

**Aprendizaje activo en enseñanza media:  
creencias docentes que facilitan y obstaculizan su aplicación<sup>1</sup>**

Active learning in high school:  
teachers' beliefs that facilitate and hinder its application

Natalia Baeza Pacheco<sup>2</sup>  
Juan Pablo Valenzuela<sup>3</sup>  
Mauricio Pino-Yancovic<sup>4</sup>  
*Universidad de Chile*

Recibido: 15.01.2024

Aceptado: 15.03.2024

## Resumen

La crisis sanitaria ha acentuado los desafíos de enseñanza-aprendizaje en el sistema escolar nacional, destacando la urgencia de mejorar la calidad educativa. Para ello, es fundamental perfeccionar las prácticas pedagógicas en las aulas, transitando de métodos convencionales a estrategias centradas en el estudiante. Esto permite una participación activa y consciente de sus desafíos y logros, adaptándose a las necesidades actuales. Esta investigación analiza las creencias de los docentes de enseñanza media en Chile mediante un estudio de casos múltiples

---

<sup>1</sup> Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003.

<sup>2</sup> natalia.r.baeza.p@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0008-6568-6126>

<sup>3</sup> jp.valenzuelab@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-0445-968X>

<sup>4</sup> mauricio.pino@ciae.uchile.cl  
<https://orcid.org/0000-0002-4340-7519>

en tres liceos de la Región Metropolitana. Se exploraron las oportunidades y dificultades vinculadas al aprendizaje activo en liceos que aplican un programa de desarrollo profesional docente. Los resultados revelan que los docentes incorporan sus creencias sobre el aprendizaje activo, considerando factores como la diversidad de los estudiantes, el desarrollo de habilidades como la indagación y la reflexión, y los desafíos que conlleva la transición de un enfoque tradicional a uno activo. Estos hallazgos indican que los docentes están dispuestos a adoptar el aprendizaje activo, demostrando un compromiso con la mejora, lo que aumenta el desafío del sistema educativo de entregar las herramientas necesarias para que esto sea posible.

**Palabras clave:** aprendizaje activo, método de enseñanza, creencias, práctica pedagógica, técnica didáctica

### **Abstract**

The health crisis has accentuated the teaching-learning challenges in the national school system, highlighting the urgency of improving educational quality. To achieve this, it is essential to improve pedagogical practices in classrooms, moving from conventional methods to student-centered strategies. This allows active and conscious participation in their challenges and achievements, adapting to current needs. This research analyzes the beliefs of secondary school teachers in Chile through a multiple case study in three high schools in the Metropolitan Region. The opportunities and difficulties linked to active learning in high schools that apply a teacher professional development program were explored. The results reveal that teachers incorporate their beliefs about active learning, considering factors such as the diversity of students, the development of skills such as inquiry and reflection, and the challenges that come with the transition from a traditional to an active approach. These findings indicate that teachers are willing to adopt active learning, demonstrating a commitment to improvement, which increases the challenge for the educational system to provide the necessary tools to make this possible.

**Keywords:** activity learning; teaching method; belief; teaching practice; classroom techniques

## Introducción

La educación nacional e internacional se enfrenta a una de las mayores crisis percibidas en la historia reciente después de dos años de pandemia. En los países de bajo y mediano ingreso, el 70% de los niños de 10 años no comprenden un texto simple (Banco Mundial, 2022). Esta problemática, que ya se evidenciaba antes de la pandemia con una tasa del 57% en la pobreza de aprendizajes globales en estos países y con un estancamiento entre los años 2015 y 2019, se agravó con el COVID-19. Esta disminución del aprendizaje podría afectar de manera más profunda la educación y el futuro de los estudiantes (Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, Gates, F. B. & M., 2022).

Por este motivo, el desafío de generar oportunidades de aprendizaje efectivo para todos los estudiantes es crucial. Es imperativo que la educación enfrente este reto y logre revertir la situación. En este contexto, Unesco invita a "Imaginar Nuestro Futuro" en el marco de un Nuevo Contrato Social para la Educación (Unesco, 2022). Esta propuesta proyecta la educación hacia el año 2050, con un enfoque en la equidad y el acceso universal al derecho a la educación, basada en principios fundamentales que aseguren una educación de calidad a lo largo de la vida y como impulsora de un futuro sustentable. Es esencial que las prácticas pedagógicas se adapten a los desafíos de los estudiantes, fomentando aprendizajes significativos que involucren tanto lo cognitivo como lo emocional (Unesco, 2022). Para lograr esto, es necesario que los estudiantes adquieran una mayor conciencia de su propio progreso y reconozcan la importancia de adquirir conocimientos de forma activa (Carceller, 2019).

En vista de los cambios necesarios en la educación a nivel global, es fundamental adoptar nuevos paradigmas que promuevan un aprendizaje centrado en el protagonismo de los estudiantes. A pesar de la relevancia del aprendizaje activo, solo el 5.1% de los estudios

realizados en los últimos años en Chile se centran en esta habilidad, con un enfoque en el nivel universitario. Los niveles de educación preescolar, básica y media han sido menos estudiados (Salgado y Rocco, 2020). Esta situación resalta la importancia de aumentar los estudios y la difusión de conocimientos en estos niveles educativos.

Para lograr esto, es esencial comprender las experiencias de los docentes a través de estudios que analicen sus creencias y prácticas pedagógicas. El cambio de paradigma en educación depende en gran medida de las creencias y prácticas de los docentes en su labor diaria en el aula (Hervis, 2018). Por ende, el objetivo principal de este estudio es analizar las creencias de los docentes de enseñanza media en relación con las prácticas pedagógicas que influyen en el aprendizaje activo y la viabilidad de su implementación, mediante una metodología cualitativa que genere conocimiento para reducir la brecha de investigación en Chile sobre este ámbito.

El estudio se llevó a cabo en tres liceos de la Región Metropolitana que están aplicando un programa de desarrollo profesional docente centrado en esta estrategia de aprendizaje. El programa aplicado es el Modelo Pionero, que busca convertir a las escuelas y liceos en organizaciones innovadoras. Actualmente, se implementa en 23 establecimientos de educación básica y media, tanto de dependencia municipal como particular subvencionada, ubicados en las regiones Metropolitana y de Valparaíso, involucrando a más de 7,000 estudiantes.

En esta investigación se llevó a cabo un estudio de casos múltiples exploratorio. Se recopilaron datos a través de entrevistas semiestructuradas que permitieron analizar las creencias de nueve docentes que están implementando el aprendizaje activo en los liceos.

Este artículo aborda primero, antecedentes de la literatura relacionados con el aprendizaje activo, sus efectos en los resultados del aprendizaje y los desafíos en su aplicación. También se destaca la influencia de las creencias docentes en la práctica pedagógica, contextualizando el propósito de este estudio. Luego, se detalla la metodología de investigación, especificando la muestra y la recolección de datos. En la siguiente sección, se presentan los principales

resultados derivados de este estudio. Finalmente, se discuten los hallazgos y se concluye con propuestas para futuras investigaciones.

## **1. Antecedentes**

### **1.1 Aprendizaje Activo**

El aprendizaje activo implica que los y las estudiantes sean participantes activos en su propio proceso de aprendizaje, movilizándolo y generando compromiso a través de una amplia variedad de estrategias (Vera, 2021; Vera, 2022a). Esto les permite aplicar sus conocimientos de manera significativa, empleando habilidades de pensamiento de orden superior y reflexionar sobre su aprendizaje para construir nuevos conocimientos (Vera, 2021). En este sentido, el rol docente se transforma en el de un facilitador del aprendizaje, quien busca generar experiencias educativas alineadas con los intereses de los y las estudiantes, desarrollando prácticas que los sitúan en una posición activa y participativa para resolver problemas en diversos contextos sociales (Berbel, 2011).

En relación con la literatura internacional, Sesen y Tarhan (2010) investigaron los efectos del aprendizaje activo en el rendimiento académico. Mediante un estudio comparativo, evaluaron estudiantes antes y después de una intervención en la asignatura de química y compararon los resultados entre el grupo de investigación y el grupo de control. Los resultados de la evaluación final revelaron una puntuación promedio más alta en el grupo de prueba en comparación con el grupo de control, lo que resalta el impacto significativo del aprendizaje activo en su rendimiento.

La literatura aborda principios fundamentales dentro del aprendizaje activo, como la colaboración, la problematización, la reflexión y la autonomía (Berbel, 2011; Centro de Desarrollo Docente UC, 2022; Díaz, 2015; Niemi, 2001; Ramos et al., 2018). Estos principios sientan las bases para la implementación de estrategias que permitan al estudiante ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. En relación con estos principios, se llevó a

cabo un estudio en siete escuelas secundarias para analizar el desarrollo de habilidades de los estudiantes (Stehle y Peters-Burton, 2019). Los resultados revelaron que los docentes presentan un nivel mínimo de desarrollo en la promoción de la colaboración entre los y las estudiantes al diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque se abordan prácticas enfocadas en la formación de grupos, se observa una falta de atención en los roles, las acciones de mejora y la retroalimentación entre pares.

En Chile, la pandemia ha brindado una oportunidad para explorar la aplicación de estrategias de aprendizaje activo. Los estudios cualitativos realizados por fuentes y colegas entre 2022 y 2023 se enfocan en investigar la experiencia docente en la aplicación del aprendizaje activo. Los resultados de estos estudios revelan que los y las docentes identifican beneficios significativos, como mayor autonomía por parte de los estudiantes, fortalecimiento del trabajo colaborativo, aumento de la motivación y mejora del proceso de aprendizaje. Además, destacan que estas estrategias fomentan la reflexión pedagógica y la reformulación de prácticas docentes para lograr una enseñanza más efectiva.

Estos hallazgos sugieren que el aprendizaje activo tiene un potencial valioso en el contexto educativo chileno y puede ser una herramienta relevante para el futuro de la enseñanza. La evidencia respalda la idea de que la implementación efectiva de estrategias de aprendizaje activo puede generar mejoras tanto en el rendimiento académico como en la experiencia educativa de los y las estudiantes. Asimismo, el desarrollo de los principios del aprendizaje activo dependerá de las prácticas que desarrollan los docentes al implementar actividades, en las que los y las estudiantes abordan problemas reales, tengan oportunidades para el trabajo colaborativo y reflexionen sobre su proceso de aprendizaje. Estos estudios proporcionan una comprensión más profunda de cómo las creencias pueden influir en la disposición de los y las docentes para adoptar nuevas estrategias, las cuales permitan la implementación de actividades donde los y las estudiantes se enfrenten a problemas reales, tengan oportunidades para el trabajo colaborativo y reflexionen sobre su proceso de aprendizaje, empoderándose, estimulando su pensamiento crítico y promoviendo un aprendizaje activo.

## 1.2 Creencias docentes

Las creencias se pueden definir como representaciones mentales personales, cuya veracidad es subjetiva y están impregnadas de valor (Pajares, 1992; Todeur, 2020). Las creencias docentes surgen a partir de experiencias vividas y ejercen una influencia en las interpretaciones de la información, las tareas específicas relacionadas con su labor y su acción en determinadas circunstancias en el aula y fuera de ella (Fives y Gill, 2015). Así, las creencias interfieren directamente en la forma en cómo se plantea el docente y las acciones que desarrolla frente a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, siendo un factor relevante para la generación de aprendizaje activo en el aula.

Existen numerosos estudios que han explorado las creencias y su influencia en las prácticas pedagógicas, buscando comprender cómo intervienen en la labor docente. Por lo tanto, resulta crucial comprender cómo estas creencias se relacionan con las prácticas educativas, teniendo en cuenta tanto su contexto cultural como su experiencia personal (De Vincenzi, 2009). De acuerdo con Pajares (1992), estas creencias influyen en sus percepciones y juicios, afectando las formas en que enfrentan su labor pedagógica.

Con el propósito de generar una mayor comprensión de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, Solís (2015) propone dos modelos que posiciona al docente en sus prácticas pedagógicas:

- . Las creencias centradas en el proceso de transmisión, donde se enfoca en el contenido disciplinar y el docente es quien actúa y toma decisiones.
- . Las creencias progresivas, donde el docente es un mediador y facilitador del aprendizaje, enfrentando a los estudiantes a problemas, lo cual se asocia con el enfoque de aprendizaje activo.

En relación con los modelos de posicionamiento respecto a las formas de enseñar y cómo los estudiantes aprenden, Mellado (2014) exploró estos modelos adoptados por los docentes.

Mediante un cuestionario y la observación de clases, se encontró que coexisten enfoques transmisores y progresores en la manera en que los docentes enseñan para que los estudiantes aprendan. Sin embargo, al observar las clases de los docentes, se evidenció un predominio del enfoque transmisor, donde el control y la dirección recaen en el docente. Este hallazgo sugiere que los docentes tienen creencias declaradas sobre las formas de enseñar y cómo los estudiantes aprenden, pero existe una falta de congruencia entre estas creencias y sus prácticas reales en el aula.

Estas contradicciones en la forma en que los docentes enseñan pueden atribuirse a diversas influencias, como las normas culturales (Niyozov, 2009) y las influencias contextuales que están fuera del control de los docentes (Dooley y Assaf, 2009; Rentzou y Sakellariou, 2011). Estas influencias impactan la experiencia personal de los docentes y los llevan a priorizar sus propias creencias en su práctica docente.

Los antecedentes previos resaltan la importancia del componente de creencias en las prácticas pedagógicas. Esto genera la necesidad de efectuar investigaciones que profundicen el análisis de las creencias docentes acerca de sus prácticas pedagógicas, especialmente en el contexto de la implementación del aprendizaje activo. Comprender la perspectiva de los docentes y obtener una interpretación de este tema es crucial, ya que estas creencias pueden tener un impacto directo en su aplicación. Las creencias docentes influyen directamente en sus decisiones y acciones en el aula, por lo que esta investigación se centró en estudiar las creencias que tanto facilitan como obstaculizan el aprendizaje activo.

## **2. Metodología**

La presente investigación utiliza un enfoque cualitativo interpretativo exploratorio (Della y Keating, 2013). Esta perspectiva permite hacer un estudio que profundiza en la experiencia cotidiana de los docentes en el trabajo de aula (Denzin y Lincoln, 2010), interpretando los fenómenos de acuerdo con el significado que los propios docentes les otorgan.

La metodología de investigación propuesta se basa en un enfoque de estudio de casos múltiples instrumental, en el cual se seleccionaron nueve casos que representan diferentes situaciones dentro de un contexto determinado (Stake, 2005). En este estudio, se considera a cada docente como un caso; al trabajar con varios docentes, se configura como un estudio múltiple. Para cada caso, se aplica una entrevista en profundidad semiestructurada, abordando las categorías de los principios e integración del aprendizaje activo. Es un estudio de casos instrumental, dado que el objetivo principal de la metodología es descubrir los patrones comunes que puedan encontrarse en estos diferentes casos, con la finalidad de conocer elementos clave para la toma de decisiones al implementar aprendizaje activo en el aula.

## **2.1 Muestra**

Se consideran como casos de esta investigación a cada uno de los nueve docentes de tres liceos que pertenecen al programa pedagógico de aprendizaje activo desarrollado en la Región Metropolitana, llamado Modelo Pionero, que tiene como propósito cambiar las escuelas y liceos en espacios de innovación, considerando el aprendizaje activo como principal herramienta para la transformación. Para ello, la estrategia de aprendizaje activo se integra gradualmente en el trabajo de los y las docentes a través de un programa de desarrollo profesional docente específico. Este programa ha permitido identificar docentes de Enseñanza Media que se encuentran implementando aprendizaje activo, dando la posibilidad de profundizar en las creencias de cada uno de ellos con la finalidad de examinar patrones similares y diferenciales entre los participantes (Ragin, 2011). Para seleccionar a las personas participantes de la muestra, se contó con la colaboración de los asesores del programa, quienes poseen una amplia experiencia para capacitar y acompañar a docentes en aprendizaje activo.

A cada asesor se le asignó la tarea de identificar cuatro docentes en cada uno de los tres establecimientos participantes: dos con mayor desarrollo en la implementación activa de enseñanza-aprendizaje y dos con menor desarrollo. Esto permitió obtener un total de doce docentes para el estudio.

Se convino con los asesores la definición de mayor y menor desarrollo. Los y las docentes con mayor desarrollo serían aquellos que demuestran apertura al aprendizaje continuo y promueven la colaboración e interdisciplinariedad. Estos docentes deberían generar un clima democrático y respetuoso en el aula, actuando como mentores y fomentando la integración en problemáticas reales mediante prácticas constructivistas. Por otro lado, los y las docentes con menor desarrollo en la implementación del aprendizaje activo, según los asesores, son aquellos que centran sus clases en la transmisión de contenidos, con un clima poco colaborativo, careciendo de claridad y conexión con problemas reales.

De esta muestra inicial, se realizó una nueva selección considerando participantes con diversas características demográficas y de formación profesional. La prioridad fue incluir docentes con distintas carreras pedagógicas, con diferentes años de servicio y tanto hombres como mujeres, con el fin de obtener una amplitud de perspectivas, evitando sesgos hacia un único perfil docente. Como resultado de este proceso, se seleccionaron nueve docentes, aunque dos de ellos rechazaron la invitación, los cuales fueron reemplazados por docentes de los mismos establecimientos. Las características de los nueve participantes del estudio se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

<b>Lic eo</b>	<b>Profes or</b>	<b>Sex o</b>	<b>Cargo</b>	<b>Años de servicio</b>	<b>Años de experiencia en Aprendizaje Activo</b>	<b>Grado de desarrollo declarado por asesor</b>
1	María	F	Profesor de Artes Visuales	1 año y medio	1	Bajo
	Mario	M	Profesor de Matemática	6	3	Alto
	Pilar	F	Profesora de Lenguaje	4	1	Bajo
2	Ximena	F	Profesora de Lenguaje	24	3	Bajo
	Pedro	M	Profesor de Historia y Geografía	17	3	Alto

	Samuel	M	Profesor de Matemática	35	3	Bajo
3	Luis	M	Profesor de Lenguaje	18	1	Alto
	Gabriel a	F	Profesor de Lenguaje	6	3	Alto
	Rosa	M	Profesora de Matemática	25	3	Bajo

Fuente: Elaboración propia.

De los nueve participantes, cuatro son mujeres y cinco son hombres. En cuanto a las especialidades, se encuentran docentes del área de lenguaje, matemática, historia y geografía y de artes visuales. Respecto a la experiencia docente, cuatro de ellos cuentan con menos de siete años de trayectoria, y más de 17 años de experiencia profesional. En lo que respecta al nivel de desarrollo en la aplicación de aprendizaje activo, cinco se identifican con un nivel alto y cuatro con un nivel menor.

A los y las docentes seleccionados se les entregó un consentimiento informado, el cual debían firmar para aceptar ser parte del estudio, donde se dieron a conocer los objetivos de la investigación, las técnicas de recolección de la información. Asimismo, se explicita en el documento que se garantizará su anonimato y la reserva de toda la información personal que proporcione.

## 2.2 Producción de datos

La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, lo cual facilitó un análisis más profundo de sus interpretaciones, consiguiendo percibir y tener una idea clara de lo que comunican y hacen, logrando interpretar el sentido profundo del fenómeno estudiado.

Las entrevistas semiestructuradas ofrecen la ventaja de establecer una interacción cercana con los participantes, lo que permite obtener una visión holística de él/ella, a pesar de que solo se refiere a un tema en específico (Ruiz, 2012). A través de estas entrevistas, se exploraron las creencias docentes en torno a la enseñanza y el aprendizaje, así como su relación con las

prácticas pedagógicas utilizadas en el aprendizaje activo. Además, se identificaron los factores que facilitan u obstaculizan el aprendizaje activo y sobre la factibilidad de su implementación.

La entrevista semiestructurada abordó preguntas relacionadas con los principios del aprendizaje activo, según se ha abordado en la literatura (Berbel, 2011, Centro de Desarrollo Docente UC, 2022, Díaz, 2015, Niemi, 2001, Ramos et al., 2018). Para ello se seleccionaron cuatro dimensiones: problematización, reflexión, autonomía y participación de los estudiantes. También se exploraron cómo los y las docentes estimulan al estudiante con preguntas desafiantes, generando debates y fomentando habilidades críticas. Además, se indagó sobre los procesos de acción y reflexión que utilizan, promoviendo la autorreflexión y la metacognición en sus estudiantes, para un proceso de mejora continua (Chirino, Ramos y Lozano, 2015; Huber, 2008). Asimismo, considerando que el aprendizaje activo se fundamenta en los procesos de reflexión y se basa en la participación activa de los y las estudiantes (Silberman, 2005), también se preguntó sobre las técnicas para incentivar la participación activa de los y las estudiantes, así como se realiza una gestión de los desafíos y conflictos que puedan surgir durante los procesos de aprendizaje colaborativo.

Finalmente, se exploró en la dimensión de autonomía si los y las docentes reconocen la importancia de esta libertad y autonomía para promover un mayor compromiso y motivación de los y las estudiantes. A su vez, se incluyeron preguntas para analizar la importancia del aprendizaje activo en las prácticas docentes y obtener información sobre si los y las docentes están abiertos a las nuevas necesidades de los estudiantes para adaptarse a las demandas del presente y el futuro.

### **2.3 Análisis de resultados**

El análisis de datos se realizó mediante un análisis de contenido para identificar y generar temas a partir de una prolija lectura y relectura de la información recolectada, con el objetivo de concluir con resultados que posibiliten dar respuesta a la pregunta de investigación (Braun y Clarke, 2006). Este tipo de análisis permitió interpretar las experiencias, significados y

realidades de los y las docentes con respecto a sus creencias, a partir de patrones que revelaron las oportunidades y dificultades que enfrentan en la implementación del aprendizaje activo.

En una primera etapa, se llevó a cabo un proceso de familiarización con la información recopilado, transcribiendo y revisando para identificar posibles repeticiones y preparar el material para su posterior análisis. Posteriormente, se utilizó el software ATLAS.ti para codificar las entrevistas, estableciendo unidades de análisis (Baudino y Reising, 2000). Luego, se agruparon los datos según un mismo significado, generando códigos, los cuales se ordenaron y clasificaron en categorías relevantes para el propósito del estudio, las cuales se presentan en la siguiente sección de resultados.

### **3. Resultados**

A partir del análisis, se ha podido detectar dos categorías de creencias docentes. Una de ellas está relacionada con las prácticas pedagógicas en el contexto de aprendizaje activo, mientras que la otra da cuenta de la viabilidad de que los estudiantes puedan experimentar el aprendizaje activo según sus docentes. A continuación, se presentan los resultados de este análisis por cada dimensión considerada.

#### **3.1 Prácticas pedagógicas relacionadas con el aprendizaje activo**

En esta categoría, se identifican tres subcategorías que se relacionan con las creencias docentes respecto a sus prácticas pedagógicas que facilitan y obstaculizan el aprendizaje activo. Estas subcategorías se refieren a las creencias sobre los desafíos de la diversidad de estudiantes en el aula, la adquisición de habilidades y aspectos clave como el vínculo con los estudiantes, los espacios reflexivos y colaborativos que fomentan el aprendizaje activo.

### 3.1.1 Creencias docentes sobre la diversidad estudiantil y su influencia en las prácticas pedagógicas

En lo que se refiere a la diversidad, los y las docentes abordan los desafíos que enfrentan los y las docentes debido a la heterogeneidad de los estudiantes en el aula, en donde se identifican las diferencias en el ritmo de aprendizaje, la variabilidad en la madurez de los estudiantes, las diversas formas de abordar el proceso de aprendizaje, las necesidades educativas especiales de algunos o algunas estudiantes y en menor grado los contextos culturales.

En particular, resaltan la diversidad en el desarrollo personal, donde la madurez y el aprendizaje de los estudiantes avanza a diferentes niveles.

La mitad, quizás perfecto, pero eso también va como por un tema de madurez, ¿verdad? Yo creo que no todos crecen al mismo tiempo emocionalmente, porque hay chicos que están, no sé, en Primero Medio y parece que van en el sexto Básico, así como hay chicos de Primero que parecen adultos, ya mayores de edad; entonces, como también un trabajo personal, todos crecen, van evolucionando a distinto tiempo. Entonces yo creo que por eso cuesta que el aprendizaje activo de todo un curso. (María, Profesora de Artes)

A pesar de la heterogeneidad de los estudiantes, los y las docentes creen en la capacidad de todos los estudiantes para desarrollar aprendizaje activo. En este contexto de diversidad en el aula, los y las docentes indican que los estudiantes tienen ritmos de aprendizaje variados, y el aprendizaje activo no avanza al mismo ritmo para todos. Ante esta realidad, consideran crucial implementar medidas de apoyo diferenciadas para que todos los estudiantes puedan beneficiarse del aprendizaje activo.

Al respecto, una docente señala que:

Ya que los estudiantes avanzan de distintas formas, van evolucionando a distinto

tiempo; entonces, yo creo que por eso cuesta que el aprendizaje activo, de todo un curso, vaya caminando al mismo tiempo. Algunos van como muy adelantados en los proyectos y otros van muy abajo y ahí los que están más abajo, hay que apoyarlos el doble. (María, Profesora de Artes)

En medio de las disparidades en el ritmo de aprendizaje de los y las estudiantes, donde algunos(as) pueden comprender y adquirir habilidades más rápido que otros, mientras que otros(as) pueden requerir más tiempo. En vista de esto, uno de los docentes de alto nivel de desarrollo señala que es importante la colaboración entre estudiantes para apoyarse mutuamente en el proceso de aprendizaje.

Sí, pero, cuesta, no podemos decir que todos la obtienen al mismo tiempo. Unos son más rápidos, otros son medianamente y otros que, obviamente, con la ayuda de los que ya como que captaron la idea o las habilidades, ahí nos apoyan o se apoyan entre ellos mismos. (Mario, Profesor de Matemática)

Por otro lado, la mayoría de las y los docentes enfatiza la importancia de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. En este sentido, uno de los docentes entrevistados con alto nivel de desarrollo, resalta la necesidad de buscar técnicas adicionales que motiven a los compañeros para incluir a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales. Un profesor indica que “los estudiantes de integración del PIE quedan fuera y ahí se tiene que conversar con cierto equipo para que lo integre. Lo integran, pero tener que ofrecerle ciertas recompensas para que lo hagan” (Pedro, Profesor de Historia y Geografía).

### **3.1.2 Creencias docentes en el desarrollo de habilidades a través del aprendizaje activo**

En general, los y las docentes entrevistados creen que las prácticas pedagógicas relacionadas con el aprendizaje activo generan el desarrollo de habilidades como la capacidad de indagar, de reflexión y de metacognición. Una habilidad clave que se fomenta es la capacidad de indagar, esta afirmación la comparten participantes de ambos niveles de desarrollo docente.

En este sentido, una docente de alto nivel de desarrollo sostiene la creencia de que la habilidad de indagar debe ser enseñada y no asumida como innata. Permitiendo que los estudiantes puedan abordar y resolver problemas de manera efectiva en su proceso de aprendizaje.

Se asumen que la indagación está dentro del estudiante, como que sabe indagar, pero en realidad no es tan así, entonces ellos lo que hacen es también integrar esta habilidad de indagar, de saber elegir las fuentes de información y es una habilidad muy importante para poder resolver una problemática. (Gabriela, Profesora de Lenguaje)

Las habilidades desarrolladas en la Enseñanza Media resultan beneficiosas para los y las estudiantes, como señalan dos docentes entrevistados, quienes destacan la relevancia del desarrollo de estas habilidades tanto para el futuro académico como laboral de los y las estudiantes.

Necesitamos en Educación Media las herramientas que les estamos dando y las habilidades que estamos desarrollando les van a servir a los que vayan a la universidad sí o a los que vayan a un trabajo a poder visualizar un problema o una dificultad y poder darle solución en tiempo real. (Luis, Profesor de Lenguaje)

### **3.1.3 Creencias sobre los aspectos clave para desarrollar el aprendizaje activo**

Los y las docentes creen fundamental aplicar tres prácticas pedagógicas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para promover el aprendizaje activo en los y las estudiantes.

En primer lugar, se destaca la práctica docente centrada en la formación de un vínculo con los y las estudiantes. En este aspecto, todos los y las docentes, sin importar en los niveles de desarrollo en que se encuentran en el uso del aprendizaje activo, coinciden que establecer un vínculo sólido es fundamental para implementar eficazmente esta estrategia.

Por consiguiente, es necesario establecer una relación de cercanía y un nexo emocional con los y las estudiantes. En donde no solo es importante transmitir conocimientos y habilidades, sino también estar disponibles emocionalmente para escuchar sus preocupaciones y necesidades, y crear un ambiente donde se sientan seguros(as) y apoyados(as) tanto en su aprendizaje como en su bienestar emocional. Yo creo que es importante tener una cercanía del docente con los estudiantes. Una docente afirmó que: “yo creo que el vínculo es importante en todo sentido. No solo en lo académico, sino que también en lo emocional” (Gabriela, Profesora de Lenguaje).

Para los y las docentes, resulta crucial estar dispuestos a respaldar a los y las estudiantes, mostrando empatía hacia sus inseguridades y preocupaciones, tal como lo señala un docente, “Vamos haciendo preguntas, vamos viendo en dónde está su fortaleza y lo vamos apoyando, porque quizás, no sé, le toca escribir y él dice que su letra es fea, entonces uno dice, pero vamos a intentarlo, no importa” (Mario, Profesor de Matemática), originando una cercanía y un ambiente de confianza en el proceso de aprendizaje.

Además, los y las docentes creen que para generar este vínculo con los y las estudiantes es fundamental crear espacios de escucha activa, especialmente cuando los estudiantes tienen comentarios o críticas. Como afirmó una docente, “tienes que saber escuchar al estudiante y saber escucharlo en el momento que tiene una crítica” (Gabriela, Profesora de Lenguaje), de esta manera se crea un espacio de valoración al estudiante.

La segunda práctica es la reflexión a través de estrategias de evaluación colaborativa, considerada por las y los docentes como uno de los momentos más importante del proceso educativo. Esto, según los y las docentes, permite a los y las estudiantes relacionar nuevos conocimientos con lo que ya saben, otorgando significado a su aprendizaje, como lo destaca una docente “creo que la reflexión, es el momento más importante, que ellos tomen conciencia de su aprendizaje” (Ximena, Profesora de Lenguaje), en donde los y las estudiantes pueden comprender y controlar su propio aprendizaje.

En este escenario, se evidencia que la mayoría de los docentes, destacan la utilidad de la técnica conocida como “círculo de crítica”. Esta estrategia implica la retroalimentación entre pares sobre sus avances. Consideran que esta herramienta permite que los y las estudiantes asuman un papel activo en la construcción de su conocimiento al exponer sus puntos de vista. Además, subrayan que esta práctica enriquece el aprendizaje a través de la diversidad de perspectivas.

Ahí se podría hablar de los círculos de crítica que, obviamente, allí cuando obviamente hacen demostraciones de los avances que lleva, ahí hay equipos que pueden tener otro punto de vista a lo que no ha visto el equipo y, entonces, allí eso le ayuda a ver las debilidades y fortalezas que tienen en su proyecto o en su elaboración de algún subproducto. (Mario, Profesor de Matemática)

Por otro lado, los y las docentes destacan que la aplicación de círculos de crítica se presenta como una técnica efectiva para fomentar tanto la reflexión como la metacognición. Estas dos habilidades son consideradas fundamentales, ya que permiten a los y las estudiantes evaluar su propio desempeño y mejorar su proceso de aprendizaje.

Yo creo que es vital que tengan una reflexión y una metacognición de sus acciones, y lo que ha dado resultado ha sido los círculos de crítica, como estrategia de metacognición y también de reflexión. Entonces, a través de esa estrategia nos ha permitido hacer una reflexión bien positiva. (Pedro, Profesor de Historia y Geografía)

La última práctica pedagógica se vincula con las técnicas de trabajo colaborativo en el aula. En este contexto, los y las docentes de alto nivel de desarrollo, destacan que la asignación de roles claros facilita el trabajo en equipo y la organización de tareas en el trabajo de los proyectos. La cual indica que es una técnica efectiva para fomentar la colaboración y la participación activa de todos los miembros del equipo.

Obviamente aplicando los roles y manteniendo roles definidos, aunque siempre les digo que, por ejemplo, cuando asignamos el rol del investigador, todos deben participar en la investigación, con uno de los estudiantes que hace el filtro de la información de toda la investigación, esa es una de las estrategias que estoy utilizando. (Mario, Profesor de Matemática)

Para lograr el trabajo de los equipos de estudiantes, los y las docentes con un alto nivel de desarrollo creen en la importancia de supervisar activamente que los estudiantes cumplan con los roles asignados y que haya una organización clara en los equipos de trabajo.

Primero, monitorear y ver que se estén cumpliendo roles. También es importante que haya una persona modelando o viendo los tiempos, si la actividad tiene tiempos y tener alguien que esté tomando notas del equipo. Entonces observar sin ir al grupo, pero sí visualizas que estén distribuidos los roles dentro del grupo y que esté trabajando. (Luis, Profesor de Lenguaje)

En este contexto, los y las docentes con un alto nivel de desarrollo, creen que la rotación de roles es beneficiosa para el desarrollo del estudiante, tal como lo indica una docente, “es importante también ir intercambiando los roles, que si uno es secretario, en la otra actividad no sea el mismo rol, sino que vaya también trabajando otros roles” (Pedro, Profesor de Historia y Geografía). Esto implica la creencia de promover el aprendizaje a través de la variación de responsabilidades, lo que contribuye a la adquisición de habilidades diversas por parte del estudiante.

### **3.2 Factibilidad del aprendizaje activo para los estudiantes**

Las creencias de los y las docentes entrevistados que coinciden acerca de la posibilidad de implementar aprendizaje activo se relacionan con elementos externos como factores internos. Entre los elementos externos, se incluyen consideraciones sobre los tiempos de enseñanza y la disponibilidad de recursos. En cuanto a los elementos internos, se refieren al grado de

compromiso necesario de los docentes para llevar a cabo en transformaciones en sus prácticas.

### *Factores institucionales y del contexto*

Entre los factores externos, se incluyen dos factores asociados a los tiempos de enseñanza y la disponibilidad de recursos. En lo que respecta al primero, de los nueve docentes entrevistados, seis de ellos coinciden que uno de los principales obstáculos para la integración efectiva del aprendizaje activo es la limitación de tiempo en diversos aspectos de la enseñanza. Esto abarca desde la dificultad para cumplir con todos los objetivos de aprendizaje hasta la distribución de horarios para trabajo colaborativo entre docentes y espacios para aprender.

En el contexto de los docentes que se encuentran en un nivel avanzado de desarrollo, señalan que las demandas administrativas y la gestión de estrategias de aprendizaje activo pueden entrar en conflicto y competir el tiempo disponible de los docentes. Esta competencia por el tiempo limita su capacidad para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. Como lo expresó un docente, “tienes que cumplir con esta planificación, tienes que hacer esto y hay un montón de cosas que hacer, no tenemos tiempo para reflexionar sobre lo que estamos haciendo” (Luis, Profesor de Lenguaje). Esta situación limita para detenerse y analizar críticamente cómo están enseñando y cómo podría mejorar.

El segundo obstáculo identificado por los docentes para la aplicación de aprendizaje activo se relaciona con los recursos financieros y espacios educativos. Dentro de las barreras que indican los y las docentes para la implementación de aprendizaje activo están los recursos materiales, como de oficina, artísticos y tecnológicos, que se utilizan para su implementación y la realización de proyectos auténticos.

En este sentido, de los nueve docentes entrevistados, cinco de ellos, que en su mayoría se encuentran en un nivel de desarrollo menos avanzado, resaltan la importancia del aspecto económico como una barrera significativa para la implementación de aprendizaje activo y la realización de proyectos. Estos docentes comparten que, aunque una escuela o liceo puede contar muchas ideas o propuestas innovadoras, la falta de apoyo financiero puede obstaculizar

la capacidad de llevar a cabo esas ideas o proyectos.

El aprendizaje activo es importante, igual el financiamiento económico puede ser una barrera, en especial en escuelas vulnerables o de pocos recursos, puede tener muchas ideas, pero si no hay alguien que te apoya económicamente, como vas a aplicar aprendizaje activo o cómo vas a desarrollar los proyectos. (Pilar, Profesora de Lenguaje)

Con respecto a esto, los y las docentes mencionan que estos recursos abarcan tanto materiales de oficina como recursos artísticos que respaldan el desarrollo del proyecto, así como herramientas tecnológicas. Tal como lo señala un docente, “porque de repente no tenemos los recursos, no tenemos un computador para todos los grupos, o no tenemos un buen internet” (Samuel, Profesor de Matemática). Estos recursos se consideran esenciales para llevar a cabo ciertas actividades de aprendizaje activo, y la falta de ellos puede limitar la aplicación de esta estrategia.

Además, los y las docentes declaran la importancia de contar con espacios físicos que permitan un adecuado almacenamiento de los materiales utilizados en el aprendizaje activo. Esto se debe a que su implementación no es viable sin recursos tangibles. Según una docente con un alto nivel de desarrollo, esta estrategia va más allá de presentar la teoría y la mera comunicación verbal, requiere recursos físicos y un espacio dedicado para su aplicación efectiva.

Necesitamos un espacio físico para poder dejar los materiales para hacer aprendizaje activo, porque el aprendizaje activo te exige materialidad, te lo exige, o sea, no es suficiente decirle al estudiante que piense, pero no puedo estar un año entero diciendo, piensa y escribe en tu cuaderno. (Gabriela, Profesor de Lenguaje)

### 3.2.1 Factores profesionales en la transición hacia una estrategia activa

En cuanto a los factores internos de los docentes relacionados con la factibilidad de implementar aprendizaje activo, siete de ellos, que se encuentran en ambos niveles de desarrollo, sostienen que existen importantes desafíos intrapersonales para avanzar en la transición desde una estrategia tradicional a una activa. Por un lado, las y los docentes declaran que es difícil dejar atrás lo que ya conocen y en lo que se sienten cómodos para aventurarse a una estrategia pedagógica desconocida.

Entonces claro, nos cuesta un poco soltar lo que ya tenemos, con lo que nos sentimos bien y con lo que repetimos todos los días y entrar en este mundo un poco desconocido de no saber qué es lo que me puede resultar. (Mario, Profesor de Lenguaje)

Además, creen que los docentes para lograr transitar hacia el aprendizaje activo es un proceso desafiante y exigente, especialmente cuando, según los participantes de este estudio, se ha tenido una formación de enseñanza tradicional. Al respecto, uno de los docentes señala que es un esfuerzo significativo para reconstruir y adaptar las prácticas pedagógicas, así como adquirir nuevas técnicas y teorías relacionadas con el aprendizaje activo.

Es superexigente por la historia mía o de los profes que veníamos con un sistema tradicional y tenemos que reconstruirnos para intencionar esto, debemos formarnos también, porque necesitamos capacitarnos en estrategia y en teoría, por ese lado es muy complejo. (Pedro, Profesor de Historia y Geografía)

Asimismo, los y las docentes sostienen que, para lograr esta transición, se requiere estar dispuesto a analizar críticamente su propio desempeño. Como lo expresa una docente, “esto requiere una constante evaluación de uno mismo, que siempre debes estar evaluándote, porque si tú no reflexionas, si no dices qué hice bien y qué hice mal, el aprendizaje activo no funciona” (Luis, Profesor de Lenguaje). Esta creencia destaca la importancia de la autorreflexión y la evaluación continua del proceso para una implementación efectiva.

Por otro lado, los y las docentes que han adoptado esta estrategia no lo consideran un desafío significativo y lo aplican en otros cursos. Un docente con más de tres años de experiencia en la implementación de aprendizaje activo manifestó lo siguiente: “no tenemos desafíos, porque ya lo tenemos instaurado, ya que no lo hacíamos antiguamente. Ahora, yo hago clases en séptimo, octavo y tercero medio y entonces ya lo estoy aplicando esto del aprendizaje activo en los demás cursos” (Samuel, Profesor de Matemática), lo que sugiere una confianza en su eficacia y una mirada positiva hacia su uso continuo.

Por tanto, los y las docentes enfrentan desafíos en la transición hacia el aprendizaje activo desde prácticas tradicionales, lo que implica adaptación y autorreflexión. A pesar de las dificultades iniciales, algunos docentes lo ven como una estrategia efectiva y están dispuestos a aplicarla en diversos cursos.

#### **4. Discusión**

Los principales hallazgos de este estudio se centran en las creencias de los docentes de enseñanza media sobre el aprendizaje activo y la viabilidad de su implementación en sus aulas. Uno de los resultados más significativos radica en la convicción de los y las docentes en la capacidad de todos los estudiantes para participar en el aprendizaje activo. En este contexto, los docentes creen que es un gran desafío transitar de un enfoque tradicional a uno activo. Esta creencia cobra un profundo sentido si se considera que el sistema educativo chileno ha favorecido durante años la permanencia del modelo de enseñanza tradicional en el aula, lo cual se refleja en el Sistema de Evaluación Docente, que se basó en tres momentos de la estructura de la clase: inicio, desarrollo y cierre (MINEDUC, 2015), con el propósito de poder identificar la intención pedagógica de cada fase de la clase (Martinic y Villalta, 2016). La estructura de clases mencionada ha contribuido a mantener un sistema educativo con un enfoque tradicional, centrado en la transmisión del conocimiento (Araya y Urrutia, 2022) y en el cual la enseñanza gira en torno al docente y el contenido (Montecinos et al., 2020). En este contexto, el desafío para los docentes de cambiar hacia un enfoque centrado en el estudiante se vuelve aún más complejo.

La introducción de prácticas que incorporan los principios de aprendizaje activo, como la problematización, la colaboración, la autonomía y la reflexión de los estudiantes, plantea un desafío significativo, ya que genera una gran incertidumbre para los docentes al experimentar prácticas conocidas y otras inciertas. En estas circunstancias, la formación docente puede considerar la posibilidad de alejarse de un enfoque tradicional, que se centra en la transmisión de conocimientos mediante clases magistrales basadas en monólogos. En lugar de ello, se podría explorar la adopción de una perspectiva más crítica y problematizadora, fomentando así experiencias progresistas en el desarrollo de prácticas futuras de los docentes en formación (Delord y Porlan, 2018), lo cual es esencial para el desarrollo de aprendizajes activos.

En el ámbito de las prácticas docentes y el cambio de paradigma hacia una enseñanza activa, los docentes entrevistados declaran que debieron modificar sus prácticas. Estas adaptaciones han permitido que los estudiantes apliquen sus conocimientos de manera más significativa, haciendo uso de sus habilidades de orden superior y reflexionando sobre su proceso de aprendizaje para construir nuevos conocimientos (Vera, 2021). En este aspecto, los docentes de alto nivel de desarrollo han logrado incorporar una mayor experiencia de aprendizajes que promueven el desarrollo de habilidades y de reflexión colaborativa entre los estudiantes. Sin embargo, en ambos niveles de desarrollo, los docentes mencionan que la diversidad de estudiantes en el aula constituye otro desafío con el que se enfrentan.

En cuanto a la diversidad, es importante destacar que los docentes entrevistados han logrado ampliar sus prácticas pedagógicas para abordar este desafío. En este marco, han implementado el trabajo en grupos de estudiantes, distribuyendo roles de manera equitativa y monitoreando el cumplimiento de dichos roles. Además, efectúan ajustes periódicos en la asignación de roles y promueven la reflexión colaborativa. Sin embargo, es relevante señalar que algunos estudios han identificado ciertas limitaciones en la práctica pedagógica relacionada con el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo. Estos resultados revelan que en ocasiones la formación de grupos se centra únicamente en la creación de grupos, sin prestar debida atención a la definición de roles, la oportunidad de mejora y la retroalimentación entre pares (Stehle y Peters-Burton, 2019). Este es un elemento que se debe tener en cuenta al implementar

aprendizaje activo, ya que promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes representa una valiosa oportunidad para abordar la heterogeneidad de estudiantes en el aula. Esto se traduce en un mayor compromiso y participación por parte de todos los estudiantes (Vera, 2021; Vera, 2022a). A través del desarrollo de habilidades sociales y el aprendizaje mutuo, se prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida real, creando un entorno inclusivo que promueve la igualdad y el respeto entre los estudiantes.

Por otra parte, la investigación llevada a cabo en Chile por Fuentes, Parra, y Soto (2022) destaca que esta estrategia fomenta la reflexión pedagógica de los docentes, permitiendo una reformulación de sus prácticas docentes y mejorando los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, los docentes entrevistados en este estudio identifican que uno de los obstáculos que dificulta la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y la mejora de la enseñanza es la limitación de tiempo, debido a la carga administrativa que presentan. Esta percepción se alinea con los resultados de la encuesta Talis (2018) realizada en Chile, donde los docentes afirman que la mayor parte de sus horas no lectivas se destinan a tareas administrativas. Por lo tanto, es crucial evaluar cómo la gestión escolar promueve la reflexión de los docentes en los tiempos no lectivos, dando espacios protegidos para analizar y reformular sus prácticas, con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En este ámbito de las dificultades, la falta de recursos materiales y tecnológicos representa un obstáculo para la aplicación del aprendizaje activo, según los docentes entrevistados. Estos recursos son esenciales, ya que el enfoque activo implica que los estudiantes resuelvan problemas dentro de los más variados contextos (Berbel, 2011) y demuestren su aprendizaje a través de resultados tangibles. Además, la falta de acceso tecnológico y herramientas digitales perjudica la capacidad de los estudiantes para acceder a nuevas fuentes de información, lo que, a su vez, repercute en sus habilidades para fomentar la creatividad y ampliar sus intereses y horizontes culturales (Unesco, 2022). Aunque el Ministerio de Educación promueve la tecnología en el proceso educativo, la falta de equipamiento o el mal estado del mismo en las instituciones educativas solo produce desmotivación en el uso de esta herramienta por parte del docente (Fernández Cruz, 2018). En este contexto, resulta

imperativo abordar este problema al implementar el aprendizaje activo. La urgencia radica en la necesidad de preparar a los estudiantes en un mundo en constante transformación, proporcionándoles las herramientas necesarias (Unesco, 2022) para futuras oportunidades educativas y laborales.

## **Conclusiones**

El propósito de este estudio fue investigar las creencias de los y las docentes de enseñanza media sobre el aprendizaje activo y la viabilidad de su implementación en los estudiantes, utilizando un estudio de casos múltiples con entrevistas semiestructuradas a nueve docentes de la Región Metropolitana.

Los resultados indican que las creencias que facilitan el aprendizaje activo incluyen la confianza en la capacidad de todos los estudiantes, la promoción de la colaboración, el desarrollo de habilidades y la importancia del vínculo con el estudiante. Sin embargo, los docentes también enfrentan obstáculos como la diversidad estudiantil, limitaciones de tiempo y recursos, y los desafíos asociados con la transición hacia prácticas pedagógicas más activas. Superar estos desafíos requiere una perspectiva global que aborde aspectos pedagógicos, contextuales y personales.

En cuanto a las diferencias entre los niveles de desarrollo, no se aprecian diferencias significativas en sus creencias sobre las prácticas para promover el aprendizaje activo. No obstante, es notable que los docentes con un alto nivel de desarrollo tienden a diversificar más sus prácticas pedagógicas en relación con la atención a la diversidad de estudiantes, el trabajo colaborativo y la promoción de la reflexión entre estudiantes.

Una limitación de este estudio es la dependencia de entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos, lo que impide afirmar con certeza si las creencias manifestadas coinciden con las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula (Mellado, 2014), dado que no fueron observadas. Por lo tanto, sería recomendable complementar este estudio con otros

instrumentos que permitan una exploración más profunda del tema abordado. A pesar de esta limitación, el estudio proporciona una discusión sobre elementos que pueden tenerse en cuenta al considerar la aplicación del aprendizaje activo.

Este estudio representa un punto de partida para futuras investigaciones que podrían explorar el impacto del aprendizaje activo sobre la diversidad, la influencia de la gestión escolar en las prácticas pedagógicas al aplicar el aprendizaje activo, o la contribución de la formación docente en la integración del aprendizaje activo. Estas investigaciones pueden proporcionar un mayor conocimiento para facilitar una transición efectiva de la educación tradicional a una educación activa.

Finalmente, el estudio destaca que, aunque los y las docentes manifiestan creencias que favorecen el aprendizaje activo, también enfrentan desafíos significativos. Para abordar estos desafíos, resulta crucial que los diseñadores e implementadores de políticas educativas reconozcan la importancia de integrar enfoques didácticos innovadores en la formación docente inicial y continua. En este contexto, se enfatiza la necesidad de incorporar elementos como la problematización, la colaboración y la reflexión, permitiendo que estas experiencias influyan en las prácticas pedagógicas en el aula y fomenten en los estudiantes un aprendizaje más activo y en sintonía con las necesidades de un mundo dinámico.

## Referencias

Araya-Crisóstomo, S., & Urrutia, M. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Pensamiento Educativo*, 59(2), 1-16. <http://orcid.org/0000-0002-8475-1383>

Aristizabal-Almanza, J. L., Ramos-Monobe, A., & Chirino-Barceló, V. (2018). Aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad y el trabajo en equipo. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 319-344. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.16>

Banco Mundial, Unesco, Unicef, FCDO, USAID, & Gates, F. B. y M. (2022). El estado de la pobreza de aprendizaje global: Actualización 2022. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/>

Baudino, V., & Reising, A. (2000). Algunas reflexiones sobre el proceso de investigación desde la práctica. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (9). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100903>

Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas ea promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 40.

Blackemore, S. J., & Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación* (2ª ed.). Barcelona: Ariel.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Carceller, A. T. (2019). Innovación o moda: Las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la Educación*, 4(8). <https://orcid.org/0000-0002-8055-7479>

Centro de Desarrollo Docente UC. (2022). Temáticas docentes: Aprendizaje Activo. <https://desarrollodocente.uc.cl/recursos/tematicas-docentes/aprendizaje-activo/>

Chirino, V., Ramos, A., & Lozano, A. (2015). Reenfocando el aprendizaje activo hacia un modelo de aula invertida. Pautas para la acción docente. *CIIE. Revista del Congreso Internacional de Innovación Educativa*, 1(1), 164-174. <https://drive.google.com/file/d/0Bxu5PCww2WDQQzBhQjY2bUV1UDQ/view>

Córdova, P., Holm, R., & Osses, M. (2017). El estilo de aprendizaje kinésico como herramienta que potencia el aprendizaje del legado romano en los alumnos del 7º básico del

colegio Espíritu Santo. En la ciudad de Talcahuano VIII región Chile. [Tesis de Doctorado, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile].  
<http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/1022/Pamela%20C%C3>

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Education, Inc.

Della, D., & Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales: Una perspectiva naturalista*. Ediciones Akal, S.A.

Denzin, N. K. (2010). *The qualitative manifesto: A call to arms*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: Un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.  
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219006.pdf>

Díaz Parra, D. G. (2015). El aprendizaje activo orientado hacia la colaboración en estudiantes de grado segundo de básica primaria en lectoescritura inicial, favoreciendo la competencia de trabajo en equipo. [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey].  
<https://repositorio.tec.mx/handle/11285/621256>

Dooley, C. M., & Assaf, L. C. (2009). Contexts Matter: Two Teachers' Language Arts Instruction in this High-stakes Era. *Journal of Literacy Research*, 41, 354-391.  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862960903133743>

Escribano Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717-739.  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>

Esguerra, G., & Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 97-109. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.07>

Fernández Cruz, F. J., Fernández Díaz, M. J., & Rodríguez Mantilla, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XI: Revista de la Facultad de Educación*, 21(2), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17907>

Fives, H., & Gill, G. (Eds.). (2015). *Manual internacional de investigación sobre las creencias de los docentes*. Nueva York, NY: Routledge.

Fuentes, D. S., Parra, I. C., & Soto, A. G. (2022). Uso de TICs y aprendizajes en pandemia en un colegio de Alto Hospicio en el norte de Chile. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 11(2), 119-127. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v11i2.15098>

Fuentes, D. S., Parra, M. P., & Sanhueza, X. I. (2023). Trabajo colaborativo en pandemia. *Convergencia Educativa*, (13), 7-16. <https://doi.org/10.29035/rce.13.7>

González, N. (2017). Aprendizaje activo y competencias metacognitivas para lograr la transferencia del aprendizaje en la educación preparatoria. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 7(14). <http://riege.tecvirtual.mx/>

Guimarães, S. E. R. (2003). Evaluación del estilo motivacional del profesor: Adaptación y validación de un instrumento. [Tesis de Doctorado, Universidad Estadual de Campinas, Campinas]. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/281327>

Jerez, O., Coronado, F., & Valenzuela, G. (2012). A Development Model of Social Responsibility Competencies for Sustainable Development in the School of Economics and Business of the University of Chile.

Martinic, S., & Villalta, M. A. (2016). Jornada Escolar Completa y organización del tiempo en la sala de clases de la Educación Básica. En J. Manzi, & M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: Transformaciones de las prácticas docentes* (pp. 317-348). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Mellado, M. E., & Chaucono, J. C. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 316-334. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20924>

Mineduc. (2015). Manual Portafolio del Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), Primer Ciclo. Ministerio de Educación. [http://www.aep.mineduc.cl/Documentos/Publicos/Manuales/2015/AEP%20%E2%](http://www.aep.mineduc.cl/Documentos/Publicos/Manuales/2015/AEP%20%E2%80%99Primer%20Ciclo.pdf)

O'Grady, A., Simmie, G. M., & Kennedy, T. (2014). Why Change to Active Learning? Pre-Service and In-Service Science Teachers' Perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 35-50. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2013.845163>

OECD. (2020). *Volume II: Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_CHL\\_Vol\\_II\\_es.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_CHL_Vol_II_es.pdf)

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <http://www.jstor.org/stable/1170741>

Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 51(2), 57-76. <https://doi.org/10.1007/BF02504526>

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Universidad de Deusto.

Salgado Cifuentes, I., & Rocco Saldaña, E. (2020). Implementación de las metodologías activas por los docentes de un instituto profesional en Santiago de Chile. [Tesis de Maestría, Universidad UCINF]. <https://hdl.handle.net/20.500.12743/1831>

Sesen, B. A., & Tarhan, L. (2010). Promoting active learning in high school chemistry: Learning achievement and attitude. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2625-2630. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.384>

Solis, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). Sage Publications Ltd.

Stehle, S. M., & Peters-Burton, E. E. (2019). Developing student 21st Century skills in selected exemplary inclusive STEM high schools. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0192-1>

Tadich, B., Deed, C., Campbell, C., & Prain, V. (2007). Student engagement in the middle years: A year 8 case study. *Issues in Educational Research*, 17(2), 256-271. <http://www.iier.org.au/iier17/tadich.html>

Tondeur, J. (2020). Teachers' Pedagogical Beliefs and Technology Use. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1-5). Springer Nature Singapore Pte Ltd. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_111-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_111-1)

Vera, F. (2021). Implementación de metodologías activas desde un enfoque transdisciplinar: El caso de un colegio particular subvencionado chileno. *Revista Electrónica Transformar*,

2(4), 20-34. <https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>

Vera, F. (2022a). Desarrollo de competencias genéricas para la formación integral. [Charla en Instituto Tecnológico Superior de Zamora]. <https://rediie.cl/ciaa-2023/>

Villegas, R. (2017). El conocimiento de habilidades para el siglo XXI en docentes escolares de enseñanza media en el Chile de hoy [Tesis de Magíster, Universidad de Chile, Santiago, Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168172>