



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y
TECNOLOGÍAS
CARRERA PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS
SOCIALES

Título

Aula Invertida como metodología para la enseñanza de la Unidad 4 de Historia de Primero
BGU

**Trabajo de Titulación para optar al título de Licenciada en Pedagogía de
la Historia y las Ciencias Sociales**

Autor:

Aldás Núñez Lizbeth Estefanía

Tutor:

PhD. Adalberto Fernández Sotelo

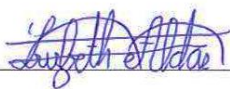
Riobamba, Ecuador 2025

DECLARATORIA DE AUTORÍA

Yo, Lizbeth Estefanía Aldás Núñez, con cédula de ciudadanía 1804879094, autora del trabajo de investigación titulado: **AULA INVERTIDA COMO METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA UNIDAD 4 DE HISTORIA DE PRIMERO BGU**, certifico que la producción, ideas, opiniones, criterios, contenidos y conclusiones expuestas son de mí exclusiva responsabilidad.

Asimismo, cedo a la Universidad Nacional de Chimborazo, en forma no exclusiva, los derechos para su uso, comunicación pública, distribución, divulgación y/o reproducción total o parcial, por medio físico o digital; en esta cesión se entiende que el cesionario no podrá obtener beneficios económicos. La posible reclamación de terceros respecto de los derechos de autor (a) de la obra referida, será de mi entera responsabilidad; librando a la Universidad Nacional de Chimborazo de posibles obligaciones.

En Riobamba, a los 19 días del mes de febrero del 2025.



Lizbeth Estefanía Aldás Núñez

C.I: 1804879094



DICTAMEN FAVORABLE DEL TRABAJO ESCRITO DE TITULACIÓN

En la Ciudad de Riobamba, a los 19 días del mes de febrero de 2025, luego de haber revisado el Trabajo Escrito de Titulación presentado por la estudiante **LIZBETH ESTEFANÍA ALDÁS NÚÑEZ**, con CC: **1804879094**, de la carrera **PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES** y dando cumplimiento a los criterios metodológicos exigidos, se emite el **DICTAMEN FAVORABLE DEL TRABAJO ESCRITO DE TITULACIÓN** titulado "**AULA INVERTIDA COMO METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA UNIDAD 4 DE HISTORIA DE PRIMERO BGU**", por lo tanto, se autoriza la presentación del mismo para los trámites pertinentes.

PhD. Adalberto Fernández Sotelo

TUTOR

CERTIFICADO DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL

Quienes suscribimos, catedráticos designados Miembros del Tribunal de Grado para la evaluación del trabajo de investigación **“AULA INVERTIDA COMO METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA UNIDAD 4 DE HISTORIA DE PRIMERO BGU”**, presentado por **Aldás Núñez Lizbeth Estefanía**, con cédula de identidad número **1804879094**, bajo la tutoría del **Dr. Adalberto Fernández Sotelo**; certificamos que recomendamos la **APROBACIÓN** de este con fines de titulación. Previamente se ha evaluado el trabajo de investigación y escuchada la sustentación por parte de su tutor; no teniendo más nada que observar.

De conformidad a la normativa aplicable firmamos, en Riobamba a la fecha de su presentación.

Presidente del Tribunal de Grado
PhD. Carmen del Rocío León Ortiz

Firma

Miembro del Tribunal de Grado
Mgs. Edison Paúl Barba Tamayo

Firma

Miembro del Tribunal de Grado
Mgs. Mery Elizabeth Zabala Machado

Firma



CERTIFICACIÓN

Que, **ALDÁS NÚÑEZ LIZBETH ESTEFANÍA** con CC: **1804879094**, estudiante de la Carrera **PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES; FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS**; ha trabajado bajo mi tutoría el trabajo de investigación titulado "**AULA INVERTIDA COMO METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA UNIDAD 4 DE HISTORIA DE PRIMERO BGU**", cumple con el 2%, de acuerdo al reporte del sistema Anti plagio **COMPILATIO MAGISTER**, porcentaje aceptado de acuerdo a la reglamentación institucional, por consiguiente autorizo continuar con el proceso.

Riobamba, 27 de marzo de 2025

PhD. Adalberto Fernández Sotelo
CC: 1757041478
TUTOR

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, cuya infinita bondad y amor me han acompañado en cada paso del camino. Su guía y bendición me han dado la fuerza y salud necesaria para alcanzar esta meta.

A mi querida madre, Narciza Núñez, por su incondicional apoyo e infinito amor. Sin ella, este logro no hubiera sido posible; sus palabras de aliento y bendiciones diarias han sido mi mayor refugio y motivación.

A mi padre, Roger Aldas, a quien amo mucho, por su esfuerzo y sacrificio diario que ha sido fundamental en mi trayectoria. Su compromiso ha sido importante para que pueda lograr esta meta.

A mi hermana Samantha, por ser mi compañía y mi inspiración. Su fuerza me impulsa y su confianza en mí me anima a ser mejor.

A mi hermano Adrián, cuya presencia ha sido fundamental en mi vida. De él he aprendido que, sin importar los desafíos, siempre hay esperanza para mejorar y superar cada obstáculo con determinación y fe.

Y a todos los que creyeron en mí desde el principio, gracias por su apoyo incondicional y por formar parte de este viaje.

Lizbeth Estefanía Aldás Núñez

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por darme la sabiduría y la fuerza para seguir adelante y no rendirme en el camino, quien me enseñó que las cosas se logran con dedicación y esfuerzo.

A mis padres por darme la oportunidad de aprender, a mis hermanos que han sido fuente de inspiración para alcanzar esta meta. Gracias a todos los profesores que formaron parte de este proceso de aprendizaje.

Gracias a mis amigas que han hecho de la vida universitaria una experiencia inolvidable, no podía dejar de dar las gracias por cada momento que hemos compartido durante esta importante etapa de nuestras vidas. Desde las noches sin dormir hasta los momentos de risas y apoyo, cada momento ha sido especial gracias a ustedes. De manera especial a mi amiga Alejandra que ha sido un pilar fundamental en esta etapa, gracias por apoyarme y escucharme cuando más lo necesitaba.

Gracias también a mi familia que han estado a mi lado durante todo este proceso, creyendo en mí y apoyándome en todo momento.

Quiero expresar mi humilde agradecimiento a mi tutor, Dr. Adalberto Fernández Sotelo, quien, con su colaboración, paciencia y conocimiento, me guio con correcciones y sugerencias para hacer posible este trabajo y culminarlo de la mejor manera posible.

Lizbeth Estefanía Aldás Núñez

ÍNDICE GENERAL

DECLARATORIA DE AUTORÍA

DICTAMEN FAVORABLE DEL PROFESOR TUTOR

CERTIFICADO DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL

CERTIFICADO ANTIPLAGIO

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

RESUMEN

ABSTRACT

CAPÍTULO I: 16

INTRODUCCIÓN..... 16

1.1. Antecedentes 17

1.2. Planteamiento del problema 18

1.3. Formulación del problema científico 19

1.4. Justificación..... 20

1.5. Categorías rectoras de la investigación 20

1.5.1. Objetivo General..... 20

1.5.2. Objetivos específicos 21

CAPÍTULO II:..... 22

MARCO TEÓRICO 22

2.1. Proceso de enseñanza aprendizaje..... 22

2.1.1. Definición y elementos del proceso enseñanza - aprendizaje..... 22

2.1.2. Evolución del proceso enseñanza - aprendizaje 24

2.2. Tendencias contemporáneas en la aplicación de metodologías activas 25

2.2.1. Definición de metodologías activas..... 25

2.2.2. Características de la implementación de las metodologías activas en el aula .. 26

2.2.3. Origen y necesidad de utilización de las metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje. 26

2.2.4. . Metodologías activas más utilizadas en la actualidad.	28
2.2.5. Consideraciones y utilidad del empleo de las metodologías activas en la enseñanza – aprendizaje de la Historia.	35
2.3. Exigencias en la formación del bachiller	36
2.3.1. Tendencias internacionales en la formación del bachiller.	37
2.3.2. Particularidades de la formación del Bachiller ecuatoriano.	38
2.4. Guía metodológica	40
2.4.1. Definición	40
2.4.2. Aspectos a tener en cuenta para la elaboración de una Guía Metodológica.....	40
2.5. Análisis de investigaciones anteriores relacionadas con el diseño de una Guía metodológica implementación del aula invertida en la enseñanza– aprendizaje. .	42
2.5.1. El aula invertida como metodología de enseñanza y aprendizaje de Estudios Sociales.....	42
2.5.2. Aula Inversa como metodología activa en el proceso de enseñanza de la conquista y colonización de América de los estudiantes de EGB.	42
2.5.3. Aula invertida en los métodos de enseñanza en la Unidad Educativa Picaihua del cantón Ambato durante la emergencia sanitaria.	43
CAPÍTULO III:	45
MARCO METODOLÓGICO	45
3.1. Proceso de investigación	45
3.2. Paradigma, ruta o enfoque.....	45
3.3. Tipo de investigación	45
3.4. Diseño de la investigación.....	46
3.5. Planteamiento hipotético	46
3.6. Población y muestra	46
3.7. Métodos, Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	46
3.8. Análisis y procesamiento de datos	47
3.9. Cumplimiento de la ética de la investigación en Ciencias Sociales.....	47
3.10. . Procesamiento de datos documentales y bibliográficos	48
CAPÍTULO IV:	49
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	49
4.1. Paso 1: Solicitud de permiso a las autoridades de la Unidad Educativa para la realización de la investigación	49

4.2. Paso 2: Inmersión inicial en el contexto donde se realizará la investigación (Unidad Educativa “El Oro”) y definición del Diseño Metodológico a aplicar.....	49
4.3. Paso 3: Elaboración y aplicación de instrumentos para la recolección de datos...	49
4.4. Paso 4: Procesamiento y análisis de la información que se obtuvo	50
4.4.1. Encuesta a los estudiantes.....	50
4.4.2. Entrevista a la docente de Historia	68
4.4.3. Guías de observación a clases.....	73
4.4.4. Análisis integrado de los datos. Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje estudiado.....	76
4.4.5. Aspectos positivos del PEA en la Unidad 4	77
4.4.6. Aspectos negativos del PEA en la Unidad 4	77
4.5. Paso 5: Diseño de la guía metodológica para la implementación del aula invertida, enfocada en el fortalecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia. en la Unidad 4 de Primero BGU, en la Unidad Educativa “El Oro.....	78
4.6. Paso 6: Elaboración de las conclusiones y recomendaciones.	78
CAPÍTULO V.....	79
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	79
5.1. Conclusiones	79
5.2. Recomendaciones.....	80
CAPÍTULO VI:	81
PROPUESTA	81
6.1. Presentación.....	81
6.2. Objetivos:	81
6.2.1. Objetivo general:	81
6.2.2. Objetivos específicos:.....	81
BIBLIOGRAFÍA	89
ANEXOS	94
Anexo 1: Encuesta aplicada a los estudiantes de Primero BGU de la Unidad Educativa “El Oro”.....	94
Anexo 2: Guía de preguntas de la entrevista aplicada a la docente de la Unidad Educativa “El Oro”.....	97
Anexo 3: Análisis cualitativo de entrevista (Codificación abierta)	99

Anexo 4: Codificación axial de la entrevista.....	103
Anexo 5: Codificación selectiva de la entrevista.....	104
Anexo 6: Ficha de observación aplicada en las clases del Primero BGU de la Unidad Educativa “El Oro”.....	105
Anexo 7: Aplicación de la encuesta a los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro”.....	107
Anexo 8: Aplicación de la entrevista a la docente de Historia de la Unidad Educativa “El Oro”	107

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Rol principal de la docente de Historia en el proceso enseñanza-aprendizaje	51
Tabla 2: Utilización de metodologías de enseñanza que promueven la participación activa en clases.....	52
Tabla 3: Motivación hacia la aplicación de nuevas metodologías en las clases de Historia	53
Tabla 4: Evaluaciones que se utilizan con mayor frecuencia para medir el aprendizaje en la asignatura de Historia	54
Tabla 5: Retroalimentación por parte de la docente para mejorar el aprendizaje	55
Tabla 6 : Metodología que impulsa la docente de Historia durante las clases	56
Tabla 7: La docente de Historia utiliza los recursos tecnológicos disponibles en el entorno educativo para impartir sus clases	57
Tabla 8: La docente utiliza recursos variados para facilitar el aprendizaje en clase de Historia	58
Tabla 9: Frecuencia de actividades prácticas (mapas, proyectos, debates) en clase de Historia	59
Tabla 10: El contenido de Historia es presentado de manera clara y comprensible.....	60
Tabla 11: Interés por las clases de Historia	61
Tabla 12: Frecuencia de Motivación para participar en las clases de Historia.....	62
Tabla 13: Relación entre la docente de Historia y los estudiantes en el aula	63
Tabla 14: Oportunidades para colaborar, debatir y generar soluciones en las clases de Historia	64
Tabla 15: Contribución de lo aprendido en Historia a la solución de problemas cotidianos	65
Tabla 16: Preferencias sobre el desarrollo de las clases de Historia	67
Tabla 17: Unidad de análisis.....	69
Tabla 18: Codificación abierta (fragmento de texto con categorías codificadas)	70
Tabla 19: Codificación axial.....	70
Tabla 20: Memo según la categoría.....	71
Tabla 21: Análisis e interpretación de las visitas al aula.	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje	24
Figura 2: Aprendizaje basado en proyectos.....	30
Figura 3: Modelo de Aula Invertida	32
Figura 4: Rol principal de la docente de Historia en el proceso enseñanza-aprendizaje ...	51
Figura 5: Utilización de metodologías de enseñanza que promueven la participación activa en clases.....	52
Figura 6: Utilización de metodologías de enseñanza que promueven la participación activa en clases.....	53
Figura 7: Evaluaciones que se utilizan con mayor frecuencia para medir el aprendizaje en la asignatura de Historia	54
Figura 8: Retroalimentación por parte de la docente para mejorar el aprendizaje	55
Figura 9: Metodología que impulsa el docente de Historia durante las clases.....	56
Figura 10: La docente de Historia utiliza los recursos tecnológicos disponibles en el entorno educativo para impartir sus clases	57
Figura 11: La docente utiliza recursos para facilitar el aprendizaje en clase de Historia...	58
Figura 12: Frecuencia de actividades prácticas (mapas, proyectos, debates) en clase de Historia	59
Figura 13: El contenido de Historia es presentado de manera clara y comprensible	60
Figura 14: Interés por las clases de Historia	61
Figura 15: Frecuencia de Motivación para participar en las clases de Historia	62
Figura 16: Relación entre la docente de Historia y los estudiantes en el aula.....	63
Figura 17: Oportunidades para colaborar, debatir y generar soluciones en las clases de Historia.	64
Figura 18: Contribución de lo aprendido en Historia a la solución de problemas cotidianos	65
Figura 19: Preferencias sobre el desarrollo de las clases de Historia.....	67
Figura 20: Proceso de codificación selectiva	72
Figura 21: Portada de la guía metodológica.....	83
Figura 22: Fundamentación teórica de la guía metodológica.....	84
Figura 23: Directrices para la implementación.	85
Figura 24: Plan de clase	86
Figura 25: Contenido de la Unidad 4	86

RESUMEN

La enseñanza actual se enfrenta a mayores exigencias y retos, lo que requiere una transformación del aula a través de metodologías innovadoras que vayan más allá de las prácticas tradicionales y fomenten la participación y la reflexión de los estudiantes. El objetivo de esta investigación es diseñar una guía metodológica para la implementación del aula invertida, enfocada en el fortalecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia, en la Unidad 4 de Primero BGU, en la Unidad Educativa “El Oro”. Se empleó un enfoque mixto, que combina métodos cualitativos y cuantitativos. El estudio se enmarca en una investigación descriptiva y explicativa, con un diseño de tipo reporte de caso. Para la recopilación de datos, se aplicó una encuesta a 24 alumnos de primero BGU, fichas de observación en el aula y entrevista con la docente de Historia. De acuerdo con los resultados, la enseñanza de la Historia se basa en métodos tradicionales, lo que limita la diversidad pedagógica. Se identificaron aspectos positivos, como la disposición de los alumnos a adoptar enfoques innovadores. Entre los aspectos negativos, se destacó la falta de interés y motivación de los alumnos en clase, así como el predominio de las evaluaciones tradicionales. La investigación concluye que la implementación del aula invertida, junto con la retroalimentación efectiva y el uso de recursos tecnológicos, puede promover un aprendizaje más dinámico y participativo. La guía metodológica elaborada propone ajustes en la planificación pedagógica y en la selección de materiales didácticos para enriquecer el proceso de enseñanza, convirtiéndolo en más atractivo, significativo y alineado con las necesidades específicas de los alumnos en este contexto educativo.

PALABRAS CLAVE: Aula invertida, guía metodológica, metodología activa, constructivismo, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

Present-day education faces more demands and challenges, necessitating modifications in the classroom through innovative approaches that go beyond traditional practices and encourage student participation and reflection. The objective of this research is to design a methodological guide for the implementation of flipped classroom, focused on strengthening the teaching-learning process of History, in Unit 4 of First BGU at Educational Unit “El Oro”. A mixed approach was used, combining qualitative and quantitative methods. The study is framed in descriptive and explanatory research, with a case report type design. For data collection, a survey was administered to 24 first-year BGU students, classroom observation sheets and an interview with the history teacher. According to the results, History teaching is based on traditional methods, which limit pedagogical diversity. Positive aspects were identified, such as the willingness of students to adopt innovative approaches. Among the negative aspects, the lack of interest and motivation of students in class was highlighted, as well as the predominance of traditional evaluations. The research concludes that the implementation of flipped classroom, together with effective feedback and the use of technological resources, can promote more dynamic and participatory learning. The methodological guide proposes adjustments in pedagogical planning and in the selection of didactic materials to enrich the teaching process, making it more attractive, meaningful and aligned with the specific needs of students in this educational context

KEY WORDS: Flipped classroom, methodological guide, active methodology, constructivism, meaningful learning.

Reviewed by:



Mg. Mishell Salao Espinoza
ENGLISH PROFESSOR
C.C. 0650151566

CAPÍTULO I:

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de la creciente preocupación por el desinterés de los estudiantes hacia la asignatura de Historia, percibida como una materia aburrida e irrelevante, lo que supone un reto para la educación actual. A pesar de los esfuerzos de los docentes por hacer más atractiva esta disciplina, la falta de herramientas y metodologías innovadoras ha limitado su capacidad para generar interés y motivación.

En este contexto, la investigación propone el aula invertida como una metodología activa que busca transformar la enseñanza de la Historia, convirtiéndola en una experiencia más dinámica y significativa para los estudiantes, a tales efectos se consideraron las tendencias contemporáneas del aprendizaje significativo, centrándose en la identificación de principios y criterios metodológicos que faciliten la construcción de nuevos conocimientos de manera planificada y organizada por parte del docente. Teniendo en cuenta los desafíos que enfrenta la enseñanza tradicional de la Historia, como la limitada motivación y el desinterés de los estudiantes, se propone esta metodología como una alternativa para promover un aprendizaje más activo y centrado en el estudiante.

El aula invertida, al modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite a los alumnos explorar los contenidos de forma autónoma fuera del aula, utilizando diversos recursos digitales. De esta forma, permite aprovechar el tiempo de clase para que el profesor oriente, aclare dudas y facilite actividades colaborativas que promuevan la construcción de conocimiento significativo.

Esta investigación se organiza en los siguientes capítulos:

En el Capítulo I. Introducción: se abordó los antecedentes, la problemática, la justificación y los objetivos generales y específicos que guían el estudio.

El Capítulo II que corresponde al Marco Teórico: se analizó el estado del arte en relación con el problema científico de esta investigación, describiendo las principales características de las variables de estudio y su vínculo con el objetivo general. Para ello, se recopila información de fuentes primarias y actualizadas, permitiendo contrastar criterios y experiencias de distintos autores.

En el capítulo III se describió el diseño metodológico, el tipo de investigación, las técnicas de recolección de datos y el método de análisis utilizado.

En el Capítulo IV. Resultados y Discusión se expuso la ejecución del estudio en la Unidad Educativa “El Oro”, los resultados obtenidos y su análisis, destacando hallazgos clave y áreas de mejora.

En el Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones: se presentó los principales hallazgos y sugiere mejoras basadas en el análisis de resultados.

Finalmente, en el capítulo VI: se encuentra la propuesta de la guía metodológica para la implementación del aula invertida, orientada a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia, en la Unidad 4 de Primero BGU, en la Unidad Educativa “El Oro”.

1.1. Antecedentes

La educación moderna precisa dar prioridad al desarrollo de competencias fundamentales que permitan a los estudiantes desenvolverse con éxito en un mundo en constante cambio. Más allá de la simple acumulación de conocimientos académicos, es necesaria una formación que fomente habilidades como el pensamiento crítico, la acción eficaz, las relaciones interpersonales y la realización de objetivos.

En este sentido, el modelo de “aula invertida” representa una innovación en la enseñanza tradicional al llevar el aprendizaje teórico al hogar mediante video clases, y reservar el tiempo de clase para actividades prácticas y colaborativas. En esta modalidad, los profesores asumen el papel de guías, ayudando a los alumnos a resolver dudas y a aplicar los conceptos aprendidos. Según Bergman y Sams (2014), este modelo es especialmente beneficioso para los alumnos que se enfrentan a mayores dificultades, ya que optimiza el tiempo de clase y se centra en la práctica y la resolución de problemas.

Como consecuencia y producto de que existen múltiples experiencias nacionales e internacionales, la presente investigación se sustenta en el análisis de estudios previos que justifican, apoyan y potencian el proceso investigativo ejecutado, especialmente en lo referente al modelo aula invertida y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Entre los antecedentes, destaca el estudio de, Merla y Yáñez (2016), quienes analizaron la implementación del aula invertida como estrategia innovadora en la educación a distancia, utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Su estudio cuasi-experimental, realizado en una escuela pública de Nuevo León, evaluó el impacto de los materiales multimedia en el rendimiento académico y las actitudes de los estudiantes hacia las ciencias. Los resultados destacaron que herramientas tecnológicas como las presentaciones en PowerPoint pueden mejorar tanto el rendimiento académico como la motivación de los estudiantes, resaltando la importancia de los principios pedagógicos en la integración de las TIC para crear un ambiente interactivo y centrado en el estudiante.

Por otro lado, Prieto et al. (2021), exploraron el origen histórico de esta metodología y sintetizaron las evidencias sobre su eficacia. Su revisión de la literatura concluyó que el aula invertida tiene múltiples beneficios: aumenta la participación estudiantil, mejora el rendimiento académico e impulsa el aprendizaje activo, favoreciendo así el desarrollo de competencias y habilidades clave en los estudiantes.

Por su parte, Jiménez (2022) realizó un estudio en el contexto de la asignatura de emprendimiento y gestión para estudiantes de bachillerato. Mediante un enfoque mixto y cuasi-experimental, encontró que la implementación de este modelo incrementó la asistencia a clases síncronas, mejoró la entrega oportuna de actividades y fomentó la interacción entre estudiantes y docentes, además de optimizar el tiempo dentro y fuera del aula.

En lo que respecta a la enseñanza de la historia, Arzate et al. (2019) destacaron que las dificultades en la conceptualización y contextualización histórica están relacionadas con la dependencia de habilidades memorísticas y la metodología docente, mientras que, Lahera y Pérez (2021) abogaron por enfoques innovadores que utilicen fuentes primarias y estrategias

de aprendizaje activo, destacando la importancia de la conciencia histórica en la formación de identidad y orientación social.

Por otra parte, Vizuite (2021) realizó un estudio sobre las prácticas metodológicas en la enseñanza de la historia en el primer año del Bachillerato General Unificado y su relación con el currículo nacional obligatorio de Ecuador. Utilizando un enfoque cualitativo y una muestra de decisión no probabilística, se encuestó a treinta y cinco estudiantes y se entrevistó a ocho profesores de historia utilizando herramientas telemáticas. Los resultados destacan el papel fundamental del docente en la investigación y el diseño de estrategias didácticas y muestran la necesidad de métodos específicos para la enseñanza de esta asignatura. Además, el estudio ha identificado oportunidades de mejora en la aplicación del plan de estudios y en la formación del profesorado, contribuyendo así a reforzar el proceso educativo.

En definitiva, el modelo aula invertida se presenta como una alternativa eficaz que permite superar las limitaciones de las metodologías tradicionales en la asignatura de Historia. Mediante este enfoque se fomenta la interacción, el autoaprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos, promoviendo una educación más activa, práctica y centrada en las TIC. Además, contribuye a la creación de un entorno educativo que facilita la convivencia y la resolución de problemas.

1.2. Planteamiento del problema

Uno de los principales desafíos, percibido por los docentes en el salón de clases, es la falta de interés por adquirir conocimientos de Historia, dado que la ven como una materia monótona o irrelevante que incluye la aplicación de métodos tradicionales de enseñanza, tales como la exposición, la interacción con un tema o simplemente la lectura del tema en libros antiguos. Además, el uso de apuntes de los profesores o copias de textos o contenidos educativos suministrados por el Ministerio de Educación puede repetir el contenido sin buscar mejoras en la exposición, descubrir información pertinente o nuevas tácticas metodológicas para optimizar la práctica en el salón de clases.

Asimismo, otro problema observado es el limitado uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como elemento para enriquecer, aprovechar y desarrollar un análisis crítico, reflexivo de los saberes adquiridos por los discentes, además de estimular la investigación y desarrollar la creatividad. Cabe mencionar que el problema en el proceso de enseñanza de la historia; es que también el alumno, se ha conformado al estilo y a los métodos impuestos por el maestro y sigue siendo un sujeto pasivo; simplemente acepta su enseñanza, en tanto el profesor no le otorga la oportunidad de analizar y presentar cuestionamientos en función los saberes impartidos por sus catedráticos.

De esta manera, profesores y alumnos siguen desempeñando roles tradicionales que resultan más cómodos para el profesor, por supuesto, sin darse cuenta del impacto negativo que esto tiene en el futuro de sus estudiantes. En tal virtud, los estudiantes realizan tareas repetitivas, no creativas, y las lecciones se memorizan y se repiten en las pruebas, lo que impide que los estudiantes completen el proceso cognoscitivo y solo aprendan sin transformar su conocimiento.

Con relación a esto, Rivera (2019) menciona que las metodologías activas, especialmente el Aula Invertida, se ofreció casualmente como una alternativa al aprendizaje a distancia en el punto álgido de la pandemia de COVID-19, por cuanto el profesor tuvo que adaptar su estilo de enseñanza presencial y métodos tradicionales a un aula completamente virtual, por lo que antes de darse cuenta, estaba inmerso en la aplicación viva de esta estructura invertida para organizar espacios de enseñanza y aprendizaje.

Como consecuencia de la dinámica de las teleclases, los estudiantes se convirtieron en protagonistas de su propio aprendizaje, renunciaron a su papel pasivo en el proceso, realizaron de forma independiente actividades menos complejas fuera del aula, mientras que las actividades más complejas eran resueltas en cooperación entre los estudiantes y los docentes. Adicionalmente, las lecciones se pueden grabar, los estudiantes pueden acceder y ver el contenido de forma asincrónica, optimizando sus horarios en casa.

Hernández y Flores (2017) indican que esta organización del aula promueve el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje significativo. Cabe señalar que el aula invertida fomenta el uso racional de la conectividad y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), por lo que la utilización de computadoras, teléfonos móviles, tabletas y otros dispositivos, así como de Internet, teléfonos móviles y otros medios, por parte de los docentes es efectivo para desarrollar el aprendizaje y la adquisición de nuevas tecnologías.

No obstante, lo anterior, esta autora, en coincidencia con docentes en ejercicio, considera que en el contexto de la enseñanza de la Historia en enseñanza media, predomina la enseñanza memorística y las metodologías tradicionales en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que incide, como se ha referido antes, en el desinterés de los estudiantes por la asignatura.

Al respecto, Bergmann y Sams (2014) afirman que “es necesario que empecemos a orientar a nuestros estudiantes, de manera más directa, hacia las habilidades básicas de pensamiento efectivo, acción, relación y obtención de logros” (p. 7). Esto conlleva una transformación del papel del docente, que debe dejar de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un facilitador del desarrollo de competencias esenciales que permitan a los alumnos afrontar los retos del siglo XXI.

Ante esta situación surge la necesidad de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, en el contexto de una Unidad Educativa de enseñanza media, aprovechando las experiencias aportadas por otros autores y se da inicio al proceso investigativo que se describe y explica en estas páginas.

1.3. Formulación del problema científico

Lo expuesto anteriormente dio lugar a la formulación del siguiente problema científico: ¿Cómo fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, en la Unidad 4 de primero BGU, de la Unidad Educativa El Oro, en correspondencia con las tendencias contemporáneas en la aplicación de metodologías activas y las exigencias en la formación del bachiller ecuatoriano?

1.4. Justificación

La investigación ejecutada se justifica por la necesidad de transformar la experiencia de aprendizaje de los alumnos de la Unidad Educativa referida, mediante la implementación de una metodología activa y flexible, para fomentar un aprendizaje profundo y significativo, desarrollando habilidades esenciales para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración.

En tanto se pretende contribuir a la implementación del aula invertida, se espera que los estudiantes asuman un rol protagónico en su propio aprendizaje, explorando contenidos de manera autónoma fuera del aula a través de videos, lecturas y otras actividades interactivas, mientras que, en el aula, los profesores facilitarán espacios de discusión, resolución de problemas y aplicación de los conocimientos adquiridos, fomentando así la construcción colaborativa del conocimiento. Según Puga y Jaramillo (2015), este enfoque fomentaría el desarrollo de habilidades de investigación, síntesis y comunicación efectiva, así como una comprensión más profunda de los conocimientos disciplinarios.

Por lo tanto, este trabajo adquirirá relevancia social y educativa al promover y proponer la aplicación de metodologías activas, como el aula invertida, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología no solo facilita un aprendizaje significativo, sino que también impulsa a los estudiantes a desarrollar su creatividad y a convertirse en aprendices autónomos, fomentando habilidades de autorregulación. El enfoque invertido permite una comprensión más profunda de los contenidos, al trasladar la memorización fuera del aula y transformar las sesiones presenciales en espacios de análisis, reflexión y colaboración activa.

Esta investigación busca beneficiar a los educadores al ofrecer una guía metodológica que integre el aprendizaje significativo en las clases de Historia de la Unidad 4, con actividades prácticas, recursos digitales, y estrategias de evaluación adaptadas a los estudiantes de primer año de bachillerato. La guía facilitará la implementación de estrategias más dinámicas y efectivas, promoviendo un proceso educativo participativo y servirá como base para futuras investigaciones que mejoren la enseñanza de la Historia y eleven los estándares educativos y en tal sentido, se proyectó el objetivo general / resultado principal, de la investigación efectuada.

1.5. Categorías rectoras de la investigación

1.5.1. Objetivo General

Diseñar una guía metodológica para la implementación del aula invertida, enfocada en el fortalecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia, en la Unidad 4 de Primero BGU, en la Unidad Educativa El Oro, en correspondencia con las tendencias contemporáneas en la aplicación de metodologías activas y las exigencias en la formación del bachiller ecuatoriano.

En correspondencia con este objetivo y tomando en cuenta la lógica estructural de la investigación realizada fueron concebidos los siguientes objetivos específicos.

1.5.2. Objetivos específicos

- Identificar los referentes teóricos metodológicos que justifican la necesidad de fortalecer el aprendizaje de la Historia tomando en cuenta las tendencias contemporáneas en la aplicación de metodologías activas y las exigencias de la formación del bachiller.
- Determinar el estado actual de la enseñanza aprendizaje de la Historia en la Unidad 4 de primero de BGU de la Unidad Educativa “El Oro”.
- Establecer los elementos componentes y la estructura de la Guía Metodológica propuesta para la implementación del aula invertida, enfocada en el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, en la Unidad 4 de Primero BGU, en la Unidad Educativa El Oro, en correspondencia con las tendencias contemporáneas en la aplicación de metodologías activas y las exigencias en la formación del bachiller ecuatoriano.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta un análisis del estado del arte en relación con el problema científico de la investigación efectuada, por lo que se describen las cuestiones esenciales de las variables de estudio vinculadas al problema y al objetivo general. Para ello, se recopiló información tanto de fuentes primarias como secundarias, con el propósito de conocer criterios y experiencias, de otros autores, que contribuyeron a fundamentar el proceso seguido en la investigación.

2.1. Proceso de enseñanza aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), ha cobrado mayor importancia y protagonismo en la relación profesor-alumno dentro del entorno educativo actual. “Es por ello esencial el rol y atención del profesor para enseñar a todos sus alumnos, independientemente de sus características o necesidades específicas de apoyo educativo” (Cota Román et al., 2022, p. 32). Esto implica que la interacción entre profesor y alumno es fundamental para que ambos puedan formarse de manera conjunta y significativa. Para lograrlo, es crucial que el profesor comprenda que cada alumno tiene características únicas y aprende de maneras diferentes y a su propio ritmo.

2.1.1. Definición y elementos del proceso enseñanza - aprendizaje

Osorio et al. (2021) menciona que el proceso de enseñanza y aprendizaje se define como un sistema de comunicación planificado que utiliza estrategias didácticas para promover el aprendizaje. Al respecto Chávez Vincés et al. (2022) argumenta que “la comunicación es un proceso imprescindible en los humanos, establece el avance y desarrollo de la sociedad, pero es necesario que sea efectiva y eficaz, especialmente en la educación” (p, 79). Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje se nutre de la comunicación como elemento esencial. El maestro, como guía en este proceso, organiza, transmite y comparte con los estudiantes conocimientos en diversos campos.

Más allá de la simple recepción de información, los estudiantes construyen activamente su propio aprendizaje. La interacción con el docente, con sus pares, con la familia y con la comunidad se convierte en un espacio de intercambio y reflexión. En este diálogo de saberes, los estudiantes ponen en práctica lo aprendido, debaten ideas, verifican información y buscan soluciones a problemas reales.

En este sentido, Osorio et al. (2021) menciona que los elementos del proceso de enseñanza - aprendizaje son:

- Contenidos, competencias y Currículo

El plan de estudios es la base del proceso educativo al responder a la pregunta fundamental: ¿qué enseñar? Este componente incluye una amplia gama de temas, información y temas que se imparten durante el proceso educativo. Incluye datos, eventos, conocimientos, habilidades, conductas, actitudes y competencias que deben enseñarse y aprender de acuerdo con el currículo nacional o institucional. Este marco curricular asegura que todos los estudiantes reciban una educación coherente y completa.

- La metodología

La metodología es una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y es esencial para determinar cómo se enseña y cómo se aprende. Responde a las preguntas: ¿Cómo aprender? y ¿Cómo enseñar? Este componente incluye las estrategias, técnicas y métodos que utilizan los educadores.

- Objetivos

El propósito del proceso de enseñanza-aprendizaje se define a través de los objetivos educativos. Estos objetivos proporcionan una dirección clara para la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Bravo & Cáceres (2006) asumen que los “objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen los fines o resultados, previamente concebidos como un proyecto abierto y flexible, que guían las actividades de profesores y estudiantes para alcanzar las transformaciones necesarias en estos últimos” (p. 3), especificando lo que se espera que los estudiantes logren al final de una lección o curso. Los objetivos claros permiten a los maestros crear actividades y evaluaciones que se ajustan a los resultados esperados.

- Medios

Los medios son los recursos y herramientas que se utilizan para implementar métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, respondiendo a las preguntas: ¿Con qué enseñar? y ¿Con qué aprender? Los recursos tecnológicos, los materiales didácticos y cualquier otro tipo de apoyo que ayude a facilitar el proceso de aprendizaje están incluidos en esta sección. Los medios apropiados no solo complementan la metodología, sino que también mejoran el entorno de aprendizaje.

- Evaluación

El proceso de evaluación permite medir, controlar, ajustar y replantear el proceso de enseñanza-aprendizaje. Responde a las preguntas: ¿Qué se logró?, ¿Qué se debe mejorar? y ¿Cuáles fueron los resultados? A través de la evaluación, los educadores pueden conocer los logros de los estudiantes y las áreas de mejora. Este proceso es fundamental para garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos y para ajustar las estrategias de enseñanza según sea necesario.

- Participantes del PEA

Los docentes y los estudiantes, así como las relaciones que mantienen entre sí, son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. La interacción entre maestros y estudiantes es esencial para el éxito del proceso educativo porque facilita la comunicación, la retroalimentación y el apoyo mutuo. Un aprendizaje más efectivo y significativo se logra cuando los protagonistas trabajan juntos y se respetan.

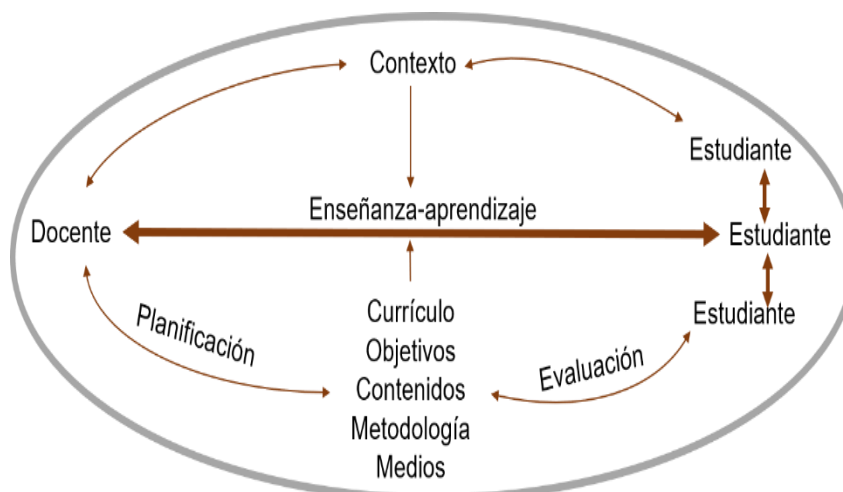
- Contexto

El término "contexto educativo" se refiere a la forma en que se organiza y funciona una institución, la infraestructura y materiales educativos disponibles, el entorno geográfico, económico, cultural y social en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El clima del salón de clases es otro factor que puede tener un impacto significativo en el

aprendizaje de los estudiantes. Un entorno favorable puede ser beneficioso para el aprendizaje, mientras que un entorno desfavorable puede ser un obstáculo.

Figura 1

Protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje



Nota: Esta figura muestra la interacción docente-estudiante. **Fuente:** (Osorio et al. 2021, p. 7).

Como resulta evidente, la figura 1, representa a los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, los maestros y los estudiantes, con una relación bidireccional que tiene un impacto en todo el proceso, además, la figura ilustra la forma en que un maestro planifica y lleva a cabo un acto educativo considerando el contexto, las características de sus estudiantes, el currículo, los objetivos, los contenidos, la metodología, los medios de enseñanza y la evaluación.

Adicionalmente, en cuanto a los estudiantes, se refleja la interacción constante que deben mantener entre sí, lo que tiene un impacto en la disciplina, el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo. Finalmente, los maestros y los estudiantes son influenciados por el contexto, lo que tiene un impacto directo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.2. Evolución del proceso enseñanza - aprendizaje

Las transformaciones del proceso enseñanza - aprendizaje han sido considerables a medida que ha ido pasando el tiempo, debido a diversos factores sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos.

Aguilar (2020) afirma que: “La inserción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el ámbito educativo, impactó en el proceso de aprendizaje del educando, en el rol del maestro, en los contenidos, en la evaluación” (p.216). De hecho, la implementación de las (TICs) ha permitido desarrollar un análisis crítico, reflexivo de los saberes adquiridos por los discentes, además estimular la investigación y la creatividad. Por otro lado, conforma una oportunidad para la revisión y transformación de las prácticas educativas y ha propiciado que distintas unidades educativas adopten las nuevas tendencias o modelos emergentes dentro del proceso enseñanza – aprendizaje.

A continuación, se describen algunas de las teorías educativas referentes a la evolución del proceso enseñanza - aprendizaje:

El conductismo: Se basa en un modelo pedagógico en el que el aprendizaje se produce a través de estímulos y respuestas. De acuerdo con Posso Pacheco et al. (2020):

Se puede determinar que el docente se convierte en el principal eje del proceso enseñanza aprendizaje, debido a que es el único que posee el conocimiento y este pasa a ser absoluto y cerrado, el primero porque lo plantea como la única verdad sin opción a que exista algún argumento o aporte diferente por parte de los estudiantes y cerrado debido a que el docente y nadie más que él podría transmitir el conocimiento; el docente es el que determina qué debe aprender el estudiante y muchas de las veces se basa en un texto guía o lo aprendido en su proceso de formación profesional. (p. 121)

El cognitivismo: “Tiene relación directa con el mentalismo, pues describe los procesos mentales, los procesos internos, cognoscitivos o de conocimiento, en la condición de portadores de información” (Altez Ortiz, 2021, p. 91). Por lo tanto, analiza como el conjunto de capacidades cognitivas maneja y procesa la información para generar conocimiento. Además, Medina Uribe et al, (2019) argumenta que “es a través de este modelo que surge una relación más actual de los procesos tecnológicos” (p. 382).

El constructivismo: “Promueve experiencias de un aprendizaje más abierto, en donde los métodos y resultados del aprendizaje no son tan fácilmente medibles y podrían ser diferentes en cada estudiante tomando en cuenta la personalidad y experiencias de cada uno de ellos” (Medina Uribe et al., 2019, p. 382). Es decir, esta teoría se centra en incentivar la participación activa del estudiante en la creación de su conocimiento.

El conectivismo: El modelo conectivista se enfoca en integrar nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta propuesta pedagógica es esencial en la era digital, ya que mejora la efectividad de un aprendizaje significativo (Medina Uribe et al., 2019).

Las descripciones anteriores evidencian que la tecnología ha revolucionado el contexto educativo, transformando la manera de enseñar y aprender, lo que genera la necesidad de adaptar nuevas metodologías activas al sistema educativo, centradas en fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje en función de la época actual.

2.2. Tendencias contemporáneas en la aplicación de metodologías activas

La implicación del estudiante en la creación de su propio conocimiento es un objetivo esencial en los distintos niveles educativos actuales. Este objetivo se puede lograr de diversas formas y con diferentes metodologías. Las nuevas tendencias educativas, aunque a veces difieran en sus enfoques, promueven reemplazar las metodologías de enseñanza tradicionales por métodos que incentiven la participación del estudiante y su papel activo en su desarrollo intelectual.

2.2.1. Definición de metodologías activas.

Puga y Jaramillo (2015) plantean que el aprendizaje activo se refiere a metodologías de enseñanza que ponen a los estudiantes en el centro de su propio proceso de aprendizaje.

Pretende que los discentes amplíen sus conocimientos conceptuales; cuestionando las preocupaciones sociales y existenciales. Involucrando un proceso de pensamiento y meditación mucho más extenso.

Del mismo modo, Asunción (2019) señala que las metodologías activas son estrategias que facilitan que los estudiantes se comprometan con su propio aprendizaje, con el objetivo de desarrollar conocimientos, habilidades y competencias que aseguren una formación integral. Además, Villalobos (2022) alude que las metodologías activas de aprendizaje tienen como objetivo principal estimular la participación total y activa del estudiante en su proceso educativo, en vez de simplemente recibir conocimientos de forma pasiva.

2.2.2. II.2.1.1. Características de la implementación de las metodologías activas en el aula

Para comprender la implementación de estas metodologías activas, Peralta y Guamán (2020) enumeran las siguientes características clave:

- Estar fundamentadas en la teoría constructivista, que enfatiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel central del alumno.
- Favorecer la participación y las relaciones de trabajo cooperativo.
- Rechazar el enfoque memorístico y fomentar la creatividad y la reflexión crítica.
- Utilizar la resolución de problemas reales como recurso didáctico y metodológico

En los saberes disciplinares los maestros al trabajar con metodologías activas no deben abordar los contenidos científicos en cantidad, sino en profundidad y calidad. Además, los docentes deben identificar con claridad los contenidos esenciales del currículo y su planificación centrada en los estándares de aprendizaje, y lo más importante, centrado en su contexto, su entorno e intereses.

2.2.3. Origen y necesidad de utilización de las metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A lo largo de la historia, la educación ha sido criticada, en tal sentido, Sócrates refutó la formación habitual griega, Cicerón a la romana y Erasmo a la medieval. A continuación, en el siglo XVII se inició la aplicación del método inductivo en todas las áreas del conocimiento y Pestalozzi empleó el aprendizaje por la práctica y la observación.

El surgimiento de las metodologías activas en la educación estuvo estrechamente ligado a un movimiento pedagógico innovador conocido como la Escuela Nueva. Esta corriente educativa, nacida a principios del siglo XX, “inspirada por las ideas de pensadores y pedagogos gestadas del siglo XVII” (Luelmo del Castillo, 2018, p. 5), surgió como respuesta a la necesidad de adaptar la enseñanza a las transformaciones sociales, económicas, demográficas, políticas y tecnológicas de la época.

La Escuela Nueva se caracterizó por su rechazo a la enseñanza tradicional basada en la memorización y la transmisión pasiva de conocimientos. En su lugar, propuso un enfoque centrado en el estudiante, donde este se convierte en el protagonista activo del proceso de aprendizaje. Los objetivos de la Escuela Nueva pretendían superar la mera adquisición de conocimientos, buscaban formar individuos íntegros, capaces de:

- Pensar críticamente y resolver problemas por sí mismos.
- Desarrollar una amplia gama de habilidades y conocimientos.
- Forjar su carácter y valores.
- Contribuir a la construcción de un mundo mejor, más justo y equitativo.

Las metodologías activas de enseñanza encontraron un fundamento sólido en el constructivismo, una teoría pedagógica que resalta el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento. Al respecto, Ortiz Granja (2015) menciona que entre los autores más alineados con los principios del constructivismo se encuentran Piaget, Vygotsky y Ausubel.

Piaget, en su teoría cognitiva, plantea que el desarrollo de la inteligencia humana permite al individuo construir su propio conocimiento, mejorando su interacción con el entorno y su capacidad de adaptación.

Vygotsky, con su teoría sociocultural, se centra “en la interacción del individuo con el medio” (p.98), afirmando que el aprendizaje se produce a través de la interacción social y cultural, lo que implica que el entorno influye en el pensamiento y comportamiento de las personas y que cada miembro de la sociedad contribuye con nuevo conocimiento, favoreciendo un aprendizaje cooperativo.

Por su parte, Ausubel, en su teoría del aprendizaje significativo, sostiene que “que el sujeto relaciona las ideas nuevas que recibe con aquellas que ya tenía previamente, de cuya combinación surge una significación única y personal” (p. 98). Por ende, el aprendizaje significativo, basado en conocimientos previos, es fundamental en el proceso educativo.

Por tal razón, en el enfoque constructivista, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de conocimientos y se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje. A través de experiencias significativas y la interacción con el entorno, el estudiante construye su propio conocimiento de manera activa y personal. El rol del docente en el constructivismo cambia de transmisor de conocimientos a facilitador y guía del aprendizaje. El punto de partida del aprendizaje constructivista son las experiencias previas del estudiante. Estas experiencias sirven como base para que el estudiante pueda construir nuevos conocimientos y relacionarlos con los ya existentes.

Un aspecto clave en el origen y la necesidad de emplear metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje fue la pandemia del COVID-19, que constituyó un desafío para encontrar nuevas formas de socialización, interacción, desarrollo profesional y formación. Al respecto, (Ávalos Dávila et al., 2021) destacan que:

Particularmente, en el campo de la educación, se ha visto la necesidad de tomar medidas cada vez más urgentes y prioritarias para ofertar una propuesta educativa que sea de calidad, pero a la vez integral y acorde con las demandas y exigencias de la actualidad, en beneficio y mejora de la ciudadanía, ahora más digitalizada que antes. (p. 120)

En correspondencia con los antecedentes analizados y a los efectos de la presente investigación, se considera que las metodologías activas de enseñanza surgen como una respuesta crítica al sistema educativo tradicional que prevalecía hasta principios del siglo

XXI y a las realidades emergentes que enfrenta la sociedad actualmente. Este sistema, caracterizado por su enfoque pasivo, no lograba conectar con las necesidades e intereses de los estudiantes, generando desmotivación hacia el aprendizaje.

En tal sentido, Luelmo del Castillo (2018) menciona que “las metodologías de enseñanza que utiliza la escuela tradicional no consiguen la motivación de los estudiantes sino más bien todo lo contrario” (p.10), incluso argumenta que “Ferrière hace hincapié en cómo la escuela tradicional no tiene en cuenta los intereses del niño sino todo lo contrario, intenta imponer un régimen opuesto a lo que el niño demanda” (p. 11). Por ello, se considera necesario transformar el contexto real de la educación mediante la aplicación de metodologías activas, técnicas y estrategias que fomenten la participación del estudiante, brindando así soluciones a los problemas de este mundo complejo.

2.2.4. . Metodologías activas más utilizadas en la actualidad.

El papel de las metodologías activas es cada vez más relevante dentro del sistema educativo desde educación infantil hasta Educación superior. Las metodologías activas están estrechamente ligadas al aprendizaje activo, el cual se centra en el enfoque constructivista. En tal sentido, Áloma Bello et al (2022) plantea que “el aprendizaje es una actividad que el sujeto realiza a través de su experiencia con el entorno. Uno de sus supuestos básicos radica en que el conocimiento no se adquiere de forma pasiva, sino que es activamente construido” (p. 1358).

Luelmo del Castillo (2018) menciona que “las metodologías activas son aquellas que requieren que los alumnos lleven a cabo actividades que estimulen su aprendizaje” (p. 15). Es una enseñanza centrada en el estudiante, en fortalecer sus habilidades y destrezas.

Además, Asunción (2019) plantea que “las metodologías activas pretenden formar ciudadanos conscientes de su realidad, transformadores, que provoquen cambios sociales y personales a fin de tejer reconciliación entre nosotros y en el entorno más próximos, a través del dialogo y la inclusión” (p. 76). Esto implica que son fundamentales para formar ciudadanos responsables y conscientes en cualquier sociedad. Del mismo modo, da a conocer las siguientes ventajas que ofrecen las metodologías activas:

- Convierte el aprendizaje en un resultado auténtico y efectivo de la educación.
- Promueve el cambio conceptual mediante el compromiso y la participación.
- Busca una formación integral.
- Permite la integración y aplicación de diversas metodologías activas.
- Elimina la enseñanza tradicional basada en clases magistrales.
- Facilita la creación de conocimiento y el aprendizaje autónomo.
- Incrementa la motivación del estudiante, convirtiéndolo en el protagonista de su propio aprendizaje.
- Desarrolla el aprendizaje mediante la implementación de las TIC

Por otro lado, Bernal y Martínez (2019) manifiestan que existe dos características del aprendizaje promovidas por las metodologías activas:

- Sociabilidad del aprendizaje. Se refiere a que, para facilitar su aprendizaje, la persona debe interactuar con otros individuos, promoviendo un intercambio de conocimientos que fomente el diálogo.
- Interactividad del aprendizaje. La incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y el aprendizaje fomenta la creación de entornos colaborativos en los que las personas interactúan con dispositivos y contenidos digitales, para facilitar la interactividad y contrarrestar las limitaciones de tiempo y espacio.

De esta forma, las metodologías activas hacen referencia a los métodos, técnicas y estrategias que hace uso el docente, los cuales se enfocan en la participación activa del estudiante con el fin de lograr un aprendizaje significativo, desarrollando habilidades sociales y cognitivas en el estudiante.

Por tal motivo se mencionará algunas de las metodologías activas más utilizadas en la actualidad:

- Aprendizaje Basado en Problemas

Morales y Landa (2004) menciona que el Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología de enseñanza basada en el principio de utilizar problemas como punto de partida para construir e integrar nuevos conocimientos. Los estudiantes se involucran activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, según este método.

Las características principales de la aplicación de esta técnica están centradas en el aprendizaje del alumno mediante: a) trabajar de manera independiente y colaborativa b) trabajar en grupos pequeños estableciendo compromisos de los objetivos previstos c) permitir la interacción entre diferentes disciplinas mejorando la respuesta al problema planteado d) la información obtenida es investigada, analizada y generada por el mismo conjunto de trabajo e) las actividades ruedan en relación con la vida del estudiante (Mendoza, 2017, p. 48).

Según, Pérez y Setién (2022) menciona que el Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología de enseñanza basada en el principio de utilizar problemas como punto de partida para construir e integrar nuevos conocimientos. Los estudiantes se involucran activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, según este método.

- Estudio de Caso

El estudio de casos es un enfoque de enseñanza activa que fomenta la conversación entre los estudiantes al permitir la mención de pensamientos, criterios e ideas y demostrando una variedad de enfoques para abordar los problemas planteados (Gómez et al. 2019).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudios de caso contribuyen principalmente al desarrollo de habilidades y no solo competencias de los estudiantes, ya que dichos estudiantes están obligados a buscar información y características del problema tratado, lo que les permite enfrentar con éxito las dificultades de este mundo complejo.

- Gamificación

Según, Contreras y Eguia (2017) menciona que es un proceso de actividades similares al juego que cambian el comportamiento de una persona hacia un comportamiento positivo.

Para construir un aprendizaje significativo, el juego se traslada a un entorno de conocimiento. Estas técnicas de motivación más comunes para lograr los objetivos establecidos permiten un desarrollo significativo y duradero para el estudiante.

La gamificación no significa crear un juego sin buscar la aplicación de su sistema de puntuación, que está disponible en varias plataformas, o crearla con nuestros propios medios para facilitar una buena práctica (Borras, 2015). Existen tres categorías: dinámicas, mecánicas y componentes con respecto a los componentes de gamificación. Podemos entender que las mecánicas son los dispositivos básicos del juego y su ejercicio, mientras que las mecánicas están relacionadas con la motivación de los estudiantes. Los componentes son los recursos o herramientas que tenemos para realizar el juego.

- Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos, consiste en que los estudiantes aprendan a través de la realización de proyectos trata de implementar y trabajar de manera colaborativa, los docentes dejan de ser los principales transmisores del conocimiento para convertirse en guías y facilitadores del aprendizaje.

Figura 2

Aprendizaje basado en proyectos



Nota. Esta figura representa las fases del ABP. **Fuente:** (Aulaplaneta, 2015)

Tal y como se refleja en la figura 2, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se expresa como un proceso estructurado en diez pasos en el que los alumnos son el centro del aprendizaje a través de la colaboración, la creatividad y el intercambio de ideas.

Marti et al. (2010) dan a conocer los objetivos que se pretenden alcanzar con el Aprendizaje Basado en Proyectos:

- Capacidad para realizar tareas complejas y aumentar la habilidad para la resolución de problemas.

- Potenciar la capacidad para trabajar en equipo.
- Mejorar las capacidades cognitivas avanzadas.
- Incrementar el dominio y la competencia en el uso de las tecnologías de la información y comunicación en entornos de proyectos.
- Fomentar una mayor autonomía en el aprendizaje personal.

Según, Chimbo y Larreal (2023), basándose en la realidad y el contexto de los estudiantes, el maestro plantea un tema, un desafío o una pregunta. Es necesario pensar y planificar una presentación que llame la atención e inspire la curiosidad de los estudiantes, generando un impulso inicial y manteniendo su interés en el proyecto. De manera similar, la adquisición de conocimientos previos fomenta la exploración del tema a investigar y la búsqueda solución al problema planteado.

- Aula Invertida

El mundo actual, cada vez más complejo y globalizado, exige una formación educativa que vaya más allá de la simple transmisión de conocimientos. Se hace imperativo formar individuos activos, autónomos, críticos y creativos, capaces de desenvolverse con éxito en un entorno en constante cambio. Debido a que “ahora es preciso, más que nunca, saber pensar con hondura y creatividad, desarrollar la capacidad crítica y la capacidad de resolución de problemas, saber trabajar en equipo, comunicar con efectividad, estar alfabetizado tecnológicamente” (Touron, 2021, p. 11).

En este contexto, la metodología del aula invertida o flipped classroom se presenta como una alternativa innovadora para responder a las necesidades de la educación actual. Esta metodología, como lo manifiestan Bosch-Farré et al. (2024) “es un enfoque metodológico que invierte el modo de enseñanza tradicional poniendo el foco activo en el estudiante” (p. 19), en contraste con el método tradicional en el cual el profesor dirige la clase y los estudiantes son receptores pasivos de información, el enfoque del aula invertida cambia el orden del aprendizaje.

Los alumnos preparan su estudio previamente accediendo a recursos como vídeos, lecturas, podcasts y presentaciones utilizando herramientas digitales y multimedia antes de la clase presencial. Esto les permite familiarizarse con los conceptos y llegar al aula preparados para participar activamente en debates y aplicaciones prácticas del conocimiento.

El aula invertida, como un modelo de aprendizaje dinámico y centrado en el estudiante, se organiza en tres etapas: pre-clase, durante la clase y post-clase. Según Prieto et al. (2021):

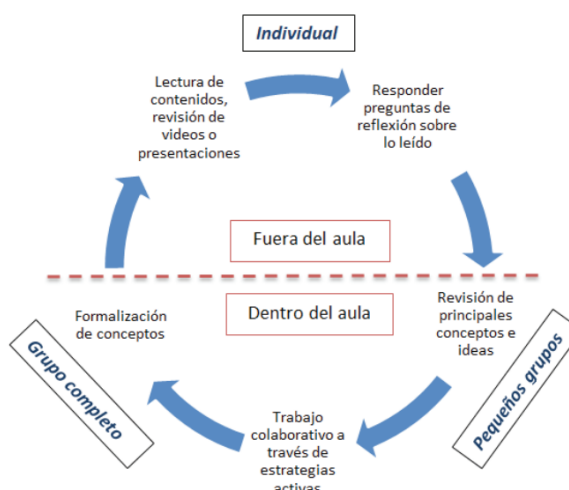
Este modelo se basa en una pedagogía de aprendizaje semipresencial activo, que se apoya en la preparación previa no presencial de los alumnos para las clases interactivas. En el aula invertida, el docente primero envía la información a los alumnos para que intenten estudiarla y comprenderla por sí mismos. Los alumnos estudian individualmente para estar preparados para participar en las actividades de clase. Finalmente, el tiempo de clase se dedica a profundizar en su comprensión y a construir sobre lo ya aprendido, incorporando ejercicios de aprendizaje activo y en equipo. (p. 152)

Según Román Sánchez (2021), el aula invertida tuvo sus inicios en 2007 cuando Aaron Sams y Jonathan Bergmann, enfrentando diversas dificultades que obstaculizaban la asistencia regular de sus estudiantes a las clases, optaron por grabar sus lecciones y distribuir los vídeos a través de internet. Esta estrategia permitió superar las barreras de acceso a los contenidos impartidos en clase, beneficiando especialmente a los estudiantes con problemas de asistencia.

Además, descubrieron que esta metodología mostraba un considerable potencial pedagógico al posibilitar una atención más personalizada a las necesidades educativas individuales de cada alumno. En este sentido, el aula invertida ha surgido como una metodología innovadora que transforma el modelo tradicional de enseñanza, con incidencia dentro y fuera del aula, tal y como se muestra en la Figura.

Figura 3

Modelo de Aula Invertida



Nota: Esta figura muestra el modelo de Aula invertida. **Fuente:** (Hernández-Silva y Tecpan Floresb, 2017, p. 197).

Según se puede apreciar en la figura 3, el modelo de Aula invertida representa el proceso de aprendizaje como una combinación de actividades fuera y dentro del aula, integrando el trabajo individual y el colaborativo. La actividad fuera del aula se lleva a cabo de manera individual y los maestros deben planificar tareas como: observar representaciones o videos, responder preguntas que inciten a la reflexión, leer contenidos científicos, resumir usando organizadores gráficos y apuntes, socializar e informar lo generado fuera del aula.

Esta metodología se basa en el trabajo en grupos pequeños y completos; el uso de organizadores comparativos, redes y mapas conceptuales; el análisis de la información investigada; la creación de definiciones colaborativas entre los estudiantes; el debate y la discusión de preguntas reflexivas; la aplicación de prácticas de pensamiento y metacognición; el uso de evaluaciones formativas, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; y la aplicación de rutinas de pensamiento y metacognición. Como

resultado, los estudiantes estarían más interesados y comprometidos al participar en un aprendizaje significativo.

En este sentido Bergmann y Sams (2012) en su libro titulado “dale la vuelta a tu clase” inciden en la importancia de adaptar la educación a las necesidades y realidades digitales de los estudiantes actuales, acostumbrados a utilizar múltiples plataformas como YouTube, Facebook, Instagram y TikTok. Los autores describen el “aula invertida” como una estrategia eficaz que permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo, utilizando los recursos digitales que dominan.

A través de esta metodología, los estudiantes acceden a contenidos de vídeo y trabajan en el aula de una forma más activa. Destacan que este enfoque no sólo ayuda a los alumnos con mejores notas, sino también a los que necesitan más apoyo. Incluso se valora la flexibilidad que proporciona a los alumnos que participan en actividades extraescolares. La pedagogía tradicional tiende a favorecer a los más listos, mientras que el “aula invertida” permite atender a todos, incluidas las necesidades específicas de los alumnos con dificultades. Al final subrayan la necesidad de adoptar el aprendizaje digital en lugar de oponerse a él, y sugieren que sea la enseñanza la que impulse el uso de la tecnología, y no a la inversa.

Por su parte, Arce (2019) destaca la importancia del aula invertida. En primer lugar, este enfoque concede al estudiante un papel protagónico, fomentando un aprendizaje activo que contrasta con los métodos tradicionales. Además, el uso de tecnologías como dispositivos móviles y tabletas permite a los estudiantes acceder a los conceptos de manera flexible en términos de tiempo y espacio, promoviendo la equidad educativa al ofrecer aprendizaje en cualquier momento y lugar.

En cuanto a la inclusividad, subraya que, este modelo facilita al docente proporcionar apoyo personalizado, adaptado a las diversas capacidades y necesidades individuales de los estudiantes, se fundamenta en varias teorías educativas y pedagógicas, principalmente en el constructivismo, la teoría del aprendizaje activo, el aprendizaje basado en problemas y la realización de proyectos. A continuación, se detalla cada una de estas teorías.

El constructivismo como se mencionó anteriormente tiene entre sus principales exponentes a Piaget, Vigotsky y Ausubel son los tres principales referentes del constructivismo. Si bien presentan enfoques diferentes, convergen en la idea de que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo. El individuo no es un receptor pasivo de información, sino que construye su propio conocimiento a partir de la interacción con el entorno y con los demás. En el modelo de aula invertida, el estudiante interactúa con los contenidos en casa y aplica esos aprendizajes en actividades prácticas en el aula para construir su propio conocimiento.

Por su parte, la Teoría del aprendizaje activo: implica que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje al involucrarse y comprometerse con actividades que van más allá de simplemente escuchar teorías o enseñanzas. Este enfoque incluye leer, hacer preguntas, escribir, debatir, aplicar conceptos y resolver problemas. Los estudiantes asumen la responsabilidad de su aprendizaje y se exponen a situaciones que requieren

habilidades de pensamiento de orden superior (Quispe-Arroyo, 2020). Es un enfoque educativo orientado al alumno, mediante el cual éste participa activamente en el proceso de adquisición de conocimientos y desarrollo de destrezas.

Y en cuanto al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Basado en Proyectos, ambas metodologías contribuyen de base en el aula invertida ya que enfatizan el aprendizaje mediante la resolución de problemas y la realización de proyectos prácticos, que son componentes esenciales durante las sesiones presenciales.

Adicionalmente, el trabajo colaborativo constituye un factor fundamental en el aula invertida ya que refuerza el aprendizaje activo y la participación de los alumnos. Al respecto, Glinz Férrez (2005) enfatiza que:

Esta técnica se refiere a la actividad que efectúan pequeños grupos de alumnos dentro de las aulas de clase; éstos se forman después de las indicaciones explicadas por el docente. Durante el inicio de la actividad y al interior del grupo, los integrantes intercambian información, tanto la que activan (conocimientos previos), como la que investigan. Posteriormente trabajan en la tarea propuesta hasta que han concluido y comprendido a fondo todos los conceptos de la temática abordada, aprendiendo así a través de la cooperación. (p. 2)

Por lo tanto, el trabajo colaborativo promueve la cooperación y el diálogo entre los alumnos, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y facilitando la asimilación de los contenidos.

El estudio de la aplicación de la metodología del aula invertida en diferentes contextos ha revelado resultados positivos, al respecto Núñez (2023) destaca los logros obtenidos al implementar el aula invertida como estrategia en la enseñanza híbrida, centrada en el desarrollo del aprendizaje activo. Según el autor, esta iniciativa:

- Impulsó la autonomía del estudiante.
- Fomentó el pensamiento crítico y autocrítico.
- Promovió un aprendizaje activo, significativo y colaborativo.
- Estimuló la creatividad del docente.
- Facilitó la adquisición de nuevos conocimientos tanto para alumnos como para docentes.
- Mejoró las habilidades tecnológicas de estudiantes y docentes.
- Introdujo nuevas técnicas y recursos de evaluación.
- Aumentó la responsabilidad, organización y planificación del tiempo de estudio por parte de los estudiantes.

Por otro lado, Gonzales Fernández (2019) describe una experiencia académica donde implementó el aula invertida en la asignatura de Promoción. Concluyeron que esta metodología:

- Permitió a los estudiantes ajustarse a su propio ritmo para comprender los conceptos.

- Ofreció a los alumnos mayores oportunidades de participar en la resolución de problemas y desarrollar su pensamiento crítico.
- Influyó positivamente en la motivación del estudiante.
- Facilitó la colaboración y el aprendizaje activo.

Adicionalmente, Bosch-Farré et al. (2024) en sus hallazgos de investigación indican que el aula invertida tiene un gran impacto en diversos aspectos como la motivación de los estudiantes, el rendimiento académico, la satisfacción, la asistencia, las habilidades de autoaprendizaje, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las habilidades de comunicación, la gestión del tiempo, la creatividad y el dominio de las TIC. También mencionan que la mayoría de los estudios mostraron mejoras en los resultados académicos y en la adquisición de habilidades personales.

Dado los resultados favorables y la conveniencia de esta estrategia para abordar los desafíos del proceso enseñanza-aprendizaje, ha surgido el interés de desarrollar una guía metodológica para implementar el aula invertida como metodología de enseñanza en primer año de Bachillerato General Unificado (BGU).

Esta metodología se presenta como una excelente opción para el aprendizaje de los estudiantes, ya que se basa en un enfoque activo que enfatiza el papel protagonista de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje. Promueve la organización del proceso enseñanza-aprendizaje, fomenta la empatía, la flexibilidad y la creatividad, además de desarrollar habilidades en la resolución de problemas.

2.2.5. Consideraciones y utilidad del empleo de las metodologías activas en la enseñanza – aprendizaje de la Historia.

A lo largo de los años, la enseñanza de la Historia ha sido frecuentemente reducida a la simple transmisión de datos y fechas del pasado. Sin embargo, en realidad, es una asignatura de carácter integral que aporta una importante contribución a la formación de ciudadanos críticos e informados.

Al respecto, Palacios Quezada et al. (2021) mencionan que es fundamental adoptar nuevas perspectivas didácticas que rompan con las tradicionales rutinas de enseñanza de contenidos, adaptando las lecciones a las necesidades informativas de los estudiantes. Es necesario abandonar la visión tradicionalista de la Historia como un aprendizaje tedioso y sin relevancia comunitaria. En este sentido, Peralta Lara et al. (2020) señala que:

Entre las estrategias didáctico-metodológicas recomendadas por los especialistas para la enseñanza de los Estudios Sociales se recomiendan las activas. Estas metodologías se enfocan más en la actividad del discente que en los contenidos, rompiendo con los esquemas ortodoxos que durante muchos años han primado en la manera de enseñar y aprender las Ciencias Sociales, otorgan nuevas funciones tanto al docente como al estudiante, el primero se convierte en mediador, facilitador y guía al servicio de la gestión de aprendizaje,

favoreciendo la participación activa, las relaciones cooperativas, la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión del segundo mediante propuestas de tareas didácticas direccionadas a la resolución de problemas reales. (p.5)

Palacios Quezada et al. (2021) menciona que “las estrategias activas se incorporan al proceso de enseñanza como mecanismos participativos que ejercen el desarrollo de actitudes críticas, colaborativas e investigativas en la interacción del conocimiento”(p.67), este enfoque es especialmente relevante en la enseñanza de la Historia, ya que fomenta el pensamiento crítico al no limitarse a la simple memorización de hechos, sino a la comprensión de las causas y consecuencias de los eventos y las diversas perspectivas involucradas. Además, facilita la contextualización del conocimiento al involucrar a los estudiantes en proyectos y actividades que requieren una investigación profunda, lo que lleva a una comprensión más sólida y duradera de los eventos históricos y su relevancia actual.

Las metodologías activas, como el aula invertida, proporcionan un marco dinámico y flexible para el desarrollo de habilidades de investigación, empoderando a los estudiantes para asumir un rol activo en su aprendizaje. Esto no solo los prepara para el éxito académico, sino también para enfrentar con confianza y competencia los desafíos del mundo real.

Por ello, es de vital importancia que los profesores adopten metodologías activas que fomenten el desarrollo de habilidades intelectuales en los alumnos. La implementación de metodologías activas en la enseñanza de la Historia ofrece una mayor motivación y compromiso, mejora del rendimiento académico y desarrollo de competencias transversales, lo que contribuye a la formación integral de los estudiantes, en correspondencia con el nivel que curse y en particular para cumplir con las exigencias establecidas en la formación del bachiller, lo que será analizado a continuación, por constituir punto focal en la investigación descrita en el presente informe.

2.3. Exigencias en la formación del bachiller

Actualmente, dotar a los jóvenes de las competencias que necesitan para su desarrollo personal y profesional sigue siendo un reto, dado que son vistos principalmente como receptores de servicios educativos. A pesar del desarrollo y la diversificación de la educación en las últimas décadas, todavía no se tiene en cuenta las diferencias en sus trayectorias, necesidades y aspiraciones. En Ecuador, la educación secundaria enfrenta dificultades para preparar a los estudiantes para la vida, pues, aunque el currículo busca desarrollar el pensamiento crítico, el razonamiento lógico y las habilidades digitales, aún existe una brecha entre la formación académica y las necesidades de la sociedad y el ámbito productivo.

El objetivo del Bachillerato General Unificado en el contexto ecuatoriano es proporcionar una educación holística que facilite tanto el acceso a la enseñanza superior como la adquisición de las herramientas necesarias para desenvolverse en diversos entornos. Sin embargo, esta transición se ha visto obstaculizada por la falta de una orientación profesional clara y la escasa adaptación de los programas a las realidades socioeconómicas. Además, la introducción de la tecnología en el aprendizaje ha creado nuevas exigencias, lo que hace

necesario reforzar el vínculo entre la educación y el mundo exterior y promover estrategias que ayuden a los jóvenes a adquirir competencias clave.

2.3.1. Tendencias internacionales en la formación del bachiller.

En las últimas décadas, la educación secundaria ha experimentado cambios significativos impulsados por avances tecnológicos, cambios sociales y nuevas demandas del mercado laboral. Estos cambios han llevado a una preparación de los estudiantes para adaptarse a un mundo en constante evolución, influenciada por diversas tendencias internacionales.

Según Corrica (2022), se destacan tendencias educativas como la integración de la tecnología en el aprendizaje, el enfoque en habilidades del siglo XXI, la personalización de la educación, la promoción de la equidad e inclusión, y el fortalecimiento de metodologías educativas. Estas tendencias buscan identificar y aplicar las mejores prácticas y estrategias educativas que contribuyan al desarrollo integral de los adolescentes en el contexto actual. Por esta razón, países con modelos educativos avanzados como Singapur y Finlandia son ejemplos relevantes que responden eficazmente a las demandas contemporáneas en la formación del bachiller.

Sobre el tema, Martí (2023) señala que, en Singapur, la educación secundaria tiene una duración flexible de 4 a 6 años y es de carácter voluntario, lo que permite a los estudiantes decidir si continúan o abandonan el sistema educativo a partir de los 12 años. El sistema educativo está diseñado para ofrecer una educación personalizada que se adapta a los intereses y metas individuales de cada estudiante. El currículo incorpora una variedad de materias académicas, vocacionales y extracurriculares adaptadas específicamente a cada programa educativo disponible.

En tal sentido, el programa Express se considera como el más académico y riguroso, preparando a los estudiantes para el examen GCE O-Level y la certificación obtenida les permite acceder a la educación preuniversitaria o a programas de Formación Profesional. Se imparte en inglés y en la lengua materna del estudiante y tiene una duración de cuatro años.

El programa Normal por su parte ofrece dos opciones: Normal Académico (NA), que prepara a los estudiantes para el examen GCE N-Level, permitiéndoles continuar con el programa Express o entrar en programas de Formación Profesional y Normal Técnico (NT), que prepara a los estudiantes para el examen GCE N(T)-Level, también facilitando el acceso a programas de Formación Profesional. Se imparte en inglés y en la lengua materna del estudiante, con una duración de cuatro o cinco años.

Otra opción es el programa Integrated, considerado como el más innovador, integrando la educación secundaria y preuniversitaria en un currículo único. Se centra en el aprendizaje interdisciplinario, el pensamiento crítico y la investigación. Con una duración de seis años, se imparte en inglés y en la lengua materna del estudiante. Permittedoles a los estudiantes acceder a la educación superior.

Como particularidad, cabe resaltar que el perfil del bachiller en Singapur responde a las motivaciones y deseos de los estudiantes mediante una educación personalizada que abarca asignaturas académicas y profesionales y actividades complementarias. A continuación, se describen las características de este perfil:

- Fomenta el bilingüismo y la apreciación de la diversidad cultural.
- Permite la integración de las tecnologías digitales en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias esenciales para el siglo XXI, como la creatividad, la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico.
- Se centra en el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo habilidades socioemocionales y valores éticos, preparando a los jóvenes para ser ciudadanos responsables y competentes en un mundo globalizado.
- Los alumnos deben realizar rigurosas evaluaciones estandarizadas. Mediante este enfoque holístico se pretende mejorar la competitividad y capacidad de innovación de los alumnos.

Por otro lado, García Giménez et al. (2015) señalan que, en Finlandia, la Educación Secundaria Superior General (ESSG) forma parte de la educación secundaria postobligatoria, abarca tres cursos académicos y da acceso a la educación superior. En torno al 50% de los graduados en educación básica optan por la ESSG.

Su plan de estudios es flexible ya que, además de las asignaturas obligatorias, cada centro puede ofrecer asignaturas de formación vocacional optativas. Los docentes disponen de libertad para escoger el material didáctico y la metodología de enseñanza, a pesar de que existen orientaciones legislativas.

Entre sus principales características, se destaca que:

- La ESSG finlandesa está orientada a la adquisición de competencias transversales para el éxito en la vida personal, educativa y profesional.
- El sistema de evaluación continua, basado en pruebas estandarizadas al final de cada curso, proporciona a los alumnos información constante sobre sus progresos.
- El plan de estudios incluye un importante número de horas dedicadas al aprendizaje práctico, lo que permite a los alumnos apreciar los conocimientos teóricos aplicados a la realidad mediante el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la comunicación eficaz.
- Cuentan con el apoyo de tutores y orientadores que les ayudan a planificar su trayectoria académica y a superar las dificultades que puedan encontrar.

2.3.2. Particularidades de la formación del Bachiller ecuatoriano.

Según el Ministerio de Educación MINEDUC (2016) señala que, el Bachillerato constituye el tercer nivel de educación escolarizada que continúa y complementa las destrezas desarrolladas en los tres subniveles de Educación General Básica y el perfil de egreso del bachiller ecuatoriano está diseñado para asegurar la formación de ciudadanos

comprometidos con la equidad social, capaces de pensar críticamente y de contribuir con soluciones innovadoras a los desafíos que enfrentan los tiempos actuales.

El perfil del bachiller ecuatoriano comprende una estructura curricular diversa que abarca campos importantes como lengua y literatura, idioma extranjero, matemáticas, ciencias naturales e historia. Está centrado en valores como la justicia, la innovación y la solidaridad, y una capacitación docente que busca convertir a los maestros en facilitadores del aprendizaje y se fundamenta en los valores siguientes:

Justicia:

- Comprende las demandas y capacidades de la nación impulsa un compromiso activo hacia el fortalecimiento de una sociedad democrática, justa y que promueve la inclusión.
- Actúa con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad en todas sus acciones.
- Proceden con respeto y responsabilidad hacia sí mismos, hacia los demás, hacia la naturaleza y hacia el mundo de las ideas. Cumplen con sus obligaciones y hacen valer sus derechos.
- Refleja y reconoce sus fortalezas y debilidades para mejorar como seres humanos dentro de la concepción de su plan de vida.

Innovación:

- Tiene iniciativas creativas, actúa con pasión, mente abierta y visión de futuro; asume liderazgo auténtico, actúa con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones, y está preparado para enfrentar los riesgos inherentes al emprendimiento.
- Se guía por la curiosidad intelectual, investiga la realidad nacional e internacional, reflexiona y aplica sus conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas de manera colaborativa e interdependiente, aprovechando todos los recursos e información disponibles.
- Posee habilidades para comunicarse de manera clara en su propio idioma y en otros idiomas, utilizando una variedad de lenguajes como el numérico, digital, artístico y corporal; asume la responsabilidad de expresar sus ideas y opiniones.
- Actúa de manera organizada, autónoma e independiente; utilizan el razonamiento lógico, crítico y complejo.

Solidaridad:

- Asume responsabilidad social y puede interactuar con diversos grupos actuando con comprensión, empatía y tolerancia.
- Valora la diversidad étnica y cultural y respetan las identidades nacionales para promover la paz mundial.
- Armoniza lo físico e intelectual utilizando su inteligencia emocional para mantener una actitud positiva, flexible, amable y autocrítica.

- Responde a las exigencias del trabajo en equipo, comprendiendo el entorno y respetando las ideas y contribuciones de los demás.

Como cuestión importante, la máxima autoridad que establece la normativa respecto a la formación del bachiller en Ecuador, precisa que en este nivel “se emplean diversos recursos digitales (TIC) y analógicos para desarrollar la investigación de campo, la fundamentación técnica, la experimentación como fundamento para la argumentación lógica y crítica” (MINEDUC, 2016, p.46). Al respecto, en opinión de la autora de la investigación descrita en este informe, es importante destacar que la calidad de la educación es una premisa importante en el mundo, y la formación del Bachiller ecuatoriano, en cuanto a normativa, se enfoca en preparar a los estudiantes para la educación superior y para la sociedad.

No obstante, se coincide con la perspectiva de Catuto et al. (2020), quienes indican que los estudiantes de bachillerato en Ecuador tienen dificultades para adaptarse a los nuevos entornos académicos al ingresar a las universidades públicas, lo que en ocasiones se debe a insuficiencias en el desempeño académico de los docentes, donde predomina la enseñanza memorística y la utilización de clases tradicionales donde el estudiante es ente pasivo, por lo que se considera necesario, elaborar los recursos didácticos necesarios para fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje en las diferentes materias del currículum de estudio.

Este argumento justifica la pertinencia de la investigación efectuada, con la finalidad de diseñar una guía metodológica de enseñanza - aprendizaje de la Historia, lo que constituye un intento para sistematizar la implementación de buenas prácticas, por cuanto la guía metodológica concebida representa una contribución práctica y metodológica al quehacer docente.

2.4. Guía metodológica

2.4.1. Definición

Según Moreno (como se citó en Sandoval, 2021) la guía metodológica “es un documento técnico que permite la aplicación de una serie de actividades para un objetivo común” (p.23). Este concepto se refiere a la sistematización y documentación de cualquier proceso, actividad o metodología.

Como afirma Mass Sosa et al. (2011) una guía metodológica es un instrumento de gran valor para unificar el trabajo de los profesores en cuanto al diseño, implementación y supervisión de un sistema de tareas docentes integradoras en la enseñanza. Al respecto, una guía metodológica es una herramienta pedagógica que proporciona una serie ordenada de orientaciones, procedimientos y recomendaciones para llevar a cabo una tarea, un proyecto o una investigación de manera eficiente y eficaz.

2.4.2. II.4.2. Aspectos a tener en cuenta para la elaboración de una Guía Metodológica.

Para el diseño de una guía metodológica destinada a la implementación del aula invertida como metodología de enseñanza de la historia, es fundamental considerar las directrices

propuestas por Esquivel et al. (2021). Una guía metodológica, según estos autores, debe incluir procedimientos y herramientas basadas en teorías sólidas que apoyen la planificación y orienten las acciones para mejorar la gestión educativa, fomentando condiciones que propicien la mejora continua.

Asimismo, Casells (como se citó en Sandoval, 2021) sugiere que una guía metodológica puede presentarse en un documento que incluya los antecedentes, el procedimiento, la elaboración, el objetivo principal y el público al que va dirigido. En primer lugar, debe haber una introducción que describa la problemática y el uso de la guía, seguida de los objetivos y un marco conceptual que establezca la teoría que respalda el trabajo. Posteriormente, se deben formular las etapas metodológicas, comenzando con un diagnóstico del problema, la estructuración de un programa y la matriz de planificación. Finalmente, se deben presentar los instrumentos o herramientas necesarios para explicar las técnicas aplicadas.

Como consecuencia y producto del análisis ejecutado, a los efectos de la presente investigación, se considera que una guía metodológica debe incluir los siguientes elementos:

- Introducción y objetivos: En esta sección se explica la finalidad de la guía y los objetivos que se espera alcanzar con su uso.
- Ámbito de aplicación: Se delimita e identifica a qué actividades, proyectos o contextos se aplica la guía.
- Base teórica: Se expone el marco teórico o conceptual que respalda las metodologías recomendadas, e incluye teorías, modelos o principios relevantes para su aplicación.
- Fases y procedimientos: Aquí se detalla los pasos concretos que deben seguirse para aplicar la metodología recomendada, con descripciones claras y detalladas de cada fase del proceso.
- Recursos y herramientas: Se determina y describe los útiles, técnicas y recursos necesarios para llevar a cabo las actividades descritas en la guía.
- Funciones y responsabilidades: En esta sección se establecen las funciones y responsabilidades de las personas o equipos que participarán en el proceso.
- Criterios de evaluación: Se fija los criterios y métodos para evaluar la eficacia y eficiencia de la aplicación de la metodología.
- Casos prácticos y ejemplos: Se aporta ejemplos y casos prácticos para ilustrar cómo aplicar la metodología en situaciones reales.
- Anexos y referencias: Incluye anexos con información adicional, formularios, plantillas y referencias- bibliográficas para apoyar la aplicación de la guía.

Como complemento necesario a lo expresado anteriormente, se realiza a continuación, un análisis de antecedentes investigativos enfocados en la elaboración de guías metodológicas, lo que contribuyó a tomar la decisión correspondiente al marco de referencia asumido y aplicado por esta autora en su investigación.

2.5. Análisis de investigaciones anteriores relacionadas con el diseño de una Guía metodológica para la implementación del aula invertida en la enseñanza – aprendizaje.

En esta sección, se describe el accionar ejecutado en tres investigaciones centradas en la implementación de la clase invertida en varios entornos educativos. En cada estudio se analizó desde la selección del tema hasta la formulación de las conclusiones y recomendaciones. Se destacaron las estrategias metodológicas empleadas, la recopilación y el análisis de datos y la formulación de sugerencias educativas específicas. Además, se consideró el valor agregado de cada sugerencia.

2.5.1. El aula invertida como metodología de enseñanza y aprendizaje de Estudios Sociales

En la referida investigación, elaborada por Yépez (2022) el objetivo principal fue fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Bachillerato en la institución “Victoria Bilingual Christian Academy”, a partir de la metodología Aula invertida, que permita implementar estrategias didácticas más efectivas en el año lectivo 2021-2022. Para lograrlo, se propuso la elaboración de una guía metodológica sobre el aula invertida como estrategia didáctica para potenciar el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato en esa entidad. El estudio siguió un enfoque mixto, declarado por el autor como una investigación de tipo bibliográfico, documental y de campo.

La investigación se apoyó en la técnica de la encuesta a los docentes y estudiantes, y la entrevista a las autoridades de conformaban la comisión académica que permitió identificar el procedimiento aplicado en la enseñanza. El proceso metodológico incluyó los siguientes pasos:

1. Determinación de los participantes.
2. Acercamiento con los estudiantes y docentes.
3. Elaboración y aplicación de instrumentos.
4. Procesamiento de la información.
5. Representación de los resultados.
6. Elaboración de propuesta de guía metodológica.
7. Construcción de conclusiones y recomendaciones.

2.5.2. Aula Inversa como metodología activa en el proceso de enseñanza de la conquista y colonización de América de los estudiantes de EGB.

Otra investigación analizada fue la realizada por Tene (2021) que se planteó como objetivo: Establecer el aula invertida como metodología activa para la enseñanza del contenido relacionado con la conquista y colonización de América. La metodología utilizada se basó en una investigación bibliográfica, descriptiva con técnicas cuantitativas y cualitativas, aplicando como instrumento el cuestionario dirigido a los docentes de Estudios Sociales y estudiantes de noveno año de EGB.

El proceso de la investigación se ejecutó en el siguiente orden:

1. Determinación de la población y la muestra.
2. Selección de las técnicas pertinentes para la recolección de datos.
3. Elaboración de instrumentos como el cuestionario bajo la escala de Likert.
4. Validación y confiabilidad de los instrumentos.
5. Recolección de datos, (se aplicaron encuestas a docentes y estudiantes)
6. Análisis estadístico de los resultados.
7. Elaboración de la propuesta basada en la elaboración de una guía metodológica.
8. Conclusiones y recomendaciones.

2.5.3. Aula invertida en los métodos de enseñanza en la Unidad Educativa Picaihua del cantón Ambato durante la emergencia sanitaria.

En dicha investigación, Chulco (2021) se planteó como objetivo general analizar el aula invertida y su impacto en los métodos de enseñanza en la Unidad Educativa Picaihua durante la emergencia sanitaria., en el proceso de aprendizaje. En la investigación se aplicó un enfoque mixto para obtener una visión integral del impacto del aula invertida. En cuanto al tipo de investigación, se definió como descriptiva y correlacional y una modalidad bibliográfica documental. Se aplicaron encuestas a docentes y estudiantes. El procedimiento aplicado en la investigación fue el siguiente:

1. Determinación de la población y muestra.
2. Elaboración de instrumentos específicos para la recolección de datos. Estos instrumentos fueron diseñados para evaluar la percepción y el impacto del aula invertida en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Validación de los instrumentos para garantizar que midieran con precisión los aspectos relevantes de la investigación.
4. Recolección de datos se llevó mediante la aplicación de encuestas a una muestra representativa de docentes y estudiantes de primero de bachillerato.
5. Análisis de los datos recolectados utilizando técnicas estadísticas para identificar tendencias y patrones.
6. Elaboración de propuesta, guía para la aplicación del aula invertida en el nivel del bachillerato.
7. Elaboración de conclusiones y recomendaciones basadas en los hallazgos de la investigación.

En resumen, las tres investigaciones revisadas comparten el objetivo de aplicar la metodología del aula invertida en diversos contextos y asignaturas, destacando su potencial para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los estudios de Yépez (2022) y Tene (2021) son los que mejor se alinean con el tema tratado, ya que abordan un análisis profundo de las variables relevantes y presentan un diseño metodológico riguroso. Esto asegura la eficacia y aplicabilidad de las herramientas y métodos propuestos en el ámbito educativo.

Por tanto, en la investigación ejecutada por esta autora, se decidió construir una perspectiva teórica a partir de las experiencias de Yépez (2022) y Tene (2021), que sirvió como referente teórico, como guía, que orientó el proceso investigativo, aportando una base confiable para desarrollar una propuesta metodológica adaptada al contexto de la enseñanza de Historia en Primero BGU.

Ambas investigaciones, aunque enfocadas en niveles educativos y asignaturas diferentes, presentan una conexión temática directa. Yépez se centró en los estudiantes de primero de bachillerato, alineándose con el contexto de la investigación actual, mientras que Tene, aunque en un nivel educativo distinto, se relaciona con Historia, disciplina que comparte con los Estudios Sociales la necesidad de comprender y analizar procesos históricos y sociales. En ambos casos, se buscó mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una metodología adecuada y efectiva.

Tanto Yépez como Tene, utilizaron encuestas como instrumento de recolección de datos con docentes y estudiantes, lo que permite adaptar y aplicar el mismo instrumento, facilitando la comparación de resultados y proporcionando una visión más amplia sobre las estrategias metodológicas en la enseñanza de Historia.

Finalmente, ambos autores destacan que la implementación del aula invertida como metodología activa contribuye significativamente a la formación integral de estudiantes y docentes, lo que resulta clave en el contexto educativo actual, para promover competencias más allá del conocimiento factual, como el pensamiento crítico, el análisis y la reflexión. Ambas investigaciones respaldan la importancia de implementar el aula invertida como herramienta para fomentar un aprendizaje integral, aspecto también relevante en esta investigación.

CAPÍTULO III:

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se detallan los componentes esenciales del diseño metodológico, tales como el proceso seguido en la investigación, producto de la perspectiva teórica construida a partir del análisis del estado de arte, el tipo y diseño de la investigación, las técnicas utilizadas para la recopilación de datos y el método de análisis que facilitará el procesamiento de los datos.

3.1. Proceso de investigación

Como se mencionó anteriormente, la investigación se sustentó en la construcción de una perspectiva teórica que destaca la importancia de aumentar el interés académico de los estudiantes a través de la implementación del aula invertida como metodología de enseñanza que tiene el potencial de hacer que el aprendizaje de la Historia sea más ameno y significativo. Para elaboración de la perspectiva teórica, se consideraron las investigaciones realizadas por Tene (2021) y Yopez (2022), las cuales presentan similitudes y contribuyen de manera significativa al enfoque de la investigación que se describe en el presente informe.

La perspectiva teórica construida, fue denominada "Proceso para diseñar una guía metodológica para la implementación del aula invertida, enfocada en el fortalecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia, en la Unidad 4 de Primero BGU, en la Unidad Educativa El Oro". El respectivo proceso establece la secuencia seguida en la investigación ejecutada y consta de los siguientes pasos:

- Paso 1: Solicitud de permiso a las autoridades de la Unidad Educativa para la realización de la investigación.
- Paso 2: Inmersión inicial en el contexto donde se realizará la investigación (Unidad Educativa "El Oro") y definición del Diseño Metodológico a aplicar.
- Paso 3: Elaboración y aplicación de los instrumentos para la recolección de datos
- Paso 4: Procesamiento y análisis de los datos.
- Paso 5: Diseño de la guía metodológica para la implementación del aula invertida, enfocada en el fortalecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia en la Unidad 4 de Primero BGU, en la Unidad Educativa "El Oro.
- Paso 6: Elaboración de las conclusiones y recomendaciones.

3.2. Paradigma, ruta o enfoque

La investigación asumió un enfoque mixto, que permitió profundizar en los hechos y problemas que se presentan en la realidad y aprovechar las potencialidades de las rutas cuantitativa y cualitativa para la recolección y análisis de datos.

3.3. Tipo de investigación

Según el tipo de estudio la investigación fue concebida y ejecutada como predominantemente descriptiva y explicativa, dado que descripción y explicación constituyeron los elementos principales que guían la narrativa discursiva en el informe con relación a la aplicación de instrumentos, obtención y análisis de los datos y contenido de la Guía Metodológica elaborada, como resultado científico principal que materializó cumplimiento al objetivo general de la investigación.

3.4. Diseño de la investigación

La presente investigación se basó en un diseño descriptivo del tipo reporte de caso. Dado que la investigación se centró en elaborar una guía metodológica para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Unidad 4, dirigida a los estudiantes de Primero de Bachillerato General Unificado (BGU) de la Unidad Educativa El Oro, esa institución y ese grupo conforman el caso de estudio. Como consecuencia la investigación no pretendía generalizar los resultados, sino resolver la problemática concreta contenida en el problema científico y el objetivo general formulado.

3.5. Planteamiento hipotético

Para el planteamiento hipotético se aplicó el método de análisis, descomponiendo el problema científico en sub-problemas, con lo cual se obtuvo el siguiente sistema de preguntas científicas que constituyen la guía del proceder investigativo aplicado:

- ¿Cuáles son los referentes teóricos y metodológicos que justifican la necesidad de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, tomando en cuenta las tendencias contemporáneas en la aplicación de metodologías activas y las exigencias en la formación del bachiller?
- ¿Cuál es el estado actual que caracteriza la enseñanza aprendizaje de la Historia en la Unidad 4 de primero de BGU de la Unidad Educativa El Oro?
- ¿Cuáles son los elementos y la estructura de la guía metodológica propuesta para la implementación del aula invertida en la enseñanza aprendizaje en la Unidad 4 de primero de BGU, en la Unidad Educativa El Oro, tomando en cuenta las tendencias contemporáneas en la aplicación de metodologías activas y las exigencias en la formación del bachiller?

3.6. Población y muestra

La presente investigación se realizó mediante un muestreo intencional no probabilístico por conveniencia. Fue seleccionada la Unidad Educativa “El Oro”, específicamente la Unidad 4 y el primer año del Bachillerato General Unificado (BGU), compuesta por 24 alumnos y una docente de Historia. El criterio principal tomado en cuenta para la elección de esta institución se basó en su ubicación geográfica, considerando su proximidad al lugar de residencia de la autora, lo que facilitó el acceso y el desarrollo del estudio, así como la apertura y disposición de las autoridades para autorizar y cooperar en la realización del estudio.

3.7. Métodos, Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Teniendo en cuenta la necesidad de garantizar la triangulación de los instrumentos y las fuentes de información para la recopilación de datos, se utilizaron los siguientes instrumentos:

Encuesta: Esta técnica facilitó recoger los criterios / percepciones sobre el PEA, la calidad de las clases de Historia y la activación de la enseñanza aprendizaje en las clases de la Unidad 4, provenientes de los estudiantes que forman parte del primer año de BGU en la Unidad Educativa "El Oro", con el fin de comprender la problemática planteada, para lo cual se empleó un cuestionario compuesto por 15 preguntas cerradas (ver Anexo 1) y una pregunta

abierta de fácil comprensión y fiabilidad como instrumento de recolección de datos, que fue aplicado presencialmente.

Entrevista: Se aplicó una entrevista a la docente que imparte la asignatura de Historia, con el propósito de recopilar criterios y opiniones sobre los aspectos positivos y las áreas que requieren mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de la Unidad 4 de Historia en el primer año de Bachillerato General Unificado (BGU) de la Unidad Educativa "El Oro".

Además, se buscó obtener perspectivas sobre las prácticas actuales y las posibles mejoras en relación con la implementación del enfoque de aula invertida. El instrumento constó de 15 preguntas abiertas (ver Anexo 2), diseñadas para abordar el tema propuesto y determinar el estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Unidad 4 del primer año de BGU en dicha institución.

Ficha de observación a clases de Historia de la Unidad 4 de primero BGU, para identificar elementos que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) en el aula de clases y sobre todo las metodologías activas que se aplican por la docente y si hay algunos indicios, aunque sean esporádicos y espontáneos, sobre aplicación del aula invertida (Anexo 6).

3.8. Análisis y procesamiento de datos

El análisis y procesamiento de los datos combinó enfoques cuantitativos y cualitativos con el fin de proporcionar una visión integral del problema y se examinaron los resultados obtenidos a partir de las encuestas, fichas de observación y la entrevista. Para los datos cuantitativos obtenidos de las encuestas, se utilizó Microsoft Excel para identificar la frecuencia de las respuestas en cada ítem, adicionalmente se calcularon los porcentajes correspondientes y se crearon gráficos de pastel para ilustrar las tendencias en los aspectos evaluados, lo que permitió una visualización clara de las respuestas de los estudiantes.

En cuanto a las fichas de observación, los resultados se presentaron de manera descriptiva, destacando ejemplos concretos de lo ocurrido en el aula durante las observaciones. Esto proporcionó una visión detallada de cómo se desarrolla el proceso enseñanza - aprendizaje de Historia en los estudiantes de primer año BGU.

Para el análisis de la entrevista, se aplicó un enfoque de teoría fundamentada mediante una codificación abierta, axial y selectiva. Se extrajeron unidades de análisis de las respuestas, segmentando la entrevista en líneas y extrayendo categorías relacionadas directamente con el problema de investigación. A cada categoría se le asignó una codificación específica.

En la codificación axial, se elaboró una tabla para mostrar la frecuencia de menciones y un memo asociado a cada categoría. Posteriormente, en la codificación selectiva, se agrupó las categorías en temas principales con el objetivo de obtener una categoría selectiva que respalde y valide la necesidad del presente estudio.

3.9. Cumplimiento de la ética de la investigación en Ciencias Sociales

En correspondencia con los postulados que rigen el comportamiento ético de los investigadores y la ética de la investigación en Ciencias Sociales, al inicio del proceso investigativo, se gestionó el consentimiento de la docente, los estudiantes y sus responsables

legales para participar en la investigación, así como para que los resultados obtenidos sean publicados y todos manifestaron su conformidad.

3.10. . Procesamiento de datos documentales y bibliográficos

En esta investigación, los datos documentales y bibliográficos se procesaron mediante la técnica fichaje, siguiendo los principios expuestos en *La escritura académica: reflexiones educativas desde los consejos de Howard Becker*. En este capítulo, basado en el *Manual de escritura para científicos sociales* de Becker, resalta que la escritura académica se entiende como un proceso dinámico y reflexivo más que como un conjunto de reglas fijas (Barba y Segura, 2022).

A través del fichaje se organizaron y sistematizaron los documentos analizados, lo que permitió una construcción argumentativa sólida. Además, la escritura fue vista como un acto de comunicación que exigía responsabilidad y revisión continua, lo que fortaleció la interpretación crítica de la información recogida.

CAPÍTULO IV:

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se detalla el proceso de ejecución de la investigación en la Unidad Educativa “El Oro”, así como los resultados obtenidos; el mismo está estructurado en seis secciones, que corresponden a las etapas aplicadas en el proceso investigativo y enunciadas en el CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO del presente documento.

4.1. Paso 1: Solicitud de permiso a las autoridades de la Unidad Educativa para la realización de la investigación

Como punto de partida, se gestionó un primer acercamiento a la Unidad Educativa "El Oro" se mantuvo una reunión con la rectora de la Unidad Educativa "El Oro", para explicar la razón e intención de la investigación y obtener el permiso respectivo, lo que se logró exitosamente, contando desde el primer momento con el respaldo de las autoridades.

Una vez autorizada la investigación se procedió a obtener información sobre el número de estudiantes en el primer año de Bachillerato y los docentes que imparten Historia en ese nivel. Con estos datos, se seleccionó la muestra para recopilar información relevante y diagnosticar la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo referente a los contenidos de la Unidad 4 de Historia.

En un segundo acercamiento, se presentó formalmente un oficio solicitando permiso para aplicar una encuesta a los estudiantes de primero de BGU, una entrevista a la docente y realizar observaciones en varias clases de Historia, en dicho paralelo.

4.2. Paso 2: Inmersión inicial en el contexto donde se realizará la investigación (Unidad Educativa “El Oro”) y definición del Diseño Metodológico a aplicar.

Con la debida autorización, se realizó un primer acercamiento a los estudiantes del primer año de Bachillerato General Unificado (BGU) y a la docente responsable de la asignatura de Historia en la Unidad Educativa "El Oro". Durante este encuentro inicial, se estableció un contacto cordial y respetuoso, en el que se explicó la intención de la investigación y la relevancia de su colaboración.

Los estudiantes y la docente se mostraron dispuestos y receptivos, comprometidos a ofrecer la información necesaria. Se destacó la confidencialidad de los datos y el propósito académico del estudio, lo que facilitó un ambiente adecuado para la recopilación de información precisa y relevante. La actitud positiva y colaborativa de los participantes en esta etapa inicial contribuyó a crear las condiciones óptimas para una investigación exitosa y el cumplimiento de los objetivos planteados.

4.3. Paso 3: Elaboración y aplicación de instrumentos para la recolección de datos.

En primera instancia se elaboro un cuestionario contaba con 16 preguntas para la encuesta, tomadas de los instrumentos creados por Yépez (2022) y Tene (2021), aplicados por ambos autores en las investigaciones que constituyen antecedentes teóricos de referencia en la presente investigación y sirvieron de base para recoger criterios / percepciones sobre el

proceso de enseñanza-aprendizaje, la calidad de las clases de Historia provenientes de los estudiantes que forman parte del primer año de BGU en la Unidad Educativa "El Oro".

La entrevista incluyó 15 preguntas abiertas con el propósito de recopilar criterios y opiniones sobre los aspectos positivos y las áreas que requieren mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de la asignatura. Para complementar los datos y lograr la necesaria triangulación en las fuentes de obtención de datos, se elaboraron fichas de observación con el fin de identificar elementos que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases y sobre todo las metodologías activas que se aplican por la docente y si hay algunos indicios, sobre aplicación del aula invertida.

Para continuar con el proceso se aplicó la encuesta a los estudiantes de primero BGU, seguidamente se obtuvo información de la entrevista realizada a la docente de la asignatura de Historia y finalmente se aplicó la guía de observación a cargo de la investigadora, con un total de cinco visitas áulicas.

4.4. Paso 4: Procesamiento y análisis de la información que se obtuvo

En este proceso se concibió que la recolección de los datos y el análisis fueran desarrollados de forma paralela, haciendo también que el proceso realizado no sea lineal, además de permitir responder al problema científico planteado. Para la recolección y el procesamiento de datos se siguió el siguiente orden:

- Recolección de datos mediante los instrumentos aplicados (encuesta, entrevista y ficha de observación).
- Revisión y organización de los datos.
- Tabulación correspondiente de la encuesta dirigida a los estudiantes
- Análisis e interpretación correspondiente a cada pregunta de la encuesta aplicada.
- Análisis e interpretación correspondiente a las observaciones realizadas a clases.
- Transcripción y análisis de la información obtenida de la entrevista a la docente de Historia utilizando un enfoque cualitativo basado en la Teoría Fundamentada.

A continuación, se presenta el análisis de los datos recolectados por cada instrumento aplicado.

4.4.1. Encuesta a los estudiantes

Como fue expresado con anterioridad la encuesta, que se puede observar en el anexo 1, fue aplicada a la totalidad de estudiantes de primero de BGU, de forma presencial, en su aula de clases y seguidamente se describe la tabulación de los datos obtenidos y el análisis de los mismos en cada una de las interrogantes planteadas.

1. ¿Cuál considera que es el rol principal de la docente de Historia en el proceso enseñanza-aprendizaje?

Tabla 1

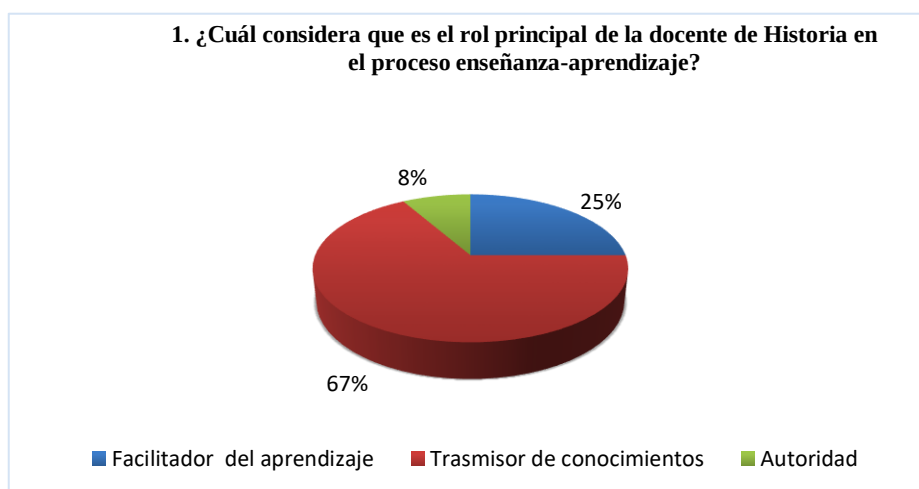
Rol principal de la docente de Historia en el proceso enseñanza-aprendizaje

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Facilitador del aprendizaje	6	25%
Trasmisor de conocimientos	16	67%
Autoridad	2	8%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024).

Figura 4

Rol principal de la docente de Historia en el proceso enseñanza-aprendizaje



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 1.

Según se puede constatar, el 67% de los encuestados considera que el rol principal de la docente de Historia es de transmisora de conocimientos, lo que puede ser un indicio de una enseñanza tradicional centrada en la transmisión y repetición de contenidos, priorizando posiblemente la memorización sobre otras competencias. Por otro lado, un 25% identifica al profesor como facilitador del aprendizaje, una figura que guía y orienta el aprendizaje, aunque claramente con menor prevalencia. Sólo el 8% asocia al profesor con un papel de autoridad, lo que indica que la relación en el aula no se percibe de manera rígida.

Estos resultados indican que la percepción que tienen los alumnos sobre el rol de la docente está condicionada por modelos educativos tradicionales que priorizan la transmisión de conocimientos, lo que restringe la participación activa y la construcción autónoma del conocimiento. El alto porcentaje de alumnos que la perciben como transmisora de conocimientos apunta a una actitud pasiva por parte de la profesora, lo que sugiere la necesidad de abrirse a enfoques más modernos que fomenten la participación y el aprendizaje activo.

2. ¿Cree que la docente utiliza metodologías de enseñanza que te hacen participar activamente en las clases?

Tabla 2

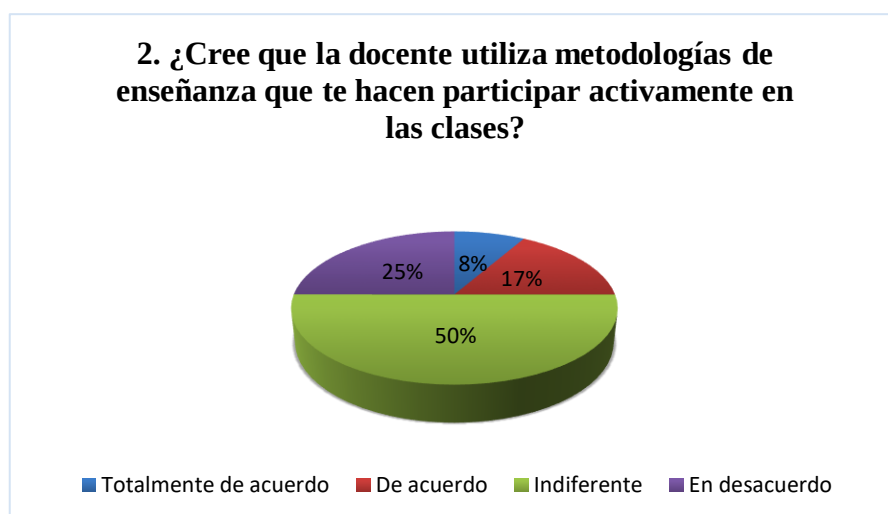
Utilización de metodologías de enseñanza que promueven la participación activa en clases

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	8%
De acuerdo	4	17%
Indiferente	12	50%
En desacuerdo	6	25%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024)

Figura 5

Utilización de metodologías de enseñanza que promueven la participación activa en clases



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 2.

El 50% de los alumnos se muestra indiferente, lo que podría interpretarse como una falta de interés o un desconocimiento de la metodología utilizada, mientras que el 25% no percibe que se utilicen metodologías activas en clase. Esto es un indicador de que predominan las estrategias de enseñanza tradicionales o de que las metodologías activas no se están aplicando eficazmente.

Por otra parte, sólo el 17% está de acuerdo y el 8% muy de acuerdo, lo que sugiere que su aplicación es limitada o no evidente. En este contexto, resulta evidente la urgente necesidad de mejorar la aplicación de las metodologías activas en el aula. Es esencial que la docente no sólo las incorpore de forma efectiva, sino que además se asegure de hacerlas más visibles y comprensibles para los alumnos.

¿Le parecería motivador que la docente de Historia aplicara nuevas metodologías en clase?

Tabla 3

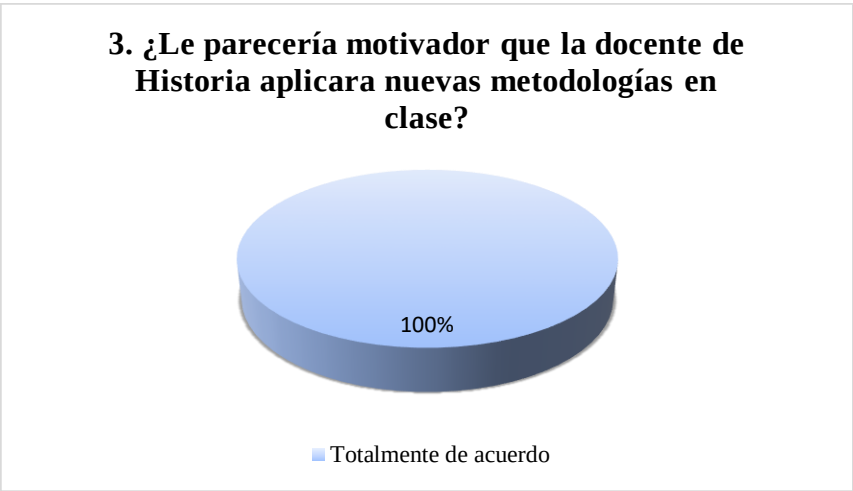
Motivación hacia la aplicación de nuevas metodologías en las clases de Historia

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	24	100%
De acuerdo	0	0%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024)

Figura 6

Utilización de metodologías de enseñanza que promueven la participación activa en clases



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 3.

El 100% de los estudiantes se mostró totalmente de acuerdo con la idea de que la docente aplique nuevas metodologías en clase, lo que demuestra una alta disposición al cambio y apertura a enfoques innovadores y participativos. Esto indica que los estudiantes reconocen la necesidad de renovar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Historia y están motivados para involucrarse más activamente en su proceso de aprendizaje. Este resultado es un indicador muy positivo para fomentar estrategias que promuevan el interés, la interacción y el compromiso en el aula.

3. ¿Qué tipo de evaluaciones se utilizan con mayor frecuencia para medir el aprendizaje en la asignatura de Historia?

Tabla 4

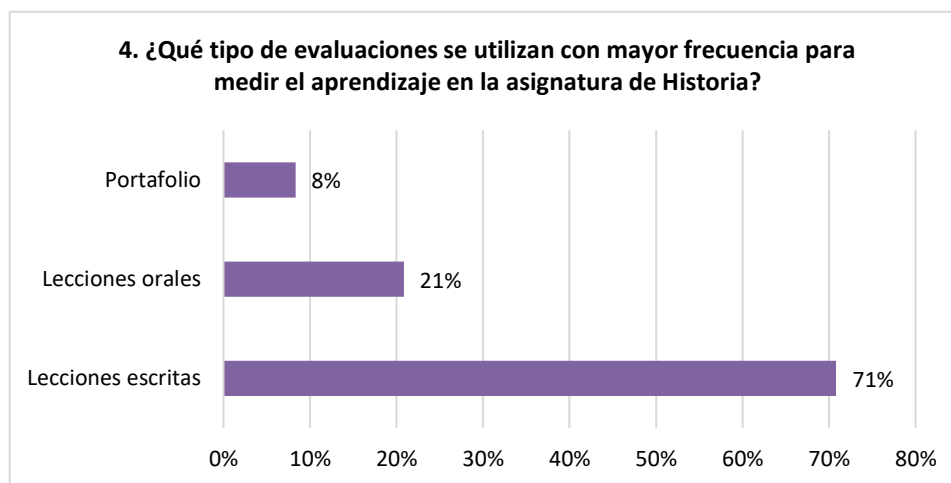
Evaluaciones que se utilizan con mayor frecuencia para medir el aprendizaje en la asignatura de Historia

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Lecciones escritas	17	71%
Lecciones orales	5	21%
Proyectos	0	0%
Portafolio	2	8%
Rúbrica	0	0%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024)

Figura 7

Evaluaciones que se utilizan con mayor frecuencia para medir el aprendizaje en la asignatura de Historia



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 4.

El análisis de la pregunta 4 evidencia que el 71% de los encuestados señala que las lecciones escritas son el tipo de evaluación más empleado en la asignatura de Historia, lo que refleja un enfoque tradicional centrado en medir el aprendizaje a través de la escritura, posiblemente centrándose en la memorización de hechos y conceptos.

Por otro lado, un 21% indica que se utilizan lecciones orales, lo cual podría sugerir un intento de promover habilidades de expresión y argumentación, aunque con menor frecuencia. Finalmente, solo un 8% menciona el uso de portafolios, una herramienta asociada con evaluaciones más formativas y reflexivas, lo que evidencia una limitada implementación de métodos alternativos que fomenten la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico.

Estos datos sugieren que las estrategias de evaluación predominantes no están plenamente alineadas con enfoques más innovadores y centrados en el estudiante, lo que subraya la

necesidad de que la docente diversifique las prácticas evaluativas para desarrollar competencias integrales.

5. ¿Recibe suficiente retroalimentación por parte de la docente para mejorar su aprendizaje?

Tabla 5

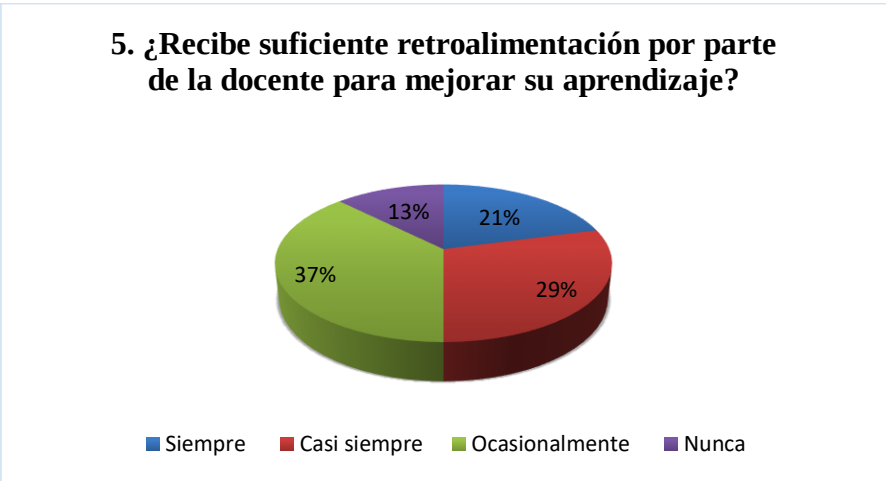
Retroalimentación por parte de la docente para mejorar el aprendizaje

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	21%
Casi siempre	7	29%
Ocasionalmente	9	37%
Nunca	3	13%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024)

Figura 8

Retroalimentación por parte de la docente para mejorar el aprendizaje



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 5.

Los datos de la figura muestran que el 37% de los alumnos considera que ocasionalmente recibe retroalimentación de la docente para mejorar su aprendizaje. Esto indica que una proporción significativa de estudiantes no recibe retroalimentación constante, lo que puede afectar al proceso de mejora y comprensión de los contenidos de aprendizaje, el 13% de los estudiantes indicaron que “nunca” reciben recién retroalimentación, lo que podría generar una falta de atención en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el 29% de los encuestados afirma que “casi siempre” recibe retroalimentación y sólo el 21% dice que “siempre” lo recibe. Esto significa que, aunque algunos estudiantes perciben un apoyo frecuente, no se trata de la mayoría.

En general, los resultados indican que, aunque la docente hace esfuerzos para proporcionar retroalimentación, no es suficiente ni coherente para todos los estudiantes. Para mejorar esta situación, sería aconsejable que la docente aplicara estrategias de retroalimentación más sistemáticas y personalizadas, asegurándose de que todos los alumnos reciban el apoyo que necesitan para su aprendizaje.

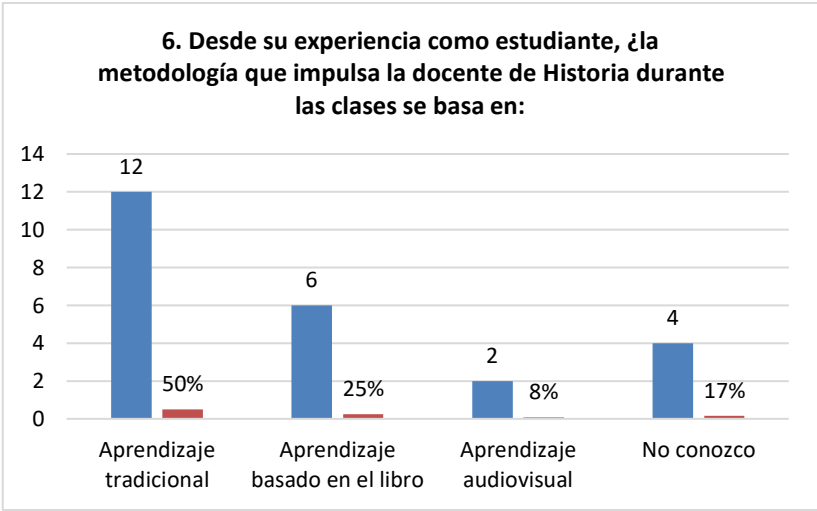
6. Desde su experiencia como estudiante, ¿la metodología que impulsa la docente de Historia durante las clases se basa en:

Tabla 6
Metodología que impulsa la docente de Historia durante las clases

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Aprendizaje tradicional	12	50%
Proyectos de aula	0	0%
Aprendizaje basado en el aula	6	25%
Aprendizaje audiovisual	2	8%
No conozco	4	17%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024).

Figura 9
Metodología que impulsa el docente de Historia durante las clases



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 6.

Los datos revelaron que el 50% de los alumnos consideran que la metodología utilizada por la docente de Historia se basa en el aprendizaje tradicional. Esto sugiere que la enseñanza sigue un enfoque más tradicional, posiblemente con un énfasis en la exposición teórica y el uso de métodos didácticos tradicionales, lo que puede limitar la participación activa y el interés de los alumnos. Por otra parte, el 25% señala la metodología del aprendizaje basado en el libro, lo que refuerza la idea de que las clases se basan en gran medida en materiales escritos y lecturas dirigidas.

Por el contrario, sólo el 8% indica el uso de aprendizaje audiovisual, lo que sugiere que las estrategias de enseñanza innovadoras, como vídeos, documentales o recursos interactivos, son menos habituales en el aula. Además, el 17% de los alumnos afirma que no conoce la metodología utilizada, lo que puede reflejar una falta de claridad sobre cómo se imparten las clases o un desajuste entre los alumnos y los métodos de enseñanza.

En general, estos datos sugieren que la metodología que impulsa la docente en enseñanza de la Historia sigue enfoques tradicionales, lo que puede limitar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Para mejorar esta situación, es recomendable que la docente incorpore estrategias más dinámicas, como el uso de recursos audiovisuales y metodologías interactivas que fomenten una mayor participación y un aprendizaje más significativo.

7. ¿La docente de Historia utiliza los recursos tecnológicos disponibles en el entorno educativo para impartir sus clases?

Tabla 7

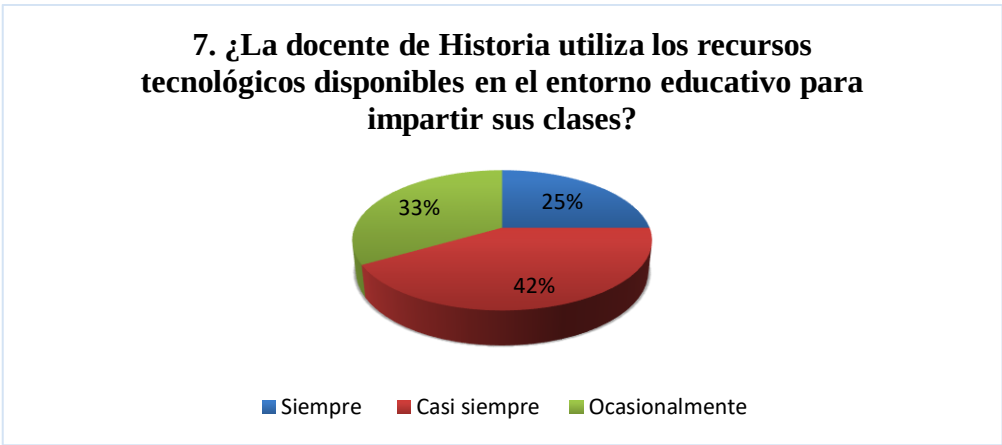
La docente de Historia utiliza los recursos tecnológicos disponibles en el entorno educativo para impartir sus clases

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	25%
Casi siempre	10	42%
Ocasionalmente	8	33%
Nunca	0	0%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024)

Figura 10

La docente de Historia utiliza los recursos tecnológicos disponibles en el entorno educativo para impartir sus clases



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 7.

Los datos muestran que el 42% de los alumnos considera que la docente de Historia “casi siempre” utiliza los recursos tecnológicos disponibles en el entorno educativo para impartir

sus clases. Lo que podría ser un indicio de que probablemente hay esfuerzos por incorporar los recursos tecnológicos a la enseñanza, aunque no de forma total.

Por otro lado, el 25% de los alumnos indica que “siempre” utiliza estos recursos, lo que representa una proporción menor del grupo que percibe una integración consistente de la tecnología en el aula. Sin embargo, el 33% menciona que sólo “ocasionalmente” utiliza estos recursos, lo que indica que aún no integra los recursos tecnológicos disponibles en el entorno educativo en su totalidad.

Estos resultados reflejan que, aunque algunos estudiantes reconocen el uso de recursos tecnológicos, todavía la docente no adopta su integración de forma consistente. Para mejorar esta situación, sería recomendable que la docente incremente el uso de tecnologías como presentaciones interactivas, vídeos educativos y plataformas digitales que podrían contribuir a una experiencia docente más dinámica y atractiva para los estudiantes.

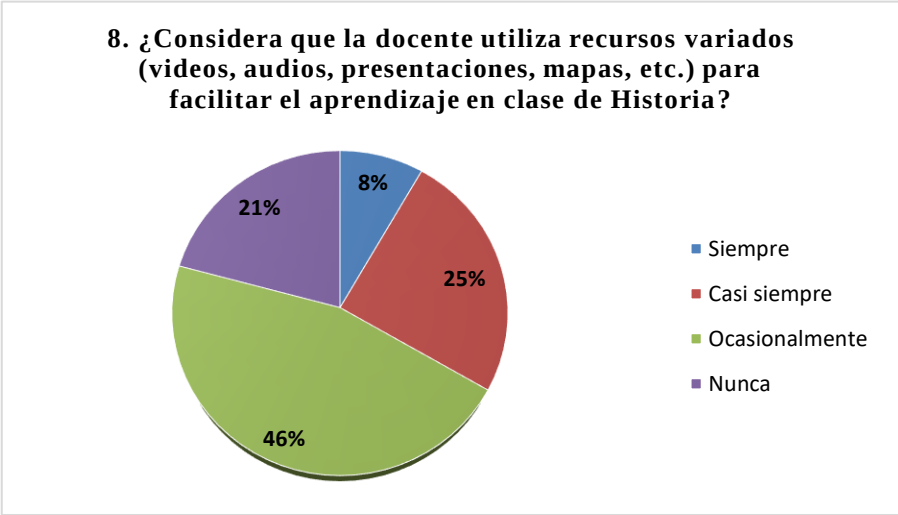
8. ¿Considera que la docente utiliza recursos variados (videos, audios, presentaciones, mapas, etc.) para facilitar el aprendizaje en clase de Historia?

Tabla 8
La docente utiliza recursos variados para facilitar el aprendizaje en clase de Historia

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	8%
Casi siempre	6	25%
Ocasionalmente	11	46%
Nunca	5	21%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024).

Figura 11
La docente utiliza recursos para facilitar el aprendizaje en clase de Historia



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 8.

Un 46% de los alumnos considera que la docente utiliza recursos variados ocasionalmente, un 21% que nunca, lo que podría indicar que el uso de recursos variados para facilitar el aprendizaje de la Historia no es sistemático, lo que sugiere que la aplicación de dichos recursos no es homogénea y que puede ser posible mejorar la coherencia en su uso. Mientras que el 25% que casi siempre, y un 8% que siempre. En definitiva, la mayoría de los estudiantes perciben que el uso de recursos variados es limitado o irregular, lo que podría indicar la necesidad de una planificación más meditada para integrar diversos recursos.

9. ¿Con qué frecuencia realiza actividades prácticas (mapas, proyectos, debates) en clase de Historia?

Tabla 9

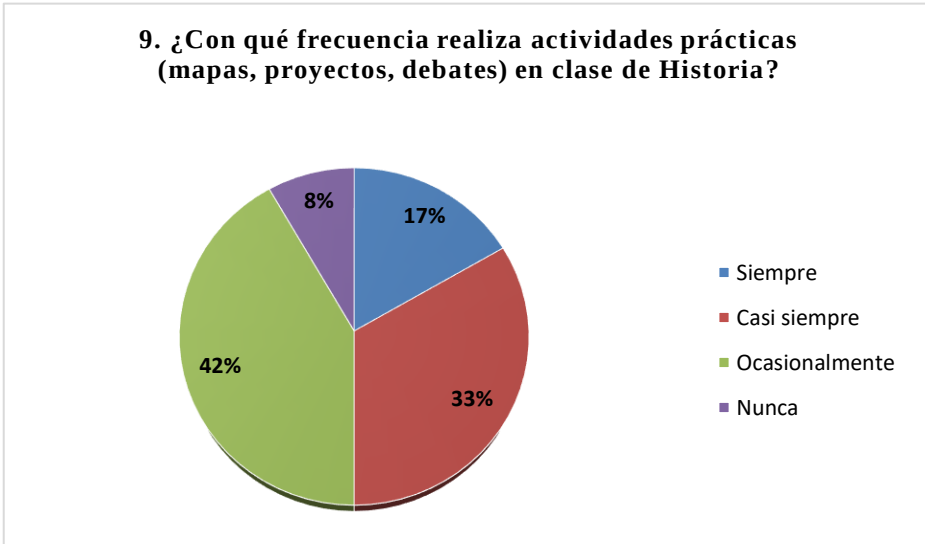
Frecuencia de actividades prácticas (mapas, proyectos, debates) en clase de Historia

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	17%
Casi siempre	8	33%
Ocasionalmente	10	42%
Nunca	2	8%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024)

Figura 12

Frecuencia de actividades prácticas (mapas, proyectos, debates) en clase de Historia



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 9.

Los datos obtenidos indican que las actividades prácticas en las clases de Historia son percibidas como ocasionales por el 42% de los alumnos, un porcentaje menor, el 33%, indica que se realizan casi siempre y el 17% que estima que siempre se realizan actividades prácticas, apunta a que existe un pequeño grupo de alumnos que experimenta una incorporación continua de estas actividades en su aprendizaje, lo que probablemente favorece su comprensión y el desarrollo de habilidades prácticas.

Sin embargo, el 8% de los estudiantes respondieron que nunca se realizan actividades prácticas podrían estar considerando que son objeto de una enseñanza más tradicional, con un significativo predominio de actividades teóricas, lo que podría generar una desconexión con métodos de aprendizaje más dinámicos y participativos

Estos datos reflejan que, aunque las actividades prácticas están presentes en las clases de Historia, su realización es irregular y no se lleva a cabo con la frecuencia que podría potenciar un aprendizaje más interactivo, dinámico y significativo. Incorporar más actividades prácticas de forma constante podría estimular una mayor participación de los estudiantes, favorecer el desarrollo de competencias aplicadas y mejorar el compromiso con los contenidos históricos.

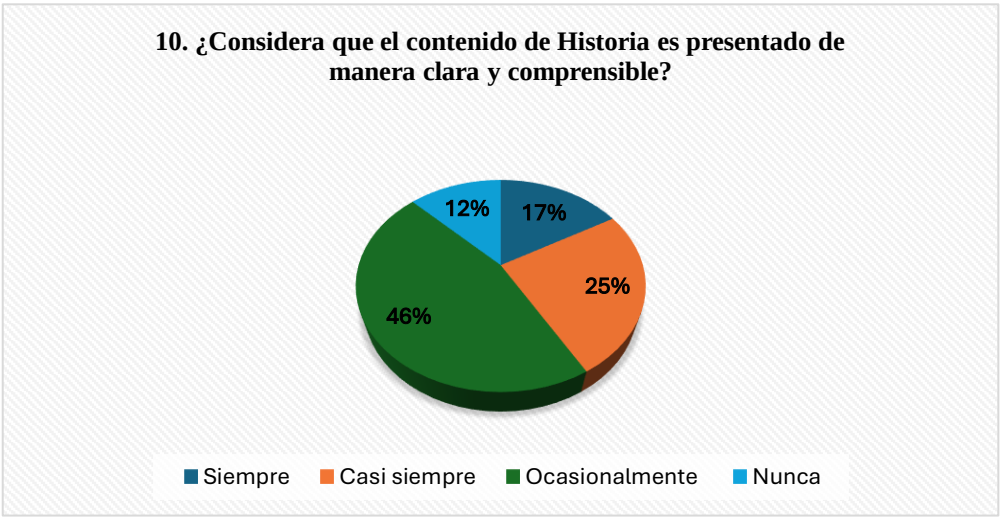
10. ¿Considera que el contenido de Historia es presentado de manera clara y comprensible?

Tabla 10
El contenido de Historia es presentado de manera clara y comprensible

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	17%
Casi siempre	6	25%
Ocasionalmente	11	46%
Nunca	3	12%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024).

Figura 13
El contenido de Historia es presentado de manera clara y comprensible



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 10.

Los datos muestran que la mayoría de los estudiantes (46%) señala que la claridad en la exposición de los contenidos es solo ocasional, y un 12% manifiesta que nunca es

comprensible. Si sumamos los alumnos que tienen dificultades con la claridad del contenido, se obtiene un 59% de estudiantes que, en algún grado, experimentan problemas para comprender lo que se les enseña. Esto sugiere que más de la mitad del grupo podría estar enfrentando barreras en el aprendizaje debido a la manera en que se presentan los temas, lo que posiblemente afecta su interés, participación y desempeño en la materia.

Por otro lado, el 42% de los estudiantes (17%) “siempre” (25%) “casi siempre” percibe que la enseñanza es clara, lo que indica que hay estrategias que funcionan, pero que no llegan a todos por igual. Esto refuerza la necesidad de que la docente mejore los métodos de enseñanza en la asignatura de Historia, ya sea a través de explicaciones más estructuradas, recursos visuales, ejemplos aplicados a la vida cotidiana o estrategias didácticas más interactivas que faciliten la comprensión y permitan que un mayor número de alumnos acceda de manera efectiva al conocimiento histórico.

11. ¿Qué tan interesantes le parecen las clases de Historia?

Tabla 11

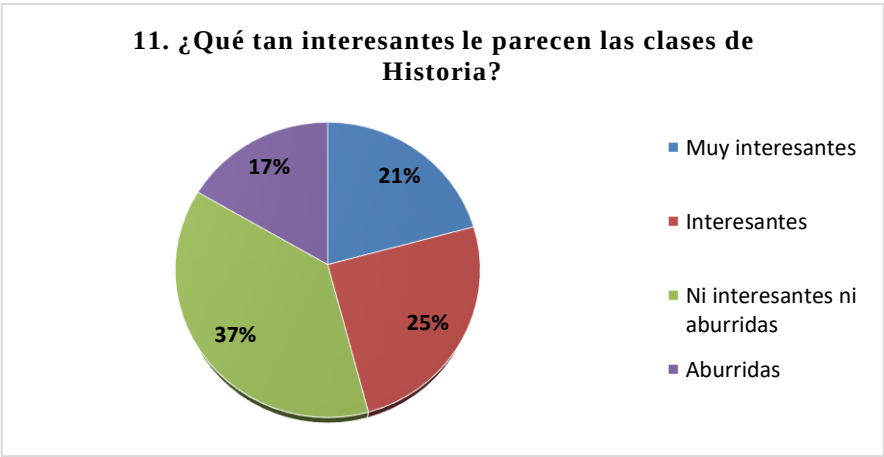
Interés por las clases de Historia

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Muy interesantes	5	21%
Interesantes	6	25%
Ni interesantes ni aburridas	9	37%
Aburridas	4	17%
Muy aburridas	0	0%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024)

Figura 14

Interés por las clases de Historia



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 11.

Los datos revelan que el 37% de los alumnos indican una actitud neutra respecto a las clases de Historia, no les parecen interesantes, ni aburridas, lo que podría ser un indicativo de que probablemente no prestan atención, en tanto no pueden, o no les interesa, aportar un criterio valorativo sobre dichas clases, además, si se suma a esa cifra, el 17% de los alumnos que estiman que las clases son aburridas, se obtiene un total del 54% de estudiantes que no encuentra motivación o relevancia en los temas tratados, lo que podría estar afectando a su rendimiento y participación, mientras que en el otro extremo, hay un 46% de alumnos que consideran las clases entre las categorías de interesantes (25%) y muy interesantes (21%).

En definitiva, estos datos indican que, aunque una parte de los alumnos encuentra interés en las clases de Historia, la mayoría necesita una mayor conexión con los contenidos o con los métodos de enseñanza, lo que podría conseguirse a través de enfoques más dinámicos o personalizados que despierten un mayor interés.

12. ¿Con qué frecuencia se siente motivado/a para participar en las clases de Historia?

Tabla 12

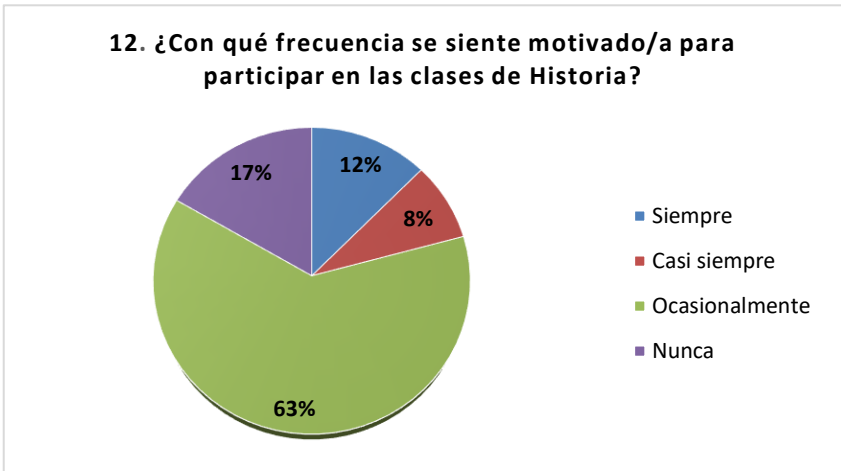
Frecuencia de Motivación para participar en las clases de Historia

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	12%
Casi siempre	2	8%
Ocasionalmente	15	63%
Nunca	4	17%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024)

Figura 15

Frecuencia de Motivación para participar en las clases de Historia



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 12.

Los datos muestran que el 63% de los estudiantes señala sentirse motivado para participar en las clases de Historia solo ocasionalmente, lo que sugiere que la metodología, los contenidos y las dinámicas de enseñanza podrían no estar generando suficiente interés o

conexión con los alumnos. Además, al sumar este porcentaje al 17% que indica nunca sentirse motivado, se alcanza un 80% de estudiantes que no encuentran inspiración ni compromiso con la asignatura.

Esta falta de motivación tiene un impacto negativo tanto en el aprendizaje como en la participación activa en clase. En contraste, solo el 12% de los estudiantes afirma sentirse "siempre" motivado, y un 8% "casi siempre", lo que representa un porcentaje bajo de alumnos con motivación en la materia de Historia.

En definitiva, estos resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes necesita estrategias que fomenten una mayor motivación y participación en las clases de Historia. La implementación de metodologías más dinámicas, como debates, proyectos interactivos o el uso de recursos audiovisuales, podría contribuir a mejorar el interés y el compromiso de los alumnos con la asignatura.

13. ¿Cómo describiría su relación con la docente de Historia en el aula?

Tabla 13

Relación entre la docente de Historia y los estudiantes en el aula

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Muy buena	16	67%
Buena	6	25%
Regular	2	8%
Mala	0	0%
Muy mala	0	0%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024).

Figura 16

Relación entre la docente de Historia y los estudiantes en el aula.



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 13.

Un 67% de los alumnos describe la relación con su profesor de Historia como “muy buena”, un 25% la percibe como “buena” y sólo un 8% la considera “regular”. De estos datos se desprende que, en general, los alumnos tienen una percepción muy positiva de la relación con su docente, lo que puede contribuir significativamente a crear un entorno de aprendizaje

favorable. Una sólida y confiada relación profesor-alumno favorece la motivación, el compromiso y el desarrollo de un aprendizaje más eficaz, lo que pone de manifiesto la importancia de mantener y fortalecer este vínculo.

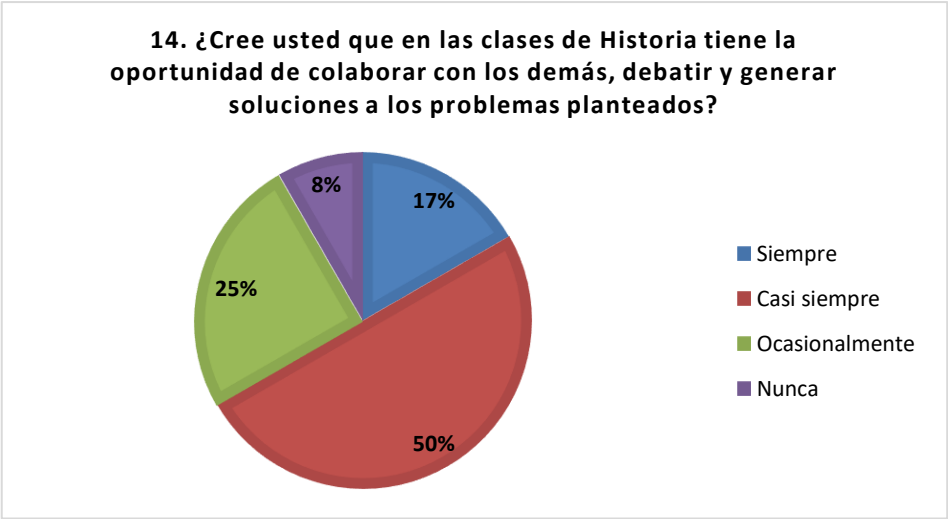
14. ¿Cree usted que en las clases de Historia tiene la oportunidad de colaborar con los demás, debatir y generar soluciones a los problemas planteados?

Tabla 14
Oportunidades para colaborar, debatir y generar soluciones en las clases de Historia

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	17%
Casi siempre	12	50%
Ocasionalmente	6	25%
Nunca	2	8%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024)

Figura 17
Oportunidades para colaborar, debatir y generar soluciones en las clases de Historia.



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 14.

El 50% de los alumnos cree que casi siempre tiene la oportunidad de colaborar y generar soluciones en las clases de Historia, el 25% cree que siempre, el 17% que ocasionalmente y el 8% nunca. Dichos datos indican que, si bien existe cierta participación en las clases, no es una práctica constante para todos los alumnos. Ello apunta a que se podría fomentar aún más la colaboración y la resolución de problemas implementando estrategias que promuevan una participación más activa y el trabajo en equipo, lo que enriquecería el proceso de aprendizaje.

15. ¿Considera que lo aprendido en la asignatura de Historia contribuye a la solución de los problemas cotidianos?

Tabla 15

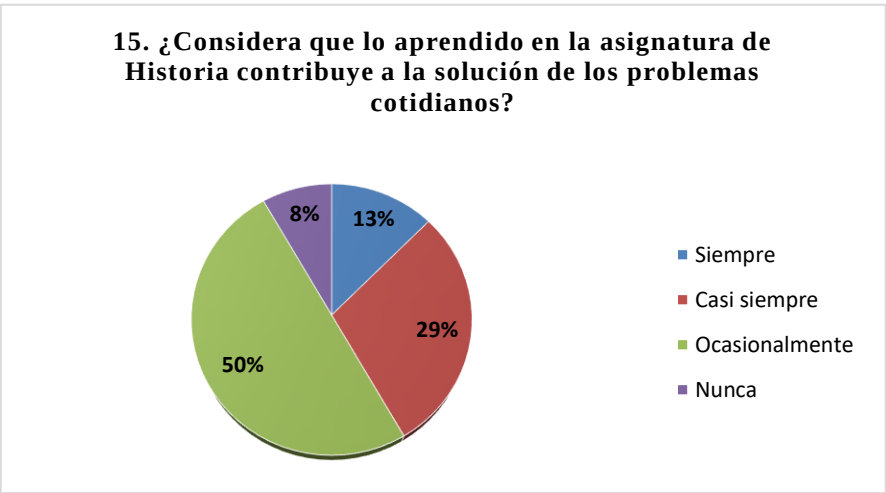
Contribución de lo aprendido en Historia a la solución de problemas cotidianos

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	13%
Casi siempre	7	29%
Ocasionalmente	12	50%
Nunca	2	8%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024)

Figura 18

Contribución de lo aprendido en Historia a la solución de problemas cotidianos



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 15.

Los datos revelan que un 50% de los estudiantes considera que lo aprendido en Historia ocasionalmente contribuye a la solución de problemas cotidianos, lo que sugiere que, si bien algunos aspectos de la materia pueden tener una conexión con situaciones de la vida diaria, esta relación no es percibida de manera constante por la mayoría de los estudiantes y, un 8% afirma que nunca lo aprendido en Historia tiene impacto en sus problemas cotidianos, lo que puede reflejar una desconexión entre los contenidos impartidos y las necesidades o intereses de estos alumnos.

En contraposición, un 29% de los alumnos opina que casi siempre lo aprendido en Historia es útil para resolver problemas cotidianos, lo que indica que una parte significativa ve una aplicación frecuente de los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones prácticas y un

13% considera que siempre hay una contribución directa de los aprendizajes históricos a la solución de problemas diarios, lo que refleja una percepción muy positiva de la relevancia de la materia en la vida diaria.

En general, estos datos sugieren que existe una percepción mixta sobre la aplicabilidad práctica de los conocimientos de Historia, y podría ser útil explorar métodos de enseñanza que vinculen más estrechamente el contenido académico con situaciones cotidianas y reales para incrementar la relevancia y el interés de los estudiantes.

16. ¿Como le gustaría que se desarrollaran las clases de Historia?

Las respuestas de los alumnos a esta pregunta abierta son interesantes, están asociadas a la aplicación de metodologías activas de enseñanza aprendizaje y se circunscriben a las cuatro áreas siguientes:

1. Uso de recursos audiovisuales y digitales

- "La enseñanza de mapas y videos que motiven a aprender."
- "Me gustaría que enseñará con videos en la sala de computación y con imágenes."
- "Con material didáctico, videos y podcasts."
- "Me gustaría aprender mediante videos."
- "Con videos y mapas mentales trabajo en equipo crear carteles."
- "A mí me gustaría aprender con videos"
- "Con videos de historia en el laboratorio para tener conocimiento."
- "Podría ser que la licen nos explique a través de videos de lo que pasó en aquellas épocas con más definición y claridad."

2. Actividades participativas y dinámicas grupales

- "Actividad de podcast, historias y vistas a un museo, juegos de rol, simulaciones históricas y actividades grupales."
- "Hacer juegos, lecturas de dialogar más sobre la historia."
- "Me gustaría que desarrollemos en grupo los trabajos para comprender más y mejorar el aprendizaje."
- "Realizar dinámicas más seguido para comprender mejor los temas."
- "Hacer tareas en grupo o investigaciones"
- "Actividades de grupo, investigaciones, maquetas y clases dónde solo nos explique la historia sin lecciones y deberes."
- "Que la clase de Historia sea un poco más recreativa usando dinámicas divertidas y tomando lecciones orales."
- "Las actividades podrían ser más dinámicas y otro tipo de enseñanza."

3. Salidas educativas y visitas a museos

- "Se considera que deberían llevar a museos a aprender más de Historia."
- "Visitas a museos y juegos dinámicos con videos."
- "Podemos ir a visitar museos y ver videos."

4. Métodos innovadores y creativos

- "Las dinámicas en las clases que no sean aburridas ni tan pesadas."

- "Yo creo que sería bueno que las clases se realicen con Infocus o salir al patio y estudiar."
- "Con actividades para motivar el aprendizaje."
- "Para mí una mejor forma de aprender es por medio de mapas mentales y líneas de tiempo." "Viendo películas o contando cuentos o historias antiguas referentes al tema."

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 16 y Figura 19, los estudiantes consideran que el uso de vídeos, imágenes y recursos digitales es una herramienta importante que facilita la asimilación y aumenta el interés de las clases y de igual forma, se aprecia afán por incorporar actividades participativas como juegos, actividades en grupo y visitas a museos, que reflejan una necesidad de mayor interacción y aprendizaje práctico. El alumnado busca clases menos monótonas y más dinámicas, con actividades que les mantengan motivados y comprometidos. Existe interés por aplicar enfoques diversos, como podcasts, películas e historias, para favorecer el proceso de aprendizaje.

Tabla 16

Preferencias sobre el desarrollo de las clases de Historia

Preferencias sobre el desarrollo de las clases de Historia	Frecuencia	Porcentaje
Uso de recurso audiovisuales	8	33%
Actividades participativas	8	33%
Salidas educativas	3	13%
Métodos innovadores	5	21%
Total	24	100%

Nota: Datos proporcionados por los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro” (2024)

Figura 19

Preferencias sobre el desarrollo de las clases de Historia



Nota: Representación gráfica de los datos de la tabla 16.

4.4.2. . Entrevista a la docente de Historia

Para el análisis de datos de la entrevista, se aplicó el método de análisis cualitativo, respaldado por la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967). Siguiendo la línea del análisis cualitativo, se llevó a cabo el proceso general basado en la identificación de unidades de análisis, categorías y temas, que se puede apreciar en el (Anexo 3), con el objetivo de comprender el fenómeno, generar teoría o resolver un problema.

En lugar de probar hipótesis predefinidas, esta metodología busca construir explicaciones o teorías a partir de los datos obtenidos durante el proceso de investigación. Corbin (2016) ofrece un resumen conciso de la Teoría Fundamentada, la cual se compone de:

- Conceptos generados a partir de los datos, que se agrupan en categorías de mayor nivel.
- El desarrollo de estas categorías en función de sus propiedades y dimensiones.
- La integración de categorías y conceptos de niveles inferiores en un marco teórico que proporciona información sobre un fenómeno o una serie de fenómenos, ofreciendo pistas para la acción. El análisis cualitativo se asemeja a cualquier otra ciencia; los científicos examinan fenómenos en detalle para determinar su esencia y, a partir de sus componentes, formular interpretaciones sobre el conjunto.

Este proceso incluyó las siguientes etapas:

1. Recolección de datos a través de la entrevista.
2. Revisión de los datos obtenidos.
3. Organización de los datos mediante la transcripción de la entrevista en una bitácora.
4. Preparación de los datos para el análisis.
5. Identificación de la unidad de análisis a partir de segmentos de los datos de la entrevista.
6. Identificación de categorías (codificación abierta).
7. Codificación axial.
8. Codificación selectiva

Tabla 17

Unidad de análisis

Unidad de análisis
Yo siempre desarrollo la clase explicando primero el tema, (pausa) luego hago preguntas relacionadas y les permito participar, aportar ideas. De esta forma, yo evaluó la comprensión del tema que hayamos visto. ¡eehh! Utilizo dinámicas basadas en la gamificación, así como son los juegos interactivos como Educaplay y otras estrategias. Aunque actualmente no podemos usar celulares, cuando lo hacíamos, la respuesta era excelente. Con metodologías activas, los estudiantes se motivan más que con lecciones tradicionales, esto hacer que ellos participen de mejor manera y desarrollen su interés por la asignatura, es chévere.

Nota: Esta tabla muestra la transcripción de 8 líneas de la entrevista a la docente.

Se determinaron las unidades de análisis, que, en este caso, se decidió que fueran las líneas en el texto obtenido, luego de la transcripción de la entrevista, según se ejemplifica en la Tabla 17, donde se pueden apreciar 8 líneas en la respuesta de la docente; con el propósito de generar y descubrir categorías que describan los conceptos de interés y sus interrelaciones, las cuales constituyen el planteamiento del problema y facilitan la comprensión del fenómeno en estudio.

A continuación, se extrajeron categorías relevantes en relación con el planteamiento del problema, resultando en la identificación de las 20 categorías siguientes:

1. Método de enseñanza
2. Aplicación de metodologías activas
3. Conocimiento sobre el aula invertida
4. Disposición y beneficios del aula invertida
5. Juegos interactivos
6. Uso de materiales didácticos visuales
7. Recursos pedagógicos
8. Recursos interactivos
9. Recursos visuales
10. Motivación a través de metodologías activas
11. Participación activa en el bachillerato
12. Incremento de la motivación con metodologías activas

13. Disposición activa en el aula invertida
14. Dificultades para relacionar conceptos históricos con el contexto actual
15. Conexiones entre contenidos históricos
16. Necesidad de ejemplos claros y actuales
17. Metodologías activas para reforzar el aprendizaje
18. Limitaciones tecnológicas
19. Problemas en la comprensión de instrucciones
20. Tiempo insuficiente

Posteriormente, se realizó una codificación cualitativa, asignando a cada categoría un código representativo, como se muestra en la Tabla 18 a continuación:

Tabla 18

Codificación abierta (fragmento de texto con categorías codificadas)

Unidad de análisis	Categoría	Código
“Yo siempre desarrollo la clase explicando primero el tema, (pausa) luego hago preguntas relacionadas y les permito participar, aportar ideas”	Método de enseñanza	ME
“Además, si se aplica metodologías activas se presencia un mejor aprendizaje en ellos”	Aplicación de metodologías activas	MMA
“el aula invertida consiste en que los estudiantes investiguen previamente un tema y luego lo expongan en clase”	Conocimiento sobre el aula invertida	CAI

Nota: Esta tabla representa un fragmento de texto con categorías codificadas.

Siguiendo el proceso de análisis cualitativo, se realizó codificación axial, que implicó identificar las categorías más relevantes en términos de frecuencia (las más mencionadas) o relevancia para el planteamiento del problema, agrupando categorías similares en temas más generales. Las categorías producidas y su frecuencia se relacionan en la Tabla 19 y fueron:

Tabla 19

Codificación axial

Categorías producidas	Frecuencia
Estrategias pedagógicas	4
Recursos educativos	5
Participación estudiantil	4
Conexión contenido-contexto	4

Limitaciones educativas	3
-------------------------	---

Nota: Esta tabla muestra las categorías producidas y su frecuencia.

Tabla 20

Memo según la categoría

Categorías producidas (temas)	Frecuencia	Memo
Estrategias pedagógicas	4	Estas estrategias están orientadas a mejorar la motivación y participación activa de los estudiantes.
Recursos educativos	5	Los recursos educativos son esenciales para captar el interés y facilitar el aprendizaje en Historia.
Participación estudiantil	4	La participación y la motivación mejora con actividades interactivas, pero depende del nivel y enfoque metodológico.
Conexión contenido-contexto	4	Es clave reforzar la aplicabilidad de los contenidos históricos y trabajar en la claridad de las estrategias para que los estudiantes comprendan.
Limitaciones educativas	3	Las barreras logísticas dificultan la implementación completa de metodologías activas.

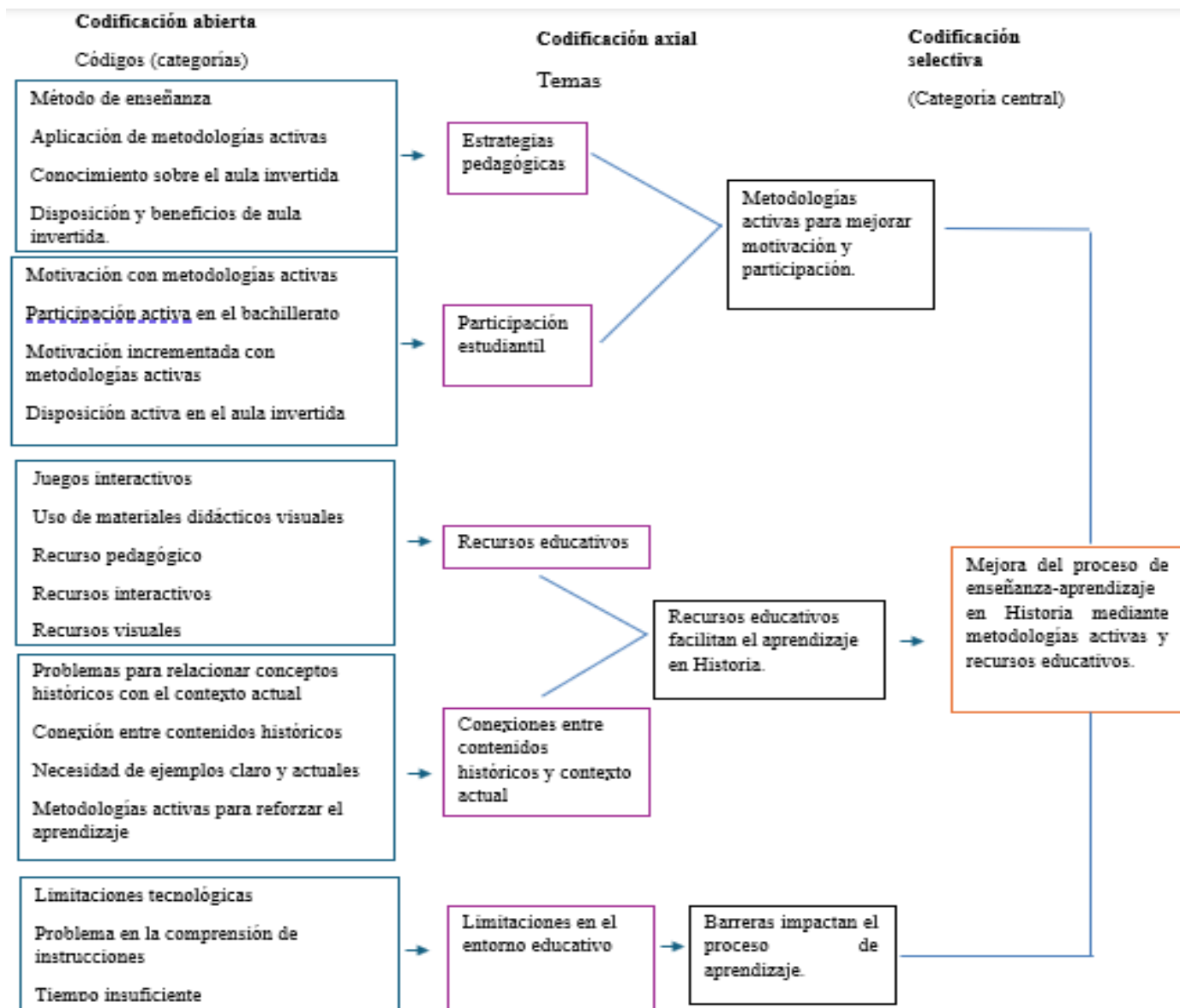
Nota: Esta figura representa el memo de cada categoría producida.

Para complementar el análisis, se llevó a cabo la codificación selectiva, un proceso que consiste en identificar la categoría o tema central que explica el fenómeno o problema de investigación y constituye el paso final en el análisis de la entrevista mediante la teoría fundamentada. En este contexto, las categorías principales se integran a un núcleo central que resume la esencia del fenómeno estudiado.

En respuesta al análisis realizado, se elaboró un esquema que ilustra las categorías de la codificación abierta, destacando el agrupamiento mediante la codificación axial y el resultado de la codificación selectiva de este análisis, tal como se muestra en la figura 20:

Figura 20

Proceso de codificación selectiva



Nota: Esta figura ilustra el proceso de codificación selectiva, mediante el cual se identifica la categoría o tema central que permite explicar el fenómeno o problema de investigación.

Producto de la codificación selectiva, en tanto agrupamiento de categorías más relevantes, fue identificado que es posible la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, mediante el uso de metodologías activas y recursos educativos, es por ello por lo que se propone mejorar el desempeño pedagógico a partir de la implementación del aula invertida como una oportunidad para promover la investigación, la responsabilidad y el desarrollo de la capacidad crítica y analítica en los estudiantes, lo que confirma la pertinencia del objetivo general planteado para la investigación efectuada.

4.4.3. Guías de observación a clases

Para complementar la recolección de datos y lograr la necesaria triangulación de fuentes e instrumentos, se aplicó la observación a clases, a través de la ficha elaborada (Anexo 6), la cual contempló dos apartados, con la intención de analizar el desempeño del rol del docente y la interacción de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula. A continuación, en la Tabla 21, se refleja el análisis de los resultados de cada sección, por cada uno de los ítems observados.

Tabla 21

Análisis e interpretación de las visitas al aula.

ROL DEL DOCENTE	
¿La docente en las planificaciones escoge los materiales didácticos para los estudiantes antes del proceso pedagógico con el fin de motivar el conocimiento?	Se evidenció que la profesora selecciona los materiales didácticos antes de iniciar el proceso pedagógico, aspecto que se observó en todas las clases observadas. Esto revela la existencia de una planificación, sin embargo, no responde del todo a las necesidades educativas de los estudiantes, así que se sugiere el realizar una planificación adecuada para motivar a los alumnos, lo que es positivo para generar interés por el aprendizaje.
¿Facilita la docente una retroalimentación continua y personalizada?	Sólo en dos ocasiones se observó que la profesora proporcionó retroalimentación a los alumnos. Esta limitación puede constituir un punto a mejorar, puesto que la retroalimentación continua y personalizada resulta determinante para que los alumnos comprendan sus errores y aciertos, reforzando así su aprendizaje.
¿Propicia la docente un entorno de respeto y confianza en el aula?	Tras todas las visitas a las aulas, se percibió que la docente fomenta un ambiente de respeto y confianza. Ahora bien, en cuanto a la calidad de la enseñanza, podrían implementarse medidas de mejora para promover un aprendizaje más significativo.
¿Utiliza la docente metodologías activas para mantener a los estudiantes motivados?	Se observó un uso limitado de metodologías activas, lo que puede afectar a la motivación de los alumnos. Se recomienda que el profesor explore y aplique estrategias que impliquen activamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje.
¿La docente ajusta sus estrategias de enseñanza a las necesidades de los estudiantes?	En las visitas, se identificó un alumno con discapacidad intelectual que requiere una enseñanza personalizada. No obstante, en vez de aplicar estrategias pedagógicas personalizadas para ayudarle a participar y aprender

eficazmente, la docente se limita únicamente a reducir el número de actividades que debe completar.

Este planteamiento limitado no atiende verdaderamente a las necesidades del alumno y puede afectar a su desarrollo educativo al no ofrecerle el apoyo y las oportunidades adecuadas para alcanzar todo su potencial.

¿Se evalúa el desempeño de los estudiantes durante la clase?

Sólo en una, de las cinco clases observadas, se realizó un proceso de evaluación a los estudiantes. Es un aspecto que requiere ser reforzado, ya que la evaluación permite a la profesora identificar áreas de mejora tanto en el aprendizaje de los alumnos como en su práctica pedagógica.

¿Las metodologías que aplica la docente son efectivas para la enseñanza de la asignatura de Historia?

Aunque se observó que la profesora en dos de sus clases aplicó el uso de estrategias como la gamificación, sería positivo integrar un mayor número de metodologías activas para potenciar el desarrollo de la asignatura de historia.

¿Reflexiona la docente sobre su práctica educativa y busca mejorar continuamente?

He observado que la profesora rara vez reflexiona sobre su práctica educativa, lo que, en mi opinión, limita el potencial de las clases. Aunque a veces muestra interés por mejorar, a menudo parece seguir una rutina fija que no siempre responde a las necesidades o intereses de su grupo. Esto hace que las clases parezcan más mecánicas y menos adaptadas al grupo, como si carecieran de ese análisis constante que podría hacerlas más dinámicas y relevantes. Creo que, si reflexionara más sobre su forma de enseñar, podría identificar mejor lo que funciona y lo que no, adaptándose a las diferentes formas de aprender.

¿Demuestra la profesora un conocimiento profundo del contenido que enseña??

En todas las clases se observó que la profesora tiene un sólido conocimiento de las materias impartidas, lo cual es fundamental para asegurar una enseñanza de calidad; sin embargo, este dominio no siempre se traduce en estrategias pedagógicas dinámicas que conecten efectivamente con los alumnos. Aunque es evidente que maneja bien los contenidos, en ocasiones parece priorizar la transmisión unidireccional de información sobre la construcción conjunta del conocimiento. Esto puede limitar la participación activa y crítica de los alumnos, que necesitan espacios para reflexionar, discutir y aplicar lo aprendido de manera significativa.

¿La docente se muestra abierta a las sugerencias y puntos de vista de los estudiantes?	En las visitas a las aulas, se evidencio que el profesor frecuentemente muestra apertura para escuchar las sugerencias y puntos de vista de los alumnos, lo que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, aunque esta disposición es positiva, a veces no hay una implementación consistente de estas sugerencias en la planificación o dinámica de las clases.
--	---

ROL DEL ESTUDIANTE

¿Participan activamente los estudiantes en las actividades propuestas por la docente?	Las observaciones revelaron que sólo una parte de los alumnos participa activamente con frecuencia en las clases, mientras que el resto presenta una participación limitada. Esto puede ser indicativo de falta de motivación o de metodologías poco atractivas.
¿Colaboran los estudiantes entre sí durante las actividades grupales?	En las visitas a las aulas se observó que siempre había un compromiso a colaborar en los trabajos de grupo entre compañeros, lo cual es un aspecto, ya que se trabaja en equipo y se fomenta el aprendizaje social.
¿Demuestran autonomía al trabajar en actividades independientes?	En las clases observadas se evidenció que frecuentemente la mayoría de los alumnos demuestran autonomía al realizar actividades independientes, lo que evidencia un grado importante de responsabilidad hacia su aprendizaje.
¿Aplican los conceptos aprendidos en actividades prácticas y reales?	Las observaciones revelaron que los alumnos rara vez aplican los conceptos aprendidos en actividades prácticas, lo que señala una debilidad que debe ser atendida para consolidar el aprendizaje.
¿Muestran iniciativa para investigar o aprender más allá de lo que se enseña en clase?	En las visitas al aula se detectó falta de iniciativa en algunos alumnos para profundizar en temas más allá de lo impartido en clase, ya que rara vez lo hacían, lo que puede ser reflejo de desinterés o de un ambiente que no estimula la curiosidad.
¿Demuestran curiosidad y ganas de aprender más acerca de los temas tratados?	En las observaciones realizadas se percibieron a menudo signos de interés por los temas de Historia, sin embargo, es necesario que este interés se plasme en acciones concretas de aprendizaje.
¿Se involucran en actividades que requieren pensamiento crítico y resolución de problemas?	Se evidenció que la participación en actividades que fomentan el pensamiento crítico es limitada, ya que en ocasiones sólo algunos alumnos aportan ideas relevantes, lo que afecta el desarrollo de habilidades esenciales.

¿Se comunican de manera efectiva para expresar sus ideas y opiniones durante la clase?	Se destaca que los alumnos más participativos demuestran habilidades comunicativas efectivas, ya que se observó que lo hacían con frecuencia lo que les permite expresar ideas claras y comprender mejor los contenidos históricos.
¿Escuchan con atención las explicaciones de la docente y las aportaciones de sus compañeros?	En las visitas al aula se evidenció que la mayoría de los alumnos demuestran frecuentemente una escucha activa, lo cual es positivo, aunque debería complementarse con una participación más dinámica y frecuente.
¿Intervienen de manera voluntaria o solo cuando son mencionados?	La intervención en clase es mayoritariamente pasiva; esto se pudo evidenciar en las cinco visitas de aula ya que los alumnos sólo participaban cuando se les llamaba directamente, lo que sugiere una posible falta de interés o motivación.

Nota: Esta tabla muestra el análisis del rol del docente y los alumnos, basado en las observaciones registradas en las fichas de observación.

En concreto, el análisis del papel de la docente y alumnos revela una serie de retos que afectan al proceso educativo. En primer lugar, la selección de materiales didácticos por parte de la docente no siempre está alineada con las necesidades de los alumnos, lo que puede generar desmotivación, además, una retroalimentación deficiente limita la comprensión de errores y aciertos, impidiendo un aprendizaje significativo. Aunque se fomenta un ambiente de respeto, la falta de metodologías activas y estrategias personalizadas para alumnos con necesidades especiales restringe el desarrollo integral.

Por otro lado, la participación activa de los alumnos es limitada, lo que sugiere falta de motivación y poca iniciativa para investigar más allá de los contenidos impartidos. Aunque algunos alumnos demuestran autonomía y habilidades comunicativas, la aplicación práctica de los conceptos aprendidos y el pensamiento crítico son áreas que requieren atención. En conjunto, estos factores indican la necesidad de una reflexión más profunda sobre las prácticas educativas y la aplicación de estrategias que fomenten un aprendizaje más dinámico y participativo.

4.4.4. Análisis integrado de los datos. Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje estudiado

El análisis integrado de los datos obtenidos como resultado de la aplicación de los instrumentos descritos permitió determinar el estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de 1º BGU de la Unidad Didáctica estudiada (Unidad 4). en la asignatura de Historia, que en general, a juicio de esta investigadora y en base al análisis efectuado, se desarrolla en un entorno educativo que busca integrar metodologías activas y recursos tecnológicos para motivar al alumnado y fomentar su participación, sin embargo, se identificaron aspectos tanto positivos, como negativos que inciden en la calidad del aprendizaje, tal y como se muestra a continuación:

4.4.5. Aspectos positivos del PEA en la Unidad 4

- Los estudiantes están abiertos a la implementación de enfoques innovadores y participativos en la enseñanza de la Historia, lo que sugiere un interés por mejorar su aprendizaje.
- La disposición de los estudiantes para involucrarse más activamente en su proceso de aprendizaje es un indicador positivo para la implementación de nuevas estrategias pedagógicas
- La docente tiene un sólido conocimiento de los temas impartidos.
- La mayor parte de los alumnos perciben una buena relación con su profesor, contribuyendo así a crear un ambiente de confianza y respeto.
- La docente muestra apertura para escuchar las sugerencias y puntos de vista de los alumnos.
- La docente está dispuesta a incorporar nuevas metodologías en sus clases de Historia.
- Se observa un ambiente de colaboración que fomenta el aprendizaje social y el trabajo en equipo.
- La docente trata de incorporar recurso interactivos y tecnológicos en el desarrollo de las clases.
- Los estudiantes ofrecen sugerencias para mejorar las clases, lo que puede enriquecer el PEA.

4.4.6. Aspectos negativos del PEA en la Unidad 4

- Muchos estudiantes perciben un enfoque tradicional de la enseñanza.
- La retroalimentación proporcionada por la docente es ocasional y no siempre personalizada, lo que puede afectar al aprendizaje individual.
- Se percibe que las actividades prácticas son ocasionales, indicando así que no se realizan con la frecuencia necesaria para fomentar el aprendizaje activo.
- Aunque se emplean recursos tecnológicos, su integración en el aula no es total, circunstancia que limita el aprovechamiento de estas herramientas.
- Determinados alumnos no comprenden completamente las instrucciones de las tareas y evaluaciones, generando cierta confusión.
- Un importante número de alumnos se muestra ocasionalmente motivado a participar, señal de que existe cierto espacio para la mejora.
- El enfoque de las evaluaciones se centra en lecciones escritas, que pueden limitar el desarrollo de habilidades participativas y reflexivas.
- La deficiente iniciativa para investigar más allá de lo enseñado puede ser señal de desinterés o de un medio que no estimula la curiosidad.
- La falta de metodologías activas puede afectar la motivación y el compromiso de los alumnos, limitando la interacción en el aula
- Los resultados de la evaluación del aprendizaje se basan en métodos tradicionales, que indican la necesidad de ampliar las estrategias de evaluación para reforzar las diferentes competencias.
- Los estudiantes rara vez aplican conceptos aprendidos en actividades prácticas, lo que indica debilidad en la consolidación del aprendizaje.

Los aspectos positivos y negativos identificados a partir de los datos obtenidos constituyen el aporte principal para diseñar la Guía Metodológica para la implementación del aula invertida, enfocada a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, en la Unidad 4 de Primero BGU, en la Unidad Educativa “El Oro”, concebida para potenciar y/o maximizar aquellos aspectos positivos y minimizar, desaparecer o transformar, los aspectos negativos o detectados por la aplicación de los instrumentos en la investigación.

4.5. Paso 5: Diseño de la guía metodológica para la implementación del aula invertida, enfocada en el fortalecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia. en la Unidad 4 de Primero BGU, en la Unidad Educativa “El Oro.

La elaboración de la guía metodológica para la implementación del Aula Invertida en la enseñanza de la Unidad 4 de Historia de Primero BGU, se puede apreciar íntegramente en el URL

<https://drive.google.com/file/d/1fVmm6YOHhuuMPqU-8S0Th7WF1Z9hkVt/view?usp=sharing> se llevó a cabo mediante un proceso estructurado y participativo que se describe en el Capítulo VI del presente informe.

4.6. Paso 6: Elaboración de las conclusiones y recomendaciones.

Tras la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, así como el procesamiento y análisis de la información obtenida, y en el marco del proceso diseñado para desarrollar una guía metodológica para la implementación del aula invertida, enfocada en el fortalecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia, en la Unidad 4 de Primero BGU, se dispone de los insumos necesarios para la formulación de las conclusiones y recomendaciones correspondientes, las cuales se presentan a continuación en el Capítulo V del presente informe de investigación.

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

El proceso de investigación permitió llegar a las siguientes conclusiones, basadas en el análisis crítico del estado del arte relacionado con el tema y la problemática abordada:

- Los referentes teórico-metodológicos constituyen un marco conceptual sólido que respalda la exploración de enfoques innovadores en la enseñanza de la Historia, dado que permiten comprender la importancia de aplicar metodologías activas alineadas con las tendencias contemporáneas y las exigencias de la formación del bachiller. En este contexto, la metodología del aula invertida adquiere especial relevancia, puesto que fomenta la participación activa de los estudiantes y los involucra directamente en la construcción de su propio aprendizaje. Por lo tanto, se consideró pertinente asumir como referentes para este estudio construcción de una perspectiva teórica, fundamentada en las experiencias de Tene (2021) y Yepes (2022). Como resultado, el referente teórico fue concebido como un procedimiento destinado al diseño de una guía metodológica orientada al fortalecimiento del aprendizaje de la Unidad 4 de Historia en Primera BGU.
- El análisis realizado sobre el estado actual de la enseñanza aprendizaje de la Historia en la Unidad 4 de primero de BGU mediante los datos recopilados demostraron la pertinencia del problema científico planteado en la situación concreta de la Unidad Educativa “EL Oro” y permitió identificar que, la docente de Historia no aplica metodologías eficaces que promuevan la participación activa de los alumnos en la construcción de nuevos conocimientos. Unido a los anterior y a partir de los datos recolectados y analizados, se evidenció una falta de interés y motivación de los alumnos, que adoptan un papel pasivo, lo que dificulta el desarrollo de habilidades cognitivas y limita la posibilidad de un aprendizaje reflexivo e integrador.
- Como consecuencia, se identificó la necesidad de mejorar el PEA de la Historia mediante metodologías activas y recursos didácticos y se consideró fundamental que se incorpore la metodología del Aula invertida en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. En respuesta a esta problemática, se elaboró una Guía Metodológica. Dicha guía se enfoca en fortalecer el aprendizaje de la Historia a través de estrategias didácticas innovadoras, alineadas con las tendencias contemporáneas en la aplicación de metodologías activas y las exigencias de formación del bachiller ecuatoriano.

5.2. Recomendaciones

- Es esencial que la docente reflexione continuamente sobre su práctica educativa y busque estrategias para mejorar la enseñanza. En este proceso, debe prestarse especial atención a los alumnos que carecen de interés y motivación, así como a los que tienen necesidades educativas especiales.
- Se recomienda un seguimiento individualizado para identificar las causas que originan estas dificultades y proporcionar el apoyo necesario, de esta manera, se promoverá una enseñanza más integradora y significativa que responda a las necesidades específicas de cada alumno.
- Las autoridades educativas deben ofrecer formación y fomentar la difusión de metodologías activas en la enseñanza de la Historia. Es importante, realizar un seguimiento integral de todos los docentes de la Unidad Educativa “El Oro”, para evaluar su trabajo y la organización de los contenidos de enseñanza. Con esta estrategia se podrán identificar áreas de mejora y establecer acciones concretas para mejorar la calidad de la enseñanza promoviendo el análisis crítico del proceso de aprendizaje.
- Se recomienda a la docente de Historia de la Unidad Educativa “El Oro” utilizar la guía metodológica desarrollada para la implementación del Aula invertida y el procedimiento correspondiente. El propósito de esta metodología es mejorar y motivar la enseñanza de la asignatura de historia, crear conocimiento significativo en los estudiantes y contribuir a la consolidación de sus habilidades y destrezas para la vida.

CAPÍTULO VI:

PROPUESTA

6.1. Presentación

El propósito de esta propuesta fue diseñar una guía metodológica para la implementación del Aula Invertida en la enseñanza de la Unidad 4 de Historia, orientada específicamente a los estudiantes del Primer Año de Bachillerato de la Unidad Educativa “El Oro”. Esta propuesta surgió como respuesta a la necesidad de ofrecer a los docentes una herramienta práctica que les permita aplicar eficazmente esta innovadora metodología, promoviendo un aprendizaje más activo y significativo.

La guía metodológica se presenta como una recopilación de estrategias, orientaciones y recursos digitales que facilitarán la transición del enfoque tradicional de enseñanza a un modelo más constructivista y colaborativo, este documento pretende dar respuesta a las inquietudes y necesidades de los docentes a la hora de incorporar el Aula Invertida en sus clases, especialmente en un contexto en el que el desinterés por la asignatura de Historia es una preocupación importante.

Para ello, la guía incluye una fundamentación teórica que sustenta la metodología del Aula Invertida, así como pasos detallados para su implementación y ejemplos de actividades específicas diseñadas para estimular la participación y el pensamiento crítico de los alumnos. Este producto no sólo pretende ser una referencia útil para los profesores, sino también contribuir al desarrollo profesional de los educadores y a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.2. Objetivos:

6.2.1. Objetivo general:

Proporcionar a los docentes una herramienta práctica y estructurada para la implementación del modelo de Aula Invertida en la enseñanza de la Historia, específicamente en la Unidad 4 de Primero de Bachillerato General Unificado (BGU) de la Unidad Educativa "El Oro".

6.2.2. Objetivos específicos:

- Crear actividades basadas en el aula invertida, organizadas de forma lógica para fortalecer el aprendizaje en la Unidad 4 de Historia.
- Seleccionar y adaptar recursos educativos digitales pertinentes para el desarrollo de la Unidad 4 de Historia de primer año de BGU, considerando los principios del Aula Invertida
- Brindar a los docentes una metodología innovadora y práctica que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia.

Y que se puede resumir en las siguientes etapas:

- a. Revisión Bibliográfica:** Se realizó una exhaustiva recopilación y análisis de información sobre metodologías activas, centrando la atención en su impacto significativo en la enseñanza de la historia.

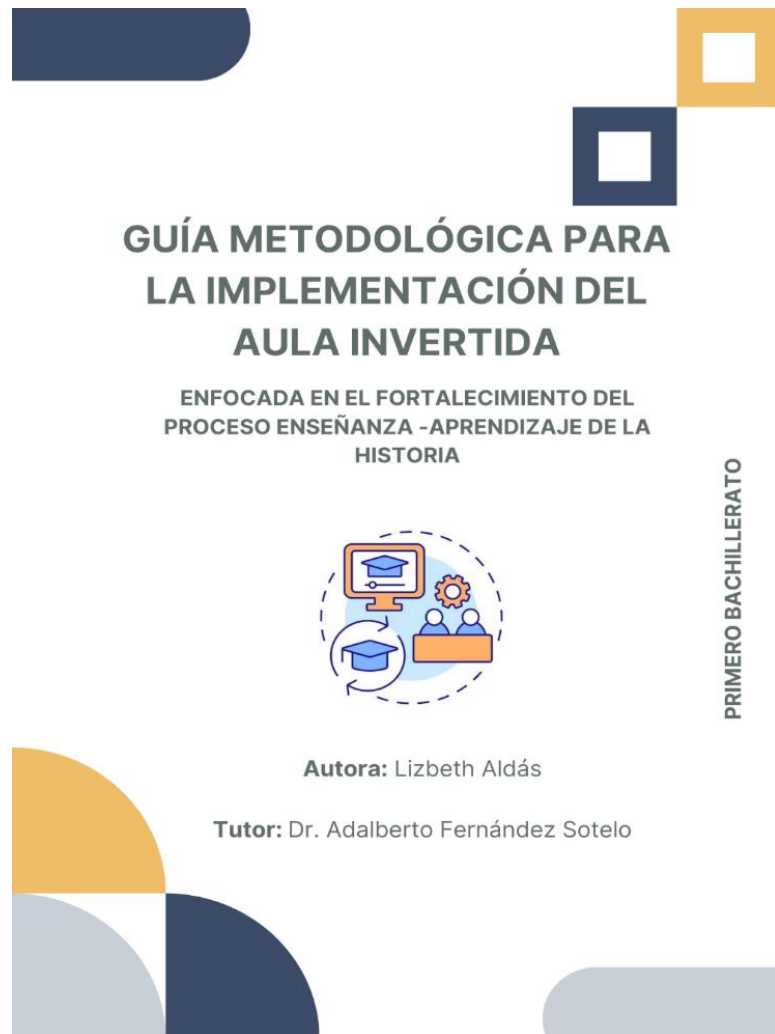
Esta revisión incluyó el estudio de investigaciones previas, artículos académicos, libros y recursos digitales. El objetivo fue identificar las mejores prácticas pedagógicas utilizadas y examinar teorías educativas contemporáneas que fomentan el aprendizaje interactivo y significativo. Esta información, organizada y analizada en el Capítulo II del presente informe, estableció un marco teórico sólido que respalda la metodología del Aula Invertida.

Dentro de las fuentes consultadas, se destacan las investigaciones de Tene (2021) y Yépez (2022), así como las recomendaciones de las obras clave: *Aprender al Revés* de Campión y Bergmann (2018) y *Dale la vuelta a tu clase* de Bergmann y Sams (2014). Estas investigaciones subrayan la importancia de reorganizar el aprendizaje entre espacios individuales y grupales para optimizar el tiempo de clase, además de ofrecer estrategias claras para la implementación efectiva de la metodología del Aula Invertida.

- b. Identificación del contexto educativo:** Se realizó un diagnóstico de la problemática en la Unidad Educativa “El Oro”, donde se identificaron retos como la falta de interés y motivación de los estudiantes en la asignatura de Historia. Esto permitió fundamentar la necesidad de un cambio en el enfoque pedagógico.
- c. Desarrollo de objetivos claros:** Se establecieron objetivos generales y específicos para guiar la implementación del Aula Invertida, centrados en proporcionar a los docentes herramientas prácticas y recursos digitales que faciliten una enseñanza más activa y colaborativa en la Unidad 4 de Historia.
- d. Elaboración de la Guía:** La guía fue diseñada con una estructura clara y funcional que incluye las siguientes secciones principales:

Figura 21

Portada de la guía metodológica



Nota: La figura 21 muestra la portada de la guía metodológica.

Introducción: Presenta el propósito, el alcance de la guía y los objetivos.

Justificación: Expone la relevancia de aplicar el Aula Invertida en el contexto educativo actual, especialmente frente a la necesidad de motivar a los estudiantes.

Figura 22

Fundamentación teórica de la guía metodológica.



Nota: Tal y como se refleja la figura 22 detalla las bases conceptuales y académicas que respaldan la metodología, apoyándose en la revisión bibliográfica realizada.

Figura 23

Directrices para la implementación.



Nota: Esta figura muestra las directrices para implementar la metodología Aula Invertida.

Según se puede apreciar en la figura 23, se ilustran los pasos para que los docentes puedan implementar esta metodología en su práctica diaria, contiene la preparación previa de los recursos, la evaluación del aprendizaje, y la organización del aula para facilitar el aprendizaje activo. La guía es flexible, permitiendo modificaciones según las características y necesidades específicas del grupo de estudiantes. Se fomenta la autoevaluación y la retroalimentación para mejorar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Plan de clase

Nota: La figura 24 ilustra un formato de plan de clase.

Figura 25

Contenido de la Unidad 4

UNIDAD 4	
La cuarta unidad temática se estructuró tomando como referencia el libro de Historia para primer año BGU del Ministerio de Educación [MINEDUC] 2016. Los contenidos se organizan en seis temas principales, cada uno con sus respectivos subtemas.	
TEMAS	SUBTEMAS
1. Origen de Grecia	1.1. La civilización cretense 1.2. La civilización micénica
2. El origen de las polis	2.1. Los valores comunes de la Hélade
3. Las colonizaciones griegas	3.1. Causas de la colonización griega
4. Dos tipos de polis: Atenas y Esparta	4.1. La democracia ateniense 4.2. La oligarquía espartana 4.3. La mujer ateniense 4.4. La mujer espartana 4.5. Griegas destacadas 4.6. La hegemonía de Atenas 4.7. El declive de Atenas
5. La etapa helenística	5.1. El imperio de Alejandro Magno
6. La cultura griega 7. Influencia griega en el mundo	6.1. Religión 6.2. La filosofía 6.3. Los descubrimientos científicos 6.4. Literatura, teatro e historia 6.5. El arte griego: la arquitectura 6.6. El arte griego: la escultura

Nota: Esta figura representa los temas de la Unidad 4 según el contenido del libro de Historia.

Tal como se muestra en la figura 25, los temas considerados en esta guía provienen del texto de Historia para primer año BGU del Ministerio de Educación del Ecuador (2016). Los contenidos de la Unidad 4 fueron seleccionados y adaptados, creando recursos interactivos y multimedia.

Para esta unidad, se diseñaron y recomendaron diversos recursos educativos digitales, orientados a potenciar la comprensión, la reflexión crítica y la interacción activa de los estudiantes, tales como:

- **Videos educativos:** Utilizar plataformas como Edpuzzle para compartir videos relevantes sobre los temas históricos tratados, permitiendo a los estudiantes interactuar con el contenido.
- **Artículos de consulta:** Proporcionar lecturas digitales que profundicen en las civilizaciones o eventos históricos, facilitando la investigación y el análisis.
- **Plataformas digitales interactivas:** Herramientas como Google Classroom, Kahoot o Educaplay pueden ser utilizadas para crear actividades interactivas que fomenten la participación y el aprendizaje colaborativo.

- **Presentaciones multimedia:** Usar aplicaciones como Prezi, Genially, Canva o PowerPoint para presentar información de manera atractiva y clara, ayudando a visualizar conceptos clave de los temas.
- **Tableros digitales:** Implementar Padlet para que los estudiantes puedan compartir ideas, preguntas y reflexiones sobre los materiales estudiados.
- **Simulaciones y juegos educativos:** Incorporar recursos que promuevan el aprendizaje lúdico y la gamificación, facilitando la comprensión a través de la práctica activa.
- **Capacitación docente:** Finalmente, se enfatizó en el desarrollo profesional de los docentes, proporcionando ejemplos concretos y formación sobre cómo utilizar el Aula Invertida, transformando su rol de transmisores de información a facilitadores del aprendizaje.

Factibilidad en la Elaboración de la Guía

La investigación realizada establece que la elaboración de esta propuesta es factible debido a:

- Disponibilidad de información y recursos: Existe una amplia gama de materiales teóricos y prácticos sobre el Aula Invertida y su aplicación en la didáctica de la Historia, lo que permite una fundamentación sólida de la guía. También se cuenta con herramientas digitales que facilitan la creación de actividades y la presentación de la guía de manera accesible.
- Alineación con tendencias educativas vigentes: La metodología del Aula Invertida se conecta con las tendencias actuales que promueven el aprendizaje activo, el uso de tecnologías y el desarrollo de la autonomía del estudiante, respaldando así la pertinencia de la propuesta.
- Validación por expertos: La guía podrá ser sometida a un proceso de validación por expertos en didáctica de la Historia o en la metodología del Aula Invertida, garantizando su calidad y pertinencia para futuras implementaciones.

La propuesta íntegra de la Guía metodológica elaborada para la implementación del aula invertida en la enseñanza de la Unidad 4 de Historia, orientada específicamente a los estudiantes del Primer Año de Bachillerato de la Unidad Educativa “El Oro”, está disponible y sin restricciones de acceso en el enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1fVmm6YOHhuuMPqU-8S0Th7WF1Z9hkVt/view?usp=sharing>

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Gordón, F. del R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Alomá Bello, M., Crespo Díaz, L. M., González Hernández, K., & Estévez Pérez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Mendive. Revista De Educación*, 20(4), 1353-1368. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3128>
- Altez Ortiz, E., Mamani Quispe, G. D., Montenegro Chino, R., Delzo Calderón, I. A., Trujillo Bravo, N., & Del Águila Gonzales de del Castillo, M. (2021). El cognitivismo: perspectivas pedagógicas, para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, en comunidades hispanohablantes. *Paidagogo*, 3(1), 89-102. <https://doi.org/10.52936/p.v3i1.48>
- Anchundia Delgado, I. M., Anchundia Párraga, J. D., & Zambrano Cedeño, Z. S. (2021). Enfoque de aula invertida como estrategia en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Bachillerato. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 370-388. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Arce Ávila, C. A. (2019). EMP Flipped Classroom o Aula invertida. *Revista Arjé*, 2(1), 27-32. <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/181>
- Arteaga Estévez, R., & Figueroa Sierra, M. N. (2004). La guía didáctica: sugerencias para su elaboración y utilización. Mendive. *Revista De Educación*, 2(3), 201-207. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/152>
- Arzate Ortiz, O., Colín Bernal, L., & González Vargas, J. (2019). La enseñanza de la Historia: Una mirada desde la práctica docente. *Revista RedCA*, 1(3), 23-44. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/12053>
- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65-80. <https://doi.org/10.37843/rtd.v7i1.27>
- Avalos Dávila, C., Arbaiza Lecue, N. Z., & Ajenjo Servia, P. (2021). Calidad educativa y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje: retos, necesidades y oportunidades para una visión disruptiva de la profesión docente. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 117-130. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3477>
- Barba, E., & Segura, A. (2022). La escritura académica: reflexiones educativas desde los consejos de Howard Becker. C. Varguilla, C. Jiménez & J. Bermúdez. (Eds). *INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN E INCLUSIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA*, 83-102.
- Bergman, J & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*, Biblioteca Innovación Educativa SM.
- Bernal González, M. del C., & Martínez Dueñas, M. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (14), 101-106. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i14.1790>
- Borras, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. (Monografía). https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf
- Bosch-Farré, C., Cicres, J., Patiño-Masó, J., Basuldo, P. M., Toran-Monserrat, P., Martínez, A. L., & Malagón-Aguilera, M. D. (2024). Efectividad de la metodología de aula

- inversa en el ámbito universitario. Una revision sistemática. [Effectiveness of the flipped classroom methodology in higher education. A systematic review]. *Educación XX1*, 27(1), 19–56. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35773>
- Bravo, López, G., & Cáceres Mesa, M. (2006). El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie3872607>
- Campion, R. y Bergmann, J. (2018) *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós Educación.
- Catuto, S., Morales, C., Castillo, H., & Medina, M. (2020). Realidad del bachillerato ecuatoriano al ingresar a las universidades públicas. *RECIAMUC*, 29-37. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/4.\(2\).abril.2020.29-37](https://doi.org/10.26820/reciamuc/4.(2).abril.2020.29-37)
- Chávez Vines, P. K., De la Peña Consuegra, G., & Zambrano Acosta, J. M. (2023). Comunicación asertiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Bachillerato General Unificado. *Revista Cognosis*. 8(1), 79–96. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i1.5520>
- Chimbo Jumbo, J. J., & Larreal Bracho, A. J. (2023). Metodologías educativas para el desarrollo de competencias científicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7021-7048. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4942
- Chulco, J. (2021). *Aula invertida en los métodos de enseñanza en la Unidad educativa Picaihua del Cantón Ambato durante la Emergencia Sanitaria*. [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/34050>
- Contreras Espinoza, R.S., y Eguia, J.L.(Eds.). (2018). *Experiencias de gamificación en aulas*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/188188>
- Corbin, J. (2016). La investigación en la teoría fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En S. Bernard. (Coord), *La teoría fundamentada: Una metodología cualitativa*. (pp. 13-55). Editorial UAA.
- Corica, Agustina. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década*, 20(36), 71-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100004>
- Cota Román, R. G., Flores Gamboa, S., Heredia Ruíz, Óscar M., & Rendón Toledo, D. E. (2022). Actitudes docentes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo a nivel bachillerato. *Desafíos y perspectivas de la educación*. (pp. 26-40). Editorial Idicap Pacífico. <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.2>
- Esquivel, N., Benavides, P., & Romero, A. (2021). *Guía metodológica para el trabajo interdisciplinar en carreras de Educación*. Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/19876>
- Garcia Gimenez, A. Castellar Otín, C. (2015). *Estudio comparativo de los sistemas educativos de Finlandia y España*. [Trabajo fin de grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/31814/files/TAZ-TFG-2015-1191.pdf>
- Glinz Férrez, P. E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(7), 1–14. <https://doi.org/10.35362/rie3672927>

- Gómez Vahos, L. E., Muriel Muñoz, L. E., & Londoño-Vásquez, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011>
- González Fernández, M. O., & Huerta Gaytán, P. (2019). Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 245-263. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23065>
- Hernández-Silva, C., & Tecpan Flores, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (3), 193-204. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173554750011>
- Jiménez, G. (2022). *Implementación de modelo aula invertida (flipped classroom) en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la asignatura emprendimiento y gestión para los estudiantes del bachillerato general unificado*. [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22692>
- Lahera Prieto, D., & Pérez Piñón, F. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la historia*, 9(1), 129-154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>
- Luelmo del Castillo, M. J. (2019). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro. Revista del departamento de filología Moderna*, (27), 4-21. <http://hdl.handle.net/10017/37586>
- Martí, J. (8 de diciembre de 2023). *El sistema educativo de Singapur*. XarxaTIC. <https://xarxatic.com/el-sistema-educativo-de-singapur/>
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2012). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(15), 11-2. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743>
- Mass Sosa, L., López Rodríguez del Rey, A., León Regal, M., Tomé López, O., Vazquez Villazón, Y., & Armas Martínez, M. (2011). Guía metodológica para el diseño, ejecución y control de tareas docentes integradoras en Morfofisiología Humana. *MediSur*, 9(3), 272-277. <https://revfinlay.sld.cu/index.php/finlay/article/view/499>
- Medina Uribe, J. C., Calla Colana, G. J., & Romero Sánchez, P. A. (2019). Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. *LEX*, 17(23), 377-388. <https://doi.org/10.21503/lex.v17i23.1683>
- Mendoza Arenas, R. D. (2017). La aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en el desarrollo de competencias del área curricular de matemática del VI ciclo de educación secundaria de la Institución Educativa N° 20955-14 Sagrado Corazón de Jesús distrito de San Antonio, UGEL 15 de Huarochirí, 2017 [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1406>
- Merla González, A. E., & Yáñez Encizo, C. G. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 8(16), 68-78. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.16.57108>

- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). Bachillerato General Unificado. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/BGU2.pdf>
- Mora Ramírez, B. F., & Hernández Suárez, C. A. (2017). Las aulas invertidas: una estrategia para enseñar y otra forma de aprender física. *INVENTUM*, 12(22), 42–51. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.12.22.2017.42-51>
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*, 13(1), 145-157. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901314>
- Ortiz Granja, D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Osorio Gómez, L. A., Vidanovic Geremich, M. A., & Finol De Franco, P. M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, 23(23), 001 - 011. <https://doi.org/10.55867/qual23.01>
- Palacios Quezada, J. B., & Barreto Serrano, G. I. (2021). Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Sociedad & Tecnología*, 4(1), 65–73. <https://doi.org/10.51247/st.v4i1.77>
- Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pérez Matos, N., & Setién Quesada, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *ACIMED*, 18(4), 1- 19. <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v18n4/aci31008.pdf>
- Posso Pacheco, R. J., Barba Miranda, L. C., & Otáñez Enríquez, N. R. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 117–133. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>
- Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S. y Corell, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de Educación*. (391), 149-177. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2021/391/391-6.html>
- Puga Peña, L. A., & Jaramillo Naranjo, L. M. (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 1 (19), 291-314. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.14>
- Quispe-Arroyo, A. (2020). Método Socrático en el Aprendizaje Activo de Filosofía de las Estudiantes de Educación- UNSCH 2019. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 16–24. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.136>
- Rivera, F. (2019). *Aula invertida Un modelo como alternativa de docencia en ingeniería. Universitaria Abya*. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/19036>
- Rodríguez Núñez, J. A. (2023). El aula invertida como estrategia en la enseñanza híbrida: Una propuesta orientada al desarrollo del aprendizaje activo. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 20(40), 49–58. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i40.510>
- Román Sánchez, F.E., Suelves, D. M. y Chacón, J.P. (2021). Avances en la investigación sobre la implementación del aula invertida en primaria. *Revista de Tecnología*

Educativa e Investigación social. 21(1), 141-170.
<https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.16991>

- Sandoval Niachimba, P. D. (2021). *Guía metodológica para fortalecer la coordinación visual, auditiva y motora de los niños y niñas de 4 a 5 años*. [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana].
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20679>
- Tene, J. (2021). *Aula inversa como metodología activa en el proceso de enseñanza de la conquista y colonización de américa de los estudiantes de EGB*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica].
<https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/5022>
- Tourón, J. y Santiago, R. El modelo flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación* (368), 196-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288>
- Villalobos-López, J. A. (2022). Metodologías Activas de Aprendizaje y la Ética Educativa. *Revista Docentes 2.0*, 13(2), 47–58. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>
- Vizuite, D. (2021). *Estudio de las estrategias didácticas pertinentes al Currículo Nacional Obligatorio del Ecuador para la enseñanza de la Historia en el primer año de Bachillerato General Unificado*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/7630>
- Yépez, S. (2022). *Aula invertida: alternativa metodológica para el aprendizaje significativo de estudiantes de bachillerato*. [Tesis de maestría, Universidad Técnica del Norte].
<http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/12446>

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta aplicada a los estudiantes de Primero BGU de la Unidad Educativa “El Oro”.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS
PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Encuesta dirigida a estudiantes de Primero Bachillerato General unificado

OBJETIVO: Recoger las opiniones y percepciones de los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa "El Oro" sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Historia, evaluando tanto la calidad de las clases como la efectividad de la activación del proceso educativo (PEA).

INSTRUCCIONES

- Lea atentamente cada pregunta para que sus respuestas sean precisas y confiables.
- Este cuestionario es anónimo y confidencial.
- Los datos recolectados serán utilizados exclusivamente para fines de investigación.
- Marque con una “x” la opción que considere más adecuada.

CUESTIONARIO

- 1. ¿Cuál considera que es el rol principal de la docente de Historia en el proceso de enseñanza-aprendizaje?**
 - ☐ Facilitador del aprendizaje
 - ☐ Trasmisor de conocimientos
 - ☐ Autoridad
- 2. ¿Cree que la docente utiliza metodologías de enseñanza que le hacen participar activamente en las clases?**
 - ☐ Totalmente de acuerdo
 - ☐ De acuerdo
 - ☐ Indiferente
 - ☐ En desacuerdo
- 3. ¿Le parecería motivador que la docente de Historia aplicara nuevas metodologías en clase?**
 - ☐ Totalmente de acuerdo
 - ☐ De acuerdo
 - ☐ Indiferente
 - ☐ En desacuerdo
- 4. ¿Qué tipo de evaluaciones se utilizan con mayor frecuencia para medir el aprendizaje en la asignatura de Historia?**

- Lecciones escritas
 - Lecciones orales
 - Proyectos
 - Portafolio
 - Rubrica
5. **¿Recibe suficiente retroalimentación por parte de la docente para mejorar tu aprendizaje?**
- Siempre
 - Casi siempre
 - Ocasionalmente
 - Nunca
6. **Desde su experiencia como estudiante: La metodología que impulsa la docente de Historia durante las clases se basa en:**
- Aprendizaje tradicional
 - Proyectos de Aula
 - Aprendizaje basado en el libro
 - Aprendizaje Audiovisual
 - No conozco
7. **¿La docente de Historia utiliza los recursos tecnológicos disponibles en el entorno educativo para impartir sus clases?**
- Siempre
 - Casi siempre
 - Ocasionalmente
 - Nunca
8. **¿Considera que la docente utiliza recursos variados (videos, audios, presentaciones, mapas, etc.) para facilitar el aprendizaje en clase de Historia?**
- Siempre
 - Casi siempre
 - Ocasionalmente
 - Nunca
9. **¿Con qué frecuencia realiza actividades prácticas (mapas, proyectos, debates) en clase de Historia?**
- Siempre
 - Casi siempre
 - Ocasionalmente
 - Nunca
10. **¿Considera que el contenido de Historia es presentado de manera clara y comprensible?**
- Siempre
 - Casi siempre
 - Ocasionalmente
 - Nunca
11. **¿Qué tan interesantes le parecen las clases de Historia?**
- Muy interesantes

- Interesantes
- Ni interesantes ni aburridas
- Aburridas
- Muy aburridas

12. ¿Con qué frecuencia se sientes motivado/a para participar en las clases de Historia?

- Siempre
- Casi siempre
- Ocasionalmente
- Nunca

13. ¿Cómo describiría su relación con tu docente en el aula?

- Muy buena
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy mala

14. ¿Cree usted que en las clases de Historia tiene la oportunidad de colaborar con los demás, debatir y generar soluciones a los problemas planteados?

- Siempre
- Casi siempre
- Ocasionalmente
- Nunca

15. ¿Considera que lo aprendido en la asignatura de Historia contribuye a la solución de los problemas cotidianos?

- Siempre
- Casi siempre
- Ocasionalmente
- Nunca

16. ¿Como le gustaría que se desarrollaran las clases de Historia?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 2: Guía de preguntas de la entrevista aplicada a la docente de la Unidad Educativa “El Oro”.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Guía de Entrevista a la Docente

Objetivo: Recopilar las opiniones y percepciones de la docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Unidad 4 de Historia, identificando fortalezas y áreas de mejora en la metodología utilizada.

Instrucciones: Esta entrevista busca conocer su experiencia y percepción sobre el desarrollo de la Unidad 4 de Historia en primero BGU. Las respuestas serán utilizadas con fines de análisis y reflexión para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuestionario

Nombre de la docente:

Años de docencia:

Años que lleva impartiendo docencia en la institución en la asignatura de Historia:

Años impartiendo Historia a primer año BGU.

1. ¿Cómo evalúa el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Historia?
2. ¿Qué metodologías ha utilizado para trabajar con los estudiantes en esta asignatura? ¿Cómo ha sido su respuesta?
3. ¿Cree que los estudiantes participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
4. ¿Selecciona materiales didácticos antes del proceso pedagógico para motivar a los estudiantes?
5. ¿Considera que las metodológicas actuales han generado resultados adecuados?
6. ¿Qué dificultades ha identificado en los estudiantes al abordar los contenidos de esta unidad?
7. ¿Conoce la metodología del aula invertida? ¿Cómo la definiría en sus propias palabras?
8. ¿Estaría dispuesto a usar el aula invertida para enseñar Historia? ¿Por qué?
9. ¿Cómo definiría una guía metodológica? ¿Qué utilidad tiene?
10. Si diseñara una guía metodológica para implementar el aula invertida en la Unidad 4, ¿qué incluiría?
11. ¿Considera que los estudiantes comprenden claramente las instrucciones para tareas y evaluaciones? ¿Cómo podría mejorarse?
12. ¿Cree que el tiempo asignado para esta unidad es adecuado?

13. ¿Cree que los ejemplos históricos presentados en clase se relacionan bien con el contexto actual?
14. ¿Considera que los temas de la Unidad 4 son útiles para que los estudiantes entiendan la relevancia de la Historia en su contexto actual?
15. ¿Qué sugiere para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta unidad?

Anexo 3: Análisis cualitativo de entrevista (Codificación abierta)

Título de la investigación: Aula invertida como metodología para la enseñanza de la Unidad 4 de Historia de Primero BGU				
Objetivo: Recopilar criterios y opiniones sobre los aspectos positivos y las áreas que requieren mejora en proceso enseñanza – aprendizaje de la Unidad 4 de Historia en el Primero BGU de la Unidad Educativa “El Oro”				
Entrevistador: Lizbeth Aldás		Entrevistada: Carola Silva		
Fecha de la entrevista: 25 de octubre del 2024				
Hora de la entrevista: 10:30 am				
Entrevista en: Persona - grabación de audio		Duración :17 min		
DESCRIPCIONES				
ESCENARIO: Oficina del Departamento de Consejería Estudiantil DECE				
Unidad de análisis	Nº línea	Código	Categoría	Temas
Entrevistadora: ¿Cómo evalúa el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Historia?	1			
	2			
Entrevistada: Yo siempre desarrollo la clase explicando primero el tema, (pausa) luego hago preguntas relacionadas y les permito participar, aportar ideas. De esta forma, yo evaluó la comprensión del tema que hayamos visto.	3	ME	Método de enseñanza	
	4			
	5			
Entrevistadora: ¿Qué metodologías ha utilizado para trabajar con los estudiantes en esta asignatura? ¿Cómo ha sido su respuesta?	6			
	7			
¡eeehh! Utilizo dinámicas basadas en la gamificación, así como son los juegos	8	JI	Juegos interactivos	
interactivos como Educaplay y otras estrategias. Aunque actualmente no podemos usar	9	LTA	Limitaciones tecnológicas	
celulares, cuando lo hacíamos, la respuesta era excelente. Con metodologías activas,	10	MMA	Motivación con metodologías activas	Estrategias pedagógicas
los estudiantes se motivan más que con lecciones tradicionales, esto hacer que ellos	11			Recursos educativos
participen de mejor manera y desarrollen su interés por la asignatura, es chévere.	12			Participación estudiantil
Entrevistadora: ¿Cree que los estudiantes participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	13			Conexión entre contenidos
	14			históricos y contexto actual
Entrevistada: Bueno si en el bachillerato, los estudiantes son más activos, porque	15	PAB	Participación activa en el bachillerato	Limitaciones en el
investigan y aportan con mayor profundidad en las discusiones, a diferencia de los	16			entorno educativo
niveles básicos donde siguen más las indicaciones del docente. Además, si se aplica	17	A-MA	Aplicación de metodologías activas	
metodologías activas se presencia un mejor aprendizaje en ellos.	18			

Entrevistadora: ¿Selecciona materiales didácticos antes del proceso pedagógico para motivar a los estudiantes?	19			
Entrevistada: Sí, veo materiales como mapas conceptuales (pausa) videos relacionados con los temas. En Historia, es fundamental que los contenidos sean visuales para captar su interés y se sientan motivados en querer aprender mas	20			
Entrevistadora: ¿Considera que las metodologías actuales han generado resultados adecuados?	21	UMDV	Uso de materiales didácticos visuales	
Entrevistada Sí, porque las metodologías activas están alineadas con las herramientas tecnológicas que los estudiantes manejan, lo que los motiva a ser parte del proceso de aprendizaje.	22			
Entrevistadora: ¿Qué dificultades ha identificado en los estudiantes al abordar los contenidos de esta unidad?	23			
Entrevistada A veces, varios de ellos, tienen dificultades para relacionar los conceptos históricos con el contexto actual, o les cuesta involucrarse completamente en el análisis de los temas.	24			
Entrevistadora: ¿Conoce la metodología del aula invertida? ¿Cómo la definiría en sus propias palabras?	25			
Entrevistada ¡eh ¡Sí, el aula invertida consiste en que los estudiantes investiguen previamente un tema y luego lo expongan en clase, esto hace que desarrollen habilidades transversales. De esa manera, llegan preparados y la clase se convierte en un espacio de discusión más activa en la cual todos participan.	26	MMA	Motivación incrementada con metodologías activas.	
Entrevistadora: ¿Estaría dispuesto a usar el aula invertida para enseñar Historia? ¿Por qué?	27			
Entrevistada Definitivamente, el aula invertida fomenta la investigación, la responsabilidad y el análisis crítico. Además, Historia exige explicar los acontecimientos con ejemplos claros y esto ayuda a consolidar esos conocimientos.	28	PRHCA	Problemas para relacionar conceptos históricos con el contexto actual.	
Entrevistadora: ¿Cómo definiría una guía metodológica? ¿Qué utilidad tiene?	29			
Entrevistada: Es un recurso que organiza los pasos o estrategias que seguimos para impartir una clase. Sirve para estructurar las actividades y facilitar el aprendizaje de los estudiantes.	30	CAI	Conocimiento sobre el aula invertida	
Entrevistadora: Si diseñara una guía metodológica para implementar el aula invertida en la Unidad 4, ¿qué incluiría?	31	DAAI	Disposición activa en el aula invertida	
	32			
	33			
	34	D-BAV	Disposición y beneficios de aula invertida	
	35			
	36			
	37	RP	Recurso pedagógico	
	38			
	39			
	40			
	41			
	42			
	43			
	44			
	45			
	46			
	47			
	48			
	49			
	50			
	51			

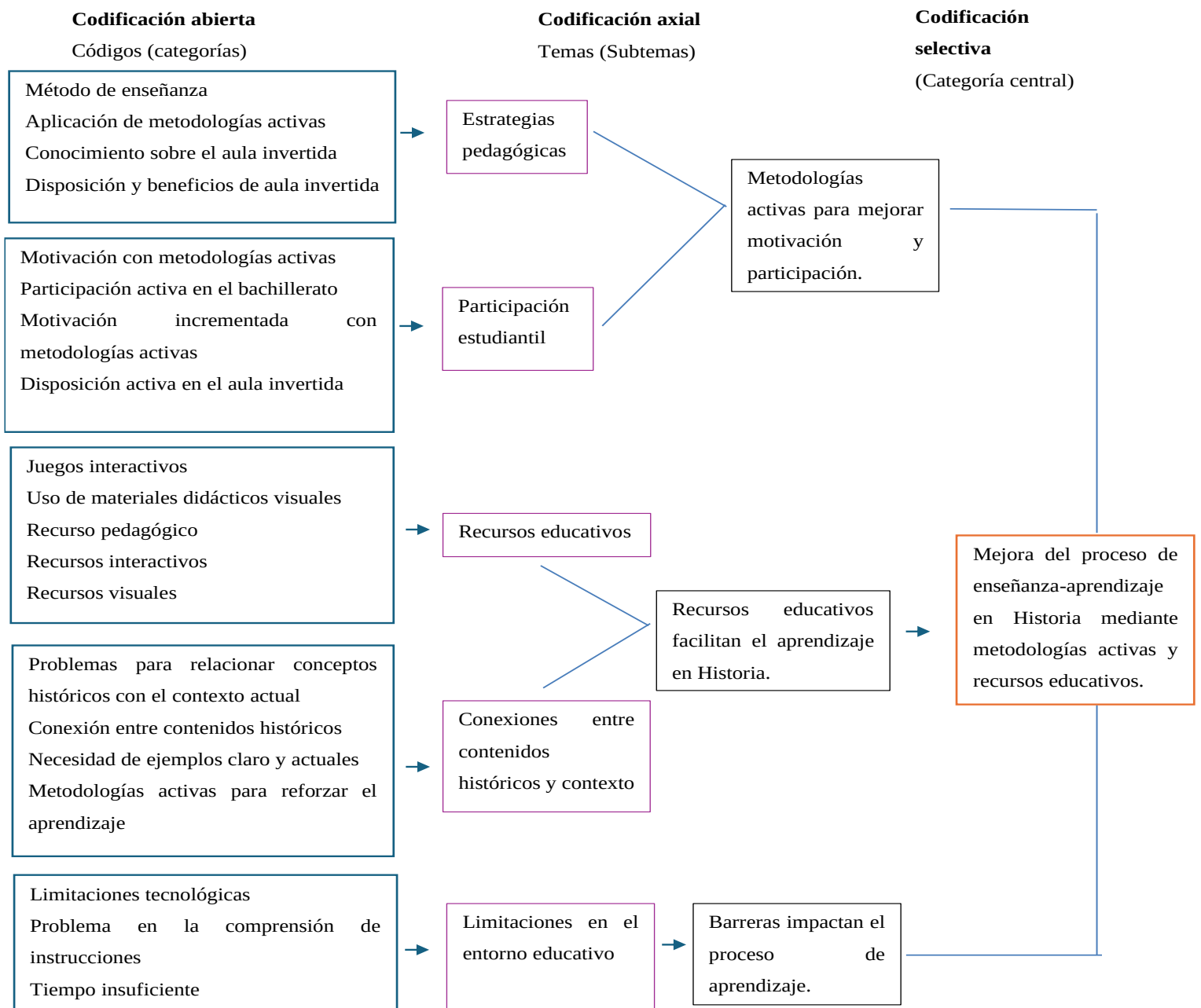
Entrevistada: Incorporaría actividades como cuestionarios dinámicos con el fin de que disfruten aprendiendo y recursos visuales como videos o presentaciones. Por ejemplo, para temas de la antigua Grecia, incluiría ejercicios interactivos sobre mitos, dioses y la evolución histórica con un enfoque participativo. Entrevistadora: ¿Considera que los estudiantes comprenden claramente las instrucciones para tareas y evaluaciones? ¿Cómo podría mejorarse? Entrevistada: Algunos estudiantes no comprenden del todo las instrucciones. Y si se complica, sin embargo, se busca lo mejor para que comprendan el tema. Entrevistadora: ¿Cree que el tiempo asignado para esta unidad es adecuado? Entrevistada: En general, sí, pero siempre hay casos en los que sería útil tener más tiempo para profundizar en ciertos temas y evitar que los estudiantes se sientan presionados antes de las evaluaciones. Entrevistadora: ¿Cree que los ejemplos históricos presentados en clase se relacionan bien con el contexto actual? Entrevistada: A veces se logra establecer conexiones, pero sería ideal reforzar esta relación para que los estudiantes comprendan mejor la relevancia de los contenidos. Entrevistadora: ¿Considera que los temas de la Unidad 4 son útiles para que los estudiantes entiendan la relevancia de la Historia en su contexto actual? Entrevistada: Sí, pero he visto que es necesario presentar ejemplos claros y actuales que permitan conectar el pasado con las realidades que ellos viven. Entrevistadora: ¿Qué sugiere para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta unidad? Entrevistada: ehh, bueno incluir más actividades participativas, haciendo uso de los recursos visuales, mm.. también sería bueno integrar metodologías activas que sean útiles para reforzar las conexiones entre los contenidos históricos y su aplicabilidad actual.	52	RI	Recursos interactivos	
	53			
	54			
	55			
	56			
	57			
	58	PI	Problemas de las instrucciones	
	59			
	60			
	61			
	62	TI	Tiempo insuficiente	
	63			
	64			
	65			
	66			
	67	CCH	Conexión entre contenidos históricos	
	68			
	69			
	70			
	71	NECA	Necesidad de ejemplos claros y actuales	
	72			
	73			
	74			
	75			
	76	RV	Recursos visuales	
	77	MAPRA	Metodologías activas para reforzar el aprendizaje	

--	--	--	--	--

Anexo 4: Codificación axial de la entrevista

Categorías producidas (temas)	Frecuencia	Memo
Estrategias pedagógicas	4	Estas estrategias están orientadas a mejorar la motivación y participación activa de los estudiantes.
Recursos educativos	5	Los recursos educativos son esenciales para captar el interés y facilitar el aprendizaje en Historia.
Participación estudiantil	4	La participación y la motivación mejora con actividades interactivas, pero depende del nivel y enfoque metodológico.
Conexión contenido- contexto	4	Es clave reforzar la aplicabilidad de los contenidos históricos y trabajar en la claridad de las estrategias para que los estudiantes comprendan.
Limitaciones educativas	3	Las barreras logísticas dificultan la implementación completa de metodologías activas.

Anexo 5: Codificación selectiva de la entrevista



Anexo 6: Ficha de observación aplicada en las clases del Primero BGU de la Unidad Educativa “El Oro”.



FICHA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Identificar los elementos que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) en el aula, con especial énfasis en la aplicación de metodologías activas y posibles indicios de aula invertida.

Escala valorativa: Nunca, Rara vez, A veces, Frecuentemente y Siempre

No	Aspectos de desempeño a evaluar	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre	Observaciones
ROL DOCENTE:							
1.-	¿La docente en las planificaciones escoge los materiales didácticos para los estudiantes antes del proceso pedagógico con el fin de motivar el conocimiento?						
2.-	¿Facilita la docente una retroalimentación continua y personalizada?						
3.-	¿Propicia la docente un entorno de respeto y confianza en el aula?						
4.-	¿Utiliza la docente estrategias metodológicas para mantener a los estudiantes motivados?						
5.-	¿La docente ajusta sus estrategias de enseñanza a las necesidades de los estudiantes?						
6.-	¿Se evalúa el desempeño de los estudiantes durante la clase?						
7.-	¿Las metodologías que aplica la docente son efectivas para la enseñanza de la asignatura de Historia?						
8.-	¿Reflexiona la docente sobre su práctica educativa y busca mejorar continuamente?						
9.-	¿Demuestra la profesora un conocimiento profundo del contenido que enseña?						
10.-	¿La docente se muestra abierto a las sugerencias y puntos de vista de los estudiantes?						
ROL ESTUDIANTE							
11.-	¿Participan activamente los estudiantes en las actividades propuestas por la docente?						
12.-	¿Colaboran los estudiantes entre sí durante las actividades grupales?						
13.-	¿Demuestran autonomía al trabajar en actividades independientes?						

14.-	¿Aplican los conceptos aprendidos en actividades prácticas y reales?						
15.-	¿Muestran iniciativa para investigar o aprender más allá de lo que se enseña en clase?						
16.-	¿Demuestran curiosidad y ganas de aprender más acerca de los temas tratados?						
17.-	¿Se involucran en actividades que requieren pensamiento crítico y resolución de problemas?						
18.-	¿Se comunican de manera efectiva para expresar sus ideas y opiniones durante la clase?						
19.-	¿Escuchan con atención las explicaciones del docente y las aportaciones de sus compañeros?						
20.-	¿Intervienen de manera voluntaria o solo cuando son mencionados?						

Anexo 7: Aplicación de la encuesta a los estudiantes de primer año BGU de la Unidad Educativa “El Oro”



Anexo 8: Aplicación de la entrevista a la docente de Historia de la Unidad Educativa “El Oro”

