



Aprendizaje Activo en los Estudiantes de Educación Básica Subnivel Medio

Autor: Josué Geovanny Carriel Villegas
Universidad Cesar Vallejo, **UCV**
p7002341365@ucvvirtual.edu.pe
Piura, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-6696-8466>

Resumen

La falta de estrategias pedagógicas activas en las escuelas públicas latinoamericanas limita el desarrollo cognitivo de los estudiantes de educación básica subnivel medio (9 a 11 años), etapa donde los hábitos de aprendizaje se consolidan con especial relevancia. El objetivo fue analizar la influencia del aprendizaje activo en los estudiantes de educación básica subnivel medio en Ecuador, 2024. Se realizó una revisión bibliográfico-documental con enfoque cualitativo e inductivo. La búsqueda sistemática en SciELO, *Google Scholar* y ProQuest identificó 70 registros; mediante criterios de inclusión se seleccionaron 50 artículos, distribuidos en tres dimensiones: interacción social (18), aprendizaje constructivista (17) y aprendizaje autónomo (15). La técnica empleada fue el análisis de contenido. Se identificaron tres patrones cualitativos: la interacción social activa como condicionante del clima de aula, la evaluación formativa como mecanismo constructivista de retroalimentación y las estrategias metacognitivas como núcleo del aprendizaje autónomo. Los tres patrones operan de forma interdependiente. Se concluye que el aprendizaje activo ejerce una influencia positiva y tridimensional en los estudiantes del subnivel medio, transformando al alumno y la práctica docente. Su eficacia depende de la implementación articulada de las tres dimensiones, lo que demanda políticas de formación docente orientadas al diseño de entornos de aprendizaje activo.

Palabras clave: aprendizaje activo; educación básica; interacción social; constructivismo; aprendizaje autónomo.

Código de clasificación internacional: 5801.07 - Métodos pedagógicos.

Cómo citar este artículo:

Carriel, J. (2025). **Aprendizaje Activo en los Estudiantes de Educación Básica Subnivel Medio.** *Revista Científica*, 10(38), 347-363, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.38.17.347-363>

Fecha de Recepción:
26-02-2025

Fecha de Aceptación:
10-07-2025

Fecha de Publicación:
05-11-2025



Active Learning in Students of Basic Education Below the Middle Level

Abstract

The absence of active pedagogical strategies in Latin American public schools limits the cognitive development of sub-intermediate basic education students aged 9 to 11, a stage in which learning habits consolidate with particular intensity. The objective was to analyze the influence of active learning on basic education students at the sub-intermediate level in Ecuador, 2024. A qualitative, inductive bibliographic-documentary review was conducted. A systematic search in SciELO, Google Scholar, and ProQuest identified 70 records; 50 articles were selected through inclusion criteria and distributed across three analytical dimensions: social interaction (18), constructivist learning (17), and autonomous learning (15). Content analysis was applied as the analytical technique. Three qualitative patterns were identified: assertive social interaction as a conditioner of classroom climate, formative assessment as a constructivist feedback mechanism, and metacognitive strategies as the core of autonomous learning. The three patterns operated interdependently. It is concluded that active learning exerts a positive, three-dimensional influence on sub-intermediate students, transforming both the learner and teaching practice. Its effectiveness depends on the integrated implementation of all three dimensions, which requires teacher training policies oriented toward designing active learning environments.

Keywords: active learning; basic education; social interaction; constructivism; autonomous learning.

International classification code: 5801.07 Pedagogical methods.

How to cite this article:

Carriel, J. (2025). **Active Learning in Students of Basic Education Below the Middle Level.** *Revista Scientific*, 10(38), 347-363. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.38.17.347-363>

Date Received:
26-02-2025

Date Acceptance:
10-07-2025

Date Publication:
05-11-2025



1. Introducción

Trabajar con niños de entre 9 y 11 años en el subnivel medio de educación básica supone atender una etapa de transición cognitiva en la que los hábitos de aprendizaje se consolidan con especial fuerza. Involucrar a esos estudiantes como agentes activos de su propia formación, no solo como receptores de información, implica promover la exploración, el razonamiento crítico y la colaboración entre pares. Estas prácticas, propias del aprendizaje activo, inciden directamente en la forma en que los alumnos se relacionan con el conocimiento y, a largo plazo, determinan en buena medida su trayectoria académica. Por eso, la investigación educativa latinoamericana ha dedicado atención creciente a este enfoque en los últimos años.

Desde el punto de vista teórico, el aprendizaje activo encuentra sus bases en el constructivismo. Según Jean William Fritz Piaget (1896-1980), el conocimiento no se transmite, sino que se construye: aprende quien actúa sobre su entorno, no quien lo observa pasivamente. Por su parte, Lev Semyonovich Vygotski (1896-1934) mostró que el entorno social y las interacciones con otros son condiciones necesarias para el desarrollo del aprendizaje independiente. En esta línea, Rodríguez (2023) señala que la modalidad activa coloca al alumno en situaciones donde debe reflexionar y aplicar lo aprendido en espacios colaborativos, algo cualitativamente distinto a recibir contenidos de manera pasiva.

Sin embargo, llevar este enfoque a la práctica no es sencillo, especialmente en las escuelas públicas latinoamericanas. Muchas de ellas operan con grupos numerosos que impiden la atención diferenciada, equipamiento insuficiente que limita las actividades prácticas y realidades familiares que restringen el apoyo extraescolar. Estos condicionantes no invalidan la propuesta metodológica, pero sí obligan a pensarla de manera contextualizada, sin trasladar modelos diseñados para entornos con recursos muy distintos a los de la región.



Pese a esas restricciones, la investigación especializada defiende la pertinencia del enfoque. Al respecto, Livicota et al. (2024) documentan que cuando el aula se convierte en un espacio participativo, los estudiantes abandonan el rol de receptores pasivos y construyen su propio conocimiento a través de estrategias y recursos didácticos variados, con efectos visibles en la calidad del proceso educativo y en el rendimiento académico. La evidencia acumulada sugiere, en definitiva, que el aprendizaje activo no es un lujo pedagógico reservado a contextos bien dotados, sino una necesidad formativa que puede adaptarse a realidades muy diversas.

La primera dimensión que estructura este estudio es la interacción social. Así, Vargas et al. (2023) muestran que la calidad de los vínculos entre estudiantes y docentes (las conductas, los modos de comunicación y el tipo de relación establecida) condiciona en qué medida se logran los objetivos de aprendizaje, con independencia del nivel académico. Asimismo, Posso et al. (2023) añaden que una comunicación pedagógica clara y abierta fortalece la confianza mutua y produce efectos concretos sobre el rendimiento: donde el diálogo fluye, el aprendizaje avanza.

La segunda dimensión es el aprendizaje constructivista. En efecto, Cáceres y Alvarado (2024) registran mejoras concretas en motivación y rendimiento cuando este modelo se aplica: los alumnos colaboran más, ejercen mayor autonomía y vinculan los contenidos con situaciones prácticas de su vida cotidiana. De igual modo, Guerra (2020), retomando a Vygotsky, precisa que el constructivismo no es solo una teoría del aprendizaje: es también una guía para que el docente seleccione métodos que generen comprensión genuina en lugar de mera reproducción de información.

La tercera dimensión, el aprendizaje autónomo, cierra el marco conceptual del estudio. A este respecto, Fuentes et al. (2023) demuestran que la autorregulación y la metacognición son los mecanismos que permiten al estudiante aprender con independencia, sin depender permanentemente del



docente. Del mismo modo, Sáenz et al. (2024) agregan una dimensión afectiva relevante: la autoestima, forjada en la interacción social sostenida, fortalece el compromiso y la responsabilidad académica, aspectos especialmente determinantes en niños de educación básica media.

La revisión de la literatura revela que, si bien el aprendizaje activo cuenta con respaldo teórico y empírico, su implementación en el nivel básico medio ecuatoriano aún presenta vacíos documentados. De esa brecha se deriva la pregunta que orienta este trabajo: ¿Cómo influye el aprendizaje activo en los estudiantes de educación básica, subnivel medio, en Ecuador durante el año 2024?.

El objetivo general es analizar la influencia del aprendizaje activo en los estudiantes de educación básica, subnivel medio, en Ecuador, 2024, con base en tres dimensiones: interacción social, aprendizaje constructivista y aprendizaje autónomo. Para ello se recurrió a una revisión bibliográfico-documental con enfoque cualitativo e inductivo, lo que permitió construir una lectura interpretativa del fenómeno a partir de la literatura científica disponible sobre el tema.

2. Metodología (Materiales y métodos)

La investigación fue de tipo bibliográfico-documental, centrada en el contexto educativo ecuatoriano durante el periodo enero-junio de 2024, con foco en estudiantes de educación básica subnivel medio (9 a 11 años) de la provincia del Guayas. En ese sentido, Martín y Lafuente (2017) caracterizan este tipo de investigación como un proceso sistemático de recopilación de fuentes publicadas que garantiza la consideración de perspectivas diversas y enriquece el análisis del área estudiada.

El enfoque fue cualitativo porque el interés no era cuantificar frecuencias sino comprender, desde la literatura existente, cómo opera el aprendizaje activo en ese nivel. Tal como indica Díaz (2018), la investigación



cualitativa describe, interpreta y comprende fenómenos sociales y educativos mediante el análisis sistemático de contenidos publicados, orientación que guió todo el proceso analítico del estudio.

El método fue inductivo: se partió de hallazgos particulares registrados en los estudios revisados para derivar conclusiones más amplias sobre la influencia del aprendizaje activo en el subnivel medio. Como señala Azungah (2018), este método, en el marco cualitativo, consiste en examinar evidencias concretas y construir desde ellas patrones, categorías y proposiciones generalizables.

El diseño fue no experimental y documental. Tal como precisa Bowen (2009), este tipo de estudios permite al investigador acceder, organizar y difundir información científica proveniente de fuentes especializadas (bibliotecas, bases de datos, archivos) sin intervenir sobre las variables. De acuerdo con Rodríguez y Mendivelso (2018), el diseño no experimental de corte transversal resulta adecuado cuando el objetivo es describir y analizar variables en un momento determinado, sin manipularlas, lo que justifica su aplicación en el presente estudio.

La unidad de análisis comprendió publicaciones científicas indexadas sobre aprendizaje activo en educación básica. La búsqueda sistemática se realizó en SciELO, *Google Scholar* y ProQuest con los descriptores «aprendizaje activo», «educación básica media» y «estrategias educativas», combinados mediante operadores booleanos. Se identificaron 70 estudios en una primera fase; tras aplicar los criterios de inclusión (pertinencia temática, publicación en revistas arbitradas entre 2015 y 2024, idioma español o inglés), la muestra quedó conformada por 50 artículos. Estos se distribuyeron en las tres dimensiones de la variable: 18 estudios abordaron la interacción social, 17 el aprendizaje constructivista y 15 el aprendizaje autónomo.

La variable estudiada fue el aprendizaje activo, entendida como una metodología que coloca al estudiante en el centro del proceso formativo y lo



involucra directamente en la elaboración de saberes y el desarrollo de sus capacidades (Camposano et al., 2024). Se operacionalizó en tres dimensiones: interacción social, aprendizaje constructivista y aprendizaje autónomo.

La técnica fue el análisis de contenido; según Díaz (2018), esta consiste en la interpretación sistemática de textos mediante la identificación de categorías, patrones y relaciones conceptuales. Aplicada al corpus seleccionado, permitió agrupar los estudios en subcategorías derivadas de los patrones comunes detectados en la literatura y establecer comparaciones entre los distintos enfoques teóricos.

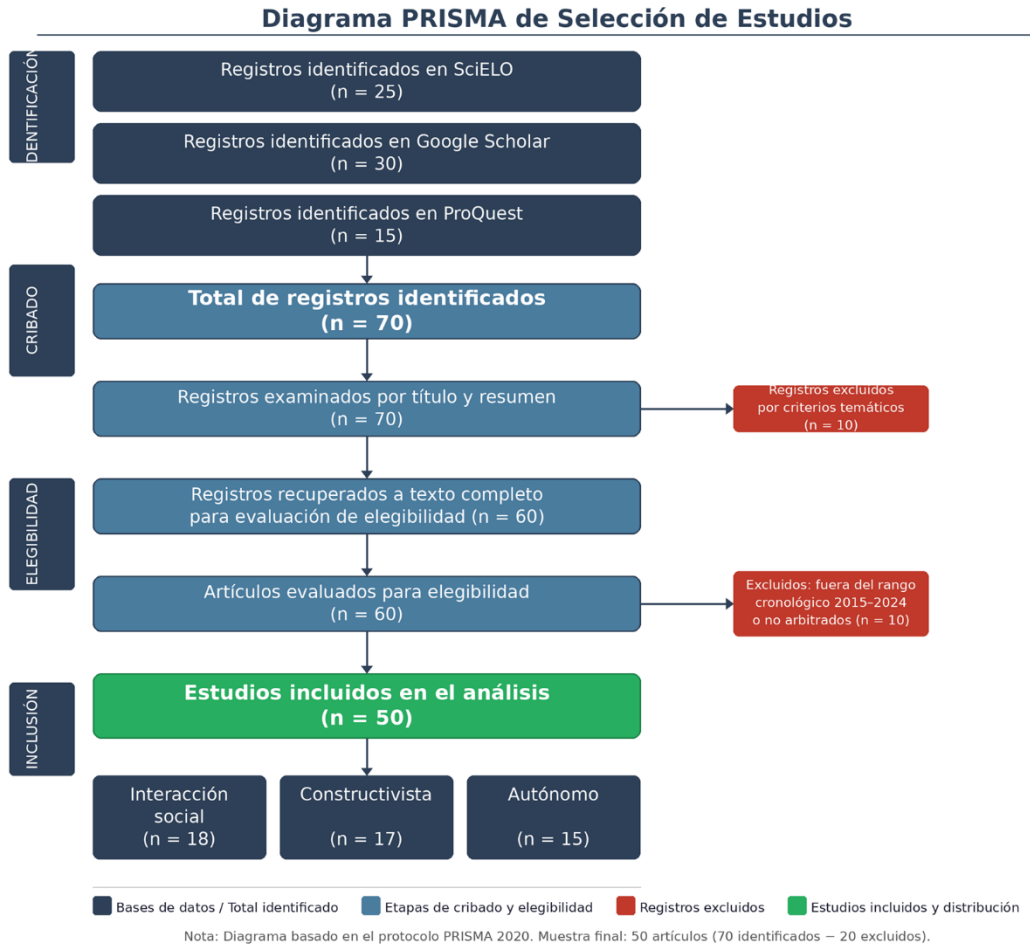
El procedimiento se organizó en tres fases. Primero, se leyó y analizó en profundidad cada texto seleccionado, identificando tanto conceptos explícitos como supuestos implícitos con incidencia en la interpretación de los hallazgos. Segundo, se detectaron los patrones y temas recurrentes vinculados a cada dimensión, lo que permitió reconocer coincidencias y divergencias entre los autores revisados. Tercero, se elaboró una síntesis que sirvió de base para las conclusiones.

Desde el punto de vista ético, todas las fuentes se citaron conforme a la norma APA 7.^a edición, garantizando el reconocimiento de la autoría intelectual. La investigación contó con la aprobación del Consejo Científico y el Comité de Ética de la Universidad César Vallejo, sede Piura, Perú.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

La búsqueda sistemática arrojó inicialmente 70 registros en SciELO, *Google Scholar* y ProQuest. Tras aplicar los criterios de inclusión (pertinencia temática, publicación arbitrada entre 2015 y 2024 e idioma español o inglés), la muestra quedó conformada por 50 artículos. El proceso de depuración se representa en la figura 1 (diagrama PRISMA) y las características de los estudios que sustentan el análisis de cada dimensión se recogen en la tabla 1.

Figura 1. Diagrama PRISMA de selección de estudios.



Fuente: El Autor (2025).

La figura 1 sintetiza el proceso de selección del corpus según el protocolo PRISMA (Page et al., 2021). De los 70 registros iniciales, 20 fueron descartados por no cumplir los criterios de inclusión: carecen de pertinencia temática directa con el aprendizaje activo en educación básica media, corresponden a publicaciones no arbitradas o se ubican fuera del rango cronológico 2015-2024.

Los 50 artículos restantes integraron la muestra definitiva y se distribuyeron según la dimensión abordada: 18 estudios a interacción social,



Artículo Original / Original Article

17 a aprendizaje constructivista y 15 a aprendizaje autónomo. Esta clasificación guio las tres fases del análisis de contenido cualitativo: lectura y codificación, detección de patrones temáticos y síntesis interpretativa por dimensión.

Tabla 1. Estudios incluidos por dimensión de análisis.

Autor(es)	Año	País	Dimensión	Aporte principal al análisis
Vargas et al.	2023	México	Interacción social	La calidad de las relaciones entre actores educativos (conductas, comunicación y vínculos) incidió directamente en el logro de objetivos académicos.
Posso et al.	2023	Ecuador	Interacción social	Las interacciones pedagógicas estructuradas se asociaron con indicadores más altos de rendimiento y compromiso; el vínculo docente-estudiante actuaría como moderador del aprendizaje.
Cáceres y Alvarado	2024	Ecuador	Constructivista	El enfoque constructivista incrementó la capacidad crítica y la autonomía en la resolución de tareas, trascendiendo la memorización de contenidos.
Guerra	2020	México	Constructivista	El constructivismo vygotskiano reorientó la selección de métodos hacia la zona de desarrollo próximo, generando aprendizajes más duraderos que los de metodologías expositivas.
Fuentes et al.	2023	Chile	Autónomo	El uso de estrategias metacognitivas explícitas (planificación, autoevaluación, detección de errores) se asoció con aprendizajes significativamente superiores a los obtenidos mediante instrucción directa.
Sáenz et al.	2024	Ecuador	Autónomo	La participación sostenida en actividades autónomas con desafíos graduales se asoció con incremento progresivo de la autoestima académica en niños del subnivel medio.
Livicota et al.	2024	Ecuador	Variable (aprendizaje activo)	El aprendizaje activo transforma el aula en entorno participativo donde el estudiante construye su conocimiento mediante estrategias y recursos didácticos, con efectos positivos en la calidad educativa y el rendimiento académico.
Campozano et al.	2024	Ecuador	Variable (aprendizaje activo)	El aprendizaje activo centra el proceso formativo en el estudiante, quien asume un rol protagónico en la elaboración de saberes y el fortalecimiento de capacidades.
Rodríguez	2023	República Dominicana	Variable (aprendizaje activo)	La modalidad activa involucra directamente al alumno en su proceso formativo, alentándolo a reflexionar y aplicar conocimientos en espacios colaborativos, favoreciendo su desarrollo integral.

Fuente: El Autor (2025).

Nota. La tabla presenta los 9 estudios citados explícitamente en el análisis. El corpus completo de la revisión comprende 50 artículos distribuidos en tres dimensiones: interacción social (18), aprendizaje constructivista (17) y aprendizaje autónomo (15).



La tabla 1 organiza los nueve estudios citados en el análisis según la dimensión del aprendizaje activo que abordan. Seis tienen como contexto principal países latinoamericanos, cuatro de ellos ecuatorianos, lo que refuerza la pertinencia geográfica del corpus. Siete fueron publicados entre 2020 y 2024, con lo que las fuentes reflejan el estado reciente de la investigación.

La distribución muestra que las tres dimensiones cuentan con respaldo empírico diferenciado: dos estudios por dimensión específica y tres sobre el concepto general de aprendizaje activo. Ese patrón sugiere que la literatura reciente privilegia la dimensión conceptual global sobre los componentes específicos, lo que abre oportunidades de investigación en el estudio diferenciado de cada dimensión.

El análisis de los 18 estudios sobre interacción social permitió identificar tres patrones temáticos recurrentes: la comunicación asertiva como condicionante del clima de aula, la participación activa como indicador de motivación y el trabajo colaborativo como estrategia catalizadora del aprendizaje. En primer lugar, Vargas et al. (2023) reportaron que la calidad de las relaciones entre estudiantes (sus conductas, sus formas de comunicarse y el tipo de vínculo con el docente) determinó en qué medida se alcanzaron los objetivos académicos en el aula.

De manera complementaria, Posso et al. (2023) hallaron que los estudiantes expuestos a interacciones pedagógicas más estructuradas registraron indicadores más altos de rendimiento y compromiso, lo que apunta a que el vínculo docente-estudiante opera como moderador del proceso de aprendizaje y no solo como un elemento afectivo de soporte. Estos hallazgos en conjunto sugieren que descuidar la dimensión relacional en el diseño didáctico equivale a desactivar uno de los motores principales del aprendizaje activo.

Los 17 estudios sobre aprendizaje constructivista revelaron dos patrones dominantes: la construcción de conocimiento mediada por



experiencias prácticas y la evaluación formativa como mecanismo de retroalimentación continua. Por un lado, Cáceres y Alvarado (2024) comprobaron que en los contextos donde se aplicó este enfoque los estudiantes no solo mejoraron en evaluaciones sumativas, sino que desarrollaron mayor capacidad crítica y autonomía al resolver tareas, evidencia de un aprendizaje que va más allá de la memorización.

Por otro lado, Guerra (2020) concluyó que adoptar el constructivismo vygotskiano llevó a reorientar la selección de métodos docentes hacia situaciones que ubican al estudiante en su zona de desarrollo próximo, generando aprendizajes más duraderos que los obtenidos con enfoques expositivos. La consistencia de estos resultados entre estudios de distintos contextos refuerza la solidez del patrón identificado.

Entre los 15 estudios sobre aprendizaje autónomo destacó como patrón central la relación entre autorregulación, autoestima y compromiso académico, presente de manera consistente en la mayoría de las fuentes. En esa dirección, Fuentes et al. (2023) verificaron que los estudiantes que emplearon estrategias metacognitivas explícitas (planificación del tiempo, autoevaluación, identificación de errores) obtuvieron niveles de aprendizaje significativamente superiores a los de quienes dependían de la instrucción directa del docente.

A su vez, Sáenz et al. (2024) documentaron que actividades autónomas con desafíos graduales y ajustados a las capacidades reales del estudiante incrementaron progresivamente su autoestima académica, lo que indica que la autonomía requiere andamiaje docente sistemático y condiciones que propicien la reflexión sobre el propio aprendizaje.

4. Discusión

Los hallazgos sobre interacción social coinciden con lo señalado por Vargas et al. (2023), quienes identificaron la comunicación asertiva entre actores educativos como condición para el logro de objetivos académicos. Al



contrastar esa evidencia con lo documentado por Posso et al. (2023), quienes mostraron que la calidad del vínculo docente-estudiante incide directamente sobre el rendimiento, la interacción social deja de verse como un factor de soporte y pasa a ser una condición estructurante del proceso.

Esto tiene lógica: la zona de desarrollo próximo no se activa en soledad, sino a través del diálogo y la colaboración. Para el subnivel medio ecuatoriano, esa lectura implica que promover dinámicas colaborativas en el aula no es una estrategia opcional, sino un requisito para que el aprendizaje activo funcione.

Los resultados evidencian un impacto positivo del constructivismo sobre la motivación y el rendimiento, en concordancia con Cáceres y Alvarado (2024); sin embargo, Guerra (2020) amplía esa lectura al mostrar que su influencia reorganiza también la práctica docente y modifica la planificación y selección de métodos del profesor. Este efecto bidireccional, poco documentado en la literatura previa, constituye uno de los hallazgos más relevantes de la revisión.

Tanto Fuentes et al. (2023) como Sáenz et al. (2024) confirmaron la relación entre autorregulación, metacognición y autoconfianza académica, dimensiones que operan como sistema interdependiente. La autonomía se consolida en interacción con el entorno social y desde experiencias constructivistas, secuencia anticipada por Piaget al vincular la autonomía cognitiva con la interiorización de esquemas activos, lo que refuerza la necesidad de diseños pedagógicos integrales en el subnivel medio ecuatoriano.

5. Conclusiones

Los resultados de esta investigación confirman que el aprendizaje activo transforma positivamente la experiencia educativa de los estudiantes del subnivel medio: en lugar de recibir información, los alumnos pasan a construirla. Las tres dimensiones estudiadas (interacción social, aprendizaje



constructivista y aprendizaje autónomo) no son compartimentos separados; forman un sistema en el que cada componente potencia a los demás.

La interacción social activa zonas de desarrollo cognitivo, el constructivismo consolida comprensiones significativas y la autonomía dota al estudiante de herramientas de autorregulación. Para los docentes del subnivel medio, esto implica que no basta con incorporar actividades colaborativas o reflexivas de manera dispersa, sino que se requieren secuencias didácticas que integren las tres dimensiones de forma deliberada.

Uno de los hallazgos que merece destacarse es el efecto bidireccional del aprendizaje activo: su influencia no recae solo sobre el estudiante, sino que también reorganiza la práctica pedagógica del docente. Si esto es así, los programas de formación docente deberían incorporar competencias específicas para diseñar entornos de aprendizaje activo, y no limitarse a actualizar contenidos disciplinares.

En cuanto a la relación con la literatura existente, la revisión coincide con el consenso sobre la efectividad del constructivismo para mejorar la motivación y la colaboración entre pares, pero diverge de los estudios que proponen aplicar el aprendizaje activo dimensión por dimensión: los resultados obtenidos aquí indican que esa fragmentación reduce la eficacia del enfoque en niños de 9 a 11 años, quienes necesitan experiencias integrales y contextualizadas para alcanzar aprendizajes duraderos.

Conviene reconocer las limitaciones del estudio. El diseño bibliográfico-documental no permite establecer relaciones causales entre el aprendizaje activo y variables como el rendimiento o la motivación, ya que el análisis se basa en publicaciones existentes y no en datos primarios recogidos directamente en aulas ecuatorianas.

La heterogeneidad de los contextos institucionales y socioeconómicos presentes en los 50 artículos seleccionados introduce variabilidad que debe tenerse en cuenta al generalizar los hallazgos al sistema educativo público



ecuatoriano. Dicho esto, la selección de la muestra fue sistemática y los criterios de inclusión garantizaron la pertinencia temática y la calidad arbitrada de las fuentes, lo que otorga solidez al análisis interpretativo realizado.

La revisión deja abiertas varias líneas de trabajo. La más urgente es desarrollar estudios cuasi-experimentales o de diseño mixto que permitan medir el efecto del aprendizaje activo sobre el rendimiento de estudiantes ecuatorianos del subnivel medio, controlando variables como el tamaño del grupo, la formación docente y el nivel socioeconómico familiar.

También vale la pena indagar cómo la integración de tecnologías digitales transforma las dinámicas de interacción social y autonomía en este grupo etario, especialmente donde persiste la brecha tecnológica. Finalmente, queda por resolver cómo institucionalizar las prácticas de aprendizaje activo dentro del currículo nacional ecuatoriano de forma sostenida, más allá de intervenciones puntuales.

Esta investigación analizó cómo influye el aprendizaje activo en los estudiantes de educación básica del subnivel medio en Ecuador, respondiendo al objetivo general planteado. Los resultados son coherentes con el supuesto orientador del estudio: el aprendizaje activo ejerce una influencia positiva y multidimensional cuando sus tres dimensiones (interacción social, construcción de conocimiento y autonomía académica) se implementan de manera articulada.

El valor de la revisión realizada reside en aportar evidencia sistemática que fundamenta la incorporación del aprendizaje activo como eje metodológico en la formación básica media y en ofrecer un marco tridimensional de análisis útil tanto para la práctica docente como para el diseño de políticas curriculares en este nivel educativo.

6. Referencias

Azungah, T. (2018). *Qualitative research: deductive and inductive*



approaches to data analysis. *Qualitative Research Journal*, 18(4), 383-400. <https://doi.org/10.1108/qrij-d-18-00035>

Bowen, G. A. (2009). **Document analysis as a qualitative research method.** *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/qrij0902027>

Cáceres, M. J., & Alvarado, B. I. (2024). **El método constructivista en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.** *Esprint Investigación*, 3(2), 16-24. <https://doi.org/10.61347/ei.v3i2.70>

Campozano, J., García, P., Álava, L., Arana, M., & Inte, J. (2024). **Aprendizaje activo y enseñanza efectiva.** *Ciencia Latina Internacional*. https://doi.org/10.37811/cli_w1043

Díaz, C. (2018). **Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum.** *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/rgid.60813>

Fuentes, S., Rosário, P., Valdés, M., Delgado, A., & Rodríguez, C. (2023). **Autorregulación del aprendizaje: desafío para el aprendizaje universitario autónomo.** *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 21-39. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100021>

Guerra, J. (2020). **El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano.** *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 77. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>

Livicota, R. A., Macas, M. J., Tinoco, E. R., Vera, M. J., García, M. A., & Nono, C. E. (2024). **Fomentando el aprendizaje activo: estrategias efectivas para la educación básica.** *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(2), 1279-1291. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.315>



- Martín, S. G., & Lafuente, V. (2017). **Referencias bibliográficas: indicadores para su evaluación en trabajos científicos.** *Investigación Bibliotecológica: rchivonomía, bibliotecología información*, 31(71), 151–180. <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57814>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hooffmann, T., Mulrow, C., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Posso, R. J., Chango, M. C., Pacha, M. A., Simba, A. R., & Simba, S. E. (2023). **Interacciones docente-estudiante y su relación con el rendimiento académico.** *GADE. Revista Científica*, 3(4), 370-382. <https://doi.org/10.63549/rg.v3i4.260>
- Rodríguez, J. A. (2023). **El aula invertida como estrategia en la enseñanza híbrida: una propuesta orientada al desarrollo del aprendizaje activo.** *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(40), 49-58. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i40.510>
- Rodríguez, M., & Mendivelso, F. (2018). **Diseño de investigación de corte transversal.** *Revista Médica Sanitas*, 21(3), 141-147. Fundación Universitaria Sanitas - UNISANITAS.
- Sáenz, R. E., Medina, A., Veloz, C. R., & Lucas, L. L. (2024). **Influencia del aprendizaje autónomo en la autoestima de los estudiantes de quinto año de básica.** *Uniandes Episteme*, 11(1), 17-31. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i1.3302>
- Vargas, C. A., Hernández, C. E., & Guillén, P. I. (2023). **La interacción social como elemento del proceso educativo en educación media superior.** *Transdigital*, 4(8), 1-10. <https://doi.org/10.56162/transdigital271>

Josué Geovanny Carriel Villegase-mail: p7002341365@ucvvirtual.edu.pe

Nacido en Guayaquil, Ecuador, el 13 de agosto del año 1994. Soy licenciado en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica; y Máster en Psicología Educativa; me desempeño como docente de educación básica y realizo investigaciones orientadas a la mejora de la calidad de la enseñanza y al desarrollo integral del alumnado; mis fortalezas incluyen una profunda pasión por la enseñanza, creatividad pedagógica constante y un firme compromiso con el desarrollo integral de mis estudiantes con la calidad de la educación pública ecuatoriana.