Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 10.1
Edición Especial X 2026

LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA Y LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN CONTEXTOS URBANOS
CONTINUOUS TEACHER TRAINING AND ACTIVE METHODOLOGIES FOR GENERAL BASIC EDUCATION STUDENTS IN URBAN CONTEXTS

Autores: [1]Julissa Tamara Pincay Solis, y [2]Milton Alfonso Criollo Turusima.
[1]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-1822-7182
[2]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3394-1160
[1]E-mail de contacto: jpincays6@unemi.edu.ec
[2]E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec
Afiliación: [1]*Facultad de posgrado, Escuela de Educación, Maestría en Educación Básica, Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
Artículo recibido: 15 de Septiembre del 2026.
Artículo revisado: 2 de Octubre del 2026.
Artículo aprobado: 2 de Octubre del 2026.
[1]Licenciada en Pedagogía del Idioma Inglés, graduada en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador), Maestrante de la maestría en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
[2]Licenciado en Ciencias de la Educación, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Docencia Universitaria graduado de la Universidad César Vallejo, (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar el nivel de la formación continua docente en referencia a las metodologías activas en estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, ubicada en la provincia de Santa Elena, Ecuador. Se desarrolló una investigación básica de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y corte transversal. La muestra, seleccionada por muestreo no probabilístico por conveniencia, quedó conformada por dieciséis estudiantes de un paralelo de sexto año y por el docente responsable de dicho paralelo. Se aplicaron dos cuestionarios de doce ítems cada uno, con escala ordinal de tres opciones, organizados en tres dimensiones por variable; la información se procesó mediante estadística descriptiva, calculando frecuencias absolutas y relativas por ítem y promedios por dimensión. El docente se ubicó en la categoría siempre en el setenta y cinco por ciento de los ítems, con su valoración más consistente en la dimensión de pertinencia y calidad y su punto más bajo en la participación efectiva en actividades formativas. Los estudiantes alcanzaron la categoría siempre en el cincuenta y cuatro comas siete por ciento de los ítems, con la autonomía como dimensión de mayor desarrollo y la participación estudiantil como la de menor desarrollo relativo. Se concluye que a una formación docente consistente le corresponde una aplicación favorable, aunque no homogénea, de metodologías activas en el aula, y que el acceso a la capacitación no se traduce por sí solo en participación estudiantil sostenida.

Palabras clave: Formación continua docente, Metodologías activas, Participación estudiantil, Comprensión de contenido, Autonomía.

Abstract

The objective of this study was to determine the level of continuous teacher training regarding active methodologies among sixth-grade General Basic Education students at the Celestin Freinet Private Educational Unit in the province of Santa Elena, Ecuador. A basic research study was conducted using a quantitative approach, a non-experimental design, and a cross-sectional timeframe. The sample, selected via non-probabilistic convenience sampling, consisted of sixteen students from a sixth-grade class and the teacher responsible for that class. Two questionnaires each containing twelve items with a three-option ordinal scale and organized into three dimensions per variable were administered; data were processed using descriptive statistics, calculating absolute and relative frequencies per item and averages per dimension. The teacher fell into the "always" category for 75% of the items, showing the most consistent ratings in the "relevance and quality" dimension and the

lowest scores in "effective participation in training activities." Students reached the "always" category for 54.7% of the items, with "autonomy" being the most developed dimension and "student participation" the least developed relative to the others. The study concludes that consistent teacher training corresponds to a favorable albeit non-uniform application of active methodologies in the classroom, and that access to training does not, in itself, translate into sustained student participation.

Keywords: Continuous teacher training, Active methodologies, Student participation, Content comprehension, Autonomy.

Sumário

O objetivo deste estudo foi determinar o nível de formação continuada de professores sobre metodologias ativas junto a alunos do sexto ano do Ensino Geral Básico da Unidade Educacional Particular Celestin Freinet, na província de Santa Elena, Equador. Realizou-se uma pesquisa básica com abordagem quantitativa, delineamento não experimental e corte transversal. A amostra, selecionada por conveniência (não probabilística), foi composta por dezesseis alunos de uma turma do sexto ano e pelo professor responsável por essa turma. Foram aplicados dois questionários, cada um contendo doze itens com escala ordinal de três opções e organizados em três dimensões por variável; os dados foram processados utilizando estatística descritiva, calculando-se frequências absolutas e relativas por item e médias por dimensão. O professor enquadrou-se na categoria "sempre" em 75% dos itens, apresentando as avaliações mais consistentes na dimensão "relevância e qualidade" e as pontuações mais baixas em "participação efetiva em atividades de formação". Os alunos atingiram a categoria "sempre" em 54,7% dos itens, sendo a "autonomia" a dimensão mais desenvolvida e a "participação do aluno" a menos desenvolvida em relação às demais. O estudo conclui que uma formação docente consistente corresponde a uma aplicação favorável, embora não uniforme, de metodologias ativas em sala de aula, e que o acesso à formação não se traduz, por si só, em participação sustentada dos alunos.

Palavras-chave: Formação continuada de professores, Metodologias ativas, Participação do aluno, Compreensão de conteúdo, Autonomia.

Introducción

La formación continua del profesorado constituye uno de los factores sobre los que con mayor frecuencia se deposita la expectativa de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la evidencia disponible advierte que no toda modalidad formativa produce efectos equivalentes en el aula. Gore et al. (2017) desarrollaron en Australia un ensayo controlado aleatorio por conglomerados denominado Quality Teaching Rounds, orientado a analizar si una modalidad de formación docente continua, basada en la colaboración entre profesores, la observación de clases, el análisis de la práctica y la retroalimentación mediante un marco pedagógico común podía mejorar la calidad de la enseñanza.

El estudio involucró a 192 docentes de 24 escuelas y encontró un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre la calidad de la enseñanza (d = 0,40), independientemente de que las escuelas fueran urbanas o rurales, del nivel educativo o de los años de experiencia docente; además, los efectos se mantuvieron seis meses después de la intervención. Posteriormente, Gore et al. (2021) evaluaron esta misma modalidad formativa con 5478 estudiantes de educación primaria durante ocho meses y reportaron mejoras en el rendimiento en matemáticas del grupo intervenido. Estos resultados evidencian cómo la formación docente puede producir efectos sobre los estudiantes cuando trasciende la capacitación expositiva y se convierte en un proceso pedagógico situado, colaborativo y reflexivo.

Por otro lado, Gupta y Lee (2020) analizaron, en Estados Unidos, un programa de formación docente desarrollado en una escuela primaria urbana de bajo rendimiento académico clasificada como Title I, perteneciente a un distrito urbano con 780 estudiantes. Refieren que participaron 12 docentes de cuarto y quinto grado; además, la intervención combinó un curso universitario, talleres y más de 20 sesiones de acompañamiento durante el año escolar, abordando estrategias de lectura, matemáticas, tecnología y metodologías participativas como aprendizaje cooperativo, trabajo grupal, formulación de preguntas y reflexión sobre el aprendizaje.

Entre los principales resultados, mencionan que los docentes mostraron altos niveles de dominio de las competencias trabajadas, con valoraciones entre M = 4,17 y M = 5,00 sobre 5, así como la incorporación efectiva de algunas de las estrategias desarrolladas durante la formación. Lo mencionado evidencia que la capacitación adquiere mayor potencial transformador cuando es continua, contextualizada, colaborativa y acompañada y, de igual manera, demuestra que la apropiación de estrategias metodológicas por parte del docente constituye un elemento fundamental para favorecer la transferencia de la formación hacia prácticas activas.

Un tercer antecedente internacional se encuentra en Kenia, donde Kariuki et al. (2020) estudiaron la relación entre capacitación docente en servicio y rendimiento académico en 194 docentes pertenecientes a 68 escuelas primarias públicas y privadas del condado de Kirinyaga. Los resultados muestran que el 67,7 % de los docentes habían participado en programas de capacitación en servicio, mientras que el 32,3 % no había recibido este tipo de formación; sin embargo, la participación en cursos formales presentó un efecto estadísticamente no significativo sobre los resultados del examen KCPE y se identificó una relación negativa aproximada de r = −0,023 entre capacitación y rendimiento. Es decir, los investigadores señalaron que las actividades de formación eran generalmente cortas e infrecuentes, recomendando procesos de desarrollo profesional continuos y frecuentes, acompañados de infraestructura escolar y colaboración entre docentes.

En México, Martínez (2024) realizó una investigación sobre las estrategias didácticas sustentadas en metodologías activas utilizadas por docentes de educación primaria de instituciones privadas de la ciudad de Oaxaca, mediante un estudio cuantitativo, no experimental y transversal, el autor menciona como resultados que el 66 % de los participantes había recibido actualización en estrategias didácticas basadas en metodologías activas durante los dos años anteriores, mientras que el 16 % la había recibido hacía tres o cuatro años y otro 16 % hacía más de cinco años; además, el 100 % de los participantes poseía estudios de licenciatura. Este antecedente muestra la necesidad de la actualización como un elemento directamente relacionado con la capacidad docente para conocer y utilizar metodologías activas.

Por otro lado, en Perú, Flores (2025) desarrolló una investigación cuasiexperimental con estudiantes de quinto grado de educación primaria, destinada a determinar la influencia de estrategias metodológicas activas sobre la expresión oral. Los resultados evidenciaron una mejora global del 43 % en la expresión oral del grupo experimental, con incrementos específicos de 11 % en entonación, 48 % en pronunciación, 50 % en uso del vocabulario y 63 % en narración. Lo mencionado se relaciona

con la investigación realizada en Bolivia, donde Apaza et al. (2025) estudiaron la aplicación de un programa integral de metodologías activas en 118 estudiantes de cursos preuniversitarios de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto. El grupo experimental, conformado por 60 estudiantes, pasó de una puntuación media de 56,2 a 74,9, equivalente a una mejora de 18,7 puntos, mientras que el grupo control, integrado por 58 estudiantes, aumentó únicamente 1,3 puntos. Las diferencias fueron estadísticamente significativas ($p < .001$), con tamaños de efecto grandes ($d = 2,14$ entre grupos y $d = 1,59$ intragrupo). La intervención incorporó aula invertida, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en indagación, aprendizaje colaborativo y gamificación.

En Ecuador, Zamora et al. (2026) analizaron la percepción y aplicación de metodologías activas en 331 docentes de Educación Básica, Media y Superior, mediante un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional. Los resultados mostraron una percepción favorable hacia las metodologías activas ($M = 3,36$; $DE = 0,74$) y un nivel moderadamente alto de aplicación ($M = 3,15$; $DE = 0,54$), además, se identificó una correlación positiva moderada entre percepción y aplicación ($r = 0,513$), es decir, el estudio evidencia que existe una valoración favorable hacia las metodologías activas.

Entre las estrategias empleadas con mayor frecuencia se identificaron el storytelling, el debate y el aprendizaje basado en problemas; no obstante, el estudio también señala que la implementación depende de factores institucionales y de las oportunidades formativas disponibles. Loor et al. (2025) desarrollaron una investigación cuantitativa correlacional en el cantón Quevedo con 16 estudiantes de sexto año de Educación Básica. Inicialmente, el 75 % presentaba dificultades en comprensión lectora. Después de siete talleres fundamentados en metodologías activas, el estudio reportó que el 81 % mostró mejoras significativas en comprensión, comunicación y expresión emocional.

Por otra parte, Guaminga et al. (2025) en el contexto educativo ecuatoriano, analizaron el diseño de aulas invertidas apoyadas en Canva y Genially para la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales en los niveles de Educación Básica y Bachillerato. La investigación contó con 240 estudiantes y 8 docentes y empleó un diseño cuasiexperimental con grupos de control. Los resultados evidenciaron un incremento del 18,7 % en el rendimiento académico del grupo experimental, frente al 7,1 % del grupo control, además de mayores niveles de motivación, autonomía y competencia percibida. Asimismo, los resultados cualitativos evidenciaron una transformación del rol docente hacia una función más facilitadora del aprendizaje y una valoración positiva de los recursos visuales e interactivos por parte de los estudiantes.

Sin embargo, los autores identificaron que la implementación de estas estrategias se encuentra condicionada por factores como la conectividad, las competencias digitales docentes y la adecuada organización pedagógica. Estos hallazgos permiten reconocer la importancia de fortalecer de manera continua las competencias docentes para la implementación pertinente de metodologías activas, particularmente en escenarios educativos donde se busca superar prácticas tradicionales y promover una participación más activa del estudiante. En el contexto específico donde se desarrolla la presente investigación, correspondiente al sexto

año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, se evidencia la necesidad de analizar la relación entre la formación docente continua y la implementación de metodologías activas. Si bien las metodologías activas constituyen estrategias que favorecen la participación, autonomía y construcción significativa del aprendizaje, su aplicación requiere que los docentes dispongan de conocimientos, competencias pedagógicas y actualización profesional permanente.

En este escenario, resulta necesario determinar en qué medida la formación docente continua se relaciona con el uso de metodologías activas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de dicha institución. Siendo así que, el objetivo general de la presente investigación es determinar el nivel de la formación continua docente en referencia a las metodologías activas en estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, Santa Elena.

Materiales y Métodos

La tipología del presente estudio se basa en una investigación básica, tomando en cuenta que para Vizcaíno et al. (2023), dicho estudio se refiere a la facultad de describir fenómenos, problemas, unidades de análisis, realidades y particularidades de los sujetos investigados, es decir, la reproducción del conocimiento en los estudios básicos coadyuva a entender y describir el problema. En virtud de lo manifiesto, con la tipología básica, se pretende determinar un crecimiento científico acerca de la incidencia de la formación continua docente en las metodologías activas en estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, Santa Elena. El presente estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, el cual, de acuerdo con Vizcaíno et al. (2023), se caracteriza por la recolección y el análisis de datos numéricos con el propósito de responder preguntas de investigación y probar hipótesis mediante procedimientos estadísticos. Este enfoque resulta pertinente porque permite medir, a través de escalas ordinales, el nivel de formación continua del docente y el grado de aplicación de metodologías activas percibido por los estudiantes, para luego establecer la relación entre ambas variables.

El diseño de la investigación es no experimental de corte transversal. Según Calle (2023), en los diseños no experimentales el investigador no manipula deliberadamente las variables, sino que observa los fenómenos tal como se presentan en su contexto natural para analizarlos; el carácter transversal implica, además, que los datos se recogen en un único momento. En consecuencia, no se interviene sobre la formación continua recibida por el docente ni sobre las prácticas desarrolladas en el aula: se registra la situación existente durante el periodo de aplicación de los instrumentos, con el fin de determinar el grado de incidencia de la formación continua docente en la aplicación de metodologías activas.

Para la recolección de datos se utilizaron la observación y la encuesta. La observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables (Acosta Faneite, 2023). En este estudio, se aplicó durante las horas de clase del paralelo seleccionado, con el propósito de registrar las prácticas metodológicas empleadas por el docente y el nivel de participación del estudiantado. Por su parte, la encuesta permite obtener información proporcionada directamente por los sujetos investigados mediante un conjunto estructurado de preguntas

(Acosta Faneite, 2023). Esta técnica se aplicó al docente para recoger información sobre su formación continua y a los estudiantes para identificar la presencia de metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En correspondencia con estas técnicas, se emplearon una ficha de observación y dos cuestionarios. La ficha de observación es un instrumento estructurado que organiza los aspectos que se van a observar mediante indicadores previamente definidos, lo que permite uniformar el registro de la información (Acosta Faneite, 2023). Se utilizó durante las sesiones de clase para consignar los indicadores relacionados con la participación estudiantil, la comprensión de contenidos y la autonomía.

El cuestionario está compuesto por un conjunto de preguntas relacionadas con las variables que se pretende medir (Acosta Faneite, 2023). Para esta investigación se elaboraron dos cuestionarios con una escala ordinal de tres opciones de respuesta: siempre, a veces y nunca. El primero se dirigió al docente y estuvo conformado por doce ítems correspondientes a las dimensiones de acceso y participación, modalidad de formación, y pertinencia y calidad. El segundo se aplicó a los estudiantes e incluyó doce ítems distribuidos en las dimensiones de participación estudiantil, comprensión de contenidos y autonomía.

La población corresponde al conjunto finito o infinito de elementos que comparten características comunes y sobre el cual se pretende generalizar las conclusiones de una investigación (Vizcaíno Zúñiga et al., 2023). En el presente estudio, estuvo constituida por 86 estudiantes y 4 docentes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, ubicada en Santa Elena. La muestra, entendida como el subconjunto de la población del cual se recolectan los datos (Vizcaíno Zúñiga et al., 2023), quedó conformada por 26 estudiantes de un paralelo de sexto año de Educación General Básica y por el docente responsable de dicho paralelo.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Según Vizcaíno Zúñiga et al. (2023), el muestreo comprende el procedimiento utilizado para seleccionar el subgrupo de la población que participa en la investigación. En este caso, no se aplicó una fórmula para determinar el tamaño de la muestra, puesto que se consideró la participación de todos los estudiantes de un paralelo de sexto año de Educación General Básica y de su docente responsable, de acuerdo con los requerimientos del estudio.

Para delimitar la participación se establecieron criterios de inclusión y exclusión. Los primeros corresponden a las características que deben cumplir los sujetos para formar parte del estudio, mientras que los segundos determinan las condiciones que impiden su participación (Vizcaíno et al., 2023). Se incluyeron estudiantes de sexto año de Educación General Básica con matrícula activa en la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet, Santa Elena. En el caso de los docentes, se consideró que pertenecieran a sexto año de Educación General Básica, estuvieran en funciones y participaran directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del paralelo seleccionado. Se excluyeron los estudiantes que no cursaran sexto año de Educación General Básica, no contaran con matrícula activa o no pertenecieran a la institución. Asimismo, se excluyeron los docentes que no impartieran clases en sexto año de Educación General Básica, no estuvieran en funciones o no

participaran directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del paralelo seleccionado. El procedimiento de recolección de datos comenzó con la solicitud de autorización a la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet para desarrollar la investigación.

Posteriormente, se seleccionaron el paralelo de sexto año de Educación General Básica y su docente responsable. Se socializó el propósito del estudio con los participantes y se gestionaron las autorizaciones correspondientes. Durante las sesiones de clase se aplicó la ficha de observación para registrar los indicadores establecidos. También se administró el cuestionario dirigido al docente para recopilar información sobre su formación continua y el cuestionario dirigido a los estudiantes para identificar la aplicación de metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, los datos obtenidos se organizaron y sistematizaron para su análisis e interpretación, garantizando la confidencialidad de la información proporcionada.

El procesamiento de la información se realizó mediante estadística descriptiva, en coherencia con el alcance del estudio y la naturaleza ordinal de la escala empleada. Las respuestas de ambos cuestionarios se tabularon en una matriz de Microsoft Excel y se asignó un código numérico a cada categoría de respuesta. A partir de esta matriz, se calcularon las frecuencias absolutas y relativas de los doce ítems del cuestionario dirigido al docente y de los doce ítems del cuestionario aplicado a los estudiantes. Los porcentajes correspondientes a cada categoría de respuesta se agruparon por dimensión mediante el promedio de los ítems que la integraban, con el propósito de describir los resultados de las tres dimensiones de la formación continua docente y de las tres dimensiones de las metodologías activas. Los resultados se presentaron en tablas de distribución de frecuencias, una por cada objetivo específico, acompañadas de su interpretación y del contraste con los antecedentes revisados. Debido a que la variable independiente se midió en un único docente, no se aplicaron pruebas de correlación ni de contraste de hipótesis.

Resultados y Discusión

Los resultados de la evaluación aplicada al docente muestran que, en tres de los cuatro ítems de la dimensión acceso y participación (ítems 1, 3 y 4), la respuesta se ubicó siempre en el 100 % de los casos, mientras que en el ítem 2, referido a la participación en cursos, talleres y seminarios de formación continua, la respuesta correspondió a la categoría a veces (100 %). Esto indica que el docente cuenta con acceso permanente a oportunidades de capacitación, aunque su participación efectiva en actividades formativas concretas es solo ocasional.

Por su parte, en la dimensión participación estudiantil, el 81,3 % de los estudiantes siempre participa activamente en las actividades de clase (ítem 1), el 25 % siempre expresa sus ideas y opiniones (ítem 2), el 43,8 % siempre trabaja de manera colaborativa (ítem 3) y el 56,3 % siempre intercambia ideas con sus compañeros (ítem 4). En conjunto, el 63,3 % de los estudiantes se ubica siempre en un nivel de participación, el 35,2 % a veces y únicamente el 1,6 % nunca (ver tabla 1). Estos resultados permiten interpretar que, si bien el acceso del docente a oportunidades de formación continua es prácticamente constante, dicho acceso no se traduce de manera homogénea en todos los indicadores de la participación estudiantil, siendo la expresión de ideas y opiniones (ítem

2) el aspecto con menor desarrollo (25 % siempre). Estos hallazgos guardan relación con lo señalado por Gore et al. (2017, 2021), quienes demostraron que la formación docente basada en la observación, el análisis de la práctica y la retroalimentación entre pares mejora de manera sostenida la calidad de la enseñanza y el rendimiento estudiantil, siempre que dicha formación trascienda la capacitación expositiva. En el caso analizado, el hecho de que el docente disponga de acceso a la formación, pero participe solo "a veces" en actividades concretas, podría explicar por qué la participación estudiantil, aunque favorable, no alcanza niveles homogéneos en todas sus dimensiones.

De igual manera, los resultados coinciden con Zamora et al. (2026), quienes en su estudio con 331 docentes ecuatorianos identificaron una correlación positiva moderada (r = 0,513) entre la percepción y la aplicación de metodologías activas, señalando que la implementación efectiva depende en gran medida de las oportunidades formativas disponibles para cada docente. Asimismo, Loor et al. (2025) reportaron que, tras un conjunto de talleres fundamentados en metodologías activas, el 81 % de los estudiantes de sexto año de Educación Básica del cantón Quevedo mostró mejoras significativas en comprensión, comunicación y expresión emocional, lo que respalda la tendencia positiva observada en el presente estudio hacia la participación estudiantil.

No obstante, conviene contrastar estos resultados con lo hallado por Kariuki et al. (2020) en Kenia, quienes encontraron una relación prácticamente nula (r = −0,023) entre la participación docente en cursos formales y el rendimiento estudiantil, atribuyendo este resultado a que las actividades de formación eran cortas e infrecuentes. Esta evidencia sugiere que el acceso formal a la capacitación, por sí solo, no garantiza una participación estudiantil homogénea si dicha formación no se traduce en una participación docente activa y sostenida, tal como se observa parcialmente en el ítem 2 del presente estudio. A continuación, (ver tabla 1):

Tabla 1. *Distribución de frecuencias del acceso y participación docente y la participación estudiantil.*

Dimensión / agente	Ítem	Siempre (%)	A veces (%)	Nunca (%)
Docente – Acceso y participación	Ítem 1	100,0	0,0	0,0
	Ítem 2	0,0	100,0	0,0
	Ítem 3	100,0	0,0	0,0
	Ítem 4	100,0	0,0	0,0
Estudiantes – Participación estudiantil	Ítem 1	81,3	18,8	0,0
	Ítem 2	25,0	68,8	6,3
	Ítem 3	43,8	56,3	0,0
	Ítem 4	56,3	37,5	6,3
Total, estudiantes		63,3	35,2	1,6

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la modalidad de formación continua docente, los resultados evidencian que el docente participa a veces en actividades bajo modalidad presencial (ítem 5: 100 % a veces) y bajo modalidad virtual o híbrida (ítem 8: 100 % a veces), mientras que declara siempre percibir que la modalidad de formación facilita su participación (ítem 6: 100 % siempre) y que los horarios y condiciones se adaptan a sus responsabilidades docentes (ítem 7: 100 % siempre).

Respecto a la comprensión de contenidos por parte de los estudiantes, el 68,8 % siempre considera que las actividades desarrolladas por el docente le ayudan a comprender los contenidos (ítem 5), mientras que solo el 31,3 % siempre logra explicar con sus propias palabras lo aprendido (ítem 6); asimismo, el 62,5 % siempre utiliza los conocimientos aprendidos para resolver actividades propuestas (ítem 7) y el 56,3 % siempre logra aplicar lo aprendido a situaciones o problemas (ítem 8). En conjunto, el 52,4 % de los estudiantes se ubica siempre en

un nivel adecuado de comprensión de contenidos y el 47,7 % a veces (ver tabla 2). Se observa que, aunque la modalidad formativa del docente es percibida por este como flexible y adaptada a sus necesidades, la comprensión de contenidos por parte de los estudiantes presenta una disminución notable en el indicador de explicación con palabras propias (31,3 % siempre), lo que sugiere una comprensión más receptiva que reflexiva de los contenidos trabajados en el aula.

Estos resultados son coherentes con lo señalado por Martínez (2024), quien encontró que apenas el 66 % de los docentes de instituciones privadas de Oaxaca había actualizado sus estrategias didácticas en metodologías activas durante los dos años anteriores, evidenciando que la modalidad y frecuencia de la formación continua condicionan directamente la capacidad docente para promover la comprensión profunda de los contenidos. Asimismo, Briales y Vera (2023) sostienen que la formación permanente debe adaptarse a las necesidades del profesorado en su propio contexto de trabajo, lo cual coincide con la percepción favorable que el docente evaluado manifiesta respecto a la flexibilidad de su modalidad formativa.

Por otro lado, la menor comprensión reflexiva evidenciada (31,3 % siempre en el ítem de explicar con palabras propias) puede analizarse a la luz de lo planteado por Flores (2025), quien identificó que las mejoras más significativas en el aprendizaje de los estudiantes latinoamericanos se concentran en indicadores de producción activa antes que en indicadores de comprensión pasiva. Ello sugiere que la modalidad formativa docente, por sí sola, no garantiza el desarrollo de habilidades de comprensión profunda si no se acompaña de estrategias metodológicas específicas orientadas a ese fin, tal como lo señalan Fernández y Villegas (2024) al plantear que el docente debe asumir un rol de diseñador de experiencias de aprendizaje y no solo de transmisor de contenidos. A continuación, (ver tabla 2):

Tabla 2. *Distribución de frecuencias de la modalidad de formación docente y la comprensión de contenido.*

Dimensión / agente	Ítem	Siempre (%)	A veces (%)	Nunca (%)
Docente – Modalidad de formación	Ítem 5	0,0	100,0	0,0
	Ítem 6	100,0	0,0	0,0
	Ítem 7	100,0	0,0	0,0
	Ítem 8	0,0	100,0	0,0
Estudiantes – Comprensión de contenido	Ítem 5	68,8	31,3	0,0
	Ítem 6	31,3	68,8	0,0
	Ítem 7	62,5	37,5	0,0
	Ítem 8	56,3	43,9	0,0
TOTAL, estudiantes		52,4	47,7	0,0

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión pertinencia y calidad de la formación continua docente, los cuatro ítems evaluados (ítems 9 a 12) obtuvieron una respuesta siempre en el 100 % de los casos, lo que indica que el docente percibe de manera consistente que los contenidos de las capacitaciones responden a las necesidades de su práctica, que los conocimientos adquiridos son aplicables al aula y que los materiales y recursos formativos son claros y contribuyen a fortalecer sus competencias.

En relación con el desarrollo de la autonomía estudiantil, el 56,3 % de los estudiantes siempre realiza las actividades de aprendizaje sin depender constantemente de la ayuda del docente (ítem 9), el 56,3 % siempre busca diferentes formas de resolver las actividades cuando encuentra dificultades (ítem 10), el 56,3 % siempre puede decidir cómo organizar su trabajo (ítem 11) y el 62,5 % siempre toma decisiones por iniciativa propia para mejorar su aprendizaje (ítem 12). En conjunto, el 78,9 % de los estudiantes se ubica siempre en un nivel adecuado de autonomía, el 18,8 % a veces y el

2,4 % nunca, constituyendo la dimensión con el porcentaje "siempre" más alto de las tres analizadas (ver tabla 3).

Estos resultados evidencian que la valoración consistentemente positiva que el docente otorga a la pertinencia y calidad de su formación continua se corresponde con el nivel más alto de autonomía observado entre las tres dimensiones estudiantiles analizadas. Este hallazgo es consistente con lo señalado por Caldera (2025), quien plantea que la formación continua docente, al actualizar y fortalecer las competencias del profesorado, permite renovar las prácticas educativas de manera pertinente al contexto de trabajo. De manera similar, Guaminga et al. (2025) encontraron que el diseño de aulas invertidas apoyadas en recursos pertinentes y de calidad favoreció mayores niveles de autonomía y motivación en los estudiantes, en comparación con los grupos que emplearon estrategias tradicionales.

Asimismo, Barba (2025) evidenció una asociación alta entre la práctica reflexiva del docente y su desarrollo profesional, señalando que la reflexión sistemática sobre la propia práctica constituye un mecanismo clave para fortalecer competencias que, en el aula, se traducen en mayor autonomía del estudiantado. En este sentido, el hecho de que la dimensión de pertinencia y calidad de la formación docente presente el nivel más homogéneo (100 % siempre en los cuatro ítems) y que, a su vez, la autonomía estudiantil sea la dimensión con mayor porcentaje "siempre" (78,9 %), sugiere una posible relación directa entre ambas variables, en línea con lo planteado por Flor y Obaco (2024), quienes destacan que las metodologías activas, sustentadas en una formación docente pertinente, generan un impacto positivo en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y de autorregulación del estudiantado. A continuación, (ver tabla 3):

Tabla 3. *Distribución de frecuencias de la pertinencia y calidad de la formación docente y el desarrollo de la autonomía estudiantil.*

Dimensión / agente	Ítem	Siempre (%)	A veces (%)	Nunca (%)
Docente – Pertinencia y calidad	Ítem 9	100,0	0,0	0,0
	Ítem 10	100,0	0,0	0,0
	Ítem 11	100,0	0,0	0,0
	Ítem 12	100,0	0,0	0,0
Estudiantes – Autonomía	Ítem 9	56,3	43,8	0,0
	Ítem 10	56,3	43,8	0,0
	Ítem 11	56,3	37,5	6,3
	Ítem 12	62,5	25,0	12,5
Total, estudiantes		78,9	18,8	2,4

Fuente: Elaboración propia.

De manera general, al integrar las tres dimensiones de la formación continua docente (acceso y participación, modalidad de formación, y pertinencia y calidad) con las tres dimensiones de las metodologías activas en estudiantes (participación estudiantil, comprensión de contenido y autonomía), se obtuvo que el docente respondió siempre en el 75 % de los doce ítems del cuestionario (9 de 12 ítems) y a veces en el 25 % restante (3 de 12 ítems), sin registrar respuestas en la categoría nunca.

Por su parte, los estudiantes se ubicaron siempre en el 64,9 % de los ítems evaluados, a veces en el 33,9 % y nunca en el 1,3 % (ver tabla 4 y figura 1). Al comparar las tres dimensiones estudiantiles, se observa un comportamiento creciente: participación estudiantil (63,3 % siempre), comprensión de contenido (52,4 % siempre) y autonomía (78,9 % siempre), siendo esta última la de mayor desarrollo y la de comprensión de contenido la de menor desarrollo relativo. Estos resultados permiten interpretar que, en la medida en que el docente evidencia un acceso, una modalidad y, sobre todo, una pertinencia y calidad de formación continua consistentemente favorables (75 % siempre en conjunto), los estudiantes de sexto

año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet muestran un nivel de aplicación de metodologías activas mayoritariamente favorable (64,9 % siempre), aunque no homogéneo entre sus tres dimensiones.

Los resultados generales guardan relación con lo planteado por Gore et al. (2017, 2021), quienes evidenciaron que la formación docente continua, cuando se sostiene en el tiempo y se acompaña de retroalimentación, produce efectos positivos y duraderos sobre la calidad de la enseñanza y el rendimiento estudiantil. De manera similar, en el presente estudio, la dimensión en la que el docente reportó una participación más consistente (pertinencia y calidad, 100 % siempre) coincide con la dimensión estudiantil de mayor desarrollo (autonomía, 78,9 % siempre), lo que sugiere una tendencia favorable a la hipótesis de investigación planteada.

Asimismo, estos hallazgos son consistentes con Zamora et al. (2026), quienes identificaron una correlación positiva moderada (r = 0,513) entre la percepción y la aplicación de metodologías activas en docentes ecuatorianos, y con Apaza et al. (2025), quienes reportaron mejoras sustanciales (d = 2,14) en estudiantes cuyos docentes implementaron programas formativos integrales de metodologías activas. En ambos casos, al igual que en el presente estudio, la mejora en los indicadores estudiantiles se asocia con procesos de formación docente sostenidos y de calidad, más que con la sola disponibilidad de instancias de capacitación.

No obstante, es pertinente matizar estos resultados a la luz de lo señalado por Kariuki et al. (2020), quienes encontraron una relación prácticamente nula entre la participación docente en cursos formales y el rendimiento estudiantil cuando dichas actividades resultan cortas e infrecuentes, así como por Mendoza y Campos (2025), quienes advierten que los modelos tradicionales de formación continua, centrados en métodos convencionales, restringen el aprendizaje significativo del profesorado.

Esta evidencia sugiere que la relación observada entre la formación continua docente y las metodologías activas en los estudiantes debe interpretarse con cautela, dado el tamaño reducido de la muestra (1 docente y 16 estudiantes) y el carácter descriptivo, no inferencial, del análisis realizado; se recomienda, en futuras investigaciones, ampliar la muestra y aplicar pruebas de correlación estadística que permitan contrastar formalmente la hipótesis de investigación planteada. Con base en lo expuesto, y en concordancia con Portero y Medina (2025), quienes señalan que la implementación de metodologías activas depende de factores institucionales y de las oportunidades formativas disponibles para cada docente, los resultados de la Unidad Educativa Particular Celestin Freinet evidencian una tendencia descriptiva favorable a la incidencia de la formación continua docente sobre las metodologías activas en los estudiantes de sexto año de Educación General Básica.

Conclusiones

1Respecto al primer objetivo específico, se concluye que el acceso del docente a la formación continua es permanente pero su participación efectiva es solo ocasional ya que en tres de los cuatro ítems de la dimensión acceso y participación se ubicaron en la categoría siempre, mientras que la participación en cursos, talleres y seminarios se registró en a veces. Este comportamiento se refleja en la participación estudiantil, que alcanzó un 51,6 % en la categoría siempre y resultó la dimensión

con menor desarrollo de las tres evaluadas, con su punto más débil en la expresión de ideas y opiniones durante las actividades de aprendizaje (25,0 % siempre).

En relación con el segundo objetivo específico, se concluye que el docente valora la modalidad de su formación continua como flexible y compatible con sus responsabilidades, aunque participa solo ocasionalmente tanto en la modalidad presencial como en la virtual o híbrida. Por su parte, la comprensión de contenidos de los estudiantes se situó en 54,7 % en la categoría siempre, con una diferencia marcada entre comprender lo que el docente explica (68,8 % siempre) y poder explicarlo con palabras propias (31,3 % siempre). Esta brecha evidencia una comprensión de carácter receptivo antes que reflexivo.

Sobre el tercer objetivo específico, se concluye que la pertinencia y calidad de la formación continua recibida por el docente obtuvo la valoración más consistente del estudio, con la categoría siempre en los cuatro ítems evaluados. La autonomía estudiantil resultó, a su vez, la dimensión con mayor desarrollo relativo (57,8 % siempre), lo que sugiere una correspondencia entre una formación docente percibida como pertinente y la capacidad de los estudiantes para organizar su trabajo y tomar decisiones sobre su propio aprendizaje.

En cuanto al objetivo general, se concluye que el nivel de formación continua del docente es favorable, con un 75,0 % de respuestas en la categoría siempre y un 25,0 % en a veces, sin registros en nunca. La aplicación de metodologías activas en los estudiantes se ubica igualmente en un nivel mayoritariamente favorable (54,7 % siempre, 42,7 % a veces y 2,6 % nunca), aunque con un comportamiento desigual entre dimensiones tales como la autonomía que presenta el mayor desarrollo, seguida de la comprensión de contenidos, y la participación estudiantil el menor.

Referencias Bibliográficas

Acosta, S.. (2023). Criterios para la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos en las investigaciones mixtas. Revista Honoris Causa, 15(2), 62-83. https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/303

Ajani. (2023). Teachers' professional development in the context of experiential learning theory for improved instructional delivery. African Journal of Development Studies, 13(4), 131-145. https://doi.org/10.31920/2634-3649/2023/v13n4a7

Apaza y Laime. (2025). Metodologías activas en los cursos preuniversitarios de la Carrera de Ciencias de la Educación (UPEA). Revista Boliviana de Educación, 7(14), 45-56. https://doi.org/10.61287/rebe.v7i14.5

Barba. (2025). Desarrollo profesional docente y práctica reflexiva en una unidad educativa pública de la ciudad del Coca. Revista Científica Multidisciplinaria Ciencia y Reflexión, 4(1), 31-50. https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.82

Briales y Vera. (2023). La formación en centro: modalidad esencial en la formación permanente del profesorado por su gran potencialidad de transferencia. Revista Complutense de Educación, 34(4), 985-996.

Caldera. (2025). Formación continua docente y competencias digitales. Noesis Investigación, 7(14), 4-23. https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.303

Calle, S. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 1865-1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016

Campos, D y Cárdenas. (2025). Ética de la investigación educativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(3), 7957-7972. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18418

Cartagena, Rodríguez y Hernández. (2024). Conocimiento de los estudiantes sobre consentimiento informado y su importancia en investigación científica. Revista Colombiana de Bioética, 19(1), 1-21. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9789803

Cetre, et al. (2025). Influencia de la formación continua de docentes en la calidad de la enseñanza y aprendizaje. https://www.researchgate.net/publication/396289783

Chi, M., y Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. Educational Psychologist, 49(4), 219-243. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823

Clarke, D., y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. Teaching and Teacher Education, 18(8), 947-967. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7

Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, 38(3), 181-199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Fernández y Villegas. (2024). Metodologías activas en educación superior: el caso de una universidad particular en México. European Public & Social Innovation Review, 9, 1-15. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-631

Flor y Obaco. (2024). Las metodologías activas y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 4172-4192. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10829

Flores. (2025). Estrategias metodológicas activas para fortalecer la expresión oral en estudiantes de primaria. Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias, 2(3), 1376-1395. https://doi.org/10.71112/bhkj9q42

González, Muñoz y Valenzuela. (2023). Ética e integridade acadêmica na formação pós-graduada: o caso dos doutorados em educação nas universidades chilenas. Acta Bioethica, 29(1), 27-38. https://doi.org/10.4067/S1726-569X2023000100027

Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., y Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. Teaching and Teacher Education, 68, 99-113. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007

Gore, J., Miller, A., Fray, L., Harris, J., y Prieto, E. (2021). Improving student achievement through professional development: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. Teaching and Teacher Education, 101, Artículo 103297. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103297

Guaminga, Paguay, Tene y Yangol. (2025). Diseño de aulas invertidas con Canva y Genially en la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales en los niveles Educación Básica y Bachillerato. ASCE Magazine, 4(3), 2813-2827. https://doi.org/10.70577/ASCE/2813.2827/2025

Gupta y Lee. (2020). The effects of a site-based teacher professional development program on student learning. International Electronic Journal of Elementary Education, 12(5), 417-428. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1095

Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8(3), 381-391. https://doi.org/10.1080/13540602100000512

Kariuki, Itegi y Ogeta. (2020). Efectos de la participación de los docentes en la capacitación en servicio sobre el rendimiento en el examen del Certificado de Educación Primaria de Kenia en el condado de Kirinyaga, Kenia. Msingi Journal, 4(1), 1-14. https://doi.org/10.33886/mj.v4i1.176

Loor, Daza, Jaramillo y Luna. (2025). Metodologías activas y su impacto en el aprendizaje significativo de los estudiantes

de educación básica, cantón de Quevedo. Revista Iberoamericana de la Educación, 9(1), 124-134. https://doi.org/10.31876/rie.v9i1.292

Martínez. (2024). Metodologías activas: estrategias didácticas utilizadas por docentes de educación básica en Oaxaca. Revista Reflexión e Investigación Educacional, 6(2), 1-14. https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6491

Martínez. (2025). Formación continua del profesorado y su relación con la calidad educativa. Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2(4), 244-252. https://doi.org/10.70625/rlce/332

Mendoza y Campos. (2025). Desarrollo profesional docente en la modernización pública de América Latina: revisión sistemática de estrategias innovadoras. Revista Venezolana de Gerencia. Aula Virtual, 6(13), 1-17. https://doi.org/10.5281/zenodo.18613267

Portero y Medina. (2025). Estudio teórico sobre metodologías activas en la educación básica. Revista Espacios, 46(1), 68-82. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p06

Vizcaíno, P, Cedeño, R, y Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Zamora, T, Romero, D, Loayza, P, y Aguilar, M. (2026). Metodologías activas en la enseñanza de estudios sociales: percepción y aplicación en docentes de educación básica, media y superior. Polo del Conocimiento, 11(7), 2375-2397. https://doi.org/10.23857/pc.v11i7.12151

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Julissa Tamara Pincay Solis y Milton Alfonso Criollo Turusina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Julissa Tamara Pincay Solis: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Milton Alfonso Criollo Turusina: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

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.