

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR TECNOMUNDO DEL CANTÓN EL TRIUNFO
MEANINGFUL LEARNING AND TEACHING STRATEGIES AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS AT THE TECNOMUNDO PRIVATE SCHOOL IN EL TRIUNFO

Autores: ¹Mariuxi Karolina Poveda Gamboa, ²Vanessa Sulay Carranza Macias, ³Valentina del Rocío Alejandro Vera y ⁴Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-9046-6372>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-2794-1865>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-6414-8664>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: mpovedag@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: vcarranzam2@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: valejandrov@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4}Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 11 de Junio del 2026.

Artículo revisado: 13 de Junio del 2026.

Artículo aprobado: 13 de Junio del 2026.

¹Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁴Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Maestro en Docencia Universitaria graduado de la Universidad César Vallejo, (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

Desde una lectura pedagógica del bachillerato, el estudio determinó la relación entre el aprendizaje significativo y las estrategias didácticas en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Tecnomundo del cantón El Triunfo, 2026. La investigación respondió a la necesidad de comprender cómo las experiencias previas, los nuevos conocimientos y la relación entre saberes antiguos y recientes se asocian con las estrategias aplicadas por los docentes para activar conocimientos, orientar la atención, organizar información y promover enlaces cognitivos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Metodológicamente, se desarrolló un estudio básico, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal y alcance correlacional asociativo. La población estuvo conformada por 80 estudiantes de bachillerato y la muestra por 20 participantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se aplicó una encuesta mediante un cuestionario estructurado de 24

ítems, valorado con escala Likert de cinco puntos. La confiabilidad del instrumento fue excelente, con un Alfa de Cronbach de 0,965. La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk evidenció $p = 0,039$, por lo que se utilizó Rho de Spearman. Los resultados mostraron relaciones positivas y significativas entre experiencias previas y estrategias didácticas ($\rho = 0,846$), nuevos conocimientos y estrategias didácticas ($\rho = 0,907$), relación entre nuevos y antiguos conocimientos y estrategias didácticas ($\rho = 0,719$), y aprendizaje significativo y estrategias didácticas ($\rho = 0,852$), todas con $p = 0,000$. Se concluye que las estrategias didácticas favorecen la construcción del aprendizaje significativo.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, Estrategias didácticas, Bachillerato, Enseñanza-aprendizaje, Conocimientos previos.

Abstract

From a pedagogical perspective of high school education, this study determined the relationship between meaningful learning and didactic strategies among high school students

at Unidad Educativa Particular Tecnomundo, El Triunfo canton, 2026. The research addressed the need to understand how previous experiences, new knowledge, and the relationship between prior and recent knowledge are associated with teaching strategies used to activate knowledge, guide attention, organize information, and promote cognitive connections during the teaching-learning process. Methodologically, the study was basic, quantitative in approach, non-experimental in design, cross-sectional, and associative correlational in scope. The population consisted of 80 high school students, and the sample included 20 participants selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected through a survey using a structured 24-item questionnaire measured with a five-point Likert scale. The reliability of the instrument was excellent, with a Cronbach's Alpha of 0.965. The Shapiro-Wilk normality test showed $p = 0.039$; therefore, Spearman's Rho was applied. The results showed positive and significant relationships between previous experiences and didactic strategies ($\rho = 0.846$), new knowledge and didactic strategies ($\rho = 0.907$), the relationship between new and prior knowledge and didactic strategies ($\rho = 0.719$), and meaningful learning and didactic strategies ($\rho = 0.852$), all with $p = 0.000$. It is concluded that didactic strategies favor the construction of meaningful learning by enabling students to activate prior knowledge, incorporate new content, and connect knowledge in an organized and contextualized way.

Keywords: Meaningful learning, Didactic strategies, High school education, Teaching-learning, Prior knowledge.

Sumário

A partir de uma leitura pedagógica do ensino médio, o estudo determinou a relação entre a aprendizagem significativa e as estratégias didáticas nos estudantes do ensino médio da Unidade Educativa Particular Tecnomundo do cantão El Triunfo, 2026. A pesquisa respondeu à necessidade de compreender como as experiências prévias, os novos conhecimentos e

a relação entre saberes antigos e recentes se associam às estratégias aplicadas pelos docentes para ativar conhecimentos, orientar a atenção, organizar informações e promover conexões cognitivas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Metodologicamente, desenvolveu-se um estudo básico, de abordagem quantitativa, desenho não experimental, corte transversal e alcance correlacional associativo. A população foi composta por 80 estudantes do ensino médio, e a amostra por 20 participantes, selecionados mediante amostragem não probabilística por conveniência. Para a coleta de dados, aplicou-se uma pesquisa por meio de um questionário estruturado de 24 itens, avaliado com escala Likert de cinco pontos. A confiabilidade do instrumento foi excelente, com Alfa de Cronbach de 0,965. O teste de normalidade de Shapiro-Wilk evidenciou $p = 0,039$; por isso, utilizou-se Rho de Spearman. Os resultados mostraram relações positivas e significativas entre experiências prévias e estratégias didáticas ($\rho = 0,846$), novos conhecimentos e estratégias didáticas ($\rho = 0,907$), relação entre novos e antigos conhecimentos e estratégias didáticas ($\rho = 0,719$), e aprendizagem significativa e estratégias didáticas ($\rho = 0,852$), todas com $p = 0,000$. Conclui-se que as estratégias didáticas favorecem a construção da aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, Estratégias didáticas, Ensino médio, Ensino-aprendizagem, Conhecimentos prévios.

Introducción

En el escenario educativo mundial, el debate internacional sobre enseñanza activa evidencia que las estrategias didácticas deben generar interacción, colaboración y sentido para que el estudiante no reciba contenidos de forma pasiva. En esta línea investigativa, en España, Montero y Jiménez (2025) trabajaron con 48 estudiantes de cuarto de ESO en Cáceres mediante juego cooperativo en Ciencias Sociales y comprobaron que esta práctica favoreció el atractivo de la clase, la percepción

positiva del aprendizaje y la adquisición de competencias vinculadas con aprender a aprender. Desde la producción científica reciente, la incorporación de recursos tecnológicos también evidencia que el aprendizaje significativo depende de actividades diseñadas para conectar conocimientos previos, motivación y resolución de tareas. En Portugal, Bento et al. (2024) aplicaron dos actividades basadas en robótica educativa con mBot y micro: bit a 36 estudiantes, identificando que la programación y la manipulación de herramientas digitales incrementaron la implicación del alumnado en conceptos matemáticos y fortalecieron el pensamiento computacional como resultado de una experiencia práctica, activa y contextualizada.

Asimismo, la enseñanza tradicional muestra mayores límites cuando los contenidos son abstractos y no se vinculan con experiencias cercanas al estudiante. Por ello, en Nigeria y Ghana (2023) analizaron primero a 1621 estudiantes de secundaria y luego aplicaron una estrategia cultivo-tecnológico-contextual con 205 estudiantes, obteniendo un promedio superior en el grupo experimental frente al control, 15,49 sobre 11,97, con significancia $p < 0,01$, lo que demuestra que contextualizar la enseñanza puede mejorar aprendizajes complejos. Al trasladar esta problemática al contexto latinoamericano, el problema no se reduce a la disponibilidad de estrategias, debido a que su impacto depende de cómo permiten activar experiencias previas, incorporar nuevos conocimientos y relacionarlos con saberes anteriores. Esto se evidenció en Perú, donde Vásquez (2024) trabajó con 22 estudiantes de Huancavelica y registró que el 100 % inició con nivel bajo de aprendizaje significativo, mientras que después de la intervención el 77,3 % alcanzó nivel alto, con significancia $p = 0,000$

en las dimensiones evaluadas. Desde una lectura regional del fenómeno, la realidad latinoamericana también muestra que las dificultades en estrategias didácticas pueden arrastrarse desde la secundaria hacia niveles posteriores. En México, Leyva (2024) estudió a 222 alumnos que egresaban de secundaria e ingresaban a Educación Media Superior, distribuidos en seis grupos de turnos matutino y vespertino, usando encuesta Likert con alfa de Cronbach de 0,728. Aunque la hipótesis no confirmó relación directa con bajo rendimiento, el estudio sí ubicó la planificación didáctica como problema visible en matemáticas.

Bajo las dinámicas educativas de la región, el análisis latinoamericano permite reconocer que una estrategia didáctica pertinente necesita metodología, recursos y seguimiento del aprendizaje. En Colombia, Bermúdez (2024) estudió la implementación de estrategias para Ciencias Naturales en la Institución Educativa Mercedes Romero de Quintero, en La Guajira, con 15 participantes, mediante investigación acción participativa, entrevistas, encuestas, rúbricas y diarios de campo, lo cual evidencia que el aprendizaje significativo requiere observar prácticas reales de aula y no limitarse a declaraciones generales sobre innovación pedagógica.

Al particularizar esta problemática en el contexto ecuatoriano, el bachillerato enfrenta el reto de reemplazar prácticas tradicionales por estrategias activas que conecten el contenido con la participación y la aplicación de conocimientos. En este sentido, Clavijo et al. (2024), en el Colegio de Bachillerato Ricaurte de Cuenca, trabajaron con una población de 310 estudiantes y una muestra de 90 estudiantes de primero de bachillerato técnico en Informática, identificando enseñanza tradicional en Sistemas Operativos y Redes I y proponiendo el aula

invertida para fortalecer el aprendizaje significativo. En el ámbito institucional objeto de estudio, la Unidad Educativa Particular Tecnomundo del cantón El Triunfo presenta la necesidad de analizar cómo las estrategias didácticas aplicadas por los docentes inciden en el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes de bachillerato durante el periodo 2026.

En este nivel educativo, los estudiantes requieren metodologías que no se limiten a la transmisión memorística de contenidos, sino que promuevan la comprensión, la participación activa, la relación entre los conocimientos previos y los nuevos saberes, así como la aplicación práctica de lo aprendido en situaciones reales. Sin embargo, cuando las estrategias didácticas no responden a las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado, pueden generarse dificultades en la construcción de conocimientos duraderos, afectando la motivación, el desempeño académico y la capacidad crítica de los estudiantes. Por ello, resulta pertinente estudiar esta problemática dentro del contexto institucional, con el propósito de reconocer la relación existente entre el aprendizaje significativo y las estrategias didácticas, aportando información útil para fortalecer la práctica pedagógica y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el bachillerato.

Desde una perspectiva conceptual, las estrategias didácticas se consideran decisiones pedagógicas organizadas para que el docente transforme el contenido en una experiencia comprensible, participativa y evaluable, porque no basta con escoger actividades atractivas si estas no guían el pensamiento del estudiante hacia una meta de aprendizaje. En correspondencia con ello, Arias et al. (2024) explican que las estrategias activas favorecen el

aprendizaje significativo cuando ordenan la participación, la reflexión y la aplicación de conocimientos en situaciones escolares concretas, con evidencias observables durante el desempeño académico. En términos teóricos, las estrategias didácticas representan un sistema de mediación entre el contenido curricular y la forma en que el estudiante procesa la información, debido a que orientan la atención, activan saberes previos y facilitan que el aprendizaje avance con una secuencia lógica. Desde esta perspectiva, León Auris (2024) sostiene que su valor en educación básica se observa cuando permiten comprender contenidos mediante procedimientos intencionados, contextualizados y ajustados a las necesidades reales del aula, sin desconectar objetivos y evaluación.

Conforme a la literatura científica, también dichas estrategias se asumen como recursos metodológicos que ayudan al estudiante a construir respuestas propias ante problemas académicos, especialmente cuando promueven pensamiento creativo, análisis y participación activa. En concordancia con ello, Monteza (2022) plantea que estas estrategias adquieren sentido cuando estimulan procesos cognitivos superiores, porque el aprendizaje deja de depender únicamente de la repetición y empieza a apoyarse en la búsqueda de soluciones, organización de ideas, argumentación y toma de decisiones dentro de situaciones educativas reales, orientadas a desafíos reales. Desde el modelo teórico adoptado para esta variable, las estrategias didácticas se estructuran como acciones docentes vinculadas con la activación de conocimientos, orientación de la atención, organización de información y enlace entre saberes previos. En correspondencia con el modelo seleccionado, Montoya et al. (2023) permiten fundamentar este enfoque al relacionar currículo por competencias y

estrategias didácticas, destacando que la planificación metodológica debe conectar contenidos, desempeños y participación para que el estudiante avance hacia aprendizajes aplicables, verificables y coherentes con el perfil formativo, y los criterios de evaluación previstos.

En cuanto a su configuración dimensional, las estrategias para activar conocimientos consisten en iniciar la clase recuperando experiencias, ideas previas y referencias cercanas al estudiante, porque esa información permite identificar desde dónde aprende y qué conexiones necesita construir. Bajo esta lógica, Moreira y Cedeño (2024) muestran que las estrategias didácticas orientadas al pensamiento creativo favorecen la participación cuando el docente propone preguntas, situaciones y actividades que obligan a movilizar saberes existentes antes de introducir nuevos contenidos, fortaleciendo la comprensión inicial del tema, sin romper la continuidad explicativa de la clase. Como segunda dimensión, las estrategias para orientar la atención buscan dirigir el foco cognitivo del estudiante hacia los aspectos relevantes del contenido, evitando que la clase se disperse en acciones sin propósito formativo. En este sentido, Bueno et al. (2025) permiten sostener esta dimensión al explicar que la gamificación funciona como estrategia didáctica cuando organiza retos, reglas y retroalimentación, debido a que estos elementos concentran la participación del estudiante y sostienen su interés durante el desarrollo del aprendizaje, con seguimiento progresivo, y avances reconocibles en la comprensión. Desde una dimensión adicional, las estrategias para organizar la información y la dimensión promover enlaces entre conocimientos previos permiten que el estudiante clasifique, jerarquice y relacione contenidos para comprenderlos con

mayor estabilidad. Conforme a esta estructura, Molina et al. (2026) evidencian que los organizadores gráficos facilitan el aprendizaje significativo en bachillerato porque hacen visibles las relaciones entre ideas, ayudan a estructurar conceptos y fortalecen la conexión entre lo que el estudiante ya conoce y lo que incorpora, reduciendo la fragmentación del contenido, y facilitando la posterior evaluación del aprendizaje.

Desde la fundamentación teórica del fenómeno, la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, formulada en 1963, se vincula con las estrategias didácticas porque exige organizar la enseñanza desde los conocimientos previos del estudiante y no desde una transmisión aislada de contenidos. En concordancia con esta teoría, Anchundia y Anchundia (2023) respaldan esta orientación al señalar que las metodologías activas generan mejores condiciones de comprensión cuando el estudiante participa, relaciona información y otorga sentido a lo que aprende mediante actividades situadas y académicamente guiadas, en relación con problemas y contenidos verificables.

Bajo el sustento epistemológico, la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky, propuesta en 1978, permite comprender las estrategias didácticas como mediaciones que acompañan el paso del estudiante desde lo que puede hacer con apoyo hasta lo que logra realizar con mayor autonomía. Desde este enfoque interpretativo, Bonilla et al. (2023) refuerzan esta relación al explicar que los modelos pedagógicos y herramientas tecnológicas adquieren valor cuando facilitan interacción, orientación docente y construcción colaborativa del conocimiento, especialmente en procesos mediados por recursos digitales y metas formativas compartidas por el grupo. Desde

una perspectiva teórica, la Teoría del Conectivismo de George Siemens, presentada en 2004, se relaciona con las estrategias didácticas porque reconoce que aprender implica organizar información, seleccionar recursos y establecer conexiones útiles en entornos presenciales o digitales. Bajo esta lógica conceptual, Mosquito y Quispe (2025) aportan a esta lectura al analizar estrategias de enseñanza en educación virtual pospandemia, donde la mediación docente debe sostener atención, participación y continuidad del aprendizaje mediante actividades estructuradas, recursos pertinentes y retroalimentación oportuna, en función de objetivos definidos por el docente.

Desde el abordaje conceptual del constructo, el aprendizaje significativo es un proceso en el que el estudiante incorpora información nueva mediante relaciones comprensibles con sus conocimientos previos, experiencias e intereses académicos. De acuerdo con Halanoca (2024), esta forma de aprender supera la memorización porque demanda comprensión, disposición y conexión cognitiva, elementos que resultan decisivos en bachillerato cuando los contenidos deben usarse para resolver problemas, argumentar ideas y sostener aprendizajes posteriores dentro de trayectorias escolares exigentes, y demandas de formación integral.

Conceptualmente, el aprendizaje significativo también se expresa cuando el estudiante reconoce utilidad en lo que estudia y puede explicar el contenido con sus propias relaciones conceptuales. En correspondencia con ello, Alarcón (2022) vincula este aprendizaje con la gestión escolar y el desempeño en áreas como historia, geografía y economía, esto muestra que la comprensión mejora cuando la enseñanza crea condiciones de organización, orientación y seguimiento para que el conocimiento tenga

sentido académico y aplicación evaluable, en situaciones escolares concretas. Según la evidencia científica disponible, el aprendizaje significativo integra dimensión cognitiva y afectiva, debido a que la comprensión se fortalece cuando el estudiante se siente implicado, atiende la tarea y reconoce valor en el contenido que trabaja. Desde esta perspectiva, Asprilla (2025) aporta a esta lectura al estudiar el impacto de actitudes emocionales en Matemáticas de secundaria, evidenciando que la disposición emocional influye en la posibilidad de construir aprendizajes duraderos y no respuestas momentáneas frente a evaluaciones escolares.

Desde la perspectiva teórica asumida para esta variable, el aprendizaje significativo se organiza mediante experiencias previas, nuevos conocimientos y relación entre saberes antiguos y recientes. Conforme al modelo investigativo identificado, Villanueva et al. (2023) permiten fundamentar este esquema al explicar sus características, estrategias, importancia y teorías, precisando que el estudiante aprende con sentido cuando puede anclar información nueva en estructuras cognitivas disponibles y reconstruirlas mediante actividades pertinentes, reflexión guiada y aplicación contextualizada dentro del aula, mediante una secuencia didáctica intencionada. En una primera dimensión, las experiencias previas se refieren al conjunto de conocimientos, vivencias e interpretaciones que el estudiante lleva al aula y que sirven como base para comprender contenidos nuevos. En este sentido, Ramírez et al. (2026) resultan pertinentes al explicar la secuencia didáctica ERCA en bachillerato, ya que este modelo inicia desde la experiencia, continúa con reflexión, conceptualización y aplicación, permitiendo que el aprendizaje significativo se construya desde referentes existentes y avance hacia comprensiones más

elaboradas, dentro de una ruta didáctica ordenada. Bajo un segundo componente analítico, la dimensión nuevos conocimientos comprende la información, conceptos y procedimientos que el estudiante incorpora durante el proceso formativo, siempre que estos sean presentados con claridad, secuencia y posibilidad de aplicación. En correspondencia con esta idea, Carvajal et al. (2025) sostienen en su revisión integrativa que el aprendizaje significativo en educación requiere metodologías con evidencia empírica, porque los nuevos contenidos adquieren estabilidad cuando se trabajan mediante actividades que facilitan comprensión, participación, transferencia y evaluación progresiva del desempeño, y seguimiento pedagógico constante.

En continuidad con esta estructura, la relación entre nuevos y antiguos conocimientos expresa el momento en que el estudiante integra lo aprendido con estructuras cognitivas previas, reorganizando ideas y dando sentido a contenidos recientes. Conforme a ello, Berrios et al. (2024) aportan a esta dimensión al plantear lineamientos didácticos para promover aprendizajes significativos, debido a que insisten en la necesidad de estrategias que conecten información, orienten procesos y eviten aprendizajes fragmentados dentro del aula mediante secuencias pedagógicas coherentes, con sentido académico y práctico. Conforme a la teoría propuesta por David Ausubel, la Teoría del Aprendizaje Significativo, planteada en 1963, constituye el fundamento central de esta variable porque explica que el conocimiento se consolida cuando la información nueva se relaciona de manera sustantiva con ideas previas. En concordancia con este planteamiento, Parrales y García (2023) respaldan esta vinculación al mostrar que las metodologías activas en

Biología favorecen comprensión cuando conectan conceptos, experiencias y participación estudiantil dentro de la enseñanza, evitando aprendizajes mecánicos y débiles, en escenarios observables de aula. Desde la construcción teórica de Jean Piaget, la Teoría Constructivista, consolidada en 1970, se vincula con el aprendizaje significativo porque entiende que el estudiante construye conocimiento al reorganizar esquemas mentales frente a nuevas experiencias. Bajo esta perspectiva, Bermúdez y Cisneros (2024) permiten relacionarla con bachillerato al evidenciar que el aula invertida favorece participación previa, discusión en clase y aplicación de contenidos, procesos que impulsan una comprensión más activa, elaborada y verificable mediante tareas académicas, con seguimiento docente oportuno.

Bajo el modelo explicativo correspondiente, la Teoría del Aprendizaje Experiencial de David Kolb, formulada en 1984, aporta a esta variable porque plantea que aprender exige vivir una experiencia, reflexionar sobre ella, conceptualizarla y aplicarla en nuevas situaciones. Desde este enfoque interpretativo, Villavicencio y Giniebra (2024) conectan esta lógica con Ciencias Sociales en bachillerato al defender estrategias didácticas que favorecen comprensión mediante participación, análisis contextual y uso práctico del conocimiento, especialmente cuando el contenido se relaciona con problemas cercanos, desde experiencias académicas concretas. Desde la dimensión social, el estudio posee relevancia porque el aprendizaje significativo en bachillerato influye en la forma en que los estudiantes interpretan problemas, toman decisiones y utilizan los conocimientos escolares en situaciones cotidianas, de modo que analizar su relación con las estrategias didácticas permite comprender si la enseñanza está formando sujetos capaces de razonar, participar y

responder a demandas sociales con criterio propio, especialmente en una etapa educativa donde se consolidan competencias necesarias para estudios superiores, ciudadanía responsable y desempeño futuro.

Esta postura encuentra respaldo en que el aprendizaje significativo no depende únicamente de recibir contenidos, debido a que requiere motivación, participación y conexión con metas personales y académicas. Por ello, Quispe et al. (2023) evidencian en estudiantes de secundaria que los factores motivacionales se relacionan con la construcción de aprendizajes con sentido, lo cual permite sostener que una enseñanza didácticamente organizada puede fortalecer la implicación del estudiante y su capacidad para actuar con mayor seguridad en su entorno. En términos prácticos, se justifica porque permitirá reconocer qué estrategias didácticas pueden favorecer aprendizajes más comprensibles dentro de la Unidad Educativa Particular Tecnomundo, evitando que la clase se limite a cumplir contenidos sin verificar si el estudiante los relaciona, aplica y conserva.

Por ende, sus resultados pueden orientar ajustes concretos en la planificación docente, la selección de actividades, el uso de recursos y la evaluación de aprendizajes dentro del bachillerato, con beneficio directo para estudiantes y docentes. Desde la utilidad de los hallazgos, esta aplicabilidad se sostiene en experiencias educativas donde las metodologías activas han permitido mejorar la participación y comprensión del estudiante en bachillerato. En este sentido, Simba et al. (2025) muestran que el aula invertida favorece el aprendizaje significativo al promover preparación previa, resolución de dudas y aplicación de contenidos durante la clase, lo cual respalda la necesidad de estudiar estrategias didácticas en Tecnomundo

para identificar acciones pedagógicas que puedan trasladarse a la práctica escolar con mayor precisión. Desde una mirada pedagógica, el estudio posee valor porque analiza una relación central del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde las estrategias didácticas funcionan como mediaciones que activan conocimientos previos, orientan la atención, organizan información y promueven enlaces cognitivos para que el estudiante no memorice de forma aislada. Por ello, investigar esta correlación permite comprender cómo la actuación docente puede fortalecer la construcción de aprendizajes significativos en bachillerato, mejorando la coherencia entre objetivos, actividades, recursos y resultados esperados dentro del aula.

Este argumento se sustenta en que las estrategias didácticas activas necesitan planificación, participación y aplicación para producir aprendizajes con sentido. Por lo expuesto, García et al. (2025) explican que los métodos innovadores favorecen el aprendizaje significativo cuando el estudiante interviene de manera reflexiva en la construcción del conocimiento, de modo que el estudio resulta útil para valorar si las prácticas docentes utilizadas en bachillerato realmente generan comprensión, conexión de saberes y desempeño académico verificable. Desde criterios de pertinencia científica, el estudio es pertinente porque responde a una necesidad educativa concreta de la Unidad Educativa Particular Tecnomundo del cantón El Triunfo, donde el bachillerato requiere procesos didácticos capaces de conectar los contenidos escolares con experiencias previas, nuevos conocimientos y relaciones conceptuales estables. Por ende, investigar la correlación entre aprendizaje significativo y estrategias didácticas permitirá obtener evidencia contextualizada sobre una realidad institucional

específica, evitando generalizaciones y aportando información útil para decisiones pedagógicas ajustadas al grupo estudiado. En función de las necesidades del contexto, cabe señalar que se sostiene porque el bachillerato ecuatoriano exige estrategias que favorezcan la comprensión, el análisis y la aplicación del conocimiento en diversas asignaturas. Lo expuesto encuentra apoyo en Muñoz et al. (2026), quienes plantean que las estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en Ciencias Sociales deben considerar actividades contextualizadas, participación estudiantil y construcción progresiva del conocimiento, lo cual respalda la necesidad de estudiar esta relación en El Triunfo para orientar prácticas coherentes con las demandas formativas actuales.

En atención a la problemática descrita, la presente investigación se orienta a responder la siguiente interrogante: ¿cuál es la correlación entre el aprendizaje significativo y las estrategias didácticas en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Tecnomundo del cantón El Triunfo, 2026? Esta pregunta permite delimitar el objeto de estudio y analizar la relación existente entre la forma en que los estudiantes construyen aprendizajes con sentido y las estrategias aplicadas por los docentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo general de la investigación es determinar la correlación entre aprendizaje significativo y estrategias didácticas en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Tecnomundo del Cantón El Triunfo, 2026; asimismo, los objetivos específicos se orientan, en primer lugar, a valorar la relación entre las experiencias previas y las estrategias didácticas en los estudiantes del contexto investigado; seguidamente, a evaluar el relacionamiento de los nuevos conocimientos y las estrategias

didácticas en la unidad de análisis; y, finalmente, a medir la correlación entre la relación de nuevos y antiguos conocimientos y las estrategias didácticas en los sujetos estudiados. En cuanto a la contrastación del estudio, la hipótesis investigativa sostiene que existe relación significativa entre aprendizaje significativo y estrategias didácticas en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Tecnomundo del Cantón El Triunfo, 2026. En cambio, la hipótesis nula plantea que no existe dicha relación.

Materiales y Métodos

Desde una lectura epistemológica rigurosa, el estudio fue desarrollado como una investigación básica, debido a que se orientó a generar conocimiento teórico sobre la relación entre aprendizaje significativo y estrategias didácticas en estudiantes de bachillerato, sin intervenir directamente en la realidad educativa. Asimismo, se asumió un enfoque cuantitativo, porque los datos fueron medidos y analizados mediante procedimientos numéricos que permitieron establecer patrones, tendencias y asociaciones entre los componentes estudiados. En coherencia con la naturaleza del problema, se trabajó con un diseño no experimental, puesto que los fenómenos analizados no fueron manipulados de manera deliberada, sino observados en su contexto natural dentro de la Unidad Educativa Particular Tecnomundo del cantón El Triunfo. Del mismo modo, el estudio fue de corte transversal, debido a que la información se recolectó en un solo momento, durante el periodo 2026, y tuvo un alcance correlacional asociativo, porque se buscó determinar el grado de relación entre aprendizaje significativo y estrategias didácticas, sin establecer causalidad. La población estuvo conformada por 80 estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Tecnomundo, ubicada en

el cantón El Triunfo, mientras que la muestra quedó integrada por 20 participantes. Para su selección, se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad, disponibilidad y participación de los estudiantes en el proceso investigativo. Esta decisión permitió recoger información pertinente y coherente con las características del grupo de estudio. Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de la encuesta y se aplicó un cuestionario estructurado de 24 ítems, organizado en función de las dimensiones de aprendizaje significativo: experiencias previas, nuevos conocimientos y relación entre antiguos y nuevos conocimientos; así como de las dimensiones de estrategias didácticas: activación de conocimientos, orientación de la atención, organización de información y enlace entre conocimientos previos.

El instrumento fue valorado mediante una escala Likert de cinco puntos, conformada por las opciones 1 = siempre, 2 = casi siempre, 3 = a veces, 4 = casi nunca y 5 = nunca. Esta estructura permitió cuantificar la frecuencia de las respuestas y obtener puntajes totales para el análisis estadístico. En referencia al rigor científico, el instrumento fue sometido al coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un índice de 0,965, lo que determinó una confiabilidad excelente. Este resultado significó que los ítems mantuvieron una consistencia interna sólida y midieron de manera homogénea los componentes analizados, por lo cual el cuestionario fue considerado altamente confiable para la recolección de información. Del mismo modo, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, considerando que la muestra estuvo conformada por 20 encuestados. En este procedimiento se obtuvo un estadístico de 0,899 y un valor de significancia de $p = 0,039$, inferior al criterio estadístico de 0,05. Por ello, se asumió que los

datos no presentaron distribución normal. Asimismo, al haberse trabajado con ítems de escala tipo Likert y al analizarse mediante puntajes totales, se utilizó la prueba no paramétrica Rho de Spearman para el análisis de asociación correspondiente.

Para el procesamiento estadístico, los datos fueron recolectados mediante la aplicación del cuestionario estructurado a los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Tecnomundo del cantón El Triunfo. Posteriormente, la información obtenida fue organizada en Microsoft Excel 2019, donde se elaboró una matriz de codificación conforme a la escala ordinal tipo Likert de cinco niveles: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. En dicha matriz se asignaron valores numéricos a cada alternativa de respuesta, se revisó la consistencia de los datos y se organizaron los resultados por ítems, dimensiones y variables. Luego, la información fue procesada mediante SPSS, con el fin de realizar el análisis descriptivo mediante tablas, frecuencias y porcentajes. Finalmente, se aplicó el análisis correlacional mediante la prueba no paramétrica Rho de Spearman para determinar la relación existente entre el aprendizaje significativo y las estrategias didácticas, permitiendo contrastar la hipótesis investigativa en función de los resultados obtenidos.

En correspondencia con principios éticos, la participación de los estudiantes fue gestionada mediante consentimiento informado, explicación previa del propósito académico del estudio y respeto a la decisión de participar. Esta perspectiva es respaldada por Campos et al. (2025), quienes destacan que la investigación educativa debe proteger a los sujetos involucrados, evitar riesgos innecesarios y garantizar transparencia durante el proceso, especialmente cuando se trabaja con

información obtenida dentro de instituciones escolares y con población estudiantil. En resguardo de los participantes, las respuestas fueron tratadas bajo criterios de confidencialidad, evitando registrar nombres, datos personales o códigos que permitan identificar a los estudiantes. Por consiguiente, la información será analizada de forma agrupada y utilizada únicamente con fines académicos. En esta línea, Carrasco-Jeldres (2024) plantea que la reflexión ética en investigación educativa exige cuidar la relación entre investigador, participantes y manejo responsable de los datos recogidos durante el estudio. Desde el respeto a la integridad de los sujetos, la interpretación de resultados se realizó con integridad académica,

evitando alterar respuestas, forzar conclusiones o presentar hallazgos que no se deriven de los datos obtenidos. En tal sentido, Vizcaíno Zúñiga et al. (2023) señalan que la metodología científica requiere coherencia entre problema, objetivos, técnicas, procesamiento y resultados, lo cual permite sostener una investigación transparente, verificable y responsable frente a la comunidad educativa y académica.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados del objetivo Específico 1: Valorar la relación entre las experiencias previas y las estrategias didácticas en los estudiantes del contexto investigado.

Tabla 1. *Correlación de la dimensión experiencias previas y estrategias didácticas.*

Correlaciones	Experiencias previas	Estrategias didácticas
Experiencias previas	1	0,846
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	20	20
Estrategias didácticas	0,846	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	20	20

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 1, se evidencia una relación positiva alta y significativa entre la dimensión experiencias previas y la variable estrategias didácticas en los estudiantes de bachillerato del contexto educativo. El coeficiente Rho de Spearman fue $\rho = 0,846$, con una significancia bilateral de $p = 0,000$, valor inferior al criterio estadístico de 0,05. En términos correlacionales, este resultado permite interpretar que, mientras las estrategias didácticas se orientan de mejor manera en el proceso de enseñanza, también se fortalece la activación de experiencias previas en los estudiantes. Desde una lectura comparativa, las experiencias previas aparecen como una dimensión de alta fuerza asociativa dentro del estudio, lo que evidencia su valor en la construcción del aprendizaje significativo mediante estrategias didácticas. En

concordancia con Montero y Jiménez (2025), las estrategias activas favorecen la percepción positiva del aprendizaje y el desarrollo de competencias cuando el estudiante participa de manera colaborativa y no recibe contenidos de forma pasiva. De manera consistente, Bento et al. (2024) sostienen que el aprendizaje significativo depende de actividades capaces de conectar conocimientos previos, motivación y resolución de tareas, lo cual coincide con el resultado obtenido, donde la activación de experiencias previas se relaciona significativamente con las estrategias didácticas. Asimismo, Vásquez (2024) demuestra que las intervenciones pedagógicas orientadas al aprendizaje significativo permiten mejorar los niveles de comprensión cuando se trabaja desde saberes existentes y nuevos conocimientos. En la misma línea, Moreira y

Cedeño (2024) señalan que las estrategias didácticas orientadas al pensamiento creativo favorecen la participación cuando el docente propone preguntas y situaciones que movilizan saberes previos antes de introducir nuevos contenidos. En consecuencia, activar experiencias previas no solo permite iniciar la clase desde lo que el estudiante ya conoce, sino que fortalece la conexión entre contenido,

participación y comprensión, consolidando estrategias didácticas más pertinentes para el aprendizaje en bachillerato. La tabla 2 evidencia el objetivo Específico 2: Evaluar el relacionamiento de los nuevos conocimientos y las estrategias didácticas en la unidad de análisis.

Tabla 2. *Correlación de la dimensión nuevos conocimientos y estrategias didáctica.*

Correlaciones	Nuevos conocimientos	Estrategias didácticas
Nuevos conocimientos	1	0,907
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	20	20
Estrategias didácticas	0,907	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	20	20

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 2, se identifica una relación positiva muy alta y significativa entre nuevos conocimientos y estrategias didácticas en los estudiantes de bachillerato. El coeficiente Rho de Spearman fue $\rho = 0,907$, con una significancia bilateral de $p = 0,000$, valor inferior al criterio estadístico de 0,05. Respecto a la asociación entre variables, este resultado permite establecer que, cuando las estrategias didácticas se desarrollan de manera organizada, participativa y contextualizada, también se favorece la incorporación de nuevos conocimientos en los estudiantes. En el marco del análisis científico, los nuevos conocimientos se presentan como una dimensión con una fuerza asociativa muy alta dentro del estudio, lo cual resalta la importancia de las estrategias didácticas en la construcción de aprendizajes con sentido. En sintonía con Bento Miguens et al. (2024), el aprendizaje significativo requiere actividades que articulen conocimientos previos, motivación y resolución de tareas, aspecto que se relaciona con el resultado obtenido, debido a que la incorporación de nuevos saberes depende

de cómo el docente organiza y orienta el proceso de enseñanza. Asimismo, Oladejo et al. (2023) demostraron que una estrategia culturo-tecno-contextual favorece aprendizajes complejos cuando los contenidos se vinculan con experiencias cercanas al estudiante, lo que permite comprender que los nuevos conocimientos no se consolidan de forma aislada, sino mediante mediaciones pedagógicas contextualizadas. De igual manera, Carvajal Rivera et al. (2025) sostienen que el aprendizaje significativo requiere metodologías con evidencia empírica que faciliten comprensión, participación, transferencia y evaluación progresiva del desempeño. A su vez, Clavijo-Cortes et al. (2024) evidenciaron que el aula invertida fortalece el aprendizaje significativo en bachillerato al reemplazar prácticas tradicionales por estrategias activas centradas en la participación y aplicación de conocimientos. En consecuencia, la relación positiva muy alta encontrada permite sostener que los nuevos conocimientos se fortalecen cuando las estrategias didácticas no solo transmiten información, sino que organizan,

acompañan y dan sentido al proceso de aprendizaje dentro del aula. La tabla 3 muestra el objetivo Específico 3: Medir la correlación

entre la relación de nuevos y antiguos conocimientos y las estrategias didácticas en los sujetos estudiados.

Tabla 3. *Correlación de la dimensión relación entre nuevos y antiguos conocimientos y estrategias didácticas.*

Correlaciones	Relación entre nuevos y antiguos conocimientos	Estrategias didácticas
Relación entre nuevos y antiguos conocimientos	1	0,719
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	20	20
Estrategias didácticas	0,719	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	20	20

Fuente: Elaboración propia.

Según la información consignada en la Tabla 3, se observa una relación positiva alta y significativa entre la dimensión relación entre nuevos y antiguos conocimientos y la variable estrategias didácticas. El coeficiente Rho de Spearman fue $\rho = 0,719$, con una significancia bilateral de $p = 0,000$, valor inferior al criterio estadístico de 0,05. Bajo el análisis inferencial, este resultado permite establecer que, cuando las estrategias didácticas se aplican de manera organizada, contextualizada y orientada a la comprensión, también se fortalece la capacidad del estudiante para vincular los conocimientos recientes con aquellos que ya posee. A la luz de los resultados obtenidos, la relación entre nuevos y antiguos conocimientos se presenta como una dimensión de alta fuerza asociativa dentro del estudio, lo cual demuestra que las estrategias didácticas cumplen un papel relevante en la integración progresiva del aprendizaje.

En relación con lo planteado por Villanueva et al. (2023), el aprendizaje significativo se fortalece cuando el estudiante logra anclar información nueva en estructuras cognitivas disponibles y reconstruirlas mediante actividades pertinentes, reflexión guiada y aplicación contextualizada. Del mismo modo,

Berrios et al. (2024) sostienen que los aprendizajes significativos requieren lineamientos didácticos que conecten información, orienten procesos y eviten aprendizajes fragmentados dentro del aula. Esta postura también guarda relación con Molina Rugel et al. (2026), quienes evidencian que los organizadores gráficos facilitan el aprendizaje significativo porque hacen visibles las relaciones entre ideas y fortalecen la conexión entre lo que el estudiante ya conoce y lo que incorpora.

A su vez, Parrales y García (2023) respaldan que las metodologías activas favorecen la comprensión cuando conectan conceptos, experiencias y participación estudiantil dentro de la enseñanza. En consecuencia, la correlación positiva alta encontrada permite sostener que relacionar conocimientos nuevos y antiguos no ocurre de manera automática, sino que requiere estrategias didácticas intencionadas, capaces de ordenar la información, guiar la comprensión y convertir los contenidos escolares en aprendizajes más estables, aplicables y significativos. La figura 1 evidencia el objetivo General: Determinar la correlación entre aprendizaje significativo y estrategias didácticas en los estudiantes de

bachillerato de la Unidad Educativa Particular Tecnomundo del Cantón El Triunfo, 2026.

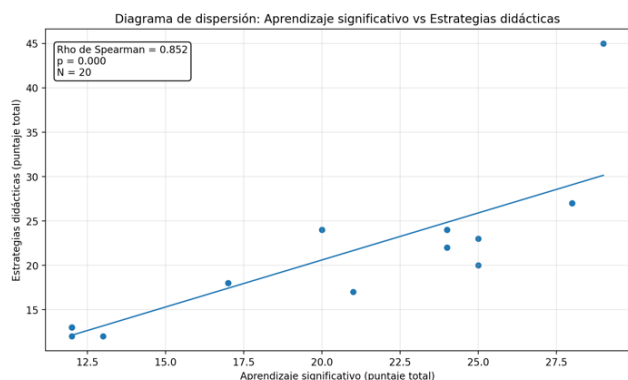


Figura 1. Correlación entre aprendizaje significativo y estrategias didácticas

Fuente: Elaboración propia.

Con apoyo en la figura 1, se observa una tendencia ascendente entre el aprendizaje significativo y las estrategias didácticas en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Tecnomundo del cantón El Triunfo. La distribución de los puntos muestra que, a medida que aumentan los puntajes totales de aprendizaje significativo, también tienden a incrementarse los puntajes correspondientes a estrategias didácticas. El coeficiente Rho de Spearman fue $\rho = 0,852$, con $p = 0,000$ y $N = 20$, lo cual evidencia una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables. Desde el patrón visual identificado, la línea de tendencia confirma que existe una asociación directa, por lo que se puede interpretar que las estrategias didácticas organizadas, participativas y contextualizadas se relacionan con mayores niveles de aprendizaje significativo. Dicho de forma precisa, cuando el proceso de enseñanza promueve la activación de conocimientos previos, la incorporación de nuevos saberes y la relación entre contenidos antiguos y recientes, los estudiantes logran construir aprendizajes más comprensibles, estables y aplicables. En

consecuencia, se confirma la hipótesis de investigación, debido a que existe una relación significativa entre aprendizaje significativo y estrategias didácticas. Desde una lectura crítica de los hallazgos, el diagrama de dispersión permite confirmar visualmente que el aprendizaje significativo mantiene una relación positiva alta con las estrategias didácticas, lo que evidencia que la construcción de conocimientos con sentido depende de la forma en que el docente planifica, organiza y orienta el proceso de enseñanza.

En sintonía con Arias et al. (2024), las estrategias activas favorecen el aprendizaje significativo cuando ordenan la participación, la reflexión y la aplicación de conocimientos en situaciones escolares concretas, aspecto que se refleja en la tendencia ascendente observada en la figura. De manera consistente, Halanoca (2024) sostiene que el aprendizaje significativo supera la memorización porque exige comprensión, disposición y conexión cognitiva, lo cual coincide con el comportamiento de los datos, donde los mayores puntajes de estrategias didácticas se asocian con mejores niveles de aprendizaje significativo. Asimismo, Clavijo et al. (2024) evidenciaron que el aula invertida fortalece el aprendizaje significativo en bachillerato al sustituir prácticas tradicionales por estrategias activas centradas en la participación y aplicación de conocimientos.

En la misma línea, Villanueva et al. (2023) señalan que el estudiante aprende con sentido cuando logra anclar información nueva en estructuras cognitivas disponibles mediante actividades pertinentes, reflexión guiada y aplicación contextualizada. En consecuencia, la tendencia positiva del gráfico demuestra que el aprendizaje significativo no se produce únicamente por recibir contenidos, sino por la presencia de estrategias didácticas capaces de

conectar experiencias previas, nuevos conocimientos y aplicación práctica dentro del aula.

Conclusiones

En función del objetivo general, se determinó una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre el aprendizaje significativo y las estrategias didácticas en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Tecnomundo del cantón El Triunfo, 2026, con un coeficiente Rho de Spearman de $\rho = 0,852$ y un valor de significancia de $p = 0,000$. Este resultado permitió aceptar la hipótesis investigativa y rechazar la hipótesis nula, evidenciando que las estrategias didácticas se relacionan directamente con la construcción de aprendizajes significativos, especialmente cuando favorecen la participación, la contextualización, la activación de saberes previos y la aplicación práctica del conocimiento. Respecto al primer objetivo específico, se identificó una correlación positiva alta y significativa entre las experiencias previas y las estrategias didácticas, con un coeficiente Rho de Spearman de $\rho = 0,846$ y $p = 0,000$.

Este hallazgo demuestra que las estrategias aplicadas por el docente adquieren mayor pertinencia cuando parten de los conocimientos, vivencias e ideas previas del estudiante, ya que estos elementos facilitan la comprensión inicial de los contenidos y permiten establecer conexiones más claras entre lo que el estudiante ya sabe y lo que necesita aprender. En relación con el segundo objetivo específico, se evidenció una correlación positiva muy alta y significativa entre los nuevos conocimientos y las estrategias didácticas, con un coeficiente Rho de Spearman de $\rho = 0,907$ y $p = 0,000$. Este resultado muestra que la incorporación de nuevos saberes se fortalece cuando las estrategias didácticas

organizan el contenido de manera clara, promueven la participación activa, utilizan recursos pertinentes y orientan al estudiante hacia la comprensión y aplicación de lo aprendido dentro del proceso formativo. En cuanto al tercer objetivo específico, se estableció una correlación positiva alta y significativa entre la relación de nuevos y antiguos conocimientos y las estrategias didácticas, con un coeficiente Rho de Spearman de $\rho = 0,719$ y $p = 0,000$. Este resultado evidencia que las estrategias didácticas contribuyen a integrar los saberes recientes con las estructuras cognitivas previas, reduciendo la fragmentación del aprendizaje y favoreciendo una construcción más organizada, estable y significativa del conocimiento en el bachillerato.

Referencias Bibliográficas

- Alarcón, L. (2022). Gestión escolar en aprendizaje significativo de historia, geografía y economía en estudiantes de la institución educativa San Juan. Ayacucho, 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4135
- Anchundia, N. & Anchundia, M. (2023). Metodologías activas para un aprendizaje significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 6930–6942. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7453
- Arias, A., Avilés, M., Sánchez, Z., & Ortega, R. (2024). Estrategias didácticas activas para fomentar el aprendizaje significativo en la educación. Un análisis de métodos innovadores. *Ciencia y Educación*, 201–216. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13864428>
- Asprilla, O. (2025). Actitudes emocionales y su impacto en el aprendizaje significativo de Matemáticas en Educación Secundaria. *Ciencia y Reflexión*, 4(4), 357–383. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i4.601>
- Bento, A., Nunes, J, Dos Santos, R., & Oliva, T. L. (2024). Meaningful learning in mathematics: A study on motivation for

- learning and development of computational thinking using educational robotics. *Educational Media International*, 61(1–2), 4–15.
<https://doi.org/10.1080/09523987.2024.2357472>
- Bermúdez, F. (2024). Implementación de estrategias didácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales en el grado 5° de la Institución Educativa Mercedes Romero de Quintero-El Totumo, La Guajira-Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 4638–4648.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9803
- Bermúdez, K., & Cisneros, P. (2024). Aula invertida y aprendizaje significativo en el bachillerato técnico. *Killkana Social*, 8(3), 79–92.
<https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v8i3.1590>
- Berrios, A., Meléndez, I., Palencia, E. M., & Pezo, E. (2024). Lineamientos para el uso de estrategias didácticas que promueven aprendizajes significativos. *Qualitas Revista Científica*, 28(28), 001–016.
<https://doi.org/10.55867/qual28.01>
- Bonilla, C., Gómez, J., & Esteban, Y. (2023). Estrategias didácticas y pedagógicas, modelos pedagógicos y herramientas tecnológicas en educación superior mediada por TIC. *Sophia*, 19(1).
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1173>
- Bueno, A., Giraldo, E., & Lugo, Y. (2025). Gamificación como estrategia didáctica clave en el aprendizaje significativo. *Dialéctica*, 1(26).
<https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i26.4400>
- Carvajal, S., Albán, O., García, J., Proaño, M., Pupiales, S., & Pupiales, D. (2025). Aprendizaje significativo en educación: revisión integrativa de metodologías y evidencia empírica. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(4), 393–400.
<https://doi.org/10.70625/rlice/359>
- Clavijo, R., Cuzco, J., & Chiquito, R. (2024). Fortalecimiento del aprendizaje significativo en estudiantes de bachillerato técnico en Informática utilizando una metodología activa que tiene como base el aula invertida. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(4), 323–332.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4.2497>
- García, T, Sulca, J., & Carazas, C. (2025). Estrategias didácticas para el aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1), 1–11.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15531193>
- Halanoca, D. (2024). Aprendizaje significativo en la educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1714–1726.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.828>
- León Auris, M. E. (2024). Estrategias didácticas en el aprendizaje significativo en educación básica. *Revista Cientific*, 9(33), 212–230.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.10.212-230>
- Leyva, G. (2024). La falta de aplicación de estrategias didácticas en matemáticas en alumnos de secundaria, y el bajo rendimiento académico que presentan. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 4718–4750.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9810
- Molina, D., Arreaga, J., Salazar, Y., Rodríguez Briones, I. A., Gómez Casquete, J. E., & Márquez Espinoza, J. K. (2026). Descripción del uso de organizadores gráficos como facilitadores del aprendizaje significativo en estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 3(1), 505–513.
<https://doi.org/10.70625/rlice/535>
- Montero-De-Espinosa-Ramos, L., & Jiménez-Vivas, A. (2025). Humanity at play: Aprender cooperando a través del juego en ciencias sociales para la adquisición de competencias. *Aula*, 31, e32204.
<https://doi.org/10.14201/aula2025.32204>
- Monteza, D. (2022). Estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(1), 120–134.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.009>
- Montoya, A., Medina, M., Mera, C., Arias Muñoz, N. I., & Suárez Anchundia, S. G. (2023). Currículo por competencias y estrategias didácticas para los estudiantes de

- la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7590–7612. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5899
- Moreira, K., & Cedeño, L. (2024). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento creativo en estudiantes de Educación General Básica, subnivel superior, en la Unidad Educativa “Juan Antonio Vergara Alcívar” del cantón Junín. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3248–3270. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9658
- Mosquito, M. & Quispe, D. (2025). Estrategias de enseñanza en una educación virtual pospandemia. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 443–452. <https://doi.org/10.37843/rtded.v18i1.651>
- Muñoz, A., Jose, E, Vera, V., Valdiviezo León, M., & Alcívar, Á. (2026). Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Bachillerato del área de Ciencias Sociales. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 7(1), 1592. <https://doi.org/10.66473/rcmg.v7i1.976>
- Quispe, E., Córdova, F., Villano, F., Chaccara, H., & Quispe, R. (2023). Factores motivacionales y aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria pospandemia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 588–599. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1471>
- Ramírez, S., Carvajal, K., Basurto, J., & Peña, J. (2026). Secuencia didáctica del modelo ERCA: una experiencia pedagógica para el desarrollo del aprendizaje significativo en estudiantes de bachillerato. *RECIAMUC*, 10(2), 126–140. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/10.\(2\).mayo.2026.126-140](https://doi.org/10.26820/reciamuc/10.(2).mayo.2026.126-140)
- Simba, M., Farinango, G, Rosero, N., & Chacón, N. (2025). Metodologías activas para potenciar el aprendizaje significativo en la asignatura de Ciencias Sociales en bachillerato. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 1(2), 119–132. <https://doi.org/10.53877/5tevap60>
- Vásquez, Y. (2024). Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo en una institución educativa, Perú. *Episteme Koinonía*, 7(1), 244–262. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3733>
- Villanueva, S, Vidal, R., Reátegui, G., Campos, M., Rios, J., & Ramos, G. (2023). Aprendizaje significativo: características, estrategias, importancia y teorías. *Paidagogo*, 5(1), 3–15. <https://doi.org/10.52936/p.v5i1.225>
- Villavicencio, C., & Giniebra, R. (2024). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en la asignatura de Ciencias Sociales: consideraciones desde el Bachillerato. *Revista Cognosis*, 9(4), 39–410. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v9i4.6101>
- Oladejo, A. I., Okebukola, P. A., Akinola, V. O., Amusa, J. O., Akintoye, H., Owolabi, T., Shabani, J., & Olateju, T. T. (2023). Changing the narratives of physics-learning in secondary schools: The role of culture, technology, and locational context. *Education Sciences*, 13(2), 146. <https://doi.org/10.3390/educsci13020146>
- Parrales, F., & García, R. (2023). Metodologías activas para la promoción del aprendizaje significativo en la enseñanza de la asignatura Biología. *Revista Alcance*, 6(2). <https://doi.org/10.47230/ra.v2i6.43>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Mariuxi Karolina Poveda Gamboa, Vanessa Sulay Carranza Macias, Valentina del Rocío Alejandro Vera y Milton Alfonso Criollo Turusina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Mariuxi Karolina Poveda Gamboa: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, análisis formal de resultados, redacción del borrador original y revisión final del manuscrito.

Vanessa Sulay Carranza Macias: validación metodológica, organización y tabulación de datos, apoyo en el análisis estadístico, revisión bibliográfica y corrección académica del manuscrito.

Valentina del Rocío Alejandro Vera: aplicación de encuestas en la institución educativa objeto de estudio, recolección de datos, supervisión del proceso investigativo, apoyo en la interpretación de resultados y aprobación de la versión final del artículo.

Milton Alfonso Criollo Turusina: supervisión, metodología, validación, redacción, revisión y edición del manuscrito científico.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

