

CAPITULO 02

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Abstract:

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

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

2.1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Materiales y métodos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Subcategoría A: Planificación Curricular y Estrategias Pedagógicas

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

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

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

Subcategoría B: Diversidad, Inclusión y Estilos de Aprendizaje

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

Subcategoría C: Evaluación del Aprendizaje y Retroalimentación

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

Subcategoría D: Contexto Territorial, Desafíos y Necesidades

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4. Discusión

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

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

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

2.5. Conclusiones

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

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

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

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

Referencias Bibliográficas

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

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

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

