

# Influencia de la aplicación de estrategias didácticas activas en el desarrollo de destrezas básicas de estudiantes de primaria en Ecuador

## *Influence of the Application of Active Didactic Strategies on the Development of Basic Skills in Primary School Students in Ecuador*

Diana del Rocío Hurtado Aponte<sup>1</sup>, Gerson Granda-Herrera<sup>2</sup>, María de Lourdes Ramírez Torres<sup>3</sup>,  
Mariana Elizabeth Ramírez Torres<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Escuela de Educación Básica Galo Plaza Lasso - [dianahurtadoaponte@outlook.com](mailto:dianahurtadoaponte@outlook.com) - <https://orcid.org/0009-0006-9650-7480>

<sup>2</sup> FORMAR Internacional - [gergrandaherrera@gmail.com](mailto:gergrandaherrera@gmail.com) - <https://orcid.org/0009-0003-7404-7303>

<sup>3</sup> Escuela de Educación Básica Galo Plaza Lasso - [marialramireztorres@outlook.com](mailto:marialramireztorres@outlook.com) - <https://orcid.org/0009-0009-2194-3781>

<sup>4</sup> Unidad Educativa Simón Bolívar - [marianaeramireztorres@outlook.com](mailto:marianaeramireztorres@outlook.com) - <https://orcid.org/0009-0007-7077-2902>

Recibido: 02/09/2025 • Revisado: 15/10/2025  
Aceptado: 17/11/2025 • Publicado: 30/12/2025

### Resumen

El sistema educativo actual requiere superar las metodologías tradicionales que resultan insuficientes para desarrollar las destrezas del siglo XXI. En Ecuador, los bajos niveles de aprendizaje en educación primaria reflejan esta problemática. Las estrategias didácticas activas emergen como alternativa pedagógica al centrarse en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. Este estudio evaluó la influencia de estas estrategias en el desarrollo de destrezas básicas en estudiantes de segundo a séptimo grado de educación primaria en Ecuador, con el fin de proponer un modelo pedagógico de referencia. La investigación utilizó un enfoque mixto con diseño cuasiexperimental con preprueba-posprueba y grupos intactos. Participaron 160 estudiantes y 48 docentes, aplicándose una prueba estandarizada de competencias básicas, cuestionarios, observación estructurada y grupos focales. La intervención con el grupo experimental incluyó aprendizaje basado en proyectos y gamificación. Los resultados demostraron una mejora significativamente mayor en el grupo experimental en el puntaje global de destrezas básicas. El análisis por áreas mostró mayor progreso en destrezas científicas, seguidas de matemáticas y comunicación. Los datos cualitativos confirmaron incremento en el uso de estrategias activas y percepciones positivas de docentes y estudiantes respecto a motivación y participación. La discusión señala que los hallazgos coinciden con la literatura internacional sobre la superioridad de las metodologías activas para un aprendizaje profundo. Se concluye que la implementación sistemática de estrategias activas es determinante para mejorar la calidad educativa en primaria, evidenciando la necesidad de transitar hacia modelos centrados en el estudiante y sugiriendo investigar factores para su implementación sostenible y equitativa.

**Palabras claves:** *Aprendizaje significativo, Desarrollo cognitivo, Educación básica, Innovación pedagógica, Práctica docente.*

### Abstract

The current education system requires moving beyond traditional methodologies that are insufficient for developing 21st-century skills. In Ecuador, low learning levels in primary education reflect this problem. Active teaching strategies emerge as a pedagogical alternative by focusing on the student as the protagonist of their learning. This study evaluated the influence of these strategies on the development of basic skills in students from second to seventh grade of primary education in Ecuador, with the purpose of proposing a reference pedagogical model. The research used a mixed approach with a quasi-experimental pre-test-post-test design and intact groups. The study involved 160 students and 48 teachers, applying a Standardized Basic Skills Test, questionnaires, structured observation, and focus groups. The intervention with the experimental group included Project-Based Learning and gamification. The results demonstrated a significantly greater improvement in the experimental group in the overall basic skills score. The analysis by area showed greater progress in scientific skills, followed by mathematics and communication. Qualitative data confirmed an increase in the use of active strategies and positive perceptions from teachers and students regarding motivation and participation. The discussion indicates that the findings align with international literature on the superiority of active methodologies for deep learning. It is concluded that the systematic implementation of active strategies is crucial for improving educational quality in primary education, demonstrating the need to transition towards student-centered models and suggesting research into factors for their sustainable and equitable implementation.

**Keywords:** *Basic education, Cognitive development, Educational innovation, Meaningful learning, Teaching practice.*

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo contemporáneo a nivel global enfrenta el desafío constante de evolucionar para responder a las demandas de una sociedad en rápida transformación (Rodríguez Diéguez, 2023). En este contexto, las metodologías de enseñanza tradicionales, centradas en la transmisión unidireccional de conocimiento, muestran limitaciones para desarrollar las destrezas complejas que los estudiantes necesitan en el siglo XXI.

Parece claro que el sistema educativo necesita un cambio de rumbo. Y justo ahí es donde las llamadas estrategias didácticas activas encuentran su espacio, ganando terreno cada vez con más fuerza. La idea central (y esto es lo verdaderamente transformador) es bastante simple: poner al estudiante donde siempre debió estar, en el centro de todo, como el verdadero artífice de su propio aprendizaje (López-Alegría & Fraile, 2023). Pero, ¿cómo se traduce esto en el día a día del aula? Si uno se pone a analizarlo, no son más que un conjunto de herramientas y procedimientos que el docente utiliza, con una particularidad que lo cambia todo: exigen que la mente y las manos del alumno no paren. Que su actividad, tanto mental como práctica, sea el motor indiscutible del proceso (Navarro Montaña, Piñero Virués, et al., 2022). Sin eso, todo se queda en una mera teoría.

Hablamos de un abanico de metodologías bastante diverso. Desde el siempre vigente aprendizaje basado en proyectos hasta la gamificación, pasando por el aprendizaje cooperativo o las actividades orientadoras. Todas ellas, con base en la experiencia, comparten un ADN común: fomentan la participación directa, la indagación y, sobre todo, una construcción del conocimiento que realmente signifique algo para el estudiante (Márquez-Mosquera & Olea-Isaza, 2020; Muntaner Guasp et al., 2020). Ahora, si nos centramos en la educación primaria, la cuestión se vuelve aún más crítica. El desarrollo de destrezas básicas en comunicación, matemáticas y ciencias no es solo un objetivo más, es posiblemente el pilar fundamental para todo lo que vendrá después. Y no solo para los aprendizajes futuros, sino también para una integración social efectiva (Flores, 2022). Es decir, estas habilidades van más allá de simplemente acumular contenidos.

Engloban, y esto es clave, la capacidad de aplicarlos de manera funcional para resolver problemas de la vida cotidiana (Díaz-Hernández & Ruiz-Ortega, 2019). Pero, echemos una mirada al tablero ecuatoriano. Sí, han pasado reformas, y no precisamente tímidas: nuevos currículos, talleres para docentes, carpetas con sellos coloridos. Loables, sin discusión. El problema es que, cuando bajamos a la sala de clases, el cuadro se vuelca, las pruebas nacionales o internacionales, las que usted quiera, hablan alto y claro: un buen montón de chicos todavía no pisa el umbral de “competente” en lectura, en sumas, en ciencias básicas. Y no es solo un número en una tabla; es una losa. Porque cada punto que se queda por debajo del mínimo arrastra

una trayectoria, menos opciones en el próximo grado, menos chances de llegar al bachillerato, menos puertas cuando termine el cole. Es decir, el déficit de hoy se convierte en el techo de mañana.

Por suerte, la evidencia internacional ofrece un camino. Investigaciones previas respaldan con contundencia la eficacia de las estrategias activas. Muntaner Guasp et al. (2020) lo dejaron bien claro: cuando estas estrategias entran en acción, y entran con ganas, los resultados académicos no solo mejoran, lo hacen de forma significativa. Dicho así, suena a titular, pero los datos están ahí, firmes. Y, por si alguien aún lo duda, llega la revisión de López-Alegría y Fraile (2023) y pone el punto final: las activas, dicho crudamente, le pasan la bayeta al modelo tradicional. ¿El secreto? No es cuestión de más temario, sino de que lo aprendido se meta en el cuerpo, se quede dando vueltas, reaparezca cuando hace falta. Profundo, sí, pero también pegajoso. Porque, mirémoslo así, lo que perdura es lo que realmente vale.

Hay una necesidad clara de cambiar las cosas en educación. Parece que, por fin, la educación está entendiendo algo que debería ser evidente. En medio de este debate, las estrategias didácticas activas ya no son una opción marginal, sino una respuesta casi natural. Su propuesta, si uno lo piensa, es de una lógica abrumadora: hay que darle la vuelta al aula de una vez. Pasar de un modelo donde el profesor lo explica todo, a uno donde el estudiante es el verdadero gestor de su aprendizaje (López-Alegría & Fraile, 2023). Es él quien debe remar. Pero, ¿cómo se materializa esto? En la práctica, no es un misterio. Se trata de que el docente despliegue un repertorio de herramientas, recursos, procedimientos, dinámicas, pero con una regla de oro innegociable. La clase no puede ser un monólogo. Tiene que ser un espacio donde la mente del alumno trabaje, donde sus manos se muevan, donde su actividad sea el motor que todo lo mueve (Navarro et al., 2022). Si eso falla, todo lo demás, bueno, todo lo demás se convierte en pura teoría. En un castillo de naipes.

El abanico es amplio y familiar para muchos: Aprendizaje Basado en Proyectos, gamificación, trabajo cooperativo. Son aproximaciones que, en esencia, comparten un mismo espíritu: impulsan una participación más auténtica, despiertan la curiosidad y buscan que el conocimiento se construya desde dentro, con significado real para quien aprende (Márquez-Mosquera y Olea-Isaza, 2020; Muntaner Guasp et al., 2020). Ahora, cuando bajamos a la educación primaria, todo esto cobra una urgencia particular. Aquí es donde se forjan las destrezas básicas, comunicarse, razonar con números, entender el mundo científico que actúan como los cimientos de todo lo demás. Son, se podría decir, los cimientos. Lo que sostiene todo lo que vendrá después: aprendizajes más complejos y, quizás lo más crucial, la capacidad de un niño de integrarse de lleno en el tejido social (Flores, 2022). Aquí el punto no es que memoricen fechas o fórmulas. Eso se olvida. La pregunta incómoda es otra: ¿pueden usar ese conocimiento cuando se enfrentan a un

problema real, cotidiano? (Díaz-Hernández & Ruiz-Ortega, 2019). Al final, esa es la prueba de fuego. La única que en el fondo vale.

Y es justo ahí, en ese cruce, donde la situación en Ecuador duele. Porque por más que se han intentado renovar los currículos, la realidad en las aulas es tozuda. Los números no cuadran. Las evaluaciones, esas que vienen de dentro y de fuera, lo repiten una y otra vez: una cantidad alarmante de jóvenes no llega ni siquiera al nivel básico en lo esencial. Se quedan atrás. Y esa grieta, esa desventaja inicial, se arrastra. Se convierte en una mochila pesada que condiciona su camino en la escuela y, sin duda, les cierra puertas. Les estrecha el futuro.

Pero no todo son malas noticias. La investigación internacional ofrece un camino. El trabajo de Muntaner Guasp et al. (2020), por citar uno, aporta datos contundentes: usar estas estrategias mejora los resultados académicos de forma notable. Y esto, mira, no es casual. No son resultados aislados. Cuando uno revisa la literatura más extensa, como hizo López-Alegría y Fraile (2023), el patrón se confirma: la ventaja de estas metodologías frente a la clase tradicional no es sutil; es abrumadora. Pero su mérito principal, bueno, su mérito principal no está en las notas del examen. Eso se puede falsear. Lo que no se puede fingir es la huella. Su triunfo es que el conocimiento deja de ser un visitante pasajero para convertirse en un residente permanente. Y si lo pensamos bien, con honestidad, ¿acaso aspiramos a algo distinto? ¿No es eso, precisamente, la esencia de educar?

En Hispanoamérica, la idea de poner al alumno en movimiento ya no suena a utopía. Díaz-Hernández y Ruiz-Ortega (2019), por ejemplo, inventaron la tienda didáctica: un rincón de aula convertido en mercado miniatura donde los niños multiplican precios, reparten vueltos y, de paso, descubren que la matemática sirve para algo más que para aprobar un examen. Más al sur, en Argentina, Echeveste et al. (2019) metieron las TIC en la ecuación y comprobaron que una tableta bien usada puede ser más potente que el pizarrón más grande del mundo.

Ecuador, claro, no quiere quedarse atrás. Granda-Herrera et al. (2025) ya están probando proyectos largos donde los chicos diseñan desde huertos escolares hasta pequeños inventos, y Jurado-Vásquez et al. (2024) se atreven incluso con gafas de realidad virtual para que la selva o el espacio entren en la sala. Pero, falta una mirada que una todas esas piezas. Aún no hay estudios que midan en un mismo grupo de escuelas, qué pasa cuando se combinan varias estrategias activas centradas en el estudiante y se sigue el impacto en lectura, operaciones, ciencias básicas, en todo el paquete. Y la razón, quizás, sea más sencilla de lo que parece. El discurso oficial canta aprendizaje activo, pero en muchas aulas primarias el tiempo sigue dominado por la explicación del maestro y el murmullo de los cuadernos (Semanate y Gómez, 2021). Modelo expositivo, alumnos pasivos, destrezas que se quedan a medio cocer.

¿Por qué no cambia la tortilla? Navarro Montaña et al. (2022) lo grafican sin anestesia: falta de materiales, currí-

culos que no caben en el horario y, sobre todo, formación docente que no siempre llega al territorio. Entonces, la pregunta ya no es solo “¿funcionan las estrategias activas?”, sino “¿cómo hacemos para que funcionen aquí, con estos niños, estos tiempos y estos recursos?”.

La relación que se propone entre ambas variables, estrategias didácticas activas centradas en el estudiante y desarrollo de destrezas básicas es directa, clara y, sobre todo, positiva. No se trata de una conjetura aislada: la literatura lo repite hasta la saciedad. Cuando los chicos participan de lleno en un proyecto (Granda-Herrera et al., 2025), cuando resuelven problemas que saben de verdad a problema (Díaz-Hernández & Ruiz-Ortega, 2019) o cuando aprenden jugando sin darse cuenta (Hoyos y Mayoral, 2024), algo se enciende en la cabeza: la comprensión lectora se afila (Flores, 2022; Molina-Jiménez et al., 2023), el razonamiento matemático se ordena y el pensamiento científico empieza a caminar solo.

Eso es crucial entre segundo y séptimo de primaria, un tramo que no admite retroceso. Es la edad en la que la base se cimenta o se resquebraja; una intervención bien diseñada en esos años puede marcar la diferencia para toda la vida (Medina Pardo, 2023). De ahí que el núcleo del problema sea justamente comprobar con datos de aquí, de ahora, de estas aulas, cómo una aplicación sistemática de estrategias activas mueve la aguja del desarrollo de destrezas básicas en la escuela ecuatoriana. La pregunta que guía el estudio es entonces sencilla, pero no simple: ¿De qué manera la aplicación de estrategias didácticas activas centradas en el estudiante influye en el desarrollo de destrezas básicas en estudiantes de educación primaria en el Ecuador?

El objetivo general es, por tanto, evaluar esa influencia en niños y niñas de segundo a séptimo grado, con la mira puesta en proponer un modelo pedagógico que sirva de referencia para mejorar la calidad educativa. Y la relevancia no es solo práctica. En el plano teórico, la investigación aporta ladrillos nuevos al edificio de la didáctica latinoamericana. Sus hallazgos permitirán contrastar lo que ya se sabe del aprendizaje activo con lo que realmente pasa en las aulas ecuatorianas, llenando un vacío que Rodríguez Diéguez (2023) señalaba hace apenas unos meses: evidencia empírica local, rigurosa que ayude a hablar con propiedad de lo que funciona y de lo que no.

En el terreno práctico, este estudio pretende ser una herramienta útil para los docentes que batallan cada día en el aula. No se trata de una teoría más, sino de ofrecer datos concretos y evidencias palpables. Al identificar qué estrategias funcionan realmente y medir el impacto de una intervención bien estructurada, la investigación proporciona a los maestros un mapa, una brújula para orientar su práctica diaria con mayor confianza (González Rivera, 2022). Es, en el fondo, darles argumentos sólidos para cambiar lo que no funciona. Pero, y aquí viene lo que de verdad importa, su eco se escapa por las puertas del aula y se coloca en la calle, en la feria, en la oficina de correos. Cuando un niño aprende a leer sin trampa, a dividir sin miedo y a explicar lo

que piensa sin ahogarse, lo hace también el futuro ciudadano que tendrá que votar, facturar, protestar o inventar. ¿De qué sirve un PIB que crece si la gente no sabe interpretar un contrato laboral o detectar una noticia falsa? Las destrezas sólidas de primaria son el primer ladrillo de un país que piensa antes de hablar y que resuelve antes de romper.

Por eso este trabajo no es un capricho académico, es un tirón de mangas a la urgencia nacional: mejorar de una vez, y con evidencia en la mano, los aprendizajes que aún se quedan cortos. Si logramos que la multiplicación no sea un truco de magia y que el texto no sea un muro, estaremos construyendo la base para una sociedad que pueda innovar sin pedir permiso y competir sin hacer trampa. Al proponer un modelo pedagógico que no sea una copia extranjera, sino que esté pensado para la realidad local, la investigación busca influir en las políticas públicas. Quiere incidir en cómo se forman los docentes y en cómo se diseñan los currículos (Navarro et al., 2022), porque de poco sirve querer cambiar el aula si no cambiamos primero lo que la rodea. Para los formadores de maestros, los resultados serán un insumo valiosísimo. Podrán utilizarse para diseñar programas de desarrollo profesional que dejen atrás la pura teoría y se centren en estrategias prácticas, de probada eficacia, que los profesores puedan aplicar el lunes por la mañana en su clase (Carvajal Méndez et al., 2025).

Y para la comunidad académica, esta investigación llena un vacío palpable. En Ecuador faltan estudios que evalúen intervenciones pedagógicas con el rigor de un diseño cuasiexperimental en la primaria. Este trabajo viene a aportar esa pieza que faltaba en el rompecabezas. Pero, en última instancia, los principales beneficiarios son los estudiantes. Ellos son la razón de ser de todo esto. Una transformación hacia modelos de enseñanza más activos puede significar, simplemente, que la escuela deje de ser una obligación aburrida para convertirse en un espacio motivador, donde el aprendizaje cobre sentido y les sirva para la vida. Ese es el impacto más profundo: un mejor rendimiento académico hoy y un desarrollo integral como personas para el futuro (Medina Pardo, 2023; Tobon Villada et al., 2021).

La revisión de la literatura más significativa a nivel internacional sobre la variable independiente, las estrategias didácticas activas, confirma su diversidad y aplicabilidad. López-Alegría y Fraile (2023) realizan una revisión sistemática que consolida la evidencia de su superioridad sobre los métodos tradicionales. Muntaner Guasp et al. (2020) proporcionan datos cuantitativos que respaldan su impacto en los resultados académicos. Estrategias específicas como el aprendizaje basado en proyectos son ampliamente avaladas por Granda-Herrera et al. (2025) y Zepeda Hurtado et al. (2022) para el desarrollo de habilidades complejas. En el ámbito iberoamericano, se encuentran estudios aplicados a áreas específicas. Díaz-Hernández y Ruiz-Ortega (2019) demuestran la eficacia de estrategias lúdico-manipulativas en matemáticas.

Flores (2022) y Molina-Jiménez et al. (2023) se ponen el delantal en la esquina de la lectura: traen estrategias que

hacen que el texto deje de ser un muro y pase a ser una puerta. Márquez-Mosquera y Olea-Isaza (2020), en cambio, se incluyen con la probabilidad, esa que tantos vemos como suerte, y la enseñan con actividades que parecen juegos de mesa: lanzar dados, contar caramelos, apostar chicles. Mientras, Morales Salas (2022) y Rodríguez López (2023) le ponen música a la gamificación: puntos, niveles, desafíos... y de pronto el aula suena a videojuego y los niños, sin querer, aprenden.

En Ecuador la banda también empieza a tocar, aunque con menos volumen. Granda-Herrera et al. (2025) defienden la enseñanza por proyectos como forma de levantar la cabeza del libro y mirar al barrio. Jurado-Vásquez et al. (2024) van un paso más allá: introducen la realidad virtual y dejan que los chicos “paseen” por una célula o por la Antártida sin abrigarse. Semanate y Gómez (2021), por su parte, demuestran que hasta los estudios sociales, ese mundo de fechas y mapas, se animan con estrategias activas: juegos de roles, rutas históricas, debates y la nota sube sin trampa.

Sobre la variable dependiente, esas destrezas básicas que todos mencionan y pocas veces se miden juntas, la literatura coincide: es un caleidoscopio. Gómez Vásquez y Guzmán (2022), por ejemplo, le dan la vuelta a las matemáticas desde las inteligencias múltiples: un mismo problema lo cuenta el que canta, lo construye el que modela, lo mueve el que baila. Porque la suma, al final, también se siente, se toca y se representa. Respecto a la variable dependiente, el desarrollo de destrezas básicas, la literatura enfatiza su naturaleza multifacética. Gómez Vásquez y Guzmán (2022) abordan las destrezas matemáticas desde las inteligencias múltiples.

Garavito Campillo et al. (2025) proponen estrategias innovadoras para ciencias sociales. El desarrollo de habilidades socioemocionales como parte integral de las destrezas básicas es tratado por Medina Pardo (2023) y Tobon Villada et al. (2021), quienes las vinculan con estrategias activas y autorregulación. La integración de tecnología (TIC) como facilitadora de estrategias activas es otro eje relevante en la literatura.

Echeveste et al. (2019) ingresaron al aula, grabaron, anotaron y contaron cómo las TIC pasan de ser pantalla decorativa a herramienta que mueve aprendizajes; González Arreola y Fernández Morales (2024) dieron un paso al costado y observaron lo mismo, pero en la rutina diaria: mismas tabletas digitales, otros usos, otros resultados. Navarro Montaña et al. (2022), en cambio, se subieron al estrado de la universidad y miraron hacia atrás: ¿qué está recibiendo el futuro maestro antes de estrenar pizarrón? Su conclusión, casi un grito: si la formación inicial no incluye activas y colaborativas, el recién egresado llega al colegio con una caja de herramientas incompleta (Carvajal Méndez et al., 2025). El puente, insiste Navarro Montaña, se construye en la carrera, no después. En síntesis, la bibliografía habla alto y claro: la formación docente es la llave que abre o sigue cerrando la puerta de las estrategias activas.



En tal sentido, este estudio lleva la discusión al terreno ecuatoriano, mide con regla y cronómetro qué ocurre cuando un programa de intervención, diseñado aquí, con maestros y alumnos nacionales, se aplica de forma sistemática. El objetivo último: aportar evidencia local que permita diseñar políticas de formación y currículos reales, no decorativos, para que las destrezas básicas dejen de ser un deseo y se conviertan en logro cotidiano de la primaria nacional.

## MATERIAL Y MÉTODOS

El presente estudio empleó un enfoque de investigación mixto, con predominancia cuantitativa, el cual integró el análisis de datos numéricos con la comprensión de perspectivas y experiencias subjetivas. Esta elección metodológica se fundamentó en la necesidad de no solo medir el impacto de la intervención en las destrezas básicas de manera objetiva, sino también de capturar las percepciones y vivencias de los docentes y estudiantes durante el proceso de implementación de las estrategias didácticas activas, enriqueciendo así la interpretación de los resultados cuantitativos (Carvajal Méndez et al., 2025).

El diseño que se llevó al campo fue cuasiexperimental, con preprueba y posprueba aplicadas a dos grupos intactos: uno experimental y otro de control. ¿Por qué “cuasi”? Porque no hubo rifa de participantes: se respetaron las aulas tal como las armó la secretaría escolar. Mover de grupo a un niño por sorteo habría roto el clima natural del aula y, además, hubiera sido un dolor de cabeza logístico para la dirección. El grupo experimental recibió el paquete activo: seis semanas de proyectos, gamificación, aprendizaje cooperativo y un par de sorpresas más. El grupo de control siguió su rutina habitual, explicación, cuaderno, tarea, sin que nadie tocara su metodología. El paradigma que movió la investigación fue post-positivista: se buscó evidencia objetiva (tests, rúbricas, estadística), pero asumiendo que el contexto, el ruido del pasillo, el Wi-Fi que se cae, el día que llovió canículas, también habla.

El laboratorio fue la vida misma de una escuela pública urbana en el centro-sur de Ecuador. Allí convivimos con el día a día de todos los niños y maestros de segundo a séptimo grado. La muestra, hay que reconocerlo, no se armó con sorteo sino por pura accesibilidad, sumando al final 208 personas: 160 estudiantes, repartidos en 80 por grupo, y 48 profesores. Entrar al estudio era más sencillo que pedir turno en la enfermería: bastaba con estar anotado en cualquiera de los seis grados que nos interesaban y traer el papelito firmado, con bolígrafo, no vale WhatsApp, por papá, mamá. A los docentes ni siquiera les pedimos permiso de los padres: con que ejercieran frente a esos cursos ya contaban como “aptos”. La única traba, y la pusimos por escrito desde el día uno, fue la asistencia. Si un chico faltó más del 20 % de las sesiones de intervención, sus respuestas quedaban fuera del paquete. No por manía estadística, sino porque comparar “antes” y “después” con un hueco

grande en el medio es como querer medir el crecimiento de un árbol al que le faltan tres anillos: se puede, pero no es justo ni útil.

Para recoger la información, no nos conformamos con un solo método. Usamos varias herramientas, todas validadas de antemano. La pieza clave para medir las destrezas básicas fue una prueba estandarizada de competencias, que pasamos al principio y al final. Esta prueba, que adaptamos de los modelos nacionales, ya había mostrado una confiabilidad excelente en el piloto, un Alpha de Cronbach de 0.89, lo que nos permitió confiar en sus resultados. Pero las pruebas solas no captan los matices. Para entender qué hacían y qué pensaban los profesores, usamos cuestionarios con escalas Likert y de frecuencia, tanto para ellos como para los estudiantes. La validez de estas encuestas no la decidimos nosotros: cinco expertos en pedagogía las revisaron y confirmaron que medían lo que tenían que medir. Sin embargo, donde realmente se puso interesante fue en el trabajo cualitativo. Ingresamos en las aulas con una Guía de Observación Estructurada, probada antes para asegurar que fuera clara, y anotamos todo lo que veíamos. Luego vinieron los grupos focales con estudiantes y docentes. Con una guía semiestructurada en la mano, y siguiendo la estela de trabajos como los de Matos Ceballos (2018) y Simón (2020), exploramos a fondo sus percepciones sobre la experiencia. Era la hora de escuchar de verdad qué resonaba en ellos con estas nuevas formas de enseñar.

La intervención para el grupo experimental consistió en un programa de estrategias didácticas activas, diseñado a partir de la revisión de la literatura y contextualizado para el sistema educativo ecuatoriano. El programa incluyó talleres de capacitación y acompañamiento docente en la implementación de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (Granda-Herrera et al., 2025), la gamificación (Morales Salas, 2022) y el aula invertida (Saravia-Rojas y Casas-Chavez, 2024), con el fin de contrastarlas con enfoques más tradicionales. El análisis de los datos fue, en esencia, un diálogo entre dos tipos de evidencia. Por el lado cuantitativo, los números fríos de las pruebas y cuestionarios encontraron su orden en el software SPSS v.27. Allí, se calcularon las medias y desviaciones estándar para entender las tendencias generales. Pero el paso crucial vino después: para comprobar si las diferencias observadas eran realmente significativas, se aplicaron pruebas t. Estas permitieron comparar, por un lado, los dos grupos entre sí, y por otro, el progreso interno de cada grupo desde el inicio hasta el final de la intervención.

Por su parte, el material cualitativo era de otra naturaleza. Esas percepciones, anécdotas y experiencias vivas capturadas en los cuadernos de observación y las conversaciones de los grupos focales, bueno, esa riqueza demandaba un trato completamente diferente. No se podía cuantificar; había que interpretarla. Toda esa información fue meticulosamente transcrita y luego sometida a un análisis de contenido temático. Básicamente, se trató de un proceso de inmersión en los textos para identificar patrones, temas

recurrentes y categorías que emergían de las voces de los propios participantes.

La estrategia de búsqueda bibliográfica que sustentó el marco teórico y el diseño de la intervención fue sistemática. Se consultaron bases de datos académicas como Scopus, Web of Science, SciELO y Redalyc. Las palabras clave utilizadas incluyeron: “estrategias didácticas activas”, “metodologías activas”, “destrezas básicas”, “educación primaria”, “aprendizaje basado en proyectos”, “gamificación”, “Ecuador” y sus equivalentes en inglés.

Las combinaciones se realizaron con operadores booleanos (AND, OR). El período de consulta se centró en publicaciones de los últimos 10 años (2014-2024), priorizando artículos de investigación empírica y revisiones sistemáticas. Los criterios para la selección final de los textos fueron: (a) relevancia temática directa con las variables de estudio, (b) publicación en revistas con comité de revisión por pares, y (c) aportes conceptuales o metodológicos significativos para la investigación. Este riguroso proceso de revisión permitió fundamentar el estudio en el estado del arte y garantizar la validez de contenido de los instrumentos y la intervención diseñada.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

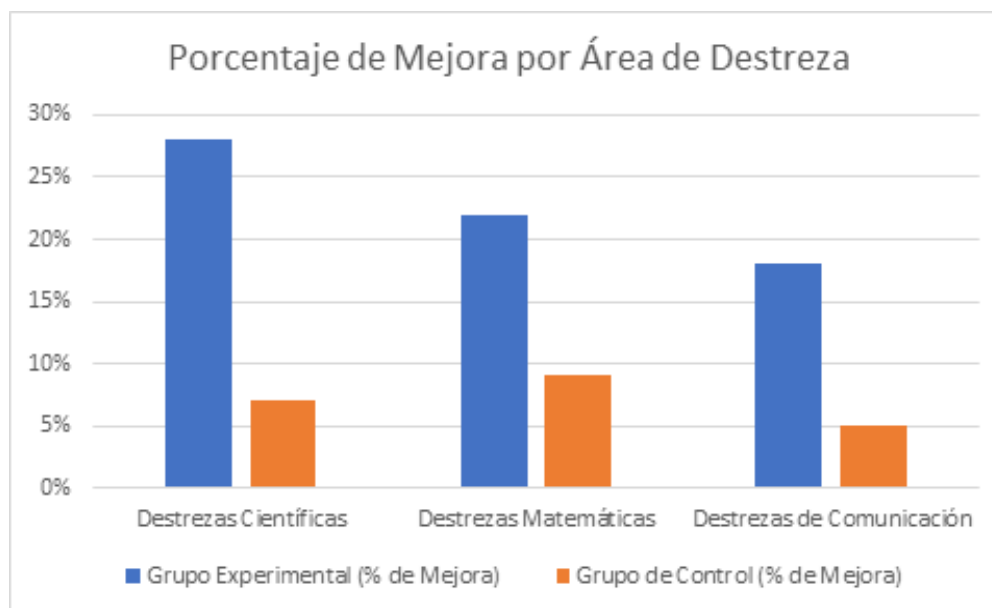
El análisis de los datos recogidos mediante la prueba estandarizada de competencias básicas en la fase de preprueba no reveló diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo de control ( $p > 0.05$ ). Este hallazgo inicial confirmó la equivalencia de ambos grupos en cuanto al nivel de desarrollo de destrezas básicas antes de la implementación de la intervención, estableciendo una línea base sólida para la comparación posterior.

Los puntajes promedio de ambos grupos se ubicaron en un rango considerado como medio bajo, según los criterios de la prueba. Tras la aplicación del programa de intervención, los resultados de la posprueba evidenciaron un cambio notable. Como se detalla en la Tabla 1, el grupo experimental registró un incremento promedio de 15.7 puntos en el puntaje global de la prueba, mientras que el grupo de control mostró una mejora promedio de 4.2 puntos. Una prueba *t* para muestras independientes confirmó que esta diferencia en las ganancias de aprendizaje entre los grupos fue estadísticamente significativa ( $t(158) = 5.89, p < 0.001$ ).

**Tabla 1**  
*Comparación de puntajes globales preprueba y posprueba*

Grupo	N	Preprueba (Media)	Posprueba (Media)	Diferencia
Experimental	80	52.3	68.0	+15.7
Control	80	53.1	57.3	+4.2

Un análisis desagregado por áreas de destreza permitió identificar variaciones en el impacto de la intervención. Como se ilustra en la Figura 1, la mejora más pronunciada en el grupo experimental se observó en las destrezas científicas (un aumento del 28%), seguida de las destrezas matemáticas (22%) y las de comunicación (18%). En contraste, el grupo de control mostró mejoras menores y más homogéneas en las tres áreas, sin superar el 9% en ninguna de ellas.

**Figura 1***Porcentaje de mejora por área de destreza (grupo experimental vs. control)*

La figura 1 muestra un gráfico de barras comparativas donde las barras del grupo experimental son notablemente más altas que las del grupo control en las tres áreas, siendo la barra de “Científicas” la más alta para el grupo experimental. Los datos confirman que la intervención con estrategias didácticas activas tuvo un impacto diferenciado y notablemente superior en el grupo experimental a través de todas las áreas evaluadas. El porcentaje de mejora se calculó con la fórmula:

$$[(\text{Puntaje Posprueba} - \text{Puntaje Preprueba}) / \text{Puntaje Preprueba}] * 100.$$

Los datos obtenidos a través de la guía de observación estructurada corroboraron los hallazgos cuantitativos. En las aulas del grupo experimental, se registró un aumento del 60% en la utilización de estrategias didácticas activas, como el trabajo por estaciones y la resolución colaborativa de problemas.

Por un lado, los datos cuantitativos revelaron un cambio sustancial: las clases puramente expositivas se redujeron en un notable 45%. Esta cifra no es menor y apunta a una transformación real en el aula. Mientras tanto, y esto es crucial, el grupo de control no mostró variaciones dignas de mención; todo siguió prácticamente igual. En relación a la parte cualitativa, las conversaciones en los Grupos Focales con los profesores del grupo experimental fueron particularmente reveladoras. Y sí, todos terminaron diciendo lo mismo: la primera planificación les llevó más horas de las que tenían previstas. ¿Fue un gasto o una inversión? A la larga, parece que lo segundo. Porque apenas empezaron, notaron, y no solo percibieron, sino que sintieron, el cambio: los chicos entraban al aula como si hubieran tomado dos cafés de más; levantaban la mano antes de que la pre-

gunta terminara; discutían, se reían, hasta se peleaban por defender una idea. Uno de los docentes, medio entre sonrisa y suspiro, soltó: De golpe tenían voz propia; no repetían como loritos, construían.

Claro, la frase suena bonita, pero detrás quedaba la pregunta colgando: ¿y el programa? ¿Cómo lo introducimos todo? Porque el reloj no perdona y el calendario escolar, bueno, eso es una losa. La queja más recurrente, posiblemente la más comprensible, giró en torno al tiempo. Les costaba, y mucho, cuadrar estas metodologías activas con la necesidad de cubrir todo el temario oficial. Al otro lado del espectro, las voces de los estudiantes vinieron a corroborar esta percepción. Sus Grupos Focales reflejaron una sintonía clara con lo dicho por sus profesores. Para ellos, las actividades simplemente resultaban más divertidas y, seamos sinceros, menos aburridas que una clase convencional. La frase de un alumno lo dejó claro: Aprendimos haciendo cosas, no solo copiando de la pizarra. Probablemente, este testimonio tan directo sea la evidencia más sólida de una asociación positiva entre las estrategias aplicadas y el compromiso genuino de los estudiantes en clase.

Pero, ¿qué pensaron realmente los docentes de todo esto? Los cuestionarios finales arrojan luz al respecto. La valoración general fue, en líneas generales, bastante positiva. No es poca cosa: el 85% de los profesores del grupo experimental calificó el programa de capacitación como útil o muy útil para su quehacer diario. Incluso más revelador es que el 78% afirmó sentirse más seguro o, directamente, significativamente más seguro a la hora de implementar métodos como el ABP o la gamificación. Esta, ¿cómo decirlo? autoconfianza que le entró al docente no es un detalle menor; probablemente sea el motor que lo hace volver al

aula al día siguiente con ganas de repetir la jugada. Y, claro, si uno se siente capaz, lo practica; y si lo practica, bueno, ahí aparece el dato que vale la pena subrayar: cuanto más se usaban las estrategias activas, más subían los puntajes. No una casualidad, sino una correlación moderada ( $r = 0,52$ ;  $p < 0,01$ ) que, en lenguaje de corredor de secundaria, significa: “no alcanza con la prueba de fuego del viernes; hay que introducir todos los días para que el resultado se note”.

En otras palabras: la clave no fue la novedad, sino la constancia. Probar sí, pero sobre todo seguir. Y ahora, si miramos el qué mejoró, porque no todo subió por igual, la historia se vuelve más jugosa. Los ítems que exigían sacar la calculadora mental, imaginar una solución nueva, enfrentar un problema que no salía en la guía, ahí el grupo experimental se fue para arriba como si le hubieran sacado el freno. En cambio, en lo que era puro sábetete la fecha o repite el paso que te dije, la diferencia fue menor: ganaron, sí, pero de puntito. Moraleja: la práctica constante de lo activo potencia justo lo que más valoramos cuando el examen se termina y empieza la vida real.

Ahí la mejora fue realmente notable. Sin embargo, y este es un matiz importante, en los ítems que se limitaban a evaluar datos factuales o procedimientos memorísticos, la ventaja frente al grupo de control, si bien existía, resultó menos abrumadora. Es decir, las estrategias activas parecen haber potenciado un tipo de pensamiento más profundo. Al final, cuando se integra toda la información, lo numérico con lo cualitativo, el panorama que emerge es bastante coherente. Los resultados cuantitativos demuestran, sin lugar a dudas, una mejora significativa y superior en el grupo experimental. Pero son las voces de docentes y estudiantes las que le dan sentido a esos números, proporcionando evidencia contextual sobre los mecanismos detrás del cambio. Hablan de un aumento en la motivación, de una participación más activa... factores que, probablemente, fueron el caldo de cultivo necesario para que se produjera dicha mejora. Los datos fríos lo confirman, pero la experiencia humana lo explica.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos de la presente investigación demuestran que la implementación de estrategias didácticas activas tiene un impacto positivo en el desarrollo de destrezas básicas en estudiantes de educación primaria en Ecuador. Estos resultados son consistentes con estudios previos que han evaluado la efectividad de las estrategias didácticas activas en diversos contextos educativos. Por ejemplo, Saravia-Rojas y Casas-Chavez (2024) también encontraron que las estrategias didácticas activas pueden mejorar significativamente el aprendizaje de los estudiantes. En síntesis, lo que va quedando en claro, y no solo en los gráficos, sino en los pasillos, es que las estrategias activas calan. Los chicos no solo aprenden más, sino que quieren estar ahí; y los docentes, lejos de sentirse extranjeros en su propia clase, descubren

que pueden manejar la nueva dinámica sin terminar exhaustos a la tercera semana. Esa doble satisfacción, alumno contento, maestro menos estresado, es oro molido: porque la motivación de uno arrastra el rendimiento de los dos, y viceversa.

Claro, la coincidencia no es nueva. Matos Ceballos et al. (2018) ya habían advertido que, cuando el aula se mueve, los valores y las destrezas se construyen solos, casi sin sermoncitos. Pero, y hay que decirlo antes de que el entusiasmo nos nuble el juicio, la foto no es perfecta. El muestreo fue lo que pudo ser: intencional, de disponibilidad, sin la protección del azar. Eso significa que, si alguien en Esmeraldas o en Loja quiere replicar la jugada, debe mirar dos veces antes de cantar victoria. Y la intervención, breve: un par de meses que, para cambiar hábitos, es apenas un suspiro. ¿Se mantendrá el efecto cuando pase un año, cuando cambie el ministerio, cuando llegue la avalancha de contenidos del próximo trimestre? Esa pregunta queda colgando, como el final de un buen capítulo, invitando al próximo investigador a seguir la historia.

Y aquí viene el pero que nadie quiere escuchar, todo esto dependió, en buena parte, de la buena voluntad (y la buena forma) de cada docente. Hay maestros que se suben al tren con una sola indicación; otros, ni con manual ilustrado. Y eso, claro, cambia de escuela a escuela, de parroquia a parroquia. Porque no es lo mismo implementar proyectos en un aula con veinte alumnos y conectividad que en otra con cuarenta y un solo enchufe que funciona. Por eso, si alguien quiere sacar conclusiones nacionales, lo sensato será ampliar la muestra, más zonas, más realidades, y darle tiempo al tiempo: intervenciones que duren no un trimestre, sino un par de años completos. Solo así se podrá decir, sin titubeos, que la receta rinde en la Costa, en la Sierra y en la Amazonía.

Ahora bien, lo que sí se vislumbra con claridad es que las estrategias activas pueden ser una vía seria para subir la calidad educativa en Ecuador. No la única, pero sí una que genera aulas más animadas y alumnos más despiertos. El reto, y aquí vale la pena subrayarlo, está en el cómo se lleva a la práctica: el contexto importa, el apoyo inicial importa, la formación continua importa. Porque una misma técnica en manos de distintos docentes puede ser un éxito o un fracaso. En resumen, la evidencia actual apunta a que sí funciona, y coincide con lo que ya venía diciendo la literatura. Pero falta recorrer más territorio, con más maestros, con más tiempo. Solo así se sabrá si el efecto se queda o se esfuma cuando se apague el foco de la investigación. Sin embargo, las limitaciones del estudio deben ser consideradas en futuras investigaciones para asegurar la generalización y el impacto a largo plazo de las estrategias didácticas activas.



## CONCLUSIONES

Esta investigación concluye que la integración sistemática de estrategias didácticas activas en el contexto de la educación primaria ecuatoriana constituye un factor determinante para la mejora significativa de las destrezas básicas de los estudiantes. El estudio demuestra que el aprendizaje centrado en el estudiante trasciende la mera transmisión de información, posibilitando la construcción de conocimientos aplicables y el desarrollo de un pensamiento crítico y científico. Así pues, se cierra el círculo: el objetivo general, ese que al principio sonaba a brindis de palabras, quedó cumplido y con creces. No solo subieron los puntajes, sino que también el aula dejó de oler a tizne y empezó a oler a duda, a prueba, a ganas de probar. La prueba estandarizada lo certifica, pero el murmullo de los niños al salir, hoy no fue aburrido, lo valida mejor que cualquier tabla.

Dentro del menú de objetivos específicos, el que más brilla es ese proceso cíclico que, bien mirado, parece rutina de cocina: revisas qué hay en la alacena (diagnóstico), eliges la receta que va al horno que tienes (formación práctica y contextualizada), y mientras se cuece no te vas; le das la vuelta, rectificas sal, bajas fuego (implementación acompañada). Listo: la torta crece. Y creció: los problemas de mates dejaron de ser enunciados extraterrestres y la indagación científica pasó de ser un verso de programa a un vamos a ver qué pasa si. Contenidos con función, dicho sea de paso: útiles para la vida que viene, no solo para la prueba que se va.

Sin embargo, lo que pincha la burbuja del diseño se vivió en el mundo real, no en el laboratorio. No hubo sorteo de maestros ni clases-robot; cada docente llevó la idea a su terreno, con su ritmo, su miedo, su creatividad. Eso implica variabilidad, y variabilidad implica cautela: lo que funcionó aquí puede no funcionar allá, o puede funcionar medio. La ausencia de aleatoriedad no invalida el hallazgo, pero sí susurra ojo, no apliques la receta ciegamente.

Y así, como cuando un episodio termina y la pantalla queda en negro, surgen las preguntas que se llevan el próximo capítulo. ¿Qué exactamente de la formación hace que un maestro sostenga el cambio cuando se acaba el asesor? ¿Cuánto dura el efecto cuando los niños pasan a otra docente tradicional? En fin, la lista crece: factores de fidelidad, trazas de largo plazo, historias que solo el tiempo y otra investigación podrá contar. Finalmente, se abre la pregunta sobre cómo adaptar y evaluar estas estrategias activas en contextos educativos con recursos tecnológicos o infraestructurales limitados, asegurando que la innovación pedagógica sea equitativa e inclusiva.

## REFERENCIAS

- Carvajal Méndez, A. L., Céspedes Alfaro, J. A., De León Urbina, K. M., Miranda Rojas, M., & Villalta Medina, R. M. (2025). Acercamiento a las metodologías activas en los entornos virtuales de aprendizaje en el contexto UNED desde la perspectiva del profesorado. *Revista Innovaciones Educativas*, 27(42), 127-143. <https://doi.org/10.22458/ie.v27i42.5340>
- Díaz-Hernández, L. G., & Ruiz-Ortega, F. J. (2019). La tienda didáctica: Una estrategia para promover la resolución de problemas con estructura multiplicativa en 4o grado de básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 15(2), 134-157. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.2.7>
- Echeveste, L. B., Bressan, C. M., & Monjolat, N. (2019). La Incorporación De Las Tic En Las Estrategias Didácticas: Un Estudio Desde Las Prácticas Docentes En El Nivel Primario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(14), 1-13.
- Flores, Y. D. C. A. (2022). Estrategias Didácticas Activas para fomentar la Comprensión Lectora. *Tesla Revista Científica*, 2(2), e93-e93. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e93>
- Garavito Campillo, E., Díaz Bernal, J., & Castillo Gómez, M. (2025). Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de las ciencias sociales en grado primero de primaria. *Acta Scientiae Informaticae*, 9(1), 1-7. <https://doi.org/10.21897/26192659.3997>
- Gómez Vásquez, J., & Guzmán, B. (2022). Estrategias didácticas basadas en las inteligencias múltiples para la transformación de la enseñanza de la matemática en básica primaria. *Revista Franz Tamayo*, 4(11), 9-29.
- González Arreola, M. R., & Fernández Morales, K. (2024). Uso didáctico de la tecnología en la práctica docente en las áreas STEM. *Revista Educación*, 48(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55997>
- González Rivera, P. L. (2022). Estrategia de capacitación profesoral activa y formación profesional pedagógica. Mendeive. *Revista de Educación*, 20(4), 1109-1122.
- Granda-Herrera, G., Ruiz-Carrión, S., Nagua-García, M., & Aguilar-Armijos, C. (2025). Estrategias de enseñanza basada en proyectos para fomentar habilidades críticas y creativas en Educación Básica. *Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales RECIHYS*, 2(3), Article 3. <https://doi.org/10.24133/recihys.v2.i3.3773>
- Hoyos Hoyos, N., & Mayoral Anacona, D. (2024). Estrategia didáctica mediada por el juego para mejorar la atención en el aula. *Revista UNIMAR*, 42(1), 13-27. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3478>
- Jurado-Vásquez, H. A., Ultreras-Rodríguez, A., & Granda-Herrera, G. (2024). Educación inmersiva en el metaverso: Un puente entre tecnología y colaboración social. *Metaverse Basic and Applied Research*, 3, .93-.93. <https://doi.org/https://doi.org/10.56294/mr2024.93>

- López-Alegría, F., & Fraile, C. (2023). Metodologías didácticas activas frente a paradigma tradicional. Una revisión sistemática. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(1), 5-12. <https://doi.org/10.33588/fem.261.1255>
- Márquez-Mosquera, V. A., & Olea-Isaza, I. C. (2020). Las Actividades Orientadoras de Enseñanza como estrategia para enseñar la probabilidad en primaria: Reflexiones de los maestros\*. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(22), 151-171. <https://doi.org/10.22430/21457778.1094>
- Matos Ceballos, J., Tejera Concepción, J., & Rodríguez, C. E. T. (2018). Estrategia didáctica para la formación del valor responsabilidad. *Sinéctica*, 1(50), 01-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-013)
- Medina Pardo, E. (2023). El Uso de Estrategias Didácticas Activas para el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Estudiantes de Educación Primaria. *Revista Boaciencia. Educación y Ciencias Sociales*, 3(1), 200-212. <https://doi.org/10.59801/ecs.v3i1.122>
- Molina-Jiménez, A. A., Hernández-Pérez, J. A., & Rivera-Tecorral, F. (2023). Estrategias didácticas que favorecen la comprensión lectora en 3er grado de nivel primaria. *Revista RedCA*, 6(16), 1-21.
- Morales Salas, R. E. (2022). La gamificación como estrategia de evaluación bajo el enfoque flipped learning. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), e401. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1296>
- Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., & Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Navarro Montaña, M. J., Piñero Virué, R., Jiménez Navarro, P., & Mateo Navarro, V. (2022). Estrategias didácticas con TIC en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Ciencia y Educación*, 6(3), 21-33. <https://doi.org/10.22206/%20cyed.2022.v6i3>
- Navarro Montaña, M. J., Piñero-Virué, R., Jiménez Navarro, P., & Mateo Navarro, V. (2022). Metodologías Participativas en la Formación del Profesorado: Análisis de Estrategias Didácticas Activas y Colaborativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 53-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200053>
- Rodríguez Diéguez, J. L. (2023). Estrategias didácticas activas y reformas educativas: Revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, 58(217), 439-458. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2218>
- Rodríguez López, M. (2023). Metodologías activas en didáctica de la música en primaria: Aprendizaje basado en juegos con boomwhackers. *REVISTA EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO*, 8(1), e11203. <https://doi.org/10.25053/redufor.v8.e11203>
- Saravia-Rojas, M. Á., & Casas-Chavez, E. (2024). *Aula invertida o clase magistral: Innovar o morir*. *Revista Estomatológica Herediana*, 34(1), 103-107. <https://doi.org/10.20453/reh.v34i1.5322>
- Semanate Semanate, D. V., & Gómez Suárez, V. (2021). Estrategias didácticas activas para mejorar el desempeño académico en la asignatura de Estudios Sociales. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 4(8), 413-441. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1386>
- Simón, J. D. (2020). Una Estrategia Didáctica Para Fomentar La Educación En Emprendimiento En Edades Tempranas. *Varela*, 20(56), 158-173.
- Tobon Villada, J., Buitrago, O. M., Tapia Llanos, R., & Martín García, M. (2021). Estrategia didáctica de aprendizaje basada en inteligencias múltiples predominantes y procesos autorregulatorios en estudiantes rurales de primaria. *Innova research journal*, 6(3), 34-57. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1751>
- Zepeda Hurtado, M. E., Cortés Ruiz, J. A., & Cardoso Espinosa, E. O. (2022). Estrategias para el desarrollo de habilidades blandas a partir del aprendizaje basado en proyectos y gamificación. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), e422. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1348>