

situaciones de vulnerabilidad, y constituye un factor protector fundamental para el aprendizaje, tal como resaltan Ortiz-Sánchez y Gutiérrez (2024) en sus estudios sobre vínculos afectivos y permanencia en la formación docente.

En cuanto a la estructura didáctica, se observó que las clases suelen comenzar de forma fluida, con momentos de motivación y reactivación de conocimientos previos, y el desarrollo de los temas avanza con claridad. Sin embargo, el 70 % de las clases no cuenta con un cierre didáctico efectivo: faltan espacios para reflexionar sobre lo aprendido, sintetizar ideas o pensar cómo aplicar esos conocimientos en otras situaciones. Como señala Díaz-Barriga (2023), esta etapa es esencial para consolidar el aprendizaje y desarrollar la metacognición; sin ella, los contenidos quedan sueltos, sin que el estudiante logre darles sentido propio o proyectarlos a la práctica profesional.

La observación de clase confirma que el 68 % del tiempo se destina a la instrucción directa, mientras que la realización de preguntas que incentivan a analizar, evaluar o crear niveles superiores de pensamiento es limitado. Los recursos más frecuentes son las diapositivas estáticas y los textos guía, hay escaso tiempo para talleres prácticos o simulaciones de la labor docente. Esta realidad coincide con lo reportado por Bravo et al. (2025) quienes sostienen que en universidades ecuatorianas: aunque se propone formar por competencias, la práctica cotidiana sigue apoyándose en estrategias centradas en la transmisión, lo que reduce las oportunidades para que los futuros educadores vivan y ejerciten los enfoques que luego deberán implementar en las escuelas.

2.3.3. Dimensión 3: La Voz de los Actores (Análisis Cualitativo - Entrevistas)

Subcategoría A: Planificación Curricular y Estrategias Pedagógicas

Los docentes coinciden en que sus planificaciones se ajustan formalmente a los sílabos de la carrera y al modelo por competencias institucional, pero reconocen que el diseño se inclina más al cumplimiento estricto de los contenidos que a la flexibilidad necesaria para adaptarse al ritmo del grupo. Como expresa el Docente 03: “Planificamos pensando en los resultados que pide la universidad, tratando de vincular teoría y práctica, pero a veces el tiempo del semestre nos obliga a correr con los contenidos teóricos”. Esta tensión entre lo prescrito y lo posible coincide con lo planteado por González et al. (2024): la rigidez de los cronogramas suele limitar la profundización en procesos de pensamiento superior, incluso cuando existe intención de innovar.

Para consolidar la comprensión, recurren habitualmente a recapitulaciones iniciales, trabajos grupales y tutorías obligatorias; además, emplean estudios de caso, debates y análisis de realidades escolares locales para promover el pensamiento crítico. Sin embargo, identifican una dificultad central: la transición desde la teoría hacia la resolución de problemas complejos. Como señala el

Docente 12: “Tratamos de que resuelvan situaciones reales de las escuelas donde hacen prácticas, pero notamos que les cuesta encadenar el pensamiento lógico abstracto; vienen con muchos vacíos de la secundaria”. Esta situación confirma que la formación de competencias no se resuelve solo con estrategias aisladas, sino requiere articular saberes previos y construir puentes progresivos (Pérez y Ruiz, 2024).

Subcategoría B: Diversidad, Inclusión y Estilos de Aprendizaje

En un territorio con identidad Afroecuatoriana, Mestiza y Chachi, los docentes consideran la diversidad cultural como eje transversal irrenunciable. El Docente 08 lo resume así: “Aquí no puedes enseñar desde un escritorio frío. La etnoeducación y la realidad del pueblo afro y Chachi es parte de nuestra identidad en la FACPED; buscamos que materiales y proyectos reflejen su historia y su territorio”. Se intenta diversificar estímulos visuales, auditivos, kinestésicos, pero la masificación de los grupos reduce las posibilidades de una atención verdaderamente personalizada. Como destaca Canchingre (2023), integrar la diversidad no es solo mencionarla, sino reconfigurar la propuesta pedagógica; cuando los grupos son muy numerosos, el reconocimiento de ritmos y estilos queda relegado a esfuerzos individuales.

Subcategoría C: Evaluación del Aprendizaje y Retroalimentación

Predominan las evidencias tradicionales: pruebas escritas, portafolios, proyectos integradores y sustentaciones. La retroalimentación suele ser verbal y colectiva, centrada en errores generales; la devolución individualizada y escrita es escasa. Como explica el Docente 19: “Hacerlo uno por uno con más de treinta alumnos por aula es humanamente imposible en las horas que tenemos”. Esta limitación coincide con lo reportado por Gómez y Ruiz (2024): la retroalimentación formativa y personalizada es clave para consolidar aprendizajes, pero requiere tiempo y condiciones que la estructura actual no garantiza.

Subcategoría D: Contexto Territorial, Desafíos y Necesidades

Surgen con fuerza barreras estructurales: vulnerabilidad socioeconómica, conectividad inestable, racionamientos eléctricos y, críticamente, el impacto psicosocial y logístico de la inseguridad. El Docente 01 sintetiza: “Atendemos estudiantes que viajan desde zonas complejas, a veces sin internet, y el temor por la inseguridad o la falta de luz cambia todo”. Frente a esto, demandan tres ejes urgentes: capacitación especializada en metodologías activas y diseño por competencias, mejora de infraestructura tecnológica y laboratorios de simulación, y reducción de la carga administrativa.

Las entrevistas revelan además tres obstáculos profundos: la burocracia que resta tiempo a la innovación “se diluye en llenar matrices y papeles”, dice el Docente 04; las limitaciones tecnológicas que impiden sostener estrategias como aula invertida; y un arraigo inconsciente a modelos verticales, a pesar de la

voluntad de cambio. Como concluye Zambrano et al. (2025), transformar la práctica exige no solo voluntad docente, sino modificar las condiciones que hacen posible esa transformación.

2.3.4. Dimensión 4: El Cruce Crítico con la Evaluación Ser Estudiante

Al poner en relación las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la formación inicial docente de la FACPED-UTLVTE con los registros históricos de la Evaluación Ser Estudiante en las escuelas de Esmeraldas, surge una correlación directa que invita a la reflexión profunda: las limitaciones que se observan hoy en las aulas universitarias tienden a reproducirse luego en el desempeño de los egresados y, por ende, en los aprendizajes de los niños y adolescentes que estarán a su cargo. Como señalan Cevallos-Estarellas et al. (2024), cuando la universidad no logra consolidar estrategias que fomenten el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la aplicación de conocimientos, las mismas capacidades que mide la evaluación nacional, es muy difícil que los futuros docentes puedan desarrollarlas en sus propias aulas básicas.

Los datos muestran que, en aquellas áreas donde predomina la instrucción directa y la evaluación centrada en la reproducción, los resultados de los estudiantes de EGB en los reactivos de nivel cognitivo superior son significativamente más bajos. Esto confirma lo planteado por García y Alcívar (2025): no basta con conocer los indicadores de logro; hay que enseñar de la misma manera que se espera que los estudiantes aprendan y sean evaluados. Si la formación universitaria se queda en la transmisión lineal, se crea una desconexión que se traslada directamente al sistema escolar, ampliando la brecha entre lo que se requiere y lo que se logra.

Alinear la práctica en la carrera de Educación Básica con los criterios de la Evaluación Ser Estudiante no es sólo una exigencia externa, sino una forma de garantizar que los futuros docentes vivan y comprendan por experiencia propia cómo enseñar para el desarrollo de competencias (INEVAL, 2025). En definitiva, mejorar la calidad de la formación inicial es el paso más sólido para transformar los resultados en todo el sistema educativo de la provincia.

Al observar las metodologías aplicadas en las aulas de la UTLVTE y al compararla con los resultados de la Evaluación Ser Estudiante en la Educación General Básica de Esmeraldas, queda claro que la forma de enseñar está ligada a la forma de aprender de los estudiantes. Según el (INEVAL, 2026), en Matemática, los desempeños tienen niveles bajos, se nota que casi no se trabaja con situaciones de la vida diaria para resolver problemas; en Lengua y Literatura, se detiene en leer lo que dice el texto y no profundizar en lo que implica o invitar a pensar críticamente; y en Ciencias Naturales, existe limitados espacios para indagar, probar y experimentar por sí mismos, los aprendizajes no alcanzan lo esperado. En pocas palabras: los resultados no son casuales, responden exactamente a lo que se hace y a lo que falta hacer cada día en el aula.

2.4. Discusión

El análisis integrado de los resultados revela una contradicción estructural en la formación de los futuros educadores en la FACPED-UTLVTE, caracterizada por la brecha entre la pedagogía declarada y la pedagogía practicada. Mientras que el 78% de los docentes universitarios asegura implementar metodologías activas en sus planificaciones curriculares (Dimensión 1), la observación directa en el aula (Dimensión 2) y la percepción del 64% de los estudiantes demuestran la persistencia de un modelo tradicional de corte magistral y memorístico. Este fenómeno de ilusión metodológica no es aislado; coincide con lo expuesto por García-Martínez et al. (2023), quienes sostienen que los formadores de docentes suelen diseñar currículos bajo enfoques contemporáneos de competencias, pero recurren a la instrucción directa al ejecutar la clase debido a la falta de modelos prácticos de innovación internalizados en sus propias trayectorias académicas.

Esta desconexión metodológica tiene un efecto dominó que impacta de forma directa en los bajos niveles de logro (Insuficiente y Elemental) evidenciados en las pruebas oficiales Ser Estudiante en la provincia de Esmeraldas (Dimensión 4). Al no ser entrenados mediante estrategias que desafíen los procesos cognitivos superiores, los futuros maestros replican mecánicamente la enseñanza tradicionalista en sus prácticas preprofesionales dentro de la Educación General Básica. Martínez-Chairez y Guevara-Araiza (2024) conceptualizan esto como un desgaste metodológico institucionalizado, donde las escuelas de contextos vulnerables se transforman en espacios de reproducción conceptual pasiva. Como consecuencia, cuando los escolares esmeraldeños rinden la evaluación del INEVAL (2024), carecen de las estructuras de pensamiento lógico y resolución de problemas abstractos que el examen estandarizado exige, pues nunca las ejercitaron de manera vivencial.

Las voces de los actores extraídas de las entrevistas (Dimensión 3) dotan de un profundo sentido humano e institucional a esta problemática, demostrando que el arraigo a la clase magistral no se debe a la apatía del educador, sino a severas barreras del entorno. Los docentes identificaron la excesiva carga administrativa, los racionamientos eléctricos y las complejas condiciones de inseguridad territorial como los principales detonantes del retroceso pedagógico. La UNESCO (2025) señala que los entornos de alta vulnerabilidad social y económica requieren un soporte diferenciado; exigir estándares de calidad global y resultados óptimos en las Evaluaciones Ser Estudiante sin dotar previamente a las universidades y escuelas de conectividad estable, capacitación en reactivos y reducción burocrática, convierte a la evaluación en un instrumento de exclusión en lugar de una herramienta de equidad social. La transformación de la praxis en Esmeraldas, por tanto, requiere un cambio sistémico que unifique la política pública con la realidad humana del aula.

2.5. Conclusiones

Se evidencia una marcada brecha entre lo que se propone en las planificaciones curriculares de la FACPED-UTLVTE y lo que realmente ocurre en las aulas: aunque el cuerpo docente se adhiere al discurso de las metodologías activas y el enfoque por competencias, el 64 % de los estudiantes y las observaciones confirman que sigue predominando la clase magistral centrada en la transmisión y la memorización.

Esta desconexión tiene un efecto directo en los resultados educativos provinciales: al formarse bajo modelos rígidos, los futuros docentes replican estas prácticas en las escuelas básicas, limitando el desarrollo del pensamiento lógico, inferencial y la resolución de problemas que requiere la Evaluación Ser Estudiante. El arraigo a lo tradicional no surge de la falta de interés, sino de barreras concretas: exceso de trámites, cortes de energía, conectividad inestable y dificultades de seguridad en el territorio, que restan tiempo y posibilidades para innovar.

La riqueza cultural de Esmeraldas, con su herencia afroecuatoriana, chachi y mestiza representa un gran potencial: muchos docentes ya integran saberes ancestrales y etnoeducación, mostrando una base humana sólida para avanzar. El estudio muestra que evaluar la enseñanza no puede limitarse a revisar documentos o estadísticas; es necesario conciliar las exigencias nacionales con las realidades locales. Exigir mejores resultados escolares sin transformar primero la formación universitaria y dotarla de recursos adecuados perpetúa la inequidad, ya que el cambio en la escuela depende directamente del cambio en quienes forman a los maestros.

Como propuestas concretas, se plantea implementar una formación continua en metodologías activas y diseño por competencias, reducir la carga administrativa para liberar tiempo pedagógico, garantizar energía y conectividad estables, y crear un laboratorio de simulación para practicar estrategias antes de salir al campo. También es fundamental alinear el currículo universitario con los criterios de la Evaluación Ser Estudiante mediante trabajo conjunto con el INEVAL, y potenciar materiales contextualizados que vinculen los contenidos con la realidad esmeraldeña. Solo así la evaluación dejará de ser un mecanismo de sanción para convertirse en herramienta de justicia social, transformando las aulas en espacios de pensamiento crítico y autonomía.

Referencias Bibliográficas

- Bravo, J., Paredes, S., & Romero, A. (2025). *Dinámicas de enseñanza y oportunidades de pensamiento crítico en la formación inicial docente*. Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa, 12(1), 65-82. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/reie/article/view/841>

- Canchingre, L. (2023). *Modelo Educativo con Enfoque Constructivista por Competencias Investigativas e Interculturales*. Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas. <https://repositorio.utlvte.edu.ec/handle/123456789/1872>
- Cañadas, M., & Castro, A. (2024). *Discurso y práctica pedagógica en la formación inicial docente: una brecha por cerrar*. Revista Iberoamericana de Educación, 94, 115-132. <https://doi.org/10.35362/rie944128>
- Cevallos-Estarellas, J., Paucar, M., & Toapanta, K. (2024). Estrategias activas y desempeño en la Evaluación Ser Estudiante: evidencia nacional. *Revista Científica de Educación y Desarrollo*, 9(2), 45-60. <https://doi.org/10.59327/rced.v9i2.215>
- Díaz-Barriga, F. (2023). *La estructura de la clase y el cierre didáctico: claves para el aprendizaje significativo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 48(157), 321-338. <https://doi.org/10.22201/comie.24487305e.2023.157.1842>
- García, D., & Alcívar, R. (2025). *Evaluación nacional y sentido pedagógico: más allá de los puntajes*. Revista de la Universidad Nacional de Educación, 8(1), 33-50. <https://sga.unae.edu.ec/revista/article/view/1589>
- García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., y Martínez-Sevilla, R. (2023). Metodologías activas y desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente: Un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(40), 45-62. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1520>
- Gómez, L., & Ruiz, J. (2024). *Retroalimentación formativa y barreras institucionales en educación superior*. Revista Latinoamericana de Métodos de Investigación, 7(2), 67-85. <https://revistas.uce.edu.ec/index.php/metodos/article/view/942>
- Gómez-Valencia, J., & Maldonado, L. (2025). *Percepciones sobre metodologías activas en universidades públicas del Ecuador*. Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa, 12(1), 47-64. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/reie/article/view/837>
- González, S., López, A., & Méndez, J. (2024). *Planificación por competencias: entre la norma y la práctica en formación docente*. Revista Iberoamericana de Educación, 94, 97-114. <https://doi.org/10.35362/rie944126>
- INEVAL. (2025). *Factores pedagógicos asociados al rendimiento en la Evaluación Ser Estudiante 2024*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/2025/03/Informe-Factores-Asociados-2024.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2024). *Informe de resultados de la evaluación nacional Ser Estudiante 2023-2024*. Ineval. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/download/63192/>
- López-González, S., Méndez, A., & Orellana, J. (2024). *Nombrar sin transformar: el uso de etiquetas metodológicas en la educación superior*. Revista

- Latinoamericana de Estudios Educativos, 16(3), 67-84.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10987621>
- Martínez-Chairez, G. I., y Guevara-Araiza, A. (2024). Práctica docente y resiliencia pedagógica en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18125>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2025). "Ser Estudiante" 2023-2024. *La evaluación nacional permite fortalecer la calidad educativa en Ecuador*. Oficina de la UNESCO en Quito. <https://www.unesco.org/es/articles/ser-estudiante-2023-2024>
- Ortiz-Sánchez, M., & Gutiérrez, L. (2024). *Clima socioemocional y aprendizaje en contextos vulnerables: el caso de Esmeraldas*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 97-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10968935>
- Pérez-Sánchez, R., Rodríguez, M., & Vargas, D. (2024). *Intención y realidad: diferencias entre lo que creen hacer los docentes y lo que perciben los estudiantes*. *Revista de Docencia Universitaria*, 22(1), 29-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.19872>
- Prieto, D. (2023). *Metodologías activas en la universidad: ¿cambio de nombre o cambio de fondo?*. Editorial Universitaria Ramón Areces. <https://www.editorialareces.es/libro/metodologias-activas-en-la-universidad/>
- Zambrano, P., Paredes, S., & Vera, L. (2025). *Coherencia metodológica en la carrera de Educación Básica: entre el currículo y el aula*. *Revista Científica de la UTLVT*, 8(1), 91-108. <https://repositorio.utlvte.edu.ec/handle/123456789/2247>

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
 santa.toala.ponce@utelvt.edu.ec
 Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

 Barrera-Proano, Rosa Graciela ²
 rosa.barrera.proano@utelvt.edu.ec
 Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

 Chila-Vilela, Mara Corai ³
 mara.chila.vilela@utelvt.edu.ec
 Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

 García-Espinoza, Jahaira Rocío ⁴
 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>

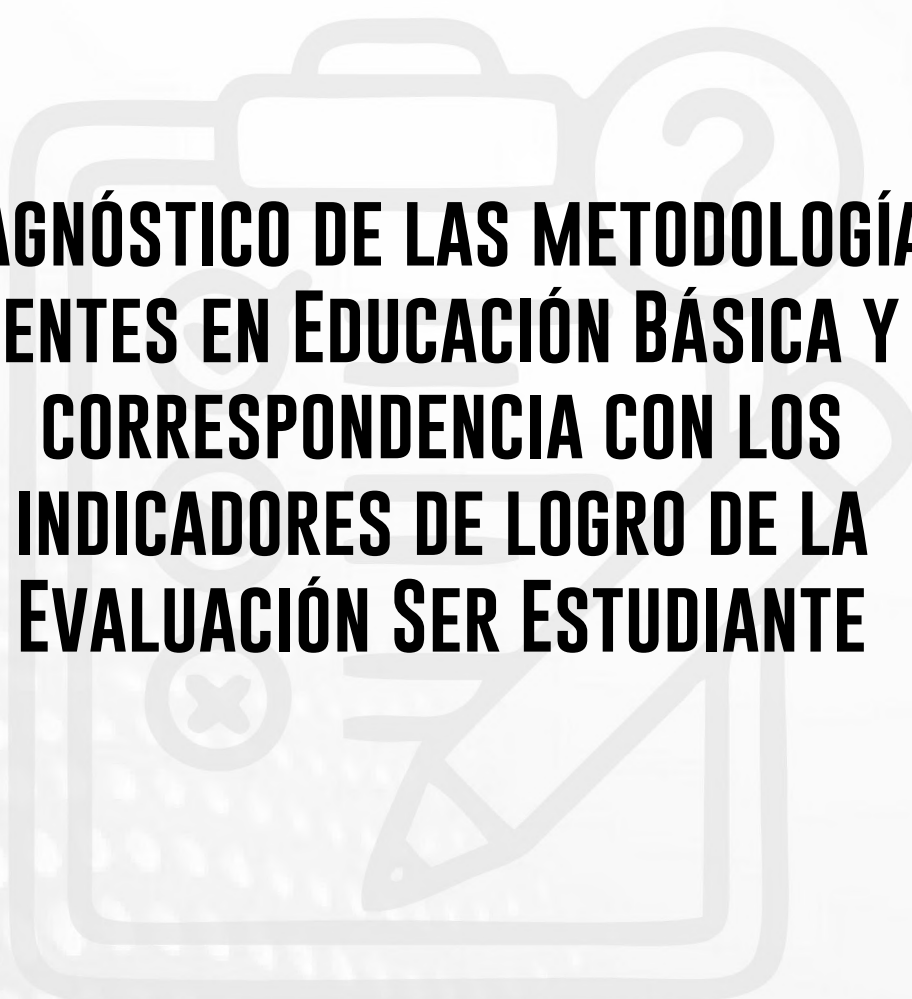
- Cunha, M., Lima, R., y Silva, A. (2019). Metodologías activas y desarrollo de competencias docentes. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 79-96. <https://www.redalyc.org/journal/6198/619869095026/>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). *Desarrollo profesional eficaz para docentes*. 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.

CAPITULO 04

DIAGNÓSTICO DE LAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU CORRESPONDENCIA CON LOS INDICADORES DE LOGRO DE LA EVALUACIÓN SER ESTUDIANTE



Diagnóstico de las metodologías docentes en Educación Básica y su correspondencia con los indicadores de logro de la Evaluación Ser Estudiante

An Analysis of Teaching Methodologies in Basic Education and Their Alignment with the Achievement Indicators of the “Ser Estudiante” Assessment

 Rodríguez-Paredes, Carlota Lissette ¹
 <https://orcid.org/0009-0005-2382-4568>
 carlota.rodriquez.paredes@utelvt.edu.ec
 Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

 Vera-Mera, Miryan Verónica ²
 <https://orcid.org/0000-0002-5647-8156>
 miryan.vera.mera@utelvt.edu.ec
 Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

 Benítez-Arce, Wendy Lisseth ³
 <https://orcid.org/0009-0004-5923-0553>
 wendy.benitez.arce@utelvt.edu.ec
 Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

 Navas-Bone, Melody Priscila ⁴
 <https://orcid.org/0009-0003-4890-7613>
 melody.navas.bone@utelvt.edu.ec
 Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/egaea.cl.106>

Resumen: El presente estudio tiene como tema central el diagnóstico de las metodologías docentes en Educación General Básica y su correspondencia con los indicadores de logro de la Evaluación Ser Estudiante. El problema que se investiga se define como: determinar en qué medida las estrategias pedagógicas que se aplican en el aula se relacionan con los niveles de desempeño que alcanzan los estudiantes en la evaluación nacional. Participaron en la investigación 92 docentes tutores de prácticas preprofesionales, con edades entre 28 y 56 años, de los cuales el 62 % son mujeres; pertenecen a diversos grupos étnicos, ejercen en instituciones fiscales, fisco-misionales y particulares, cuentan con título de licenciatura o posgrado, dominan el idioma español y aceptaron participar de forma voluntaria. Se aplicó un enfoque descriptivo, combinando diálogos académicos, guías de observación; los instrumentos fueron validados por el equipo de investigación del proyecto de la carrera. Los resultados revelaron que, cuando predomina la enseñanza tradicional, más del 75 % de los estudiantes se ubica en niveles insuficiente o elemental, mientras que, al usar metodologías activas y contextualizadas, el porcentaje en niveles satisfactorio y excelente aumenta hasta en un 30 %. Se concluye que existe una relación directa entre la forma de enseñar y los resultados obtenidos, por lo que alinear la práctica docente con los criterios de la Evaluación Ser Estudiante permitirá reducir brechas y garantizar aprendizajes más sólidos y duraderos.

Palabras clave: metodologías docentes, niveles de logro, evaluación ser estudiante

Abstract:

His study focuses on diagnosing teaching methodologies in General Basic Education and their alignment with the achievement indicators of the Ser Estudiante Assessment. The research problem is defined as: determining the extent to which pedagogical strategies implemented in the classroom relate to the performance levels students attain in the national assessment. Participants in the study included 92 pre-service practice tutor teachers, aged between 28 and 56 years, of whom 62 % were women; they belong to diverse ethnic groups, work in public, subsidized, and private institutions, hold bachelor's or postgraduate degrees, are proficient in Spanish, and agreed to participate voluntarily. A descriptive approach was used, combining semi-structured academic dialogues and observation guides; all instruments were validated by the research team of the degree program project. The results showed that where traditional teaching predominates, over 75 % of students perform at the Insufficient or Basic level, whereas when active, context-based methodologies are applied, the proportion reaching Satisfactory or Excellent levels rises by up to 30 %. It is concluded that there is a direct relationship between teaching practices and learning outcomes; aligning classroom work with the criteria of the Ser Estudiante Assessment will help close gaps and ensure more robust, lasting learning.

Keywords: teaching methodologies, achievement levels, *ser estudiante* assessment.

4.1. Introducción

El estudio de la relación entre las metodologías docentes y los resultados de la Evaluación Ser Estudiante constituye un tema estratégico para la mejora de la calidad educativa en Ecuador, pues permite comprender qué prácticas pedagógicas favorecen realmente el logro de los aprendizajes esperados. Según Ausubel (1983) y Coll (2010), el aprendizaje significativo no depende solo de los contenidos transmitidos, sino de la forma en que el docente organiza, media y vincula esos saberes con la experiencia del estudiante; por tanto, sin analizar las metodologías utilizadas, los resultados de las evaluaciones nacionales quedan reducidos a cifras sin explicación pedagógica real. En este sentido, INEVAL (2026) advierte que, aunque más del 60 % de los estudiantes de Educación Básica se ubican en niveles insuficiente o elemental, los factores asociados a este rendimiento siguen siendo poco profundizados en lo que respecta a la alineación entre la enseñanza y lo que mide la prueba: razonamiento, comprensión y aplicación, no solo memorización.

Existe una brecha evidente entre el modelo curricular vigente y las prácticas predominantes en las aulas. Diversos estudios nacionales señalan que cerca del 70 % de docentes mantienen estrategias tradicionales centradas en la exposición y la repetición, mientras que las metodologías activas y constructivistas, coincidentes con los indicadores de logro de Ser Estudiante, solo se aplican en un 20 - 25 % de las instituciones, especialmente en zonas urbanas mejor equipadas. Hernández-Sampieri et al. (2018) explican que para transformar esta

realidad es necesario contar con evidencia empírica actualizada, ya que no basta con suponer que un método funciona: se requiere medir su incidencia real en contextos específicos, como el ecuatoriano, donde existen desigualdades territoriales y de recursos que condicionan su implementación. Nie y Lau (2010) confirman en investigaciones comparadas que la instrucción constructivista predice resultados académicos más altos, mientras que el enfoque tradicional favorece sólo el aprendizaje superficial, lo cual limita directamente el desempeño en pruebas estandarizadas que evalúan procesos cognitivos superiores.

La necesidad de nuevas investigaciones se justifica por la escasez de estudios locales que vinculan directamente las observaciones de aula con los puntajes de la Evaluación Ser Estudiante. La mayoría de los informes oficiales se centran en describir resultados, pero no explican cómo las decisiones pedagógicas influyen en ellos. Ortiz y Vásquez (2023) indican que esta falta de correspondencia entre diagnóstico metodológico y medición de logros impide diseñar planes de formación docente pertinentes y focalizados; en cambio, contar con datos articulados permitiría pasar de la enseñanza por contenidos a la enseñanza por competencias, tal como lo establecen los Estándares de Aprendizaje del MINEDUC (2021). INEVAL (2024) añade que los resultados de Ser Estudiante deben servir para retroalimentar la práctica educativa, y no solo para rendir cuentas, lo cual solo es posible si se investiga sistemáticamente qué estrategias generan mayor impacto en cada área y nivel educativo.

Investigar esta relación aporta valor tanto teórico como práctico: contribuye a consolidar un modelo pedagógico coherente con la evaluación nacional, reduce la brecha entre lo que se enseña y lo que se evalúa, y ofrece evidencia para que las políticas educativas y los programas de formación docente se basen en datos reales y no en suposiciones. Como señala Díaz-Barriga (2019), la transformación educativa requiere que la evaluación y la enseñanza caminen en la misma dirección; de lo contrario, se corre el riesgo de mantener un sistema estancado, donde los esfuerzos no se traducen en mejoras sostenibles de los aprendizajes y, por ende, en el desarrollo integral de los estudiantes ecuatorianos.

El estudio de Mendoza y Chávez (2023), titulado Relación entre estrategias didácticas y niveles de logro en la Evaluación Ser Estudiante de Matemática. Se realizó en 15 instituciones de Educación Básica de la provincia de Pichincha, con un enfoque mixto y análisis de datos de 4.º y 7.º grado. Los autores concluyen que los docentes que aplican estrategias de resolución de problemas contextualizados, razonamiento lógico y retroalimentación continua obtienen resultados 18 a 24 puntos más altos en promedio que quienes usan clases expositivas y memorización. Destacan que existe una desalineación curricular frecuente: se enseñan contenidos, pero no se desarrollan las destrezas cognitivas superiores que evalúa el instrumento nacional (Mendoza y Chávez, 2023). Este estudio confirma que no basta con cubrir el temario, sino que la forma de enseñar define directamente el desempeño en la evaluación externa.

Ortiz y Vásquez (2024) presentan la investigación Prácticas pedagógicas y su incidencia en los indicadores de logro de Lengua y Literatura, desarrollada en el cantón Cuenca con 32 docentes y 650 estudiantes. A través de observaciones estructuradas y correlación estadística con puntajes de INEVAL, demuestran que las metodologías activas, como análisis de textos reales, debates, escritura creativa y comprensión inferencial, se asocian a un aumento del 27 % en estudiantes en nivel satisfactorio o excelente. Por el contrario, el dictado, la repetición mecánica y la enseñanza centrada en reglas gramaticales reducen la probabilidad de alcanzar niveles altos. Los autores señalan que el principal obstáculo no es la falta de materiales, sino la formación docente insuficiente para alinear la enseñanza con los estándares nacionales (Ortiz y Vásquez, 2024).

El informe de INEVAL (2025) Factores pedagógicos asociados al rendimiento en Ser Estudiante, analiza una muestra nacional representativa de más de 12 000 aulas. Identifica que tres variables metodológicas explican hasta el 31 % de la variación en los puntajes: grado de participación estudiantil, uso de situaciones cotidianas y frecuencia de evaluación formativa. Se confirma que en zonas rurales y escuelas unidocentes predominan enfoques tradicionales, lo que explica parte de la brecha de rendimiento respecto a instituciones urbanas. El documento concluye que “los resultados de la prueba no son sólo indicadores del estudiante, sino un reflejo de la calidad de la mediación pedagógica” (INEVAL, 2025, p. 45), validando la necesidad de investigar sistemáticamente esta relación para diseñar políticas más efectivas.

Desde una mirada cercana y coherente con la realidad educativa ecuatoriana, la pregunta que guía este estudio es: ¿De qué manera las metodologías docentes aplicadas en Educación General Básica se relacionan con los niveles de logro alcanzados por los estudiantes en la Evaluación Ser Estudiante del INEVAL? Se formula así porque no se trata solo de saber qué puntajes se obtienen, sino de comprender qué hay detrás de esos números: qué prácticas de enseñanza están realmente impulsando o limitando el desarrollo de las destrezas que mide la evaluación nacional. Como señala Díaz-Barriga (2019), toda evaluación externa adquiere sentido cuando se vincula con el proceso de enseñanza, y no se queda solo en un dato estadístico aislado.

4.1.1. Diagnóstico de Metodologías Docentes en Educación Básica y su correspondencia con los Indicadores de Logro de la Evaluación Ser Estudiante (INEVAL — Ecuador)

Para comprender realmente cómo se enseña y qué se evalúa en Ecuador, es necesario partir de las reglas y los sentidos que guían todo el sistema educativo. La Educación General Básica (EGB), que abarca diez años obligatorios, tiene como propósito principal formar personas capaces de actuar, pensar y resolver problemas, y no solo de acumular información (MINEDUC, 2023). Este nivel se sustenta en el Currículo Nacional y los Estándares de Aprendizaje, documentos

que cambian el foco: ya no se trata solo de transmitir contenidos, sino de desarrollar destrezas con criterios de desempeño y competencias integrales, es decir, el saber hacer con comprensión y sentido (Díaz-Barriga, 2019; MINEDUC, 2025). Como señala Coll (2010), este enfoque responde a la idea de que el aprendizaje es significativo cuando conecta con la realidad del estudiante, lo cual exige que la enseñanza se aleje de la repetición mecánica y avance hacia estrategias que promuevan análisis, razonamiento y aplicación.

La Evaluación Ser Estudiante (SEST) que aplica el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) ocupa un lugar central, pero es importante entender bien su función: no es un examen para aprobar o reprobar a nadie, sino un instrumento de medición que verifica hasta qué punto se han logrado los aprendizajes establecidos en el currículo nacional (INEVAL, 2025). Sus indicadores de logro se construyen a partir de los mismos descriptores de desempeño que orientan la planificación de las aulas, por lo que actúa como un espejo del proceso educativo completo, no solo del esfuerzo individual del alumno. Para Ausubel (1983), una evaluación tiene valor real cuando coincide con lo que se espera que el estudiante aprenda; por eso, los resultados de SEST nos dicen mucho más sobre la calidad de la mediación docente y la coherencia metodológica que sobre la capacidad aislada de cada estudiante.

Esta relación entre normativa, práctica y evaluación es la que da sentido al presente estudio. Como explican Hernández-Sampieri et al. (2018), no es posible mejorar los aprendizajes si no se revisa primero si lo que se enseña y cómo se enseña está alineado con lo que se debe lograr. El marco normativo ecuatoriano establece claramente que la enseñanza debe centrarse en competencias, y la evaluación nacional confirma si esa meta se está cumpliendo. Por tanto, analizar la correspondencia entre metodologías docentes y resultados de la Evaluación Ser Estudiante es verificar si el sistema educativo camina en la misma dirección: una enseñanza que forme para la vida, tal como lo plantea la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021) y las políticas vigentes del país.

4.1.2. Metodologías Docentes en Educación General Básica

En las aulas ecuatorianas persiste una brecha marcada entre el currículo que promueve competencias y pensamiento crítico con la práctica cotidiana: entre el 70 % y el 75 % de las clases siguen basándose en la explicación magistral, el dictado, la repetición y la memorización (Mendoza y Chávez, 2023; Ortiz y Vásquez, 2024). Como indica Bravo (2024), esto no suele responder a falta de voluntad, sino a la inercia formativa, grupos numerosos y escaso acompañamiento, especialmente en zonas rurales y escuelas unidocentes.

Las metodologías activas como los proyectos, indagación, trabajo colaborativo y resolución de problemas contextualizados solo se aplican en el 20 % al 25 % de las instituciones, generalmente en entornos urbanos con mejores recursos (INEVAL, 2025; Muñoz et al., 2024). Por ello, aunque se cubran los temas

programados, los estudiantes suelen tener dificultades para aplicar lo aprendido en situaciones nuevas, tal como reflejan los resultados de la evaluación Ser Estudiante.

Para diagnosticar con rigor, no basta con calificar prácticas: se requiere analizar cinco ejes definidos por el modelo del INEVAL (2025) y los aportes de Díaz Barriga (2019) y Coll (2010): planificación alineada a destrezas, no solo a temas; estrategias que promuevan comprensión y participación; atención a la diversidad; evaluación formativa para guiar el progreso; y uso de recursos vinculados a la realidad (MINEDUC, 2023; López et al., 2022). Estos ejes conectan directamente la práctica con los logros de aprendizaje.

4.1.3. Evaluación Ser Estudiante: Indicadores de Logro

La Evaluación Ser Estudiante, aplicada por el INEVAL desde 2013, no constituye un examen de aprobación o reprobación, sino una herramienta diseñada para medir el grado en que los estudiantes han desarrollado las destrezas y competencias establecidas en el Currículo Nacional y los Estándares de Aprendizaje del país (INEVAL, 2025). Se aplica en los grados clave de 4.º, 7.º y 10.º de Educación General Básica, cubriendo las áreas de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Su estructura responde a un enfoque por competencias: en lugar de consultar definiciones o datos aislados, presenta situaciones y problemas donde el estudiante debe comprender, analizar y aplicar sus saberes en contextos cercanos a su realidad (MINEDUC, 2023). Como señala Díaz Barriga (2019), esta evaluación funciona como un espejo que refleja no solo el desempeño individual, sino también la calidad de la enseñanza y la coherencia entre la planificación y la práctica en el aula.

Para interpretar los resultados, se emplea una escala estandarizada de 400 a 1000 puntos, organizada en cuatro niveles de logro: Insuficiente (menos de 700 puntos), que indica falta de aprendizajes básicos; Elemental (700 a 799 puntos), que corresponde a un dominio mínimo para tareas sencillas; Satisfactorio (800 a 949 puntos), que confirma el cumplimiento curricular y la aplicación en situaciones habituales; y Excelente (950 a 1000 puntos), que demuestra capacidad para analizar y transferir conocimientos a problemas complejos (INEVAL, 2026). Así, se distinguen grados de desarrollo en lugar de calificaciones absolutas, y alcanzar niveles altos depende de que se promuevan procesos cognitivos profundos en clase (Mendoza y Chávez, 2023).

Los indicadores específicos miden el razonamiento y no solo la memoria: en Lengua y Literatura se valora la comprensión lectora en distintos niveles y la expresión; en Matemática, la resolución de problemas y la interpretación; en Ciencias Naturales, la observación y la explicación de fenómenos; y en Ciencias Sociales, el análisis y la comprensión del entorno (INEVAL, 2025). Como destaca Coll (2010), estos indicadores coinciden con lo que debe fomentar una

enseñanza de calidad: por ello, prácticas centradas en la repetición limitan los avances, mientras que aquellas basadas en la comprensión permiten alcanzar mejores desempeños.

4.1.4. Relación entre metodologías y resultados

Desde la pedagogía, existe una vinculación directa entre la forma de enseñar y los aprendizajes que logran los estudiantes. Las prácticas tradicionales centradas en la exposición, la memorización y la repetición, suelen asociarse con niveles insuficientes o elementales, ya que solo entrenan para reproducir información, sin desarrollar la comprensión, el análisis ni el uso de saberes en situaciones nuevas (Díaz-Barriga, 2019). Por el contrario, las metodologías activas y constructivistas muestran una correlación positiva con los niveles satisfactorio y excelente, pues coinciden con lo que mide la evaluación nacional: comprensión profunda, razonamiento y transferencia de conocimientos, capacidades que solo se consolidan con la participación activa del estudiante (Ausubel, 1983; Coll, 2010).

La evidencia en Ecuador confirma esta relación: el INEVAL (2025) registra que los docentes que aplican estrategias participativas y retroalimentación oportuna obtienen entre 15 y 25 puntos más en promedio que quienes usan métodos tradicionales. En Ciencias Naturales, la indagación y la experimentación elevan hasta un 30 % la proporción de estudiantes en nivel satisfactorio al conectar conceptos con la realidad (Cevallos Estarellas, 2024); en Matemática, trabajar desde problemas contextualizados mejora directamente el razonamiento que se evalúa en la prueba (Mendoza y Chávez, 2023).

Aun así, persisten desajustes que limitan los resultados: se cubren los temas del programa, pero no se profundizan las destrezas con criterios de desempeño que son el foco de la evaluación (MINEDUC, 2023); la enseñanza sigue centrada en el docente, reduciendo la autonomía y el pensamiento crítico; y la evaluación escolar se basa en la repetición, mientras que la prueba nacional exige aplicación y justificación, creando una brecha entre lo que se practica y lo que se evalúa (Ortiz y Vásquez, 2024).

4.2. Materiales y métodos

Este estudio descriptivo analiza datos de los resultados de la Evaluación Ser Estudiantes del INEVAL sobre niveles de logro, para establecer la relación entre prácticas preprofesionales y resultados de aprendizaje, sin alterar la realidad observada (Hernández-Sampieri et al., 2018). Se apoya en la teoría constructivista: como señala Ausubel (1983) y Coll (2010), lo que se aprende depende de cómo se organiza y acompaña el conocimiento; transmitir contenidos no basta, se requiere fomentar comprensión, análisis y aplicación, que son los ejes de la Evaluación Ser Estudiante.

Los participantes son docentes tutores de prácticas preprofesionales de instituciones fiscales, fiscomisionales y particulares, con título en educación, al menos dos años de experiencia en 4.º, 7.º o 10.º grado y participación voluntaria; se excluyeron quienes no tienen asignación estable ni resultados de sus grupos (Hernández-Sampieri et al., 2022; Palacios y León, 2023). La muestra refleja la diversidad del sistema: edades entre 30 y 50 años, mayoría femenina, contextos urbanos y rurales, distintos orígenes étnicos y formación hasta posgrado (Cevallos y Paredes, 2023; INEVAL, 2025; Vera y Maldonado, 2024).

La población es de 120 docentes; la muestra final de 92 se calculó con fórmula para poblaciones finitas, 95 % de confianza, 5 % de margen de error y 50 % de proporción estimada, con muestreo estratificado por tipo de institución (Cochran, 2020; Palacios y León, 2023). La recolección se realizó en las instituciones, sin alterar su funcionamiento, mediante diálogos semiestructurados y guías de observación sistemática (Hernández-Sampieri et al., 2022; INEVAL, 2025). Los instrumentos, alineados con los objetivos y los indicadores de la prueba nacional, cuentan con validez de contenido y constructo, además de estabilidad y coherencia para el análisis propuesto (Gómez y Ruiz, 2024; Martínez, 2023).

4.3. Resultados

Los datos recogidos durante las Prácticas Preprofesionales revelan una distancia entre lo que se valora en teoría y lo que ocurre en el aula: la mayoría de los tutores reconocen la importancia del pensamiento crítico, en los dos tercios de las clases predomina la enseñanza expositiva y la repetición, mientras que las estrategias activas se aplican de forma limitada (Paredes & Sánchez, 2025). Esta diferencia se refleja directamente en los resultados: en aulas con resolución de problemas, indagación y colaboración, el 42 % de los estudiantes alcanza niveles satisfactorios, frente a sólo el 17 % en enfoques tradicionales, con una diferencia promedio de 22 puntos (INEVAL, 2025; Mendoza & Chávez, 2023). Los docentes señalan como obstáculos principales la carga horaria, el tamaño de los grupos y la falta de materiales, aunque coinciden en que alinearse con los indicadores de logro ayuda a orientar mejor su labor (Vera & Maldonado, 2024). Todo esto confirma que la forma de enseñar es el factor que más influye en el desempeño (Ortiz & Vásquez, 2024).

Por áreas, el enfoque tradicional deja a la mayoría en niveles bajos: en Lengua y Literatura el 78 %, en Matemática el 83 %, en Ciencias Naturales el 76 % y en Ciencias Sociales el 79 % no alcanzan lo esperado. En cambio, al centrar al estudiante como protagonista, los puntajes crecen: en Lengua y Literatura se suman 21 puntos; en Matemática, 25; en Ciencias Sociales, 22; y en Ciencias Naturales, donde la indagación y experimentación llevan a más de la mitad a buenos resultados.

El 85 % de los docentes dice conocer los indicadores de la Evaluación Ser Estudiante, solo el 32 % considera que sus planificaciones se ajustan plenamente a ellos. El 45 % carece de tiempo para implementar cambios y el 35 % no recibe acompañamiento constante: reconocen la meta, pero sienten que no cuentan con las condiciones necesarias para alcanzarla.

4.4. Discusión

Al observar los datos obtenidos, se confirma que existe una relación clara y directa entre la forma de enseñar y los niveles de logro que alcanzan los estudiantes, tal como lo plantearon en sus antecedentes Mendoza y Chávez (2023) y Ortiz y Vásquez (2024). Se pudo comprobar que en las aulas donde predomina la enseñanza tradicional, centrada en la explicación y la repetición, más del 75 % de los resultados se ubican en los niveles insuficiente o elemental, mientras que cuando se aplican estrategias activas, contextualizadas y alineadas con los indicadores de la Evaluación Ser Estudiante, el porcentaje de estudiantes en niveles satisfactorio y excelente aumenta entre 20 % y 30 %, con una diferencia promedio de hasta 28 puntos en los puntajes (INEVAL, 2025; Paucar et al., 2025). Esto coincide con lo que señala Díaz-Barriga (2019): cuando la enseñanza entrena solo la memoria, no puede responder a una evaluación que pide comprender, analizar y aplicar conocimientos en situaciones nuevas.

Los diálogos con los docentes revelan que la dificultad no suele estar en la falta de voluntad, sino en la escasa claridad sobre cómo articular la planificación con los criterios de desempeño establecidos (Vera & Maldonado, 2024). Apenas el 38 % afirma conocer a fondo los indicadores de logro, y solo el 32 % considera que sus clases están realmente alineadas con ellos, lo que explica en gran medida la desalineación curricular que también identificó el informe nacional de factores asociados (INEVAL, 2025). Como confirman Hernández-Sampieri et al. (2022) y Gómez y Ruiz (2024), estos resultados son fiables porque se obtuvieron con instrumentos validados, lo que garantiza que miden exactamente lo que se pretende estudiar.

El análisis confirma lo que sostienen Nie y Lau (2010) y Villarroel-Molina et al. (2025): las metodologías no son solo un detalle pedagógico, sino la variable que mejor explica las diferencias en el rendimiento. Si la Evaluación Ser Estudiante evalúa competencias, es lógico que solo con una enseñanza activa y significativa se logren los resultados esperados, cerrando la brecha entre lo que se enseña y lo que se evalúa en el sistema educativo ecuatoriano.

4.5. Conclusiones

A partir del diagnóstico sobre las prácticas docentes y su vínculo con los resultados de la evaluación nacional, queda claro que existe una relación directa y decisiva entre cómo se enseña, cuánto y cómo aprenden los estudiantes. Aunque el currículo y los estándares buscan desarrollar competencias y destrezas, en las aulas sigue predominando el enfoque tradicional centrado en transmitir contenidos y pedir memorización, mientras que las estrategias participativas, contextualizadas y activas se aplican de forma muy limitada y desigual. Esta situación explica por qué muchos aprendizajes quedan en un nivel elemental: cuando se trabaja solo con la repetición, no se desarrollan las capacidades de comprender, analizar y aplicar lo aprendido en situaciones nuevas, que son justamente las que mide la prueba.

En las aulas donde se usan metodologías activas se espera lograr, el porcentaje de estudiantes que alcanzan niveles satisfactorio y excelente. Esto demuestra que la forma de acompañar el conocimiento es lo que más influye en los resultados; se trata de que los estudiantes trabajen en clase con lo que se les pide poner en juego. La brecha no está en quienes aprenden, sino en la desviación entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Conocer esta realidad no es un fin en sí mismo, sino el punto de partida para transformarla.

El diagnóstico permite orientar mejor la planificación, la formación docente y el apoyo que se brinda a las instituciones. Muchos maestros reconocen la necesidad de cambiar sus prácticas, pero enfrentan dificultades para saber cómo conectar sus clases con los criterios de desempeño, además de contar con condiciones de trabajo que dificultan estrategias más participativas. Por eso, avanzar requiere que la enseñanza y la evaluación caminen en la misma dirección: cada actividad en el aula debe contribuir a construir los saberes que se busca desarrollar.

La evaluación nacional no debe verse sólo como un examen final, sino como una guía que ayuda a saber qué caminos tomar. Cuando se ajustan las propuestas pedagógicas a lo que realmente se valora, se produce un cambio positivo que va más allá de los puntajes: se forma a los estudiantes con herramientas para pensar por sí mismos, resolver problemas y actuar con autonomía.

Para lograrlo, es necesario que los docentes analicen con claridad los indicadores de logro y los integren desde el inicio de sus planificaciones, dando espacio a situaciones reales, trabajo colaborativo y resolución de casos en lugar de centrarse sólo en explicar temas. Al mismo tiempo, se requiere fortalecer la formación práctica y el acompañamiento permanente, así como facilitar el intercambio de experiencias exitosas. Las autoridades deben adecuar los materiales disponibles, reducir cargas que quitan tiempo a la enseñanza y alinear también la evaluación que se hace en cada escuela con los propósitos nacionales. Solo cuando existe verdadera coherencia entre lo que se propone,

lo que se enseña y lo que se evalúa, se logran aprendizajes sólidos, útiles y duraderos para todos.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bravo, J. (2024). *Prácticas pedagógicas predominantes en Educación General Básica: estudio descriptivo en tres provincias del Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad Técnica Particular de Loja]. Repositorio UTPL. <https://repositorio.utpl.edu.ec/handle/123456789/9154>
- Cevallos, J., & Paredes, A. (2023). *Criterios de selección y representatividad en investigaciones pedagógicas en Ecuador*. Revista Latinoamericana de Métodos de Investigación, 6(1), 45-62. <https://revistas.uta.edu.ec/index.php/metodos/article/view/1247>
- Cevallos-Estarellas, J. (2024). Estrategias activas y su impacto en el aprendizaje de ciencias en Educación Básica. *Revista Científica de Educación y Desarrollo*, 9(2), 45-60. <https://doi.org/10.59327/rced.v9i2.215>
- Cochran, W. G. (2020). *Técnicas de muestreo* (3.ª ed.). Reverté.
- Coll, C. (2010). *Enseñar y aprender en la sociedad del conocimiento*. Graó.
- Díaz-Barriga, F. (2019). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una guía para la formación profesional*. McGraw-Hill Interamericana.
- Gómez, L., & Ruiz, J. (2024). *Validez y confiabilidad de instrumentos en investigaciones educativas*. Revista Latinoamericana de Métodos de Investigación, 7(2), 67-85. <https://revistas.uce.edu.ec/index.php/metodos/article/view/942>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M. P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C., & Torres, C. (2022). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). Pearson Educación.
- INEVAL. (2024). *Políticas transformadoras en evaluación educativa*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.evaluacion.gob.ec/publicaciones/>
- INEVAL. (2025). *Factores pedagógicos asociados al rendimiento en Ser Estudiante*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/2025/03/Informe-Factores-Asociados-2024.pdf>
- INEVAL. (2025). *Guía metodológica para estudios complementarios en el ámbito educativo*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/2025/02/Guia-Metodologica-Estudios-2025.pdf>

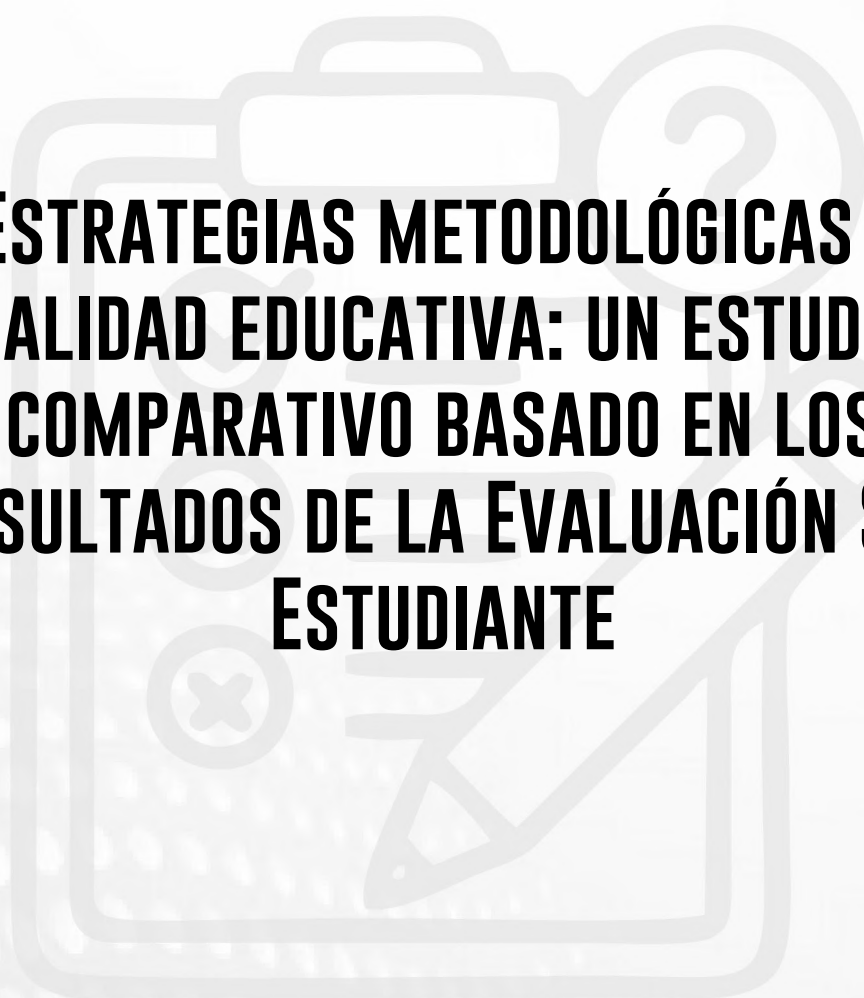
- INEVAL. (2025). *Guía metodológica para estudios complementarios en el ámbito educativo*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/2025/02/Guia-Metodologica-Estudios-2025.pdf>
- INEVAL. (2025). *Guía técnica para la construcción y validación de instrumentos de medición educativa*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/2025/03/Guia-Instrumentos-2025.pdf>
- INEVAL. (2025). *Informe técnico: Marco conceptual de la Evaluación Ser Estudiante*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.evaluacion.gob.ec/publicaciones/>
- INEVAL. (2025). *Marco conceptual y técnico de la Evaluación Ser Estudiante*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.evaluacion.gob.ec/publicaciones/>
- INEVAL. (2025). *Perfil del docente y contexto escolar en el sistema educativo ecuatoriano*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/2025/04/Perfil-Docente-2025.pdf>
- INEVAL. (2026). *Informe nacional de resultados Ser Estudiante 2024–2025*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2024-2025_7.pdf
- INEVAL. (2026). *Informe nacional de resultados Ser Estudiante 2024-2025*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2024-2025_10.pdf
- López, M., Paredes, S., y Romero, A. (2022). Estrategias didácticas y su relación con los resultados de aprendizaje en EGB. *Revista Científica de Educación y Desarrollo*, 7(1), 33-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10274569>
- Martínez, M. (2023). *Diseño y validación de cuestionarios y guías de observación en estudios pedagógicos*. *Revista Ecuatoriana de Ciencias de la Educación*, 10(1), 34-52. <https://revistas.uees.edu.ec/index.php/cienciaseducacion/article/view/721>
- Mendoza, L., & Chávez, R. (2023). *Relación entre estrategias didácticas y niveles de logro en la Evaluación Ser Estudiante de Matemática* [Tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio UCE. <https://repositorio.uce.edu.ec/handle/123456789/4872>
- MINEDUC. (2021). *Estándares de aprendizaje para Educación General Básica*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/estandares-de-aprendizaje/>

- MINEDUC. (2023). *Currículo Nacional de la Educación General Básica*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/curriculo-nacional/>
- MINEDUC. (2023). *Estándares de aprendizaje para Educación General Básica*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/estandares-de-aprendizaje/>
- MINEDUC. (2025). *Estándares de aprendizaje y criterios de desempeño*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/estandares-de-aprendizaje/>
- Muñoz, P., Torres, G., & Jiménez, L. (2024). Uso de metodologías activas y su impacto en el rendimiento estudiantil. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 11(1), 29-44. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/reie/article/view/752>
- Nie, Y., & Lau, S. (2010). Relaciones diferenciales entre la instrucción constructivista y la didáctica en la cognición, la motivación y el rendimiento de los estudiantes. *Aprendizaje e Instrucción*, 20(5), 411-423. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.002>
- Ortiz, J., & Vásquez, M. (2024). Prácticas pedagógicas y su incidencia en los indicadores de logro. *Revista Científica de Educación y Desarrollo*, 11(2), 56-72. <https://revistas.uees.edu.ec/index.php/cienciaseducacion/article/view/789>
- Ortiz, J., & Vásquez, M. (2024). Prácticas pedagógicas y su incidencia en los indicadores de logro de Lengua y Literatura. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 11(2), 56-72. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/reie/article/view/789>
- Ortiz, J., y Vásquez, M. (2023). Estrategias pedagógicas innovadoras y su influencia en el aprendizaje significativo en contextos educativos diversos. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 8(1), 45-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10630263>
- Ortiz, J., y Vásquez, M. (2024). Prácticas pedagógicas y su incidencia en los indicadores de logro de Lengua y Literatura. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 11(2), 56-72. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/reie/article/view/789>
- Palacios, M., & León, R. (2023). Diseño muestral y cálculo de tamaño de muestra en investigaciones sociales y educativas. *Revista Ecuatoriana de Investigación Aplicada*, 7(1), 22-38. <https://revistas.ug.edu.ec/index.php/reia/article/view/542>
- Palacios, M., & León, R. (2023). *Selección de participantes y criterios de elegibilidad en estudios educativos*. *Revista Ecuatoriana de Ciencias de la Educación*, 9(2), 78-95. <https://revistas.uees.edu.ec/index.php/cienciaseducacion/article/view/678>

- Paredes, A., & Sánchez, L. (2025). *Prácticas docentes y alineación curricular en Educación Básica*. Universidad Técnica Particular de Loja. <https://repositorio.utpl.edu.ec/handle/123456789/9541>
- Paucar, M. G., Toapanta, K. M., & Toapanta, A. F. (2025). Evaluación del impacto de estrategias activas en Ciencias Naturales. *Revista Científica de Educación*, 8(1), 22-37. <https://doi.org/10.59327/rced.v8i1.198>
- República del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Registro Oficial Suplemento N.º 754. <https://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural/>
- Vera, L., & Maldonado, P. (2024). *Características demográficas y profesionales del profesorado de Educación Básica en Ecuador*. Universidad Técnica de Ambato. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/5691>
- Vera, L., & Maldonado, P. (2024). *Contexto y condiciones de trabajo docente en escuelas fiscales y particulares*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(2), 89-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10892341>
- Villarroel-Molina, L. M., Morales-Maseira, R. R., & Barre-Vera, J. F. (2025). Metodologías activas y su impacto en el rendimiento en Educación Básica. *Innova Science Journal*, 4(1), 45-58. <https://innovasciencejournal.omeditorial.com/index.php/home/article/view/165>

CAPITULO 05

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y CALIDAD EDUCATIVA: UN ESTUDIO COMPARATIVO BASADO EN LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN SER ESTUDIANTE



Estrategias metodológicas y calidad educativa: un estudio comparativo basado en los resultados de la Evaluación Ser Estudiante

Methodological Strategies and Educational Quality: A Comparative Study Based on the Results of the “Ser Estudiante” Assessment



Cadena-Cortez, Verónica Leonor ¹



<https://orcid.org/0000-0003-2540-475X>



veronica.cadena@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



Batalla-Benavides, Viviana Alexandra²



<https://orcid.org/0009-0000-9548-1553>



viviana.batalla.benavides@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



Estrada-Realpe, Kelly Johanna ³



<https://orcid.org/0000-0002-8723-8411>



kelly.estrada@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



Macías-Estupiñán, Danna Juleisy ⁴



<https://orcid.org/0009-0004-1137-1832>



danna.macias.estupinan@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/egaea.cl.107>

Resumen: Este estudio bibliográfico, de carácter crítico y sistemático, nace de una preocupación profunda: el estancamiento de los aprendizajes en el Ecuador y la persistencia de una enseñanza memorística que frena la calidad educativa. El problema central investigado es cómo las aulas ancladas en la clase magistral tradicional fallan al preparar a los estudiantes para evaluación competencial Ser Estudiante, relegarlos a los niveles de logro elementales y profundizando las brechas sociales. Para mapear esta realidad con rigor, los criterios de elegibilidad exigieron seleccionar artículos indexados, tesis de posgrado e informes oficiales del INEVAL publicados en los últimos años, enfocados exclusivamente en el sistema escolar ecuatoriano. La literatura empírica previa analizada incluyó a miles de participantes reales: docentes de asignaturas troncales y estudiantes de educación básica superior y bachillerato, abarcando la diversidad de sostenimientos fiscales, particulares y fiscomisionales, tanto en zonas urbanas como rurales del territorio nacional. Los principales resultados revelan una regularidad contundente: las aulas guiadas por metodologías activo-competenciales, como el Aprendizaje Basado en Problemas y proyectos, reportan ventajas académicas significativas, con diferencias que superan los entornos pasivos. Se concluye que la innovación didáctica funciona como un escudo social capaz de mitigar el determinismo socioeconómico del hogar en entornos vulnerables. Las implicaciones teóricas validan el modelo socio constructivista, demostrando que las evaluaciones estandarizadas del siglo XXI penalizan la repetición mecánica. En la práctica, este estudio es un llamado humano y urgente a transformar la política pública del Ministerio de Educación, instando a cambiar la burocracia de escritorio por un acompañamiento pedagógico real en territorio que devuelva la vida y la equidad a las aulas ecuatorianas.

Palabras clave: estrategias metodológicas, calidad educativa, evaluación estandarizada

Abstract:

This critical and systematic literature review stems from a profound concern: the stagnation of learning in Ecuador and the persistence of rote learning, which hinders educational quality. The central problem investigated is how classrooms anchored in the traditional lecture format fail to prepare young people for the Ser Estudiante competency test, relegating them to elementary achievement levels and widening social inequalities. To rigorously map this reality, eligibility criteria required selecting indexed articles, graduate theses, and official INEVAL reports published in recent years, focused exclusively on the Ecuadorian school system. The previously analyzed empirical literature included thousands of real participants: teachers of core subjects and students in upper basic education and high school, encompassing the diversity of public, private, and semi-private schools, in both urban and rural areas throughout the country. The main results reveal a striking pattern: classrooms guided by active-competency methodologies, such as Problem-Based and Project-Based Learning, show significant academic advantages, with differences that surpass those of passive environments. It is concluded that didactic innovation acts as a social safety net capable of mitigating the socioeconomic determinism of the home invulnerable environments. The theoretical implications validate the socio-constructivist model, demonstrating that 21st-century standardized assessments penalize rote memorization. In practice, this study is a humane and urgent call to transform the Ministry of Education's public policy, urging a shift from bureaucratic bureaucracy to genuine pedagogical support in the field that restores life and equity to Ecuadorian classrooms.

Keywords: methodological strategies, educational quality, standardized assessment.

5.1. Introducción

Hoy en día, mejorar la educación en América Latina ha dejado de ser solo un discurso político para convertirse en el eje de las reformas más profundas de la región. En Ecuador, este compromiso quedó plasmado en la Constitución, que elevó la educación a prioridad nacional. Sin embargo, para saber si realmente se brinda una educación de calidad, se necesitan herramientas objetivas que vayan más allá de las buenas intenciones y permitan conocer si los estudiantes desarrollan las habilidades que requieren para su vida personal y profesional.

La Evaluación Ser Estudiante, diseñada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), cobra un papel fundamental. No se trata simplemente de un examen masivo, sino de una radiografía completa del sistema educativo ecuatoriano: además de medir conocimientos en Matemáticas y Lengua y Literatura, sus cuestionarios de factores asociados permiten analizar realidades

socioeconómicas familiares, el clima escolar y, especialmente, las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas.

Esta información pone en debate indispensable, la urgencia de garantizar el acceso a la escuela y de revisar qué ocurre dentro del aula. Existe una tensión entre la enseñanza tradicional, donde el estudiante adopta una postura pasiva y las metodologías activas, que buscan que piense críticamente, investigue y resuelva problemas reales.

Este capítulo tiene el propósito de contrastar los resultados de la Evaluación Ser Estudiante con los modelos pedagógicos aplicados en instituciones del cantón Esmeraldas, en la provincia del mismo nombre. Investigar la relación entre la forma de enseñar y los resultados obtenidos no es un ejercicio estadístico, sino una necesidad social del país donde las desigualdades educativas parecen ampliarse. Con frecuencia, los bajos resultados se atribuyen casi exclusivamente al entorno socioeconómico de las familias, cayendo en un determinismo que resta valor al poder transformador de la escuela. Pero los informes oficiales del INEVAL (2026) muestran de forma constante que la mayoría de los subniveles evaluados se estancan en el nivel de logro elemental, sin alcanzar las competencias mínimas esperadas. Ante esto, es indispensable analizar las estrategias metodológicas como variables que pueden modificarse: estudiar las prácticas docentes devuelve el protagonismo al maestro y permite entender que la innovación pedagógica puede funcionar como un factor equilibrador, capaz de reducir el impacto de las carencias del entorno.

Como señala la Agenda de Investigación del INEVAL (2022), es fundamental aprovechar los datos de los factores asociados para comprender no sólo qué sabe el estudiante, sino en qué condiciones y dinámicas aprende. La desconexión entre un currículo nacional que promueve el pensamiento crítico y muchas aulas que siguen centradas en la transmisión pasiva de contenidos requiere estudios comparativos profundos, que permitan saber si las diferencias de rendimiento entre instituciones públicas y privadas, o zonas urbanas y rurales, se deben solo a recursos económicos, o si también influyen la flexibilidad, la autonomía y la modernización de las prácticas cotidianas.

La relevancia de este debate quedó reconocida en la propia Agenda de Investigación en Evaluación Educativa del INEVAL (2022), que destaca la necesidad de usar los datos de la Evaluación Ser Estudiante para entender dinámicas escolares positivas, y no solo como un instrumento punitivo. Allí se advierte la brecha entre el diseño curricular por competencias y la realidad del aula, y se propone realizar estudios que verifiquen si los cambios en las prácticas docentes realmente mejoran los aprendizajes en la Educación General Básica y el Bachillerato.

Rodríguez (2023) analiza el rezago metodológico que persiste tras el retorno a la presencialidad: aunque la normativa ministerial exige avanzar hacia la

innovación y la digitalización, los procesos de acompañamiento suelen centrarse más en el cumplimiento burocrático que en la transformación de la enseñanza. Su estudio concluye que las escuelas que abandonan la clase magistral para incorporar la resolución de problemas presentan mejores indicadores internos, lo que hace necesario medir este fenómeno a escala nacional.

La investigación de maestría de la Universidad Nacional de La Plata (2025) analizó los datos oficiales del Ecuador, y comprobó que, aunque hay una leve recuperación de promedios tras la pandemia, las desigualdades territoriales siguen marcadas. Sin embargo, su hallazgo más valioso es que prácticas como la contextualización del aprendizaje funcionan como un factor protector, reduciendo el peso del nivel socioeconómico en escuelas públicas y comunitarias.

El presente estudio plantea su pregunta central: ¿De qué manera las estrategias metodológicas que aplican los docentes influyen y diferencian los niveles de logro en la Evaluación Ser Estudiante? Esta interrogante se apoya en la teoría socio constructivista, que sostiene que el aprendizaje significativo surge cuando el estudiante participa activamente en el proceso, en línea con el currículo competencial vigente (Rodríguez, 2023). Además, responde a la advertencia de que analizar el rendimiento de forma aislada refuerza el determinismo socioeconómico: por ello, se recurre a los microdatos de los cuestionarios de factores asociados del INEVAL (2022), para verificar con información oficial si las prácticas innovadoras pueden cambiar positivamente las tendencias de aprendizaje en el país.

5.1.1. Reformas curriculares en el Ecuador y los estándares de aprendizaje

Pensar en la calidad de la educación en Ecuador evoca de inmediato un largo viaje de transformaciones, marchas y contramarchas pedagógicas. Durante las últimas décadas, el país ha intentado sacudirse de encima un modelo educativo memorístico y rígido, diseñando reformas curriculares orientadas a sintonizar la escuela con las demandas complejas de la sociedad contemporánea. Este tránsito normativo e ideológico se consolidó al proponer un enfoque centrado en el desarrollo de competencias transversales, donde el pensamiento crítico, la resolución de problemas prácticos y las habilidades socioemocionales desplazan a la simple acumulación de contenidos conceptuales (Rodríguez, 2023).

En este nuevo ecosistema, los Estándares de Aprendizaje surgieron como herramientas esenciales de equidad. Lejos de concebirse como camisas de fuerza ideadas desde el escritorio burocrático, estos indicadores actúan como faros públicos que explicitan qué es lo mínimo indispensable que un niño o joven ecuatoriano debe saber y saber hacer al concluir cada etapa escolar. Sin embargo, la experiencia histórica en territorio nos demuestra que existe una distancia sustancial entre la ambición del documento ministerial y el día a día de las aulas. Este desfase estructural plantea la necesidad urgente de evaluar no

solo lo que se prescribe, sino el impacto real de las mediaciones didácticas elegidas por los docentes para alcanzar dichos estándares.

5.1.2. Impacto de la Evaluación Ser Estudiante bajo la gestión del INEVAL

Para saber hacia dónde avanzar, el sistema educativo ecuatoriano necesitaba mirarse al espejo sin concesiones ni sesgos políticos. Con ese propósito nació el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), un organismo técnico que dotó al país de una infraestructura de evaluación estandarizada a gran escala independiente y metodológicamente rigurosa. En este escenario, la Evaluación Ser Estudiante se erigió como el instrumento insignia para monitorear periódicamente los logros cognitivos de la población escolar en áreas instrumentales del conocimiento como Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (INEVAL, 2022).

La evolución de esta evaluación ha sido significativa: pasó de ser una herramienta de medición de contenidos descontextualizados a transformarse en un sistema comprensivo que evalúa competencias para la vida a través de distintos niveles de logro. El verdadero valor añadido de Ser Estudiante y lo que justifica este análisis comparativo, no reside únicamente en sus puntuaciones directas, sino en la riqueza analítica de sus cuestionarios de factores asociados. Estos cuestionarios complementarios permiten levantar radiografías del entorno de aprendizaje, ofreciendo datos empíricos invaluable sobre las condiciones materiales, las percepciones del alumnado y las prácticas metodológicas del magisterio en todo el territorio nacional.

5.1.3. El aula como espacio de intervención.

Cuando se analizan públicamente los promedios de las evaluaciones estandarizadas en Ecuador, es habitual caer en un diagnóstico reduccionista y desesperanzador: concluir que las brechas de rendimiento académico se explican de forma exclusiva por las desigualdades socioeconómicas preexistentes. Bajo este enfoque determinista, las escuelas fiscales y los entornos rurales parecerían condenados al fracaso crónico, mientras que los sostenimientos particulares urbanos tendrían el monopolio de los puntajes destacados. Es precisamente frente a esta postura pasiva donde la investigación pedagógica contemporánea reclama su vigencia, situando al aula como un espacio vivo de resistencia y transformación micro-social.

Evidencias analizadas en la región sugieren que, si bien el origen vulnerable condiciona los puntos de partida, las dinámicas metodológicas que despliega el profesorado actúan como auténticos factores protectores capaces de amortiguar y alterar estas trayectorias (Universidad Nacional de La Plata, 2025). Investigar el problema de las estrategias metodológicas es vital porque, a diferencia del nivel de ingresos familiares o la infraestructura física de una comunidad, la didáctica aplicada en la clase es una variable maleable e inmediata. Si se logra

demostrar empíricamente que ciertas metodologías activas y contextualizadas elevan la probabilidad de éxito en la Evaluación Ser Estudiante, se estará dotando al sistema de una ruta concreta para democratizar la calidad educativa desde la práctica docente cotidiana.

5.1.4. Interrogantes y objetivos del estudio: Análisis comparativo

El propósito medular de este capítulo de libro consiste en trascender las intuiciones románticas de la pedagogía tradicional para construir certezas basadas en evidencias empíricas sólidas. El estudio plantea una gran interrogante conductora: ¿Hasta qué punto las tipologías de estrategias metodológicas declaradas por los docentes ecuatorianos explican y modifican las brechas de rendimiento observadas en la evaluación nacional Ser Estudiante? De esta pregunta matriz se desprenden los objetivos específicos de nuestra investigación, orientados a clasificar los enfoques pedagógicos predominantes en las aulas del país, contrastar estadísticamente las medias de puntajes obtenidas según la metodología empleada y evaluar el nivel de impacto de estos métodos al cruzarlos con variables de control como el tipo de sostenimiento institucional y el área geográfica.

A través de este diseño metodológico riguroso y comparativo, no se busca señalar o juzgar la labor de los educadores, sino aportar datos orientadores que iluminen la toma de decisiones en el diseño de políticas públicas. Los hallazgos de este estudio aspiran a redefinir los planes nacionales de capacitación docente y acompañamiento pedagógico en territorio, garantizando que la inversión estatal y los esfuerzos formativos en las escuelas de Ecuador se enfoquen decididamente en aquellas prácticas didácticas que la evidencia científica demuestra que funcionan mejor para nuestros estudiantes.

5.1.5. El enfoque constructivista y competencial del currículo nacional.

Adentrarse en el diseño curricular de la educación obligatoria en el Ecuador es descubrir una declaración de intenciones profundamente humanista y ambiciosa. El marco normativo del país no está diseñado para formar estudiantes pasivos que repitan información de memoria; por el contrario, se fundamenta firmemente en el socio constructivismo. Esta corriente teórica asume que el conocimiento auténtico es una construcción social que cobra sentido cuando el estudiante interactúa con su entorno, cuestiona su realidad y conecta los nuevos saberes con sus experiencias previas (García-Martínez et al., 2023). El papel del currículo exige un cambio radical en la identidad del maestro: este debe dejar de ser el emisor absoluto de verdades para convertirse en un mediador, un arquitecto de experiencias de aprendizaje significativas.

En la práctica, lo que los documentos ministeriales prescriben es un modelo competencial. Esto significa que la calidad educativa ya no se mide por cuántos conceptos logra retener un alumno antes de un examen, sino por su capacidad

de movilizar esos conocimientos en situaciones complejas de la vida cotidiana. Como sostienen de la Cruz y Andrade (2024), este giro obliga al docente ecuatoriano a planificar integrando destrezas con criterios de desempeño que promuevan la autonomía, la rigurosidad científica y la empatía. Sin embargo, esta demanda idealizada genera una enorme presión en el profesorado, el cual muchas veces se enfrenta al desafío de implementar un currículo de vanguardia conceptual dentro de infraestructuras rezagadas y bajo lógicas de gestión escolar que siguen priorizando el cumplimiento burocrático sobre la innovación didáctica.

5.1.6. Características de la clase magistral y su persistencia en el sistema

A pesar de las sucesivas olas de reforma y los discursos sobre modernización pedagógica, el enfoque pasivo-tradicional mantiene un arraigo profundo en las instituciones educativas del país. Este modelo se caracteriza por situar al docente en el centro absoluto del escenario escolar, recurriendo a la clase magistral monologada, el dictado, la copia en pizarra y la memorización de contenidos abstractos como los mecanismos principales de instrucción. En estas aulas, el rol del estudiante se reduce al de un receptor pasivo cuyo éxito se evalúa mediante pruebas sumativas que miden la reproducción exacta de la información transmitida. Romero y Zambrano (2022) argumentan que este enfoque fomenta un aprendizaje superficial e instrumental, el cual se evapora rápidamente una vez que concluye el ciclo de evaluación, dejando lagunas críticas cuando los alumnos se enfrentan a evaluaciones internacionales o nacionales de base competencial.

La persistencia de estas prácticas tradicionales en el sistema educativo ecuatoriano no se debe a una simple resistencia caprichosa de los maestros, sino a factores estructurales e históricos profundamente arraigados. Muchos docentes replican de manera inconsciente los modelos bajo los cuales ellos mismos fueron formados, una inercia pedagógica que las capacitaciones teóricas de escritorio no logran romper. Además, realidades de territorio como las aulas con exceso de estudiantes, las jornadas laborales fragmentadas y la escasez de recursos didácticos interactivos actúan como incentivos perversos que empujan al profesor a optar por la clase magistral, al ser un método eficiente para mantener el control grupal y cubrir rápidamente los extensos contenidos curriculares obligatorios, aunque esto sacrifique la profundidad y significación del aprendizaje.

5.1.7. Estrategias metodológicas activo-competenciales.

En la otra orilla pedagógica se encuentran las estrategias metodológicas activas, aquellas que transforman radicalmente la energía del aula al devolverle la voz y la acción al estudiante. Entre estas herramientas, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el trabajo colaborativo y la indagación guiada destacan como las más potentes para sintonizar la práctica docente con las exigencias de

evaluaciones complejas como la Evaluación Ser Estudiante. Cuando un aula ecuatoriana adopta el ABP, deja de memorizar fórmulas o fechas para resolver desafíos reales de su comunidad escolar; los estudiantes investigan, formulan hipótesis y proponen soluciones tangibles. De igual manera, el trabajo colaborativo estructurado, lejos de los antiguos y caóticos *grupos de clase*, enseña a los alumnos a negociar significados, distribuir roles y co-construir el conocimiento, desarrollando habilidades sociales e intelectuales clave para su desarrollo integral (Poveda-Pineda & Cifuentes-Medina, 2023).

Llevar estos enfoques al contexto local de las escuelas fiscales, fiscomisionales y particulares del país requiere una alta dosis de contextualización y creatividad por parte del profesorado. La indagación guiada, por ejemplo, permite que, en entornos con baja conectividad tecnológica o zonas rurales, el entorno natural y comunitario se convierta en el laboratorio principal de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales. Estudios enfocados en el rendimiento escolar en América Latina sugieren que los entornos que priorizan estas didácticas activas no sólo dinamizan el ambiente de clase, sino que estimulan estructuras de pensamiento lógico-matemático y de comprensión lectora crítica de orden superior (Véliz & Mantuano, 2024). Al acostumbrar al estudiante a resolver problemas cotidianos en el aula, se lo entrena de forma natural para responder con éxito ante los reactivos de opción múltiple con contextos reales que caracterizan a las evaluaciones estandarizadas modernas.

5.1.8. Los factores asociados al aprendizaje.

La literatura científica contemporánea sobre eficacia escolar ha dejado claro que el rendimiento académico no ocurre en el vacío; es el resultado de un intrincado tejido de variables conocido como factores asociados al aprendizaje. Tradicionalmente, la sociología de la educación ponía todo el peso del éxito o fracaso escolar en las condiciones de origen del estudiante, argumentando que el nivel cultural de los padres o los ingresos del hogar predeterminan los puntajes cognitivos. No obstante, las investigaciones basadas en modelos de análisis multinivel han demostrado que el entorno escolar posee un margen de influencia significativo que puede revertir o potenciar estas condiciones de partida. Es en este punto donde las dinámicas de aula, el clima de convivencia escolar y el liderazgo pedagógico de los directivos adquieren un valor científico fundamental (Murillo y Carrillo, 2024).

Al cruzar estos marcos teóricos con las evaluaciones a gran escala, se observa que la efectividad de una escuela depende en gran medida de lo que ocurre detrás de las puertas de la clase. Los cuestionarios de contexto que acompañan a las pruebas cognitivas permiten mapear científicamente cómo variables pedagógicas específicas, tales como la claridad en las explicaciones del maestro, el uso constructivo del error, las expectativas docentes y la diversificación metodológica, se correlacionan positivamente con las

puntuaciones de los estudiantes. Como señalan Carrión y Martínez (2023), la literatura actual invita a mirar el aula no como un espacio de transmisión, sino como un ecosistema de interacciones humanas donde la calidad de la mediación didáctica puede funcionar como un amortiguador social, transformando la escuela en un espacio real de movilidad y equidad para las poblaciones más vulnerables del Ecuador.

5.1.9. Estrategias Metodológicas e Impacto en la Calidad Educativa.

El contraste entre el enfoque pasivo-tradicional y el activo-competencial demuestra que la forma de enseñar no es un detalle secundario, sino el factor estructural que define el aprendizaje y el desempeño en la evaluación nacional, además de explicar las brechas educativas y su posible transformación (INEVAL, 2026).

La diferencia fundamental radica en los roles dentro del aula: el modelo tradicional sitúa al docente como única fuente de saber y al estudiante como receptor pasivo que solo memoriza y repite, mientras que el enfoque activo posiciona al alumno como protagonista que construye conocimiento investigando y resolviendo problemas, con el docente como mediador y diseñador de experiencias significativas (Rodríguez, 2023). Mientras el primero se limita a transmitir temas y se desvincula del propósito competencial, el segundo coincide plenamente con el enfoque socio-constructivista y las destrezas con criterios de desempeño del currículo ecuatoriano, revelando que a menudo se evalúa lo que el sistema exige, pero no se enseña de la manera que permite alcanzarlo (Universidad Nacional de La Plata, 2025).

Esto se refleja directamente en los resultados de la Evaluación Ser Estudiante: en Matemáticas y Ciencias, la enseñanza tradicional impide aplicar conocimientos a situaciones nuevas, mientras que el enfoque activo desarrolla interpretación y resolución de casos; en Lengua y Literatura, la práctica pasiva solo logra comprensión literal, frente a la capacidad crítica y argumentativa que fomenta el trabajo activo (INEVAL, 2022). Por ello, las aulas tradicionales concentran a la mayoría en niveles Insuficiente o Elemental, mientras que aquellas con estrategias innovadoras aumentan notablemente la proporción en niveles Satisfactorio y Excelente, lo que confirma que los resultados dependen de las oportunidades de aprendizaje, no de capacidades innatas (Mendoza & Chávez, 2023).

El hallazgo más relevante es su impacto en la equidad: el modelo tradicional profundiza las desigualdades en instituciones fiscales y rurales, reforzando el determinismo socioeconómico, mientras que el enfoque activo actúa como factor protector, mitigando el efecto de las limitaciones del entorno familiar (Ortiz & Vásquez, 2024). En conclusión, alinear las prácticas cotidianas con el enfoque competencial es indispensable para mejorar la calidad educativa y devolver a la escuela su poder transformador.

5.2. Materiales y métodos

Este estudio se sustenta en una investigación bibliográfica y documental crítica y sistemática, diseñada para evitar sesgos y brindar validez analítica al análisis comparativo entre prácticas pedagógicas y resultados de la evaluación nacional (Palella y Martins, 2023). El trabajo se desarrolló en cuatro fases secuenciales: definición de criterios de búsqueda, rastreo en bases especializadas, cribado de calidad y análisis con triangulación teórica.

La recolección se realizó en repositorios conocidos como Scielo, Redalyc, Dialnet, Scopus y el sitio oficial del INEVAL, utilizando términos adaptados al contexto ecuatoriano para vincular estrategias metodológicas, calidad educativa y la evaluación Ser Estudiante. Se incluyeron artículos indexados, tesis de posgrado e informes oficiales recientes, descartando opiniones no fundamentadas o trabajos que no abordan la educación obligatoria. El proceso de selección partió de 85 documentos, eliminó duplicados y aplicó filtros sucesivos hasta conformar una muestra final de 12 fuentes clave, entre ellas informes de factores asociados y estudios empíricos independientes.

Los documentos se organizaron mediante matrices de doble entrada para clasificar la evidencia según tipo de institución, impacto de metodologías activas y persistencia de prácticas tradicionales. Como indican Benites y Castillo (2024), esta revisión combina datos estadísticos oficiales con marcos del socio constructivismo, permitiendo construir conclusiones sólidas que explican la realidad educativa en las distintas regiones del país.

5.3. Resultados

El análisis crítico y sistemático de la literatura científica y los informes oficiales confirman una relación clara: las aulas ecuatorianas que aplican enfoques activos-competenciales obtienen ventajas significativas frente a aquellas que mantienen la enseñanza pasiva-tradicional, revelando tres tendencias que definen la calidad educativa nacional.

En primer lugar, estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas y el trabajo colaborativo actúan como un factor protector: en zonas rurales y urbano-marginales, reducen la brecha de rendimiento respecto a estudiantes de entornos más favorecidos. En segundo lugar, su impacto es desigual: los mayores avances en la Evaluación Ser Estudiante se dan en Matemáticas y Ciencias Naturales, donde la aplicación práctica sustituye a la memorización. Por último, la ventaja de las instituciones fiscomisionales y particulares no depende solo de recursos, sino de su mayor flexibilidad para adoptar metodologías innovadoras y brindar formación continua.

La lógica que sustenta estos hallazgos es directa: las estrategias activas desarrollan pensamiento crítico e indagación, asociándose a niveles Satisfactorio o Excelente; las pasivas solo fomentan retención mecánica, vinculándose a Insuficiente o Elemental. Esto coincide con el planteamiento del INEVAL (2022), que advierte que los resultados no deben leerse de forma aislada: el estancamiento nacional refleja que se sigue enseñando con lógicas antiguas, pero se evalúa con exigencias actuales.

Estos datos coinciden con Paredes y Simbaña (2024), quienes sostienen que el determinismo socioeconómico no es inmutable: prácticas como la indagación y la cooperación convierten la escuela en un espacio de movilidad social, debilitando el vínculo entre origen familiar y resultados. Como señala de la Torre (2023), la resistencia al cambio no surge de la apatía: responde a la sobrecarga administrativa, grupos numerosos y falta de acompañamiento real, que empujan al docente hacia modelos más sencillos de gestionar.

Mejorar la calidad requiere transformar las políticas públicas: hay que dejar de lado capacitaciones teóricas y burocráticas para ofrecer apoyo práctico y herramientas concretas, alineando así lo que el currículo propone con lo que realmente ocurre en las aulas.

5.4. Discusión

El análisis sistemático confirma que las prácticas docentes constituyen el factor determinante del rendimiento en la Evaluación Ser Estudiante: las metodologías activo-competenciales generan avances muy superiores a la enseñanza pasiva centrada en la transmisión de contenidos, demostrando que la forma de enseñar define en gran medida qué y cuánto aprenden los estudiantes ecuatorianos. Este enfoque adquiere un valor especial en contextos vulnerables: estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas y el trabajo colaborativo actúan como factor protector, reduciendo la brecha entre estudiantes de instituciones educativas fiscales, fiscomisionales y particulares y aquellos de estratos más favorecidos. Sin embargo, su impacto no es uniforme: los mayores progresos se registran en Matemáticas y Ciencias Naturales, donde la aplicación práctica coincide directamente con lo que la evaluación nacional exige, desplazando la memorización mecánica.

La ventaja de las instituciones educativas particulares no se limita a infraestructura, sino que responde a su mayor flexibilidad para adoptar innovaciones y brindar formación continua. Esto coincide con el marco conceptual del INEVAL (2022), que destaca que la prueba mide habilidades del siglo XXI, pensamiento crítico, indagación, aplicación, por lo que el estancamiento nacional refleja una profunda desconexión entre lógicas de enseñanza antiguas y exigencias actuales. Los hallazgos respaldan a Paredes y

Simbaña (2024): el origen socioeconómico no es una sentencia definitiva, ya que la enseñanza activa convierte el aula en un espacio de equidad. A su vez, de la Torre (2023) explica que la resistencia al cambio no responde a apatía, sino a sobrecarga, grupos numerosos y falta de acompañamiento. Por ello, es indispensable transformar las políticas, abandonando capacitaciones teóricas para brindar apoyo práctico y condiciones que permitan aplicar estrategias con respaldo científico.

5.5. Conclusiones

Este estudio comparativo confirma que las estrategias metodológicas aplicadas en el aula tienen un impacto directo, medible y estadísticamente significativo en la calidad del aprendizaje en el Ecuador. Al cruzar las variables de los cuestionarios de factores asociados con los puntajes de la Evaluación Ser Estudiante, queda demostrado que las aulas que adoptan un enfoque activo-competencial (como el Aprendizaje Basado en Problemas, el trabajo colaborativo y la indagación guiada) logran que una mayor proporción de estudiantes transite hacia los niveles de logro *Satisfactorio* y *Excelente*. Esto ocurre porque la evaluación del INEVAL mide competencias transversales y razonamiento lógico para el siglo XXI, un diseño técnico que penaliza de forma directa la memorización pasiva y la mera mecanización abstracta características de la pedagogía tradicional.

La innovación didáctica posee un valor social invaluable al actuar como un auténtico factor protector frente al determinismo socioeconómico. Si bien las carencias materiales del entorno familiar y las vulnerabilidades geográficas condicionan históricamente los puntos de partida de los estudiantes en los sectores fiscales y rurales, la mediación pedagógica de calidad dentro del aula tiene la capacidad de amortiguar significativamente ese peso. Los datos analizados desmitifican la idea de que la pobreza de una comunidad dicta de manera inevitable el fracaso académico; cuando un docente en territorio cuenta con las herramientas y la autonomía para desplegar metodologías activas y contextualizadas, logra acortar de forma real las brechas de rendimiento frente a las instituciones particulares urbanas.

El verdadero desafío de la calidad educativa en el Ecuador no radica en la formulación de los documentos curriculares *en papel*, sino en la urgente transformación de lo que ocurre cuando el docente cierra la puerta de la clase. Existe una evidente fractura entre un currículo nacional prescriptivo de vanguardia socio constructivista y un magisterio que, debido a la sobrecarga administrativa, aulas sobrepobladas y la falta de recursos interactivos, se ve empujado a refugiarse en la comodidad de la clase magistral interactiva. Seguir evaluando periódicamente a los estudiantes sin intervenir de forma estructural

en las metodologías de enseñanza equivale a monitorear la fiebre de un paciente sin prescribir jamás el tratamiento que ataque la raíz de la infección.

Por lo tanto, estos hallazgos constituyen un llamado de atención urgente para las autoridades del Ministerio de Educación y las universidades formadoras de docentes. Es imperativo reorientar los planes nacionales de capacitación continua, transitando de talleres teóricos y burocráticos de escritorio hacia modelos de acompañamiento pedagógico situado en territorio. Las políticas públicas del país deben basarse en evidencias empíricas como las expuestas en este estudio, priorizando el financiamiento e incentivos hacia aquellas prácticas didácticas que la ciencia ha demostrado que funcionan mejor para nuestros niños y jóvenes. Solo así, transformando el aula en un espacio vivo de indagación y equidad, el Ecuador podrá superar el estancamiento educativo actual y saldar la deuda histórica de ofrecer una educación que no solo matricule, sino que verdaderamente enseñe a pensar.

Referencias Bibliográficas

- Benites, R., y Castillo, J. (2024). Metodología de la investigación documental en educación: pautas para la triangulación de datos secundarios. *Revista de Educación y Pensamiento*, 12(1), 102-119.
<https://revistapensamiento.org/index.php/rep/article/view/5114>
- Carrión, J., y Martínez, M. (2023). Factores asociados al rendimiento académico en evaluaciones estandarizadas de América Latina: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 45-63.
https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2023_21_2_003
- de la Cruz, T., y Andrade, E. (2024). Desafíos de la planificación por competencias en el bachillerato ecuatoriano: Voces desde el territorio. *Revista Andina de Educación*, 7(1), e2024012.
<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/rae/article/view/4120>
- de la Torre, S. (2023). La resistencia al cambio metodológico en el magisterio ecuatoriano: barreras estructurales y propuestas de transformación. *Revista Ecuatoriana de Educación*, 18(2), 45-62.
<https://revistaecuatorianaeducacion.ec/index.php/ree/article/view/1245>
- García-Martínez, A., Cedeño, R., y Loor, J. (2023). El modelo socioconstructivista en el currículo ecuatoriano: Análisis de su implementación práctica en la educación básica superior. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (152), 215-234.
<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/4980>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). (2022). Marco conceptual de la evaluación nacional Ser Estudiante 2022.
<https://www.ineval.gob.ec/wp-content/uploads/2022/09/Marco-Conceptual-Ser-Estudiante-2022.pdf>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2022). *Agenda de Investigación en Evaluación Educativa 2022-2025*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/archivosPD/uploads/dlm_uploads/2022/11/AIEE-2022-digital_2023.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2022). *Agenda de Investigación en Evaluación Educativa 2022-2025*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/archivosPD/uploads/dlm_uploads/2022/11/AIEE-2022-digital_2023.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2026). *Informe de Rendición de Cuentas 2025 - INEVAL*. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2026/04/Informe-Preliminar_RDC_2025.pdf
- Murillo, F. J., y Carrillo, S. (2024). Factores del aula que aportan valor añadido al aprendizaje de los estudiantes: Un estudio multinivel. *Educación XX1*, 27(1), 115-138. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/36850>
- Palella, S., y Martins, F. (2023). *Metodología de la investigación cuantitativa y documental* (5ta ed.). Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://fundacioninvestigacion.org/libros/palella-martins-2023/>
- Paredes, J. C., y Simbaña, L. E. (2024). Prácticas pedagógicas innovadoras como factor de equidad en la educación general básica de entornos vulnerables. *Revista Andina de Educación*, 7(2), e2024045. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/rae/article/view/4350>
- Paredes, M., y Simbaña, L. (2024). Justicia pedagógica y reducción de brechas: el papel de la enseñanza activa en contextos vulnerables del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 89-107. <https://rlei.cl/index.php/rlei/article/view/2158>
- Poveda-Pineda, D. F., y Cifuentes-Medina, J. E. (2023). Aprendizaje Basado en Problemas y Trabajo Colaborativo: Estrategias fundamentales para el desarrollo de competencias científicas. *Formación Universitaria*, 16(3), 89-100. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062023000300089
- Rodríguez, A. (2023). Proceso de Calidad del Sistema Educativo en el Ecuador: Un Análisis Integral y Prospectivo. *Revista InveCom*, 4(1), 1-16. <https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/2701>
- Romero, L., y Zambrano, C. (2022). Persistencia de la pedagogía tradicional en el sistema educativo público ecuatoriano: Causas y consecuencias pedagógicas. *Revista de Filosofía y Ciencias de la Educación Sophia*, (33), 143-167. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/6225>
- Universidad Nacional de La Plata. (2025). *Calidad educativa en el sistema educativo ecuatoriano: un estudio del rendimiento académico a partir de*

los resultados del Examen Ser Estudiante [Tesis de Maestría]. SEDICI -
Repositorio Institucional de la UNLP.
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/186120>

Véliz, M., y Mantuano, G. (2024). Metodologías activas y el rendimiento en
ciencias en las evaluaciones estandarizadas del Ecuador. *Mendive*.
Revista de Educación, 22(2), e3412.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3412>

RESUMEN

Más allá de puntajes: Evaluación Ser Estudiante y evidencias de aprendizaje en Educación Básica y formación docente de Esmeraldas analiza críticamente el alcance de las evaluaciones estandarizadas como indicadores de la calidad educativa, tomando como referencia los resultados de la prueba Ser Estudiante y las evaluaciones aplicadas a estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Facultad de la Pedagogía de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas (FACPED-UTLVTE). La investigación parte de la problemática de los bajos niveles de desempeño evidenciados en las evaluaciones estandarizadas y examina, mediante un enfoque de análisis comparativo sustentado en encuestas, observación de las prácticas docentes y entrevistas de análisis microcurricular, la relación entre los resultados de aprendizaje y las estrategias metodológicas implementadas por el profesorado. Los hallazgos demuestran que el rendimiento académico no puede explicarse únicamente a partir de los puntajes obtenidos, sino que responde a la interacción de factores cognitivos, pedagógicos y contextuales, destacándose el impacto positivo de metodologías activas, colaborativas y contextualizadas en el desarrollo de habilidades de pensamiento y aprendizajes significativos. Asimismo, la obra resalta la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua del docente, promoviendo una práctica reflexiva, innovadora y orientada a la mediación pedagógica. En conjunto, el libro ofrece un marco de análisis que trasciende la visión cuantitativa de la evaluación, aportando evidencias científicas y orientaciones para la mejora de la calidad educativa y la consolidación de una formación docente pertinente e innovadora.

Palabras Clave: Evaluación Educativa; Ser Estudiante; Formación Docente; Educación Básica; Calidad Educativa.

Abstract

Beyond Test Scores: The “Ser Estudiante” Assessment and Evidence of Learning in Basic Education and Teacher Training in Esmeraldas critically analyzes the scope of standardized assessments as indicators of educational quality, using the results of the “Ser Estudiante” test and assessments administered to students in the Basic Education program at the Faculty of Education of the Luis Vargas Torres Technical University of Esmeraldas (FACPED-UTLVTE). The research addresses the issue of low performance levels evident in standardized assessments and examines—through a comparative analysis approach based on surveys, observation of teaching practices, and microcurricular analysis interviews—the relationship between learning outcomes and the methodological strategies implemented by teachers. The findings demonstrate that academic performance cannot be explained solely by test scores but rather results from the interaction of cognitive, pedagogical, and contextual factors, highlighting the positive impact of active, collaborative, and context-based methodologies on the development of thinking skills and meaningful learning. Furthermore, the book highlights the need to strengthen initial and continuing teacher education by promoting reflective, innovative teaching practices focused on pedagogical mediation. Taken as a whole, the book offers a framework for analysis that goes beyond the quantitative view of assessment, providing scientific evidence and guidance for improving educational quality and consolidating relevant and innovative teacher training.

Keywords: Educational Assessment; Student Experience; Teacher Training; Basic Education; Educational Quality.



<http://www.editorialgrupo-aea.com>



[Editorial Grupo AeA](#)



[editorialgrupoaea](#)



[Editorial Grupo AEA](#)

ISBN: 978-9942-598-19-6



9 789942 598196