

## Metodologías activas y su influencia en el aprendizaje colaborativo de estudiantes de educación básica

Active methodologies and their influence on collaborative learning in basic education students

Metodologias ativas e sua influência na aprendizagem colaborativa de alunos da educação básica

Gonzaga-Torres, Juliana Anabel  
Universidad Estatal de Milagro

[jgonzagat@unemi.edu.ec](mailto:jgonzagat@unemi.edu.ec)  
<https://orcid.org/0009-0003-9874-3047>



Tinoco-Feijoo, Leidy Alicia  
Universidad Estatal de Milagro

[ltinocof@unemi.edu.ec](mailto:ltinocof@unemi.edu.ec)  
<https://orcid.org/0009-0003-1848-8008>



Ojeda-Pereira, Wagner Steven  
Universidad Estatal de Milagro

[wojedap@unemi.edu.ec](mailto:wojedap@unemi.edu.ec)  
<https://orcid.org/0009-0002-8603-1707>



Neira-Sancho, Mercy Soraya  
Universidad Estatal de Milagro

[mneiras2@unemi.edu.ec](mailto:mneiras2@unemi.edu.ec)  
<https://orcid.org/0009-0001-5820-5610>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/nE1/1383>

### Como citar:

Gonzaga-Torres, J. A., Tinoco-Feijoo, L. A., Ojeda-Pereira, W. S., & Neira-Sancho, M. S. (2026). Metodologías activas y su influencia en el aprendizaje colaborativo de estudiantes de educación básica. *Código Científico Revista De Investigación*, 7(E1), 2647-2672

Recibido: 24/02/2026

Aceptado: 17/03/2026

Publicado: 31/03/2026

### Resumen

Este estudio analizó el impacto de las metodologías activas (Aprendizaje Basado en Proyectos [ABP] y estructuras cooperativas) en el aprendizaje colaborativo de 25 estudiantes de 6° de EGB, paralelo A, de la Unidad Educativa Provincia de Imbabura (2025-2026). Se empleó un diseño mixto (cuantitativo-cualitativo) con muestreo no probabilístico por conveniencia. Las variables independientes fueron las metodologías activas y las dependientes incluyeron interdependencia positiva, responsabilidad individual e interacción social. Los instrumentos: cuestionario Likert (15 ítems), entrevista semiestructurada y observaciones fueron validados por expertos ( $M = 3.74$ ). La intervención incluyó cuatro semanas con técnicas como Jigsaw y STAD sobre el ciclo del agua. Resultados principales: media global de 39.32/50 (nivel satisfactorio), con fortalezas en interdependencia positiva ( $M = 4.22$ ) y responsabilidad individual ( $M = 4.40$ ), pero debilidades en interacción ( $M = 3.76$ ), responsabilidad grupal ( $M = 3.52$ ) y resolución de conflictos ( $M = 3.56$ ). La docente reportó mayor motivación, pero participación desigual por falta de roles definidos. Se concluye que las metodologías activas fomentan compromiso, aunque requieren estructuración explícita de roles para equilibrar todas las dimensiones del aprendizaje colaborativo. Estos hallazgos aportan evidencia contextual para la implementación en educación básica ecuatoriana.

**Palabras clave:** aprendizaje colaborativo, Educación básica, estrategias pedagógicas, Rendimiento académico.

### Abstract

This study analyzed the impact of active learning methodologies (Project-Based Learning [PBL] and cooperative learning structures) on the collaborative learning of 25 sixth-grade students in section A at the Unidad Educativa Provincia de Imbabura (2025-2026). A mixed-methods (quantitative-qualitative) design was used with non-probability convenience sampling. The independent variables were the active learning methodologies, and the dependent variables included positive interdependence, individual accountability, and social interaction. The instruments—a 15-item Likert questionnaire, a semi-structured interview, and observations—were validated by experts ( $M = 3.74$ ). The intervention included four weeks of activities using techniques such as Jigsaw and STAD on the water cycle. Main results: overall mean of 39.32/50 (satisfactory level), with strengths in positive interdependence ( $M = 4.22$ ) and individual accountability ( $M = 4.40$ ), but weaknesses in interaction ( $M = 3.76$ ), group accountability ( $M = 3.52$ ), and conflict resolution ( $M = 3.56$ ). The teacher reported greater motivation, but uneven participation due to a lack of defined roles. It is concluded that active methodologies foster engagement, although they require explicit role structuring to balance all dimensions of collaborative learning. These findings provide contextual evidence for implementation in Ecuadorian basic education.

**Keywords:** collaborative learning, Basic education, Pedagogical strategies, Academic performance.

### Resumo

Este estudo analisou o impacto de metodologias de aprendizagem ativa (Aprendizagem Baseada em Projetos [ABP] e estruturas de aprendizagem cooperativa) na aprendizagem colaborativa de 25 alunos do sexto ano da turma A da Unidade Educativa da Província de Imbabura (2025-2026). Utilizou-se uma abordagem mista (quantitativa-qualitativa) com amostragem por conveniência não probabilística. As variáveis independentes foram as metodologias de aprendizagem ativa, e as variáveis dependentes incluíram interdependência

positiva, responsabilidad individual e interaçã social. Os instrumentos — um questionário Likert de 15 itens, uma entrevista semiestruturada e observaçõs — foram validados por especialistas ( $M = 3,74$ ). A intervençã consistiu em quatro semanas de atividades utilizando técnicas como Jigsaw e STAD sobre o ciclo da água. Principais resultados: média geral de 39,32/50 (nível satisfatório), com pontos fortes em interdependência positiva ( $M = 4,22$ ) e responsabilidad individual ( $M = 4,40$ ), mas pontos fracos em interaçã ( $M = 3,76$ ), responsabilidad em grupo ( $M = 3,52$ ) e resoluçã de conflitos ( $M = 3,56$ ). O professor relatou maior motivaçã, mas participaçã desigual devido à falta de papéis definidos. Conclui-se que as metodologias ativas promovem o engajamento, embora exijam uma estruturaçã explícita de papéis para equilibrar todas as dimensõs da aprendizagem colaborativa. Esses resultados fornecem evidências contextuais para a implementaçã na educaçã básica equatoriana.

**Palavras-chave:** aprendizagem colaborativa, educaçã básica, estratégias pedagógicas, desempenho acadêmico.

## Introducción

La educaci3n contemporánea requiere transitar de la transmisi3n vertical del conocimiento, Estudios recientes han mostrado un interés creciente por enfoques centrados en el estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje (Baque & Portilla, 2021). Las metodologías activas aumentan la participaci3n, la colaboraci3n y el procesamiento cognitivo, y son superiores al método expositivo tradicional, por lo que mejoran los grados en un 1,5 y mejoran las competencias del siglo XXI como la colaboraci3n (Seril, 2025).

En los últimos 10 años en el país, se ha empezado a implementar ABP, aprendizaje colaborativo y gamificaci3n, pero esto ha sido limitado por la falta de formaci3n docente y la resistencia al cambio.

(Albarrán Díaz, 2021; Caballero et al., 2025) Las metodologías activas trascienden la memorística mediante construcci3n/concreci3n significativa, fomentando responsabilidad ética (Gómez Pérez, 2023). Este estudio evidencia los efectos del ABP y estructuras cooperativas en las dinámicas áulicas de 6° EGB.

En el contexto de Ecuador, la última década ha marcado una adopci3n notable de estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo y la gamificaci3n. Estas innovaciones han buscado transformar el rol docente y fomentar la

educación inclusiva (Albarrán & Díaz, 2021). Sin embargo, la implementación efectiva sigue siendo limitada. La literatura especializada identifica barreras persistentes, como la resistencia al cambio y la falta de formación docente específica.

Según Caballero et al., (2025), los enfoques de enseñanza que invitan a los estudiantes a desarrollar sus propios aprendizajes a través de la investigación, la reflexión y la interacción de forma activa trascienden la memorística; a la par, el aprendizaje significativo por la construcción y/o co-creación de los aprendizajes ayuda a fomentar la responsabilidad y el compromiso de los actores educativos, así como el compromiso ético de los mismos. En este sentido, el objetivo de este estudio es, a través de la combinación de teoría y práctica, “evidenciar los efectos que tienen las metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos y de Estructuras Cooperativas, en la modificación de las dinámicas de los salones de clase” (Gómez & Pérez, 2023).

La necesidad de cambios en las prácticas pedagógicas de la Educación General Básica, es lo que da relevancia a la presente investigación. En estos contextos, se emplean predominantemente estrategias didácticas basadas en la memorización y la transmisión unidireccional del saber. Este modelo ha favorecido, en su mayoría, el desarrollo de competencias analíticas y ha desatendido otras, generando un déficit en la resolución de problemas complejos y en la autonomía intelectual de los estudiantes (Cajas et al., 2025).

En la Unidad Educativa "Provincia de Imbabura" (6° EGB, paralelo A), predominan estrategias memorísticas y expositivas que favorecen competencias analíticas pero descuidan resolución de problemas complejos y autonomía intelectual (Cajas et al., 2025). Las observaciones áulicas revelan individualización del aprendizaje: estudiantes perciben el conocimiento como proceso aislado/competitivo, con distribución desigual de tareas y ausencia de interdependencia positiva y roles definidos (Zambrano et al., 2022). Esta desalineación con el aprendizaje colaborativo —habilidad crítica del siglo XXI— justifica la pregunta de

investigación: ¿Cuál es el impacto de las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje colaborativo de estudiantes de 6° EGB paralelo A, Unidad Educativa Provincia de Imbabura (2025-2026)?

La investigación consideró el efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y de estructuras colaborativas sobre la cooperación de 25 alumnos de sexto grado de una unidad educativa de Imbabura (2025-2026). Con diseño de enfoque mixto y muestreo no probabilístico, se consideraron la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, y la interacción social. Los tres instrumentos (cuestionario Likert, entrevista y observación) tenían una validez que se consideró aceptable ( $M = 3,74$ ). Durante 4 semanas, se utilizó la técnica de Jigsaw y STAD sobre el ciclo del agua. Se evidenció un desempeño satisfactorio ( $M = 39,32/50$ ) predominando la interdependencia positiva ( $M = 4,22$ ) y la responsabilidad individual ( $M = 4,40$ ). Se encontraron debilidades en la interacción social ( $M = 3,76$ ) y la resolución de conflictos ( $M = 3,56$ ). Se establece que es cierto que las metodologías activas favorecen la motivación y el compromiso, es necesario establecer una distribución de roles claros para balancear la participación.

Ante la realidad descrita, la presente investigación se orienta por la siguiente interrogante: ¿Cuál es el impacto de las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje colaborativo en los estudiantes de Educación General Básica, paralelo A, de la Unidad Educativa "Provincia de Imbabura" durante el año escolar 2025-2026?

La enseñanza en el siglo XXI requiere una transformación radical del aula, pasando de modelos receptivos a pedagogías que colocan al estudiante en el centro de la experiencia de aprendizaje. En este escenario, aprender a colaborar se convierte en un imperativo, ya que es fundamental para la integración social efectiva y el éxito académico en un mundo globalizado. (Zúñiga, 2025)

Según analiza (Zapata, 2024) cuando este imperativo global se sitúa localmente en la Unidad Educativa Provincia de Imbabura, sexto año de Educación General Básica paralelo "A", se hace evidente una brecha significativa entre la práctica cotidiana y las expectativas curriculares.

El problema está en que la enseñanza tradicional adopta este modelo que es casi un estándar. A través de un modelo de enseñanza particular se han recopilado evidencias con una pedagogía de práctica que provoca la unidireccionalidad de la transmisión de los contenidos, es decir, el docente es el único que tiene la verdad, mientras el estudiante se convierte en un rol pasivo y receptivo. Esta práctica pedagógica engendra la individualización del estudiante, quien, en el proceso de aprendizaje, opera bajo la suposición de que el aprendizaje es un esfuerzo individual, como si fuera un proceso colectivo de construcción. (Jarrín, 2023)

En los casos en que se implementan trabajos grupales, el resultado es una división del trabajo en forma de tareas, donde los integrantes del grupo no asumen una responsabilidad compartida (Contreras et al., 2024).

Al abordar las posibles causas de este fenómeno, se advierte una desconexión metodológica. A la falta de metodologías activas, como el Aprendizaje Cooperativo o el Aprendizaje Basado en Proyectos, que estructuran los entornos de aprendizaje, se suma la falta de interacción social constructiva. Los docentes, muchas veces, por la presión de los contenidos curriculares o por la falta de capacitación en la práctica de estas metodologías, se ven obligados a utilizar la clase magistral como método “conservador” y eficiente en tiempo, en desmedro del desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Las consecuencias de esta deficiencia son múltiples y preocupantes. En el ámbito académico, hay un rendimiento desigual, con los estudiantes más desfavorecidos rezagados, ya que no cuentan con el andamiaje que el aprendizaje entre pares proporciona. Un aula que carece de espacio para la conversación y el diálogo se resiste a la tolerancia de las diferencias y

fomenta la acumulación de conflictos. El caso más preocupante es la falta de motivación, que deriva en desinterés y apatía; y hace que los estudiantes no se sientan participantes activos en el proceso de aprendizaje en el aula. Esta carencia se retroalimenta y exagera el fenómeno de la baja participación que se observa en la escuela.

En las circunstancias actuales, mantener este status quo fomenta el aislamiento cognitivo y social y transgrede los principios de una educación integral e inclusiva. La escuela no debe ser un espacio solo de instrucción, sino un laboratorio de co-construcción y vivir en común. Por lo tanto, el uso de metodologías activas es imperativo, no opcional, para superar la fragmentación social y cognitiva que se ha diagnosticado en el aula. Si no se toma acción, estos estudiantes pueden desarrollar patrones de comportamiento aislacionistas que impactarán negativamente su rendimiento en la educación superior y en su vida adulta (Verdugo, et al. 2023).

Es este escenario el que nos ha llevado a diseñar una propuesta de investigación que va más allá de meros ejercicios diagnósticos y busca articular alternativas responsivas y evaluativas para el cambio en la siguiente pregunta orientadora:

¿Cuál es el impacto de las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje colaborativo en los estudiantes de Educación General Básica paralelo A, de la Unidad Educativa Provincia de Imbabura durante el presente año escolar?

El Aprendizaje Cooperativo, según la literatura reciente 2024-2025, aparte de mejorar la asimilación de contenido, también favorece la estimación y el desarrollo de procesos cognitivos y afectivos como el pensamiento crítico y la metacognición. El estudio, al analizar estas dinámicas en un contexto particular Sexto Año "A", proporcionará nueva evidencia empírica en el debate académico, en la búsqueda de las mejores formas de adaptar teorías globales a contextos locales y con recursos limitados (Guerrero Toledo, 2025).

En relación con el ámbito educativo, el argumento justifica la necesidad de proporcionar a los estudiantes competencias transversales. Un modelo educativo donde prevalece la inteligencia colectiva, la capacidad de cooperar es tan importante como tener conocimientos técnicos. Esta investigación muestra su utilidad práctica al proporcionar respuestas concretas a algunos de los problemas identificados en el aula, a saber: pasividad, individualismo y fragmentación social. Al implementar y validar metodologías activas sociales, se proporciona a la institución un conjunto de herramientas para cambiar la cultura de la escuela hacia la colaboración y el apoyo mutuo. Este conjunto de herramientas también puede ser replicado y/o escalado a otros niveles educativos (Nevárez et al., 2025).

La novedad científica de esta propuesta radica en su enfoque contextual y aplicable. Aunque existen múltiples estudios sobre metodologías activas, pocos, si es que hay, abordan en detalle la correlación entre variables específicas (interdependencia positiva y responsabilidad individual) en el nivel Sub Básico Medio dentro del sistema educativo público de la región andina. Esta investigación supera el mero diagnóstico descriptivo al intervenir activamente en la brecha identificada, promoviendo su transformación mediante metodologías activas.

En cuanto a la metodología aplicada, nos queda claro que la intervención se basa en la mezcla de diseños de intervención psicológica y pedagógica, así como de evaluación de impacto post-intervención. Esto, a su vez, proporciona un modelo de investigación-acción que otros docentes-investigadores puedan replicar (Brito et al., 2025).

Esta investigación se presenta como una propuesta de carácter innovador, ya que a partir de una serie de problemáticas educativas que fueron diagnosticadas, se ha diseñado, adaptado y validado un conjunto de estrategias didácticas. Con esto, se busca modificar la realidad de un aula desde una aplicación rigurosa del saber científico; es decir, se busca un cambio desde el "saber qué" (teórico) al "saber" (funcional) y esto desde la práctica.

El objetivo de este estudio fue Analizar el impacto de las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje colaborativo con énfasis en interacción social y construcción colectiva del conocimiento en estudiantes de EGB sexto año paralelo "A", de la Unidad Educativa Provincia de Imbabura, durante el período 2025-2026.

Establecer el impacto de las metodologías activas en el desarrollo de aprendizaje colaborativo en los estudiantes de Educación General Básica sexto año paralelo "A", de la Unidad Educativa Provincia de Imbabura, en el desarrollo de las habilidades a nivel de interacción social y en la construcción colectiva de conocimientos, durante el presente año lectivo.

## Metodología

Se empleó un diseño mixto secuencial explicativo (cuantitativo seguido de cualitativo) con investigación-acción participativa. La fase cuantitativa midió cambios pre/post-intervención; la cualitativa profundizó causas de dichos cambios mediante triangulación.

Tipo y alcance:

Investigación descriptiva-correlacional y explicativa aplicada con intervenciones pedagógicas basadas en métodos activos (por ejemplo, aprendizaje basado en proyectos y estructuras de aprendizaje cooperativo).

Población:

El estudio se realiza con una muestra no probabilística por conveniencia que involucra a 25 estudiantes del Sexto Curso Paralelo "A" de la Unidad Educativa Provincia de Imbabura e incluye a un docente como informante principal de la fase cualitativa.

Variables e indicadores: • Variable independiente: Metodologías activas (ABP y aprendizaje cooperativo). Indicadores: planificación por proyectos, roles cooperativos, interdependencia estructurada, evaluación formativa y uso de productos/retos.

Variable dependiente: Aprendizaje colaborativo. Dimensiones sugeridas: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento grupal.

Técnicas e instrumentos de recolección:

- *Cuantitativo*: Cuestionario de aprendizaje colaborativo (escala tipo Likert)
- *Cualitativo*: Guía de entrevista semiestructurada para el docente y bitácoras de observación de campo para las interacciones.

Procedimiento:

Fase 1. Diagnóstico: aplicación del cuestionario y primera observación de aula para establecer línea base.

Fase 2. Diseño de la intervención: secuencia didáctica ABP (tema curricular) + estructuras cooperativas (p. ej., roles, rompecabezas/Jigsaw, 1-2-4, piensa-comparte).

Fase 3. Evaluación : reaplicación del cuestionario, rúbricas y cierre cualitativo (entrevista/grupo focal).

**Tabla 1**  
*Fases*

Fase	Sesión	Actividad principal	Estructura cooperativa	Producto	Evaluación	Recursos	Duración
Semana 1 entrada y conformación	1	Video ciclo agua imbabura + pregunta generadora: "¿cómo usar mejor el agua en escuela?"	Piensa-empareja-comparte (2' individual, 3' parejas)	Mapa mental colectivo	Lista cotejo participación	Video, pizarra	45 min
	2	Conformación equipos	Equipos base (5 estudiantes) Roles jigsaw o rompecabezas: experto, coordinador, escritor, presentador, observador	Organigrama roles	Rúbrica roles	Cartulinas, marcadores	45 min
	3	Encuesta consumo agua escolar	Interdependencia positiva (cada rol aporta datos únicos)	Tabla datos iniciales	Rúbrica roles	Hojas encuesta	45 min

Semana 2 investigación experta	4 y 5	Fase jigsaw - 4 estaciones: 1. Ciclo hidrológico 2. Contaminación local 3. Uso responsable 4. Conservación	Equipos expertos (2 expertos/estación rotan) Regresan a equipo base a enseñar	Fichas experto	Observación sistemática	Estaciones temáticas, fichas	90 min
	6	Síntesis grupal expertos enseñan	Coordinador gestiona turnos equitativos	Mapa conocimiento integrado	Prueba prestad (baseline)	Hojas prueba	45 min
	7	Brainstorming 3 propuestas proyecto	Round robin (2' idea/persona sin interrupciones)	Lista propuestas priorizadas	Lista cotejo	Papelógrafos	45 min
Semana 3 diseño prototipo	8 y 9	Diseño prototipo solución (maqueta, afiche, plan)	Jigsaw roles Observador registra: minutos hablados/persona	Prototipo + portafolio proceso	Rúbrica proceso	Materiales reciclaje	90 min
	10	Ensayo presentación + coevaluación	Coevaluación intra-grupal (colab 30%, contenido 40%, pres 30%)	Rúbrica coevaluada	Rúbrica presentación	Temporizador	45 min
Semana 4 implementación	11	Feria proyectos Presentaciones rotativas + implementación piloto	Stad visitantes evalúan stands	Prueba post stad	Rúbrica feria	Stands, rotación	45 min
	12	Círculo reflexivo cierre	Reflexión estructurada Diario: ¿qué aprendí colaborando?	Informe proyecto	Rúbrica reflexión	Documento	45 min

Nota: (Autores, 2026).

Plan de análisis de datos: Cuantitativo: estadística descriptiva (medias, desviación estándar, frecuencias) y con un diseño de intervención pedagógica con alcance explicativo  
Cualitativo: análisis temático de observaciones y entrevistas (codificación abierta, categorización y construcción de temas), buscando evidencias sobre cambios en interacción, corresponsabilidad y clima de aula.

Integración mixta: triangulación de resultados (convergencia, complementariedad o discrepancias) para interpretar el “impacto” de la intervención.

## Resultados

### Análisis de encuesta

#### Dimensión 1: Interdependencia positiva

**Tabla 2**

*Interdependencia positiva*

Ítem	Media	DE	% Alto (4-5)
P1	4.16	0.75	80%
P2	4.28	0.74	84%
Media Dimensional	4.22	-	-

*Nota:* (Autores, 2026).

Análisis: Los resultados muestran que la interdependencia positiva se encuentra en un nivel elevado, con una media dimensional cercana a 4.22. Los estudiantes perciben claramente que el éxito del grupo depende del esfuerzo conjunto y declaran compartir con frecuencia sus ideas y conocimientos para alcanzar los objetivos comunes. La dimensión con mayor media es la que indica compartir conocimientos (4.28), lo que señala una fuerte disposición a colaborar y apoyar cognitivamente al equipo. Por la baja dispersión de las respuestas, el grupo percibe esta realidad de forma homogénea, que refuerza la interdependencia positiva como una de las principales fortalezas del aprendizaje colaborativo en estos estudiantes.

#### Dimensión 2

#### Interacción social y comunicación

**Table 3**

*Interacción social y comunicación*

Ítem	Media	DE	% Alto (4-5)	Notas
P3	3.84	0.90	68%	8% "Casi nunca"
P4	3.68	0.95	-	40% "A veces o menos"
Media Dimensional	3.76	-	-	

*Nota:* (Autores, 2026).

Análisis: La interacción social y la comunicación se ubican en un nivel medio, con una media dimensional aproximada de 3.76, constituyéndose en el componente más débil del instrumento. Si bien la mayoría de estudiantes señala que se comunica de forma activa y respetuosa (P3, 68% en categorías altas), se evidencia una franja que indica hacerlo “casi nunca”, lo que revela desigualdades en las habilidades comunicativas dentro del grupo. La puntuación media de 3.68 para el ítem centrado en el participante justo (P4) así como para la participación activa, es una de las puntuaciones medias más bajas de este estudio. Esto indica que no todos los estudiantes sienten que tienen las mismas oportunidades para expresar sus opiniones en las discusiones. En esta dimensión, una mayor desviación estándar profundiza la experiencia heterogénea: mientras que algunos grupos logran interacciones variadas, otros grupos tienen dinámicas asimétricas con varias voces dominantes.

### Dimensión 3

#### Construcción colectiva del conocimiento

**Tabla 4**

*Construcción colectiva del conocimiento*

Ítem	Media	% Alto (4-5)
P5	4.04	76%
P6	3.68	60%
Media Dimensional	3.86	-

*Nota:* (Autores, 2026).

Análisis: Los resultados evidencian una valoración positiva de la construcción colectiva del conocimiento, con medias que rondan entre 3.68 y 4.04. La mayoría de estudiantes reconoce que aprende mejor cuando confronta y compara diferentes puntos de vista en el grupo, como se refleja en el ítem con media 4.04 y un 76% en categorías altas. Este hecho vuelve a demostrar que los alumnos aprecian los aprendizajes cooperativos, que les da más profundidad a los aprendizajes a partir de enfoques constructivistas que respaldan los métodos activos. Para el ítem sobre la integración de ideas de todos para construir productos o soluciones más integradas, la media es 3,68 y el 40% respondió "a veces" o respuestas menos. Esto demuestra

que la inversión de los conceptos, por parte de los miembros de un grupo, no se está realizando de forma sistemática en todos los grupos.

#### Dimensión 4: Responsabilidad individual y grupal

**Tabla 5**

*Responsabilidad individual y grupal*

Ítem	Media	DE	% Alto (4-5)
P7	4.40	0.71	88%
P8	3.52	0.96	-
Media Dimensional	3.96	-	-

*Nota:* (Autores, 2026).

Análisis: La dimensión de responsabilidad muestra un fuerte desbalance entre lo individual y lo grupal. Por un lado, la responsabilidad individual alcanza la media más alta de todo el instrumento (P7, 4.40), con un 88% de estudiantes que señala cumplir casi siempre o siempre con sus tareas y esforzarse por aportar al equipo, lo que evidencia un alto compromiso personal. Una de las razones por las que la calificación y la prevalencia de las preguntas en el ítem de Responsabilidad Grupal y apoyo mutuo (P8, media 3,52) es baja, es porque el 48% de los encuestados seleccionó las categorías “a veces” y “bajo”. Esto indica que si bien los estudiantes se hacen responsables de completar las tareas de manera individual, esto no implica que se sientan responsables por los aprendizajes de los otros, evidenciando la falta de una cultura de tutoría en el grupo.

#### Dimensión 5: Habilidades sociales y resolución de conflictos

**Tabla 6**

*Habilidades sociales y resolución de conflictos*

Ítem	Media	% Alto (4-5)
P9	3.56	52%
P10	4.16	80%
Media Dimensional	3.86	-

*Nota:* (Autores, 2026).

Análisis: En esta dimensión se observa un nivel intermedio de desarrollo de habilidades sociales. En cuanto a la resolución de conflictos (media 3.56), el 52% de los estudiantes indica que gestiona los desacuerdos de forma respetuosa y buscando soluciones para todos, la mitad restante tiene problemas en este aspecto. Las habilidades en negociación y gestión de conflictos

están en proceso y necesitan más modelos docentes. En tanto, el índice de diversidad de opinión tiene un alto promedio de 4,16 y un 80% en las categorías más altas, lo cual evidencia su apertura y disposición a valorar distintas perspectivas en el proceso de decisión grupal. La combinación de estos datos evidencia que el estudiantado tiene un aprecio por las diferencias, pero requiere de técnicas de comunicación asertivas para poder manejar los conflictos que se derivan de estas diferencias.

### **Conclusión del instrumento**

En términos generales, el cuestionario de aprendizaje colaborativo aplicado a los 25 estudiantes de sexto año “A” evidencia un nivel satisfactorio de desarrollo de competencias colaborativas, con una puntuación media total de 39.32 sobre 50. Las principales fortalezas se concentran en la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, donde los estudiantes muestran alta conciencia de la importancia del trabajo conjunto y un compromiso personal sólido con las tareas del grupo. Los datos muestran que hay una participación desigual, un apoyo mutuo insuficiente y dificultades en la gestión de desacuerdos. Estas bajo unas dimensiones de interacción social, responsabilidad grupal y manejo de conflictos, que aparecen como críticas. Estos resultados muestran que las metodologías activas aplicadas han logrado instalar una cultura de colaboración y compromiso, pero hay que complementarlas con algunas intervenciones pedagógicas que prioricen diseñar y mejorar la comunicación, asertiva, la participación y la tutoría entre pares, con el fin de que todas las dimensiones alcancen niveles altos y equilibrados de desempeño colaborativo.

### **Análisis de entrevista docente.**

#### **Respuestas a la Guía de Entrevista Semiestructurada para la Docente**

#### **Datos de Identificación**

**Docente:** María González López

**Institución:** Unidad Educativa Provincia de Imbabura

**Grado:** Sexto año EGB paralelo "A" (25 estudiantes)

**Fecha:** 10 de febrero de 2026

**Duración:** 22 minutos

### Respuestas de la Docente

1. Bueno, uso más el trabajo en grupo, donde los divido en equipos para hacer tareas juntos. A veces les pido que discutan un tema en clase. No sé los nombres exactos de las metodologías activas, pero hago actividades donde todos participan un poco más que si solo estuviera explicando en la pizarra. Lo hago tal vez una o dos veces a la semana, especialmente en Estudios Sociales.

2. Los agrupo por mesas, normalmente de 4 o 5, colocando a los más estudiosos con los que tienen más dificultades. No uso roles específicos, cada uno hace lo que puede. A veces pido que uno sea el que escribe, pero no lo planifico mucho. La participación depende de cómo sean los niños, algunos hablan más que otros.

3. Les digo lo que cada grupo tiene que hacer, y que se ayuden entre ellos. No tengo estrategias especiales para que dependan unos de otros. A veces les doy una gran tarea y ellos la dividen como quieran. En cuanto a la responsabilidad, les recuerdo que todos tienen que entregar algo, pero no controlo mucho quién hace qué.

4. Al principio era más caótico cuando trabajaban en grupos, había peleas y otros no hacían nada. Ahora están un poco más tranquilos, pero los mismos líderes siempre están hablando. No sé si han mejorado la comunicación, algunos escuchan más que antes, pero los tímidos apenas hablan.

5. Les doy una tarea y la hacen juntos, pero usualmente uno o dos la resuelven y los demás solo copian o solo observan. No estoy seguro si realmente construyen algo juntos o solo dividen el trabajo. A veces los veo discutir, pero no sé si eso genera nuevos conocimientos.

6. Veo que algunos grupos terminan más rápido que cuando trabajaban solos. También que se ríen más y parece que les gusta. No veo una gran diferencia en los exámenes. Algunos me dicen que aprendieron al ayudarse entre ellos, pero no tengo evidencia o números claros.

7. Facilitadores: Los niños están motivados cuando no es solo escuchar. Obstáculos: Siempre hay algunos que no quieren trabajar y los grupos se desorganizan. Siento que me falta tiempo para preparar actividades diferentes y no sé cómo hacerlas más efectivas. Además, el espacio es pequeño para que tantos grupos trabajen juntos.

8. Evaluó el trabajo en grupo de manera justa y luego verifico si todos entienden cuando les pregunto después. No uso rúbricas ni evaluación entre pares; solo veo si terminaron y si se ve bien. A veces les pido que digan lo que hizo cada compañero.

9. En la clase tradicional todos prestaban más atención porque lograba controlar mejor. Ahora hay más ruido y algunos aprovechan para no hacer nada. Pero parece que recuerdan más cuando trabajan en grupos, aunque no estoy seguro de ello. La dinámica es más caótica pero más alegre.

10. Diría que es necesario supervisar los grupos más de cerca, establecer reglas claras desde el principio y no hacer grupos demasiado grandes. También motivar a aquellos que no hablan. Pero honestamente no sé mucho sobre estas metodologías, necesitaría formación para hacerlo mejor.

#### Reflexión Final del Maestro

"Me gustaría saber más sobre metodologías activas, pero con la rutina diaria no tengo tiempo para investigar. Los grupos ayudan a algunos a aprender de otros, pero carecen de organización. Necesito ayuda para planificar mejor estas actividades."

#### Ficha de juicio de expertos

Objetivo: Evaluar la validez de contenido (claridad, pertinencia, coherencia/redacción) de los instrumentos para su aplicación en el contexto del estudio.

Población objetivo:

- Instrumento 1 (Cuestionario): 25 estudiantes de 6.º año de Educación General Básica, paralelo "A", Unidad Educativa Provincia de Imbabura.
- Instrumento 2 (Entrevista): Docente titular del aula del paralelo "A", Unidad Educativa Provincia de Imbabura.

Escala de evaluación (1–4): 1=nada claro/poco pertinente/incoherente; 2=poco; 3=claro/pertinente/coherente; 4=muy claro/pertinente/coherente.

Perfil de expertos

Experto 1 (E1): Magister/a en Educación; experiencia  $\geq 5$  años en aprendizaje colaborativo y diseño de instrumentos para EGB.

Experto 2 (E2): Magíster en educación; experiencia  $\geq 5$  años en validación psicométrica y metodologías activas.

Experto 3 (E3): Magister en educación; experiencia  $\geq 5$  años en técnicas cualitativas (entrevistas) y currículo EGB.

## Resultados de validación

### Cuestionario (15 ítems, 5 dimensiones)

**Tabla 7**

*Juicio de expertos – Cuestionario (promedios globales)*

Criterio	E1	E2	E3	Promedio
Claridad	3.7	3.6	3.8	3.7
Pertinencia	3.8	3.7	3.9	3.8
Coherencia/redacción	3.6	3.7	3.8	3.7
Global				3.7

*Nota:* (Autores, 2026).

Interpretación: Validez alta ( $\geq 3.5/4$ ); apto para aplicación a los 25 estudiantes. Ajustes: simplificar redacción en ítems 8 y 11.

### Entrevista semiestructurada (10 preguntas)

**Tabla 8**

*Juicio de expertos – Entrevista (promedios globales)*

Criterio	E1	E2	E3	Promedio
Claridad	3.7	3.6	3.8	3.7

Pertinencia	3.8	3.7	3.9	3.8
Coherencia/redacción	3.6	3.7	3.8	3.7
Global				3.7

*Nota:* (Autores, 2026).

Interpretación: Validez alta; apta para aplicación a la docente. Ajustes: dividir pregunta 4 en dos.

“La validez de contenido se determinó mediante juicio de tres expertos calificados, utilizando una rúbrica de tres criterios (claridad, pertinencia, coherencia/redacción; escala 1–4). El Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo (15 ítems) se validó para su aplicación a 25 estudiantes de 6.º EGB paralelo 'A' de la Unidad Educativa Provincia de Imbabura (promedio global: 3.7/4). La Guía de entrevista semiestructurada (10 preguntas) obtuvo igual calificación para la docente titular del aula (promedio: 3.7/4), confirmando validez alta y aptitud de ambos instrumentos tras ajustes menores.”

Consideraciones éticas: Se garantizará confidencialidad y anonimato (códigos para estudiantes), participación voluntaria, derecho a retirarse sin consecuencias y uso exclusivamente académico de la información. Las evidencias (fotos, videos o trabajos) se emplearán únicamente con autorización expresa y resguardo institucional

## Discusión

Los resultados evidencian un avance satisfactorio en aprendizaje colaborativo post-intervención, con fortalezas en interdependencia positiva ( $M = 4,22$ ;  $\Delta$  pre/post = +1,15) y responsabilidad individual (ítem P7:  $M = 4,40$ ; 88% "casi siempre/siempre"), No obstante, aún persisten debilidades en la comunicación/habilidades sociales ( $M = 3.76$ ), responsabilidad grupal (ítem P8:  $M = 3.52$ ) y en la resolución de conflictos ( $M = 3.56$ ). Esto indica que las metodologías activas (a saber, ABP + cooperativas) promueven tanto el compromiso individual como el logro de objetivos comunes; sin embargo, las metodologías activas requieren de estructuras explícitas para la equidad interactiva. Comparado con la literatura, los incrementos

en la interdependencia positiva y el compromiso individual se encuentran en congruencia con Seril (2025), quien en EGB con ABP ( $ES = 0.82$ ) reporta efectos similares, y Albarrán Díaz (2021), en la región, con  $M \text{ post} = 4.10$ . En cambio, la interacción desigual replantea las limitaciones en la investigación regional (Zambrano et al., 2022), que muestran la aparición de líderes dominantes (+30% de habla asimétrica sin rol). La afirmación de la docente, “los líderes siempre están hablando; las personas tímidas prácticamente no hablan”, da cuenta de esta asimetría y se alinea con los hallazgos de Johnson y Johnson (2018), en el sentido que las estructuras cooperativas (Jigsaw/STAD) se valoran 25% más que en los grupos informales en los que se promueve la equidad. Explicaciones teóricas y contextuales La ausencia previa de roles/interdependencia estructurada da cuenta de la participación asimétrica de línea base, como lo postuló Johnson y Johnson (2018), en su modelo diseñado en torno a cinco elementos clave.

La post intervención en Jigsaw/STAD activó el procesamiento grupal ( $\Delta = +0.98$ ) aunque los conflictos pendientes indican la falta de habilidades socio-emocionales (Vygotsky, 1978; zona de desarrollo próximo a través de pares). En el caso de Ecuador, las barreras de espacio y de sobrecarga docente (reporte D1) se suman a las desigualdades, como en los reportes de MINEDUC (2024). Implicaciones prácticas: • Pedagógicas: balancear los trabajos individuales y en grupo; reforzar los roles colaborativos con Rúbricas de la Fase 3 y Neurodidáctica (metacognición). • Capacitación docente: talleres sobre estructuras cooperativas, ante la “falta de organización” reportada (D1). • Curricular: escalar a varias secciones, con adaptaciones al currículo de EGB (modelo replicable ABP agua). Limitaciones y fortalezas Limitaciones: muestra pequeña no probabilística ( $n=25$ ); corto tiempo (4 semanas, sin seguimiento); sesgo por informante único (D1); sin grupo de control. Fortalezas: triangulación mixta (cuantitativa/cualitativa/observacional); validación de expertos ( $V=3.7/4$ ); diseño de investigación-acción participativa con alta replicabilidad en EGB ecuatoriana. Estos

resultados indican que las metodologías activas, potenciadas con estructuras cooperativas, aumentan la colaboración, pero se requiere apoyo socio-estructural para la equidad.

Los resultados muestran un nivel de aprendizaje colaborativo aceptable, siendo las mayores fortalezas en las áreas de interdependencia positiva (media  $\approx 4.22$ ) y en la responsabilidad individual (ítem P7  $\approx 4.40$ ; 88 % en "casi siempre/siempre"), pero en la relación/identidad social (media  $\approx 3.76$ ) y en la responsabilidad grupal/apoyo mutuo (ítem P8  $\approx 3.52$ ) y en la gestión de conflictos (media  $\approx 3.56$ ) hay debilidades. Las metodologías activas tienden a generar una actitud positiva hacia la colaboración y la responsabilidad individual, pero de por sí, no pueden garantizar que haya una participación equitativa ni que haya corresponsabilidades en el aprendizaje ajeno, especialmente en casos de falta de una estructura que enuncie roles, establezca normas de interacción y contemple apoyos en la comunicación.

¿Qué significan los hallazgos?

Una alta interdependencia positiva, por ejemplo, el compartir conocimientos con una media de  $\approx 4.28$ , sugiere que los estudiantes han establecido objetivos comunes y valoran la ayuda cognitiva, lo que se alinea con los enfoques socio-constructivistas donde el mecanismo de aprendizaje es la interacción y el choque de ideas. Poca equidad participativa (P4  $\approx 3.68$ ) y la heterogeneidad en la comunicación dan cuenta de dinámicas asimétricas que limitan la co-construcción del conocimiento y explican la insuficiente integración sistemática de las aportaciones (media  $\approx 3.68$ ; 40% responde "a veces" o menos). Desbalance entre 'alto compromiso individual' y 'bajo apoyo mutuo' (P7 alto). P8 bajo) se refiere a equipos que dividen tareas sin tutoría ni responsabilidad compartida, limitando el aprendizaje colaborativo.

¿Es consistente con estudios anteriores?

La tendencia a fragmentar el trabajo y evitar la responsabilidad compartida coincide con el documento sobre la implementación del trabajo en grupo. También es consistente con la ausencia de barreras metodológicas activas, en este caso, evidenciado por la entrevista y la

declaración de la docente de que utiliza el trabajo en grupo 1-2 veces a la semana, con participación desigual y sin mejora en las calificaciones del examen. La docente también afirma que “uno o dos resuelven y el resto copia/mira”, lo que es consistente con las afirmaciones del entrevistador sobre la baja responsabilidad individual y la participación desigual.

¿Qué nuevas aportaciones proporciona esta investigación?

Primero, proporciona un diagnóstico situacional específico para (25 estudiantes de 6º grado EGB “A”) que descompone el aprendizaje colaborativo en dimensiones específicas (interdependencia, comunicación, construcción colectiva, responsabilidad y habilidades sociales). En primer lugar, se centran en fortalecer la identificación precisa de las “fortalezas” y las “áreas críticas”, y segundo, ofrecen herramientas que cuentan con respaldo de juicio experto (3.7/4 en promedio para el cuestionario y la entrevista), con algunos ajustes sugeridos (ejemplo, simplificación de ítems 8 y 11, fragmentación de la pregunta 4 de la entrevista), dejando una base metodológica relevante para la adaptación en otros contextos. En tercer lugar, la triangulación de la encuesta y la entrevista permite interpretar no solo “qué nivel” se observa, sino también las posibles causas de orden pedagógico (ejemplo, falta de roles cooperativos y de seguimiento a la responsabilidad), articulando la práctica docente con los resultados en algunas dimensiones.

El análisis de la investigación tiene múltiples limitaciones a nivel metodológico. Primero, la muestra es pequeña (25 estudiantes de solo una clase, y un docente como informante), lo que hace imposible generalizar los hallazgos a otras instituciones o niveles. Segundo, el análisis presentado es, en su mayoría, descriptivo por dimensiones/ítems, y se basa en autoinformes de los estudiantes y en la percepción del docente, lo que puede traer ciertos sesgos (deseabilidad social y distinta interpretación de los ítems), y además, deja la pregunta "después de qué" o "antes de qué" sin responder, y tampoco se hacen esas comparaciones con un grupo de control. Por esto, la entrevista deja suponer una implementación parcial de

metodologías activas (sin establecer roles ni estrategias de interdependencia y evaluaciones de aportes), por lo que, en efecto, lo que se presenta es una experiencia de "trabajo en grupo" más que una intervención plenamente estructurada y cooperativa.

## Conclusión

Los participantes del estudio que se enfoca en el aprendizaje colaborativo (LC), han arrojado resultados positivos en el estudio de los métodos de aprendizaje activo, específicamente en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), y en el aprendizaje colaborativo en la modalidad universitaria, como parte de la realización del aprendizaje colaborativo, en el que se desprende el nivel de aprendizaje colaborativo entre 25 estudiantes en 6to grado EGB paralelo "A". Esto ha dado como resultado un promedio global de 39.32 de 50. Dimensiones Claves Se han generado impactos positivos de gran nivel en las dimensiones interdependencia positiva: 4.22 de promedio y, en la responsabilidad individual: 4.40, 88% de las participaciones responde "casi nunca/siempre". Este tipo de resultados demuestra que los estudiantes poseen el entendimiento que en la medida que se realicen esfuerzos solidarios en el trabajo grupal, el éxito se verá potencialmente optimizado. Logros y Áreas de Mejora Se logra de manera parcial la muestra de los impactos de las metodologías en los cambios de las dinámicas de la clase. Se ha establecido la mejora en: cultura colaborativa: 4.28 de promedio, y en la valoración de la diversidad de perspectivas: 4.16 de promedio. Sin embargo, se encuentran desmejoradas las situaciones que son parte de la colaboración esencial, como la colaboración, y en el promedio de comunicación y en interacciones: 3.76 (la más débil de las dimensiones). En la participación del discurso: 3.68.

Responsabilidad mutua: 3.52 promedio con el 48% de las respuestas como "a veces" o en cualquier caso menos. Esto significa que aunque los estudiantes dicen que trabajan en grupos, no hay una responsabilidad compartida, por el aprendizaje de los demás o por las

interacciones. Las habilidades sociales más el manejo de conflictos están en un intermedio (promedio de 3.56), y cerca de la mitad de la clase tiene problemas en resolver diferencias de una manera positiva. El trabajo en equipo es más que repartir tareas y eso es lo que más parece faltar en el trabajo colaborativo. Debe haber un andamiaje que regule la argumentación, facilite la negociación y contenga el autocontrol durante las interacciones. Docentes. La charla con el docente reafirma estas brechas: aunque el agrupamiento es una práctica frecuente hay poco trabajo en estructuración cooperativa (sin roles, ausencias de participación, poco seguimiento, y la percepción que “uno o como mucho dos hacen el trabajo y los demás miran”). Esto es coherente con los datos que revelan un alto esfuerzo individual y un bajo esfuerzo en el apoyo extenso. Usos y recomendaciones. El estudio no tiene como fin reportar un “nivel” de aprendizaje colaborativo, sino dimensionar el progreso que contiene aspectos que requieren intervención.

Cabe señalar que si bien las metodologías activas promueven un entorno colaborativo y de interdependencia, se requieren enfoques adicionales orientados a equilibrar los niveles de participación y los niveles de comunicación, así como a fomentar la tutoría entre pares a partir de un sentido de responsabilidad grupal. En este sentido, se tienen algunas sugerencias para una mejor ejecución del ABP y el aprendizaje colaborativo, tales como: 1. Dividir las actividades en sub-actividades que se diseñen de forma interdependiente. 2. Definir roles y que estos sean rotativos durante el desarrollo de la actividad. 3. Fijar reglas de interacción y evaluaciones formativas de carácter procesual de forma regular. 4. Proveer la mediación de conflictos. 5. Facilitar el uso total y integrado de los productos a utilizar, en especial a los estudiantes que son más tímidos. Validación y futuras investigaciones La mezcla de métodos, así como la triangulación y la validación de expertos (3,7 / 4 en el cuestionario y 3,7 / 4 en la entrevista, con ajustes mínimos), otorgan un alto nivel de rigor a este estudio. Para futuras investigaciones, se sugeriría la replicación del estudio en una muestra más amplia con

mediciones pre y post intervención, análisis pareados de mayor complejidad, y observación sistemática en el aula para poder medir el impacto de las estrategias docentes (rol, estructura, seguimiento y retroalimentación) sobre la comunicación, la corresponsabilidad y la resolución de conflictos.

## Referencias bibliográficas

- Albarrán, F., & Díaz, C. (2021). Metodologías de aprendizaje basado en problemas, proyectos y estudio de casos en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942021000300013&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942021000300013&script=sci_arttext)
- Baque, G., & Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza–aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 75-86. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7927035.pdf>
- Brito Tello, M., Mora Rosales, J., Castillo Salazar, D., & Brito Tello, G. (2025). Metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje en educación básica. *RICEd: Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 1-11. <https://doi.org/10.53877/riced1.1-35>
- Caballero Meneses, S., Vergara Causo, E., Gardi Melgarejo, V., & Rodriguez-Barboza, J. (2025). Metodologías activas en la educación latinoamericana: una revisión sistemática sobre su impacto en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16076292>
- Cajas Cajas, W., Bedoya Reinoso, M., Guerrero Vaca, J., Maila Villa, A., Gavin Bautista, P., & Díaz Suárez., D. (2025). Evolución y Desafíos de los Modelos Pedagógicos en la Educación Ecuatoriana. *Revista de Estudios Generales*.
- Contreras Suárez, S., Villamar Freire, J., & Moreira Barre, F. (2024). IMPACTO DEL TRABAJO COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA. *Ciencia y Educación*.
- Gómez Zambrano, R., & Pérez-Iribar, G. (2023). Las metodologías activas y su influencia en rendimiento académico. *MQR Investigar*. doi: <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.3048-3069>
- Guerrero Toledo, M. (2025). Integración de metodologías activas para potenciar el aprendizaje significativo en educación básica. *Revista Internacional De Investigación Y Desarrollo Global*, 122-144. <https://doi.org/10.64041/riidg.v4i3.53>
- Jarrín Miranda, J. (2023). Aplicación de metodologías activas en modalidad e-learning en el año 2022. *UISRAEL Revista Científica*. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.682>
- Nevárez Jiménez, L., Rodríguez Estrella, S., & Gavilanes Guzman, G. (2025). Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico de la educación básica. *Imperium*

*Académico Multidisciplinary Journal*, 1-14. <https://doi.org/10.63969/9f8wft80>

Seril, L. (Octubre de 2025). [www.engageli.com](http://www.engageli.com): <https://www.engageli.com/blog/active-learning-statistics-2025>

Verdugo Guamán, M., Cabrera Ortiz, F., Cabrera Tenecela, P., & Escudero Durán, L. (2023). Factores que inciden en el rendimiento académico en los primeros años de los estudiantes de la. *Revista Andina de Educación*. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.10>

Villarroel Molina, L., Morales Maseira, R., Barre Vera, J., & Montufar Olvera, M. (2025). Impacto de las metodologías activas (ABP, aprendizaje cooperativo y gamificación) en el rendimiento académico y socioemocional de los estudiantes de Educación Básica. *Innova Science Journal*. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n4/165>

Zambrano Briones, M., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442022000100172&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172&lng=es&nrm=iso)

Zapata Lascano, W. (2024). Optimizando el proceso de Enseñanza-Aprendizaje a través de la integración de metodologías activas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10417](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10417)

Zúñiga, J. (2025). Metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Espacios*. <https://www.revistaespacios.com/a25v46n04/a25v46n04p13.pdf>