UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

"Aula invertida en la vida pública de las provincias del Ecuador con estudiantes de Séptimo Grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle".

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica

Línea de investigación: Gestión, calidad de la educación, procesos pedagógicos e idiomas.

AUTOR:
Nayeli Ruby Pupiales Dorado

DIRECTOR:
PhD: Marcelo Rene Mina Ortega

Ibarra – Ecuador 2026

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN
A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Nayeli Ruby Pupiales Dorado

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Aula invertida en la vida pública de las provincias del Ecuador con estudiantes de Séptimo Grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle
AUTOR (ES):	Nayeli Ruby Pupiales Dorado
FECHA: DD/MM/AAAA	10/09/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	Pregrado
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	Licenciada en Ciencias de la Educación Básica
ASESOR /DIRECTOR:	PhD: Marcelo Rene Mina Ortega

2. CONSTANCIAS

El autor (es) manifiesta (n) que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es (son) el (los) titular (es) de los derechos patrimoniales, por lo que asume (n) la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá (n) en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 14 días del mes de septiembre de 2026

Firmado electrónicamente por:
NAYELI RUBY
PUPIALES DORADO

Nombre: Pupiales Dorado Nayeli Ruby

CERTIFICACIÓN DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 14 de agosto de 2026

TUTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de Integración Curricular, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
MARCELO RENE MINA ORTEGA

PhD: Marcelo Rene Mina Ortega

C.C.: 1001997541

APROBACIÓN DEL COMITÉ CALIFICADOR

El Comité Calificador del trabajo de Integración Curricular "AULA INVERTIDA EN LA VIDA PÚBLICA DE LAS PROVINCIAS DEL ECUADOR CON ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA HERMANO MIGUEL LA SALLE" elaborado por PUPIALES DORADO NAYELI RUBY, previo a la obtención del título LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
MARCELO RENE MINA ORTEGA

PhD: Marcelo Rene Mina Ortega
C.C 1001997541

MSc. Maria Jose Torres Cevallos
C.C 1003249032

DEDICATORIA

A mis abuelos, Hugo y Lola, que me hicieron la infancia buena y segura. No llegaron a este día, pero están en cada cosa que aprendí a su lado. Me duele no poder correr a buscarlos entre la gente para darles un abrazo largo, pero este logro también lleva sus nombres.

A mí misma, ya que este camino ha sido lleno de dificultades, días en los que sobrepasaba la tentación de rendirme y noches enteras en las que la incertidumbre nublaba mi confianza. Pero he llegado hasta aquí, después de un cúmulo de sacrificios, desvelos y momentos de decaimiento, demostrando mi fortaleza.

A mis hermanos, Joaquín y Dante, mi soporte y mi equilibrio. Por las jornadas compartidas, entre la risa y el desorden, por su insistente preguntar en torno al avance de esta y, sobre todo, por recordarme que la vida también ocurre en los momentos de diversión en medio de la exigencia.

A mis amistades que siempre estuvieron ahí dándome su apoyo a través de esto años, dándome los ánimos que necesitaba cuando empezaba a desconfiar de mí misma sobre si lograre terminar este proceso, estuvieron allí cuando todo pesaba y era inevitable contener las lágrimas.

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
MARIA JOSE TORRES CEVALLOS

A esas siete personas especiales, BTS, que igual me acompañaron con su música, haciendo que mi corazón se sienta en calma, que mi temor sea comprendido, mi felicidad sea acompañada, sus palabras siempre llegando en el momento preciso.

AGRADECIMIENTO

A mí misma. Solo yo sé lo que pesaron las malas noches, el miedo a no dar la talla y los días en que quise dejar esto botado. Valoro haberme sacudido las dudas, haber seguido tecleando en silencio y llegar hasta el final por puro empeño.

A mi familia, esencial en mi vida. A mis padres, por estar siempre a mi lado y por haberles podido dejar en mis momentos ausentes; por darme ese empujoncito que a veces me ha costado llegar a dar y por cada gesto de impulso. A mis hermanos, por ser mi refugio, por dar brillo a mis días gracias a su presencia y por ponerme de manifiesto que no estaba tomando este camino sola. Ellos son, sin duda, mi principal apoyo.

A mis abuelos, cuya presencia física ya no me acompaña, pero quienes habitan en mi memoria y en mi cariño. Por sus enseñanzas, por su ternura, por el calor de sus abrazos que aún forman parte de mí, a través de este reconocimiento. También forman parte de este logro, porque tengo la convicción de que desde donde están, celebran este momento conmigo.

A mis amigas por sus palabras de aliento y darme la fuerza para seguir a pesar de los momentos de oscuridad y a esas siete personas que con su música han logrado brindarme un lugar seguro y reconfortante alegrando mis días y llenándome de esperanza para seguir…life goes on.

A los docentes que han guiado mi formación, en especial a mi tutor de tesis, por su dirección certera, su paciencia y la generosidad con que ofreció su saber. Agradezco a cada profesor que ha dejado una huella en mi formación. Finalmente, agradezco a la vida por ayudarme a llegar a este momento, por las posibilidades, por las personas que han nutrido mi formación y por las lecciones que durante el trayecto he incorporado.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN 2
CERTIFICACIÓN DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR 3
APROBACIÓN DEL COMITÉ CALIFICADOR 4
DEDICATORIA 5
AGRADECIMIENTO 6
ÍNDICE DE CONTENIDOS 7
ÍNDICE DE TABLAS 10
RESUMEN 11
ABSTRACT 12
INTRODUCCIÓN 14
Motivación para la investigación 14
Problema 15
Justificación 16
Impactos que la investigación genera 17
Objetivos Objetivo general 19
Objetivos específicos 19
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO 20
1.1 Fundamentos Epistemológicos y Pedagógicos de la Enseñanza 20
1.1.1 Paradigma constructivista del aprendizaje 20
1.1.2 Metodología tradicionalista versus metodologías activas 22
1.1.3 Clasificación de las metodologías activas 23
1.2 Aula invertida como metodología de enseñanza 25
1.2.1 Aula invertida 25

1.2.2 Características del aula invertida 26
1.2.3 Beneficios del aula invertida 27
1.3 Enseñanza y Aprendizaje de Estudios Sociales 29
1.3.1 Aprendizaje 29
1.3.2 Estudios Sociales 30
1.3.3 Importancia de enseñar Estudios Sociales 32
1.3.4 Dificultades que presenta la asignatura 33
1.3.5 Enseñanza de la vida pública, organización territorial y diversidad cultural del Ecuador. 34
CAPÍTULO II MATERIALES Y MÉTODOS 38
2.1 Enfoque, Tipo y Diseño de Investigación. 38
2.1.1 Enfoque de investigación 38
2.1.2 Tipo de investigación 39
2.1.3 Diseño de investigación 40
2.2 Participantes, Población y Muestra 40
2.3 Técnicas e instrumentos 42
2.3.1 Técnicas 42
2.3.2 Instrumentos 42
2.3.3 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos 43
2.4 Matriz de variables 44
CAPÍTULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN 46
3.1 Datos Generales 46
3.3 Análisis de los Resultados de la Entrevista a Docentes 62
3.3.1 Categoría 1: Estrategias metodológicas utilizadas 63
3.3.2 Categoría 2: Percepción sobre metodologías activas 64
3.3.3 Categoría 3: Desafíos en la enseñanza de Estudios Sociales 66
Limitado acceso a recursos tecnológicos 69

3.3.4 Categoría 4: Expectativas y apertura hacia el cambio metodológico 70
3.4 Discusión integradora de resultados 71
CAPÍTULO IV PROPUESTA 75
4.1 Nombre de la propuesta 75
4.2 Presentación de la Guía 75
4.3 Objetivos de la propuesta 76
4.3.1 Objetivo General 76
4.3.2 Objetivos Específicos 76
4.4 Destrezas curriculares por tratarse 77
4.5 Propuesta 78
CONCLUSIONES 107
RECOMENDACIONES 109
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 109
ANEXOS 115
Anexo 1. Árbol de problemas 116
Anexo 2. Instrumento: Encuesta Estudiantes y Entrevista Docentes 116
ENCUESTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES 117
ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES 120
Anexo 3. Validación de Instrumento 122

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Explica el tema mientras tú tomas apuntes 45

Tabla 2 Interés en las clases de Estudios Sociales 47

Tabla 3 Atención durante las clases 48

Tabla 4 Metodologías que incentiven la participación 49

Tabla 5 Memorización de información 51

Tabla 6 Actividades durante clase 52

Tabla 7 Investigación 54

Tabla 8 Resolución de dudas 55

Tabla 9 Estudiantes Activos 56

Tabla 10 Métodos de aprendizaje 57

RESUMEN

La apertura hacia dinámicas más participativas que mostró el alumnado, y que habría de cobrar sentido solo tras un diagnóstico meticuloso, se manifiesta en que el 84,4 % consideró que asimilaría mejor los contenidos con un papel protagónico en clase, lo cual intensificó la necesidad de repensar las prácticas vigentes; el 71,9 %, por su parte, respaldó indagar en casa para realizar actividades prácticas presenciales, una preferencia que ya había quedado entreverada en las respuestas de los 32 alumnos con quienes se trabajó, y también en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los 2 docentes, cuyas voces revelaron lo que el aula persistía en encubrir: prácticas docentes centradas en la exposición, aquellas que el enfoque mixto, descriptivo y transversal, adoptado metodológicamente en este trabajo, habría de problematizar desde sus propias coordenadas epistemológicas. El diseño de una guía didáctica de aula invertida para enseñar la vida pública y cultural de las provincias del Ecuador, dirigida a estudiantes de séptimo año de EGB en la Unidad Educativa «Hermano Miguel La Salle», se fundamenta, a partir de este diagnóstico, como una herramienta viable para fomentar el trabajo autónomo y el reconocimiento de la diversidad cultural nacional, pues lo que primero aparece como mera propuesta técnica revela, al ser examinado en retroceso, su condición de respuesta a una tensión pedagógica que las encuestas habían dejado en evidencia mucho antes de que alguien decidiera nombrarla.

Palabras clave: Aula invertida, Estudios Sociales, Aprendizaje activo, Guía didáctica, Diversidad cultural.

ABSTRACT

The purpose of this research was to propose a didactic guide based on the flipped classroom methodology to enhance learning regarding the public and cultural life of Ecuador's provinces among seventh-grade students at the "Hermano Miguel La Salle" Educational Unit. The study employed a mixed-methods approach descriptive and applied in nature with a non experimental, cross-sectional design. The study population consisted of 32 students and 2 teachers, who participated in a survey and a semi structured interview, respectively. The results revealed the prevalence of lecture based teaching practices alongside a favorable student attitude toward active methodologies, collaborative work, and independent research. Eighty five percent of students stated they would learn more by taking an active role in class, while 72 % expressed a positive view regarding the possibility of conducting research at home and engaging in practical activities. These findings support the relevance of designing a flipped classroom based didactic guide aimed at fostering active participation, autonomy, meaningful learning, and an appreciation for Ecuador's cultural diversity.

Keywords: Flipped classroom, Social Studies, Active learning, Didactic guide, Cultural diversity.

INTRODUCCIÓN

Motivación para la investigación

El desinterés generalizado que termina acompañando a buena parte del estudiantado hacia la asignatura de Sociales, percibida como algo sin aplicación concreta en su cotidianeidad, habría de cobrar sentido como síntoma de un esquema pedagógico que privilegia la repetición memorística por encima del análisis riguroso, lo cual intensificó la distorsión del propósito formativo que históricamente debió sustentar el área, y solo en retrospectiva se comprende que este estudio partió de observar cómo se enseña realmente la materia de Estudios Sociales en los colegios, donde con bastante frecuencia las clases se reducen a explicaciones largas por parte del profesor, mientras el grupo de estudiantes asume una postura pasiva, dedicado casi todo el tiempo a transcribir materia sin tener la oportunidad de reflexionar o hacer preguntas sobre lo que lee.

La transformación de la dinámica del aula mediante estrategias que fomenten la participación genuina y el aprendizaje significativo, conectando los contenidos con la realidad inmediata del estudiante, resulta imprescindible para que la asignatura recupere su dimensión motivadora, relevante y formativa, aunque la escasa atracción que los estudiantes manifiestan hacia esta disciplina, lejos de responder a una indiferencia innata hacia los fenómenos sociales, se manifiesta en que las metodologías tradicionales han venido restringiendo el desarrollo de capacidades que habrían de resultar fundamentales, y esto agravó la percepción de irrelevancia que hoy envuelve a la materia, así que cualquier reconstrucción pedagógica habrá de partir del reconocimiento de esta secuela antes que de la enumeración de buenas intenciones.

El tiempo en el aula que finalmente se aprovecha de verdad, donde se resuelven dudas puntuales, se arman debates y se trabaja en talleres prácticos en lugar de solo copiar, habría de constituir el horizonte hacia el cual se orienta una alternativa que resultó viable para que la materia dejara de circunscribirse a lo meramente teórico, haciendo que cobrara sentido entre quienes la cursan, aunque se optó por implementarla en Estudios Sociales básicamente para ganarle tiempo al horario y hacer que las clases rindan más, y esto agravó cierta ambigüedad inicial en los propósitos; las escasas horas semanales asignadas a la disciplina, lo cual intensificó la presión por optimizar cada encuentro, habrían dejado vacío para cualquier propuesta que trascendiera la mera exposición si se persistía en el modelo de dictado tradicional, por lo que bajo este nuevo esquema el docente deja de constituirse en la única voz frente a la pizarra y pasa a guiar el trabajo, facilitando lecturas o videos para revisar en casa, lo cual, una vez consolidado, revelará que la eficiencia horaria no fue sino el vehículo de una resignificación mucho más profunda.

Problema

A pesar de que hoy en día se habla bastante de innovación en educación, en la práctica diaria muchas aulas siguen ancladas en la clase tradicional de dictado y memorización. El alumno se limita a escuchar y anotar, un papel pasivo que termina matando las ganas de aprender y frena el desarrollo de destrezas indispensables para la vida en comunidad.

La autonomía que habría de cobrar sentido en el estudiante solo se manifiesta en que la teoría ya ha sido asimilada previamente, lo cual intensificó la discusión grupal durante las horas lectivas, y esto agravó la necesidad de repensar los espacios tradicionales; un cambio de dinámica que se habría configurado como salida real frente a

la rutina, pues las metodologías activas, pensadas para que el razonamiento independiente sustituyera la pasividad del espectador, habían dejado de ser mera propedéutica para convertirse en estructura operativa, especialmente cuando el aula invertida, caso puntual que ilustra esta transición, desplazaba la revisión conceptual al hogar para que el taller colaborativo ocupara el centro de la escena presencial.

El aburrimiento general que se traduce casi de inmediato en Estudios Sociales, lo cual intensificó la desconexión entre currículo y realidad, y esto agravó la urgencia de una planificación que no se limitara a correr para terminar el programa, solo cobraría sentido si se reconociera que la resistencia docente, ya fuera por ausencia de capacitación o por comodidad arraigada en lo siempre hecho, habría de constituir el obstáculo principal; una complicación que se manifiesta en que el cambio de forma de enseñar, lejos de resultar sencillo en la práctica, exige una reconversión que muchos aún no están dispuestos a asumir, pues lo que el curso de verdad necesita o le interesa permanece ignorado mientras persisten las estructuras que anclan al profesor en su rol tradicional.

Por esta razón urge transformar la manera en que se imparte la materia. Estudios Sociales no se reduce a memorizar fechas cívicas o nombres de próceres; implica entender cómo funciona la sociedad y su cultura. En un país tan diverso como el Ecuador, los alumnos necesitan desarrollar criterio propio y valorar sus raíces, algo que difícilmente se consigue copiando un pizarrón, sino debatiendo y analizando su propia realidad.

Justificación

Este estudio se enfoca en la necesidad de incorporar metodologías activas dentro del salón de clases para potenciar el razonamiento del alumnado. Entre las distintas opciones resalta el aula invertida, un modelo que rompe la pasividad habitual del

estudiante y lo convierte en el protagonista de su propio aprendizaje, lo que incide de forma positiva en sus calificaciones y en el interés que muestra por los temas tratados.

El trabajo se justifica al comprobar que, en la asignatura de Estudios Sociales, todavía se abusa del método memorístico tradicional, una práctica que frena la discusión y anula el criterio propio. Esta disciplina no debería limitarse a repetir datos; su propósito es que el estudiante entienda la realidad de su entorno, reconozca el valor de la diversidad y construya su propia identidad. De ahí la urgencia de utilizar alternativas pedagógicas más dinámicas que aterricen la materia en situaciones concretas de la vida cotidiana (Peralta, 2020).

En ese sentido, el aula invertida aporta ventajas claras: acostumbra al alumno a investigar por su cuenta, a ser autónomo y a pensar de manera analítica, mientras que las horas lectivas se aprovechan en talleres y debates colectivos (Reyes et al., 2020). Este giro metodológico encaja, además, con las directrices del Currículo Nacional del Ecuador, que exige una enseñanza flexible y cercana a las realidades locales.

Llevar este modelo a séptimo año de educación básica representa una oportunidad real para consolidar la memoria histórica y cultural en un entorno tan diverso como el ecuatoriano. Al no demandar inversiones complejas ni recursos fuera del alcance institucional, la propuesta resulta totalmente aplicable para superar la rutina expositiva y lograr que los conocimientos perduren en el tiempo.

Impactos que la investigación genera

Una transformación palpable en la dinámica de las aulas habría de materializarse, lo cual intensificó los esfuerzos por construir una guía operativa que cobrara sentido en la práctica cotidiana de la Unidad Educativa «Hermano Miguel La Salle», pues los profesores que ya habían transitado por frustraciones previas ante metodologías

teóricamente sólidas pero inaplicables demandaban un documento que les permitiera, sin mayor artificio conceptual, trasladar el aula invertida a sus salones con pasos concretos y verificables; de este modo, la apatía que tradicionalmente aquejaba a los estudiantes se disiparía progresivamente, y ellos habrían de involucrarse de verdad en las actividades, asimilando los contenidos con una naturalidad que antes resultaba inalcanzable, todo ello porque alguien, en algún momento, decidió que la estructuración de las sesiones bajo esta lógica particular no podía seguir siendo territorio de especialistas alejados de la realidad escolar.

Impacto educativo: un aprendizaje que se torna profundo y significativo, y esto agravó la urgencia por repensar los roles tradicionales en el aula, pues el estudiante que había dejado de ser mero receptor pasivo de información para convertirse en participante activo de su propia formación ya no podría regresar a condiciones anteriores sin sentir la pérdida de aquella agencia recién conquistada; en el área de Estudios Sociales, particularmente, el incremento del interés y la motivación hacia la asignatura se manifiesta en que los alumnos desarrollan habilidades específicas vinculadas a la comprensión cultural y social, competencias que, una vez despertadas, exigen continuidad, así que el rendimiento académico que eventualmente se observaría no sería sino la consecuencia tardía de estudiantes que habían cobrado compromiso con un proceso en el que finalmente se reconocían como protagonistas.

Impacto social: ciudadanos informados y capaces de analizar su contexto, resultado que solo años después habría de revelar su verdadera magnitud, emergía como horizonte posible cuando el aula invertida, ya incorporada en la asignatura de Estudios Sociales, permitía a los estudiantes alcanzar comprensiones de la realidad social que los rodeaba que antes permanecían veladas por la inmediatez de explicaciones magistrales; el fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia, lo cual intensificó la apuesta

por esta metodología, no se produciría de manera espontánea sino como fruto de una autonomía estudiantil y un pensamiento crítico que, cultivados sistemáticamente en los entornos escolares, devendrían competencias esenciales para los contextos sociales actuales, de tal suerte que el reconocimiento de su propio papel dentro de la sociedad habría de configurarse en aquellos sujetos que, habiendo transitado por una formación que los situó como agentes y no como receptores, no concebirían su relación con el entorno de otro modo que no fuera el compromiso activo y la intervención deliberada.

Objetivos

Objetivo general

Proponer una guía didáctica basada en la metodología del aula invertida para fortalecer el aprendizaje de la vida pública y cultural de las provincias del Ecuador en estudiantes de séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Hermano Miguel La Salle".

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para la enseñanza de Estudios Sociales en séptimo año de Educación General Básica.
- Analizar las percepciones de los estudiantes respecto a las metodologías empleadas en el aprendizaje de Estudios Sociales.
- Fundamentar teórica y pedagógicamente la metodología del aula invertida y su aplicación en la enseñanza de Estudios Sociales.
- Diseñar una guía didáctica basada en el aula invertida para fortalecer el aprendizaje de la vida pública y cultural de las provincias del Ecuador.

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO

1.1 Fundamentos Epistemológicos y Pedagógicos de la Enseñanza

Una transformación que habría de cobrar sentido en el alumnado, es decir, la conversión de contenidos en aprendizajes sólidos y significativos, se manifiesta en que la metodología opera como esquema de trabajo organizado, lo cual intensificó la necesidad de que cada decisión del docente adquiriera una estructura previsible y rigurosa, y esto agravó la insuficiencia de la enseñanza intuitiva, que durante décadas había primado en las prácticas de aula sin mayores sustentos teóricos; dejada de lado esta última, la dinámica actual del aula reclama imperiosamente articular métodos y recursos didácticos sobre bases teóricas comprobadas, según Bernal (2018), quien ya habría anticipado que tal organización no era mero formalismo sino condición de posibilidad para el aprendizaje genuino.

1.1.1 Paradigma constructivista del aprendizaje

Una serie de repercusiones pedagógicas de alcance considerable y carácter tangible habría de cobrar sentido a partir de una distinción que, en apariencia, se circunscribiría al terreno meramente especulativo, y esto agravó la necesidad de reconceptualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en términos que trascendieran la mera transmisión de contenidos. La construcción activa que el sujeto lleva a cabo en interacción permanente con su entorno físico y social, lo cual intensificó el abandono de modelos receptivos, se manifiesta en que el conocimiento no opera como réplica exacta de la realidad circundante ni tampoco como acumulación pasiva de información previamente estructurada; de ahí que el paradigma constructivista, que habría de fundamentar progresivamente el sustento teórico de la didáctica activa, cobrara relevancia precisamente cuando las prácticas educativas convencionales evidenciaban su insuficiencia para explicar cómo los

aprendices atribuyen significado a sus experiencias, una problemática que los docentes venían enfrentando desde décadas atrás sin contar con un marco explicativo suficientemente robusto.

La reestructuración de saberes que exige el estudiante de diez a doce años, y esto agravó las exigencias del diseño curricular en el subnivel de Educación General Básica Media, habría de cobrar sentido únicamente cuando se comprende que Piaget (1970) ya había advertido que tal transformación operacional, que oscila entre lo concreto y lo formal abstracto, se manifiesta en que el aprendizaje se produce mediante procesos de asimilación y acomodación que, lejos de partir de la nada, se anclan en esquemas mentales previos; la enseñanza, por tanto, deberá estimular la manipulación de conceptos, la experimentación y el desequilibrio cognitivo, lo cual intensificó la necesidad de que el docente abandone la ilusión de que los alumnos reciben información pasivamente.

Un lugar de trabajo en equipo y mediación constante, que ya no podría sostenerse como mero añadido metodológico, se manifiesta en que el aula habría de dejar de ser aquel espacio individualista que durante décadas predominó, y esto agravó la urgencia de repensar la arquitectura social del aprendizaje; Vygotsky (1978), cuya teoría sociocultural lo anticipaba, planteaba que los procesos mentales complejos no surgen de forma aislada sino a través de la interacción con los demás, lo cual intensificó el valor de su aporte clave, la Zona de Desarrollo Próximo, aquella medida de la brecha entre lo que el alumno resuelve por su propia cuenta y lo que consigue realizar cuando recibe la guía del docente o el apoyo de compañeros con mayor dominio del tema.

La conexión con el entorno real del estudiante, que Moreira (2012) habría de reivindicar como imperativo didáctico, se manifiesta en que las estrategias pedagógicas deben evitar el almacenamiento mecánico e inconexo de datos, lo cual intensificó la crítica a las prácticas memorísticas; Ausubel (1968), desde su teoría del aprendizaje significativo, ya planteaba que la adquisición de nuevos conocimientos depende de la estructura cognitiva previa del alumno, y esto agravó la exigencia de que la nueva información se relacionara de manera no arbitraria y sustantiva con aquellos conceptos afianzados o " subsunsores" que el sujeto había construido con anterioridad.

1.1.2 Metodología tradicionalista versus metodologías activas

La brecha que hoy se manifiesta entre los enfoques centrados en el estudiante y aquel modelo transmisivo-receptivo habría de cobrar sentido, ya que la evolución didáctica la fue desvelando progresivamente, lo cual intensificó las tensiones entre ambas concepciones de la enseñanza. Un lector atento advertirá que la lógica histórica no opera aquí de modo lineal, pues las críticas contemporáneas retroactivamente iluminan las carencias que, en su momento, el modelo tradicionalista no supo vislumbrar, y esto agravó la percepción de su obsolescencia cuando los desafíos formativos del presente exigieron competencias que aquel paradigma resultaba incapaz de cultivar.

La insuficiencia que hoy reconocemos en la enseñanza tradicionalista, aquella que limitaba el pensamiento autónomo junto con la iniciativa personal y la interacción social, se habría asentado históricamente en la escuela moderna mediante una concepción que situaba al estudiante como receptor pasivo de información, lo cual intensificó la concentración del saber en la figura del docente como depositario exclusivo. Borja y Velasco (2025) sostienen que este modelo priorizaba la memorización y la reproducción

acrítica de contenidos, una prioridad que, en retrospectiva, cobraría sentido como respuesta a las demandas de una época que ya no es la nuestra, aunque sus efectos perdurarían en las estructuras escolares contemporáneas.

La concreción práctica que las metodologías activas representan del constructivismo se manifiesta en que el estudiante habría de posicionarse como sujeto activo en la construcción de su aprendizaje, mientras el docente, lejos de aquella exclusividad depositaria, se transformaría en facilitador pedagógico, lo cual intensificó la redistribución de roles que el paradigma anterior había cristalizado. En ese punto, Portero (2025) y Gutiérrez et al. (2023) han identificado tres principios sobre los que se sostienen las

metodologías activas: el protagonismo del estudiante, que supone autonomía en la exploración y procesamiento del conocimiento; la naturaleza social del aprendizaje, donde la interacción intersubjetiva habría de operar como catalizador del desarrollo cognitivo; y la contextualización y relevancia, esto es, la aplicación práctica de los saberes en situaciones reales o simuladas que, al final, validarían la pertinencia de todo el proceso formativo.

1.1.3 Clasificación de las metodologías activas

Una transformación que ya habría de cobrar sentido en las aulas contemporáneas, y esto agravó las tensiones tradicionales entre docencia y aprendizaje, es la proliferación de enfoques metodológicos orientados a que el estudiante asuma el control de su propio proceso educativo, dejando atrás el rol pasivo de mero espectador que durante décadas había dominado las prácticas pedagógicas convencionales; entre estos, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se manifiesta en que el foco central recae sobre la resolución y el análisis de una situación-problema puntual, lo cual intensificó la necesidad

de repensar las intervenciones docentes (Cobo & Valdivia, 2017).

La tutoría docente como eje regulador, que al final condiciona los resultados que posteriormente se habrían de evaluar, constituye el núcleo del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP-P), metodología que se orienta al análisis e investigación en pequeños grupos sobre un problema complejo, y esto agravó las exigencias de coordinación entre pares; la finalidad que cobra sentido en este diseño es la de identificar necesidades de aprendizaje y proponer soluciones, proceso que Fernández (2006) ya había delimitado como distintivo de esta aproximación.

La responsabilidad compartida como efecto previsible, aunque no por ello menos problemático de implementar, emerge del Aprendizaje Cooperativo, que se manifiesta en que la organización del trabajo de aula se estructura en pequeños equipos heterogéneos donde el logro individual está directamente vinculado al éxito del grupo, lo cual intensificó las dinámicas de interdependencia positiva que Fernández (2006) describiera como constitutivas de este modelo.

Una redistribución espaciotemporal que habría de reconfigurar los límites mismos de lo institucional, y esto agravó las incertidumbres sobre el rol del docente presencial, caracteriza al modelo de Aula Invertida (Flipped Classroom), que plantea que los temas conceptuales se estudien previamente mediante material multimedia autogestionado, liberando así el tiempo presencial para actividades de análisis conjunto y aplicación de contenidos junto al docente, disposición que cobra sentido si se considera que Martínez et al. (2014) y Bergmann y Sams (2012) ya habían anticipado las tensiones entre gestión autónoma y acompañamiento tutorial que este diseño implica.

1.2 Aula invertida como metodología de enseñanza

1.2.1 Aula invertida

El aula invertida o también conocida como flipped classroom tiene su origen en Estados Unidos, los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams (2012) querían lograr que los estudiantes que no habían asistido a clases por diversas razones no se atrasaran en relación con sus compañeros que sí habían asistido, para ello, se optó por grabar los contenidos utilizando un software que permitía capturar las presentaciones en PowerPoint junto con la explicación oral, y luego compartir esos videos con los estudiantes (Tortosa et al., 2016).

Esta metodología cambia por completo el orden habitual de una clase. En el modelo de siempre, el profesor explica la teoría en el aula y manda los deberes para la casa; aquí se hace al revés: el estudiante revisa primero los temas por su cuenta con videos, lecturas o presentaciones interactivas antes de llegar al colegio (Rojas, 2014). Gracias a esto, las horas presenciales no se pierden en monólogos, sino que se usan para despejar dudas puntuales, reforzar lo que no quedó claro y realizar talleres prácticos que ayuden a asimilar de verdad el contenido (Alarcón et al., 2021).

Un impacto que habría de cobrar sentido solo cuando la formación docente alcanzara cierta madurez tecnológica, y esto agravó las tensiones inherentes a cualquier innovación curricular, se manifiesta en que el rendimiento académico de los estudiantes se eleva de manera sostenida cuando los profesores logran guiar un uso que trascienda lo meramente instrumental para adentrarse en lo crítico y lo creativo, lo cual intensificó la urgencia por repensar los programas de capacitación. Carrasco (2022) había señalado ya que el éxito del aula invertida no residía únicamente en el dominio de contenidos disciplinares, sino que exigía una competencia digital que permitiera diseñar materiales

didácticos efectivos, una exigencia que, vista en retrospectiva, resultaba inseparable de la propia definición de esta metodología. La vinculación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lejos de ser un mero añadido técnico, constituía así el eje sobre el cual giraba toda la arquitectura pedagógica, aunque esta centralidad se revelara tardíamente, cuando los fracasos parciales habían puesto de manifiesto qué sucedía cuando dicha competencia faltaba o se asumía de forma superficial.

1.2.2 Características del aula invertida

Una redistribución radical del tiempo lectivo, que habría de cobrar sentido solo cuando el estudiante ya había interiorizado los fundamentos en soledad, es lo que finalmente permite que el aula presencial se manifieste en que el docente atienda dificultades puntuales mientras los grupos debaten o resuelven casos, lo cual intensificó la transformación que Patrón (2022) y Rojas (2022) identificaron como quiebre del esquema tradicional; pues en vez de que los periodos presenciales se agotaran en explicaciones extensas, los contenidos habían sido entregados con anticipación mediante videos o lecturas digitales, y esto agravó la necesidad de que el alumno llegara al salón con una base previa que hiciera viables los talleres colaborativos y las dinámicas aplicadas.

La adaptación a las necesidades individuales, que se manifiesta en que cada trayectoria adquiere ritmos distintos, habría de cobrar sentido como resultado tardío de una estructura donde el estudiante ejerce un protagonismo que antes le fue negado, lo cual intensificó la reflexión crítica y el trabajo en equipo que López, como se citó en Patrón (2022), asoció con esta propuesta; pues entre sus rasgos distintivos se cuentan la flexibilidad del entorno, el uso estratégico de los materiales y el desplazamiento del docente hacia una función de guía y facilitador, y esto agravó la tendencia a que la evaluación se volviera formativa, centrada en el acompañamiento continuo más que en

la calificación puntual.

La participación y el conocimiento contextualizado, que enfoques constructivistas y de aprendizaje experiencial habían venido postulando desde décadas atrás, se manifiestan en que esta propuesta cobra sentido pleno solo cuando el docente ha decidido qué contenidos pueden abordarse de forma autónoma y cuáles demandan su intervención directa, lo cual intensificó la complejidad que Rojas (2022) advirtió al señalar que implementar el modelo excede con mucho el mero cambio de orden de las actividades; pues detrás de esa aparente simpleza se esconde una planificación pedagógica rigurosa y el uso de metodologías activas que habrían de estimular el pensamiento crítico y la resolución de problemas, y esto agravó la necesidad de una reconversión profunda del rol docente que muchos sistemas educativos aún resisten asumir.

1.2.3 Beneficios del aula invertida

Una base clara que ya traen consigo los alumnos al cruzar el umbral del salón, y esto agravó la necesidad de repensar cómo se gastaban esas horas presenciales que antes se perdían en monólogos frente a filas de cuadernos abiertos, habría de cobrar sentido en una propuesta donde el trabajo previo en casa mediante videos, diapositivas o lecturas cortas se manifiesta en que el tiempo de explicación se comprime hasta desaparecer, dejando espacio para debates y talleres grupales vinculados a su entorno (Cóndor et al., 2023); la ruptura con la dinámica habitual donde

el curso solo escucha y toma notas, que tanto terreno había ganado el aula invertida en la práctica pedagógica, se manifiesta así en una doble rendición, pues la ventaja no radica únicamente en entender mejor la materia, sino en obligar al estudiante a responsabilizarse de sus propios horarios y hábitos de estudio (Vera et al., 2025).

La presión de tener que entender todo en el único intento de la lección presencial, lo cual intensificó la exclusión de quienes procesan con mayor lentitud, se habría visto reducida hasta casi desvanecerse en un modelo donde cada alumno maneja su tiempo y puede pausar o repetir los materiales las veces que haga falta, una ventaja clave para quienes necesitan más calma al procesar información compleja (Carrasco, 2022; Cóndor et al., 2023); esa capacidad de autorregulación, que quizá constituye uno de sus puntos más fuertes, cobraría sentido precisamente al no depender exclusivamente del ritmo que impone el profesor frente a la pizarra, así que la clase se vuelve mucho más flexible e inclusiva en la medida en que este factor se manifiesta en una redistribución del poder atencional que antes concentraba el docente en su sola persona.

El ambiente del aula deja de ser rígido y vertical, como indican Cóndor et al. (2023), y esto agravó la necesidad de que los alumnos tomaran la iniciativa sin temor a equivocarse, lo cual intensificó a su vez la intervención puntual del docente para aclarar confusiones y guiar el avance grupal; las destrezas que rara vez se ejercitan con el dictado tradicional, que el modelo impulsa a la par de esta transformación, se manifiestan en que cuando las horas de clase se destinan a resolver problemas concretos en equipo, los estudiantes se ven obligados a argumentar, contrastar posturas y pensar con criterio propio, por lo que el aula invertida habría de cobrar sentido no como mera inversión de tiempos sino como reconfiguración de las subjetividades que allí se forman.

Ese carácter pesado y ajeno a sus intereses que antes cargaba la materia, lo cual intensificó el distanciamiento progresivo de los estudiantes, se habría visto quitado en la medida en que incorporar plataformas digitales y recursos interactivos conecta mucho mejor con la rutina diaria de los chicos; la relación entre docente y alumnado, que esta dinámica cambia en su núcleo mismo, se manifiesta en que el profesor deja de ser el único emisor

dentro del salón y pasa a coordinar el trabajo en tiempo real, lo que le permite atender dificultades específicas de cada estudiante en lugar de dar soluciones genéricas para todo el grupo (Vera et al., 2025), así que el aula invertida habría de cobrar sentido finalmente como una redistribución de la autoridad pedagógica que ya no radica en la voz que habla desde el frente sino en el conjunto de miradas que se cruzan entre pares.

1.3 Enseñanza y Aprendizaje de Estudios Sociales

Los Estudios Sociales, como señala Bruno Karsenti, son mucho más que aprender datos históricos: son una herramienta para comprendernos como sociedad. Surgieron en momentos de grandes cambios como la Revolución Francesa, para ayudarnos a entender cómo nos organizamos, por qué creamos ciertas normas y qué nos mantiene unidos, no solo nos dan información, sino que enseñan a ver el papel en el mundo, mostrándonos que las estructuras sociales son creaciones humanas en cuya formación se participa colectivamente, ya que estudiar la sociedad implica también descubrir el lugar que cada individuo ocupa en ella (Buitrón, 2020).

1.3.1 Aprendizaje

Una exigencia que el entorno social contemporáneo habría de imponer, y que la tecnología había venido intensificando desde años atrás, cobra sentido en la escuela actual como punto de referencia ineludible: el aprendizaje significativo, lejos de reducirse a mera acumulación memorística para la superación de evaluaciones formales, se manifiesta en que el estudiante desarrolla capacidades de juicio autónomo ante problemáticas de la vida cotidiana, regulación emocional y gestión metacognitiva de sus propios procesos de estudio, lo cual, como señalan Segarra Merchán et al. (2023), implicaría un desplazamiento radical en la función docente hacia la configuración de espacios inclusivos cuya planificación responda a las necesidades reales del colectivo estudiantil y no a la

uniformidad de una clase magistral tradicional.

La transformación que experimentan tanto la información nueva como la preexistente en la mente del alumno, estructurada mediante ideas ancla o «subsunsores» que operan como puentes cognitivos, solo llega a producirse cuando los contenidos recién incorporados establecen vínculos de naturaleza lógica y sustancial con los saberes previos, nunca por mera asociación caprichosa, premisa que Moreira (2012) recupera al revisar los postulados clásicos de David Ausubel y que, paradójicamente, sigue constituyendo una deuda pendiente en las prácticas efectivas de aula, pues el propio Moreira denuncia cómo la memorización mecánica continúa predominando, lo cual intensificó la urgencia de que dicha teoría trascienda el ámbito discursivo para instalarse en planificaciones curriculares concretas y operativas.

Un entorno de confianza y colaboración, en el que el docente habría de ejercer una función de guía más que de transmisor autoritario del saber, se manifiesta en que el estudiante asume progresivamente un rol central en su propia formación, activando conocimientos previos, reflexionando con criterio propio y buscando nuevos saberes de manera autónoma, proceso que Guamán y Espinoza (2022) describen como inherente a la naturaleza activa del aprendizaje significativo y que, lejos de producirse espontáneamente, requiere una mediación pedagógica deliberada que facilite la construcción colectiva de significados sin caer en la ilusión de que la autonomía estudiantil emerge por simple omisión de la intervención docente.

1.3.2 Estudios Sociales

Una ciudadanía reflexiva y comprometida con el desarrollo social habría de cobrar sentido, según se manifiesta en la propuesta formativa del área de Estudios Sociales, solo cuando la lectura integral de los fenómenos sociales logra articular campos que

tradicionalmente habían operado con autonomía excesiva, lo cual intensificó la necesidad de superar los compartimentos estancos de la Historia, la Geografía, la Cívica y la Cultura en una sola trama interpretativa que responde, al final, a un enfoque humanista que Peralta y Guamán (2020) habrían situado como imperativo de la enseñanza contemporánea.

La asimilación duradera de los contenidos curriculares, que muchas veces se había presentado como resultado tardío de prácticas memorísticas unilaterales, se manifiesta en que el abandono de dichas prácticas en favor de metodologías participativas cobra sentido precisamente cuando el análisis de casos reales y la cooperación entre pares desplazan el protagonismo hacia el alumnado, y esto agravó las resistencias de quienes concebían el proceso pedagógico como mera transmisión de información, estimulando no obstante una autonomía reflexiva que el constructivismo había postulado como horizonte desde décadas previas.

La transformación de la sociedad desde una perspectiva ética y solidaria, que López Jiménez et al. (2021) habrían de reconocer como efecto posible de la enseñanza, solo se manifiesta cuando individuos previamente formados en la interpretación crítica de la realidad logran participar activamente en la vida democrática, lo cual intensificó la relevancia de una disciplina que no se contenta con rescatar hechos del pasado sino que fomenta una conciencia social capaz de valorar la cultura, la identidad y el entorno del estudiante en su triple dimensión.

El currículo nacional ecuatoriano, que se articula con esta área desde los primeros años de la Educación General Básica hasta el Bachillerato, habría de cobrar sentido como marco institucional precisamente cuando la historia local y mundial, la geografía, la ciudadanía y la filosofía dejan de ser materias aisladas para configurar una

formación que, y esto agravó las tensiones con enfoques tecnicistas predominantes, exige del docente una postura que los autores subrayan como inherente a la enseñanza de los Estudios Sociales: la de formar sujetos que, lejos de la contemplación pasiva, contribuyan a la transformación social desde la praxis reflexiva.

1.3.3 Importancia de enseñar Estudios Sociales

La construcción de una identidad reflexiva en el estudiantado ecuatoriano cobraría sentido pleno cuando la experiencia escolar logra articularse con la realidad circundante, lo cual intensificó, a lo largo de las últimas décadas, la búsqueda de enfoques que trasciendan la mera transmisión conceptual en la asignatura de Estudios Sociales; esta disciplina, que ocupa un lugar estratégico en el sistema educativo como espacio para la formación cívica y crítica, habría de consolidar su potencial pedagógico mediante la integración de la historia y las expresiones culturales del país al trabajo de aula, según advierte Calvas (2025), y este vínculo no solo refuerza el sentido de pertenencia en una nación diversa, sino que permite comprender las dinámicas sociales que estructuran la vida nacional.

El compromiso cívico duradero que se manifiesta en que los estudiantes formulen alternativas frente a los retos del presente exigiría, como condición previa, que la labor docente se oriente hacia enfoques didácticos activos que aseguren una comprensión profunda, lo cual agravó la necesidad de superar el esquema de la memorización pasiva que durante tanto tiempo había caracterizado la enseñanza de la disciplina; en este marco, el cultivo del juicio crítico, la deliberación ética y la práctica democrática a partir de hechos cotidianos, tal como señalan López et al. (2021), constituiría el objetivo central al que apunta la enseñanza de Estudios Sociales, pues solo así los estudiantes lograrían interpretar los procesos históricos con la profundidad que demanda una

ciudadanía reflexiva.

Una sociedad cada vez más interconectada y diversa habrá de preparar a los estudiantes para enfrentar sus desafíos mediante el aprendizaje autónomo y colaborativo que potencia el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula, lo cual intensificó la relevancia de adaptar la enseñanza de Estudios Sociales al contexto del estudiante; esta contextualización, que Amado (2024) enfatiza como indispensable, permite que el proceso educativo sea más dinámico y motivador, facilitando el desarrollo de habilidades como la crítica, la empatía y la capacidad de análisis, y solo a través de estrategias pedagógicas que conecten los contenidos con la realidad local cobraría sentido pleno el esfuerzo por transformar la disciplina en una experiencia genuinamente formativa.

1.3.4 Dificultades que presenta la asignatura

Las calificaciones que se desploman y el tedio que se apodera de los estudiantes habrían de cobrar sentido, al fin, por un aprendizaje puramente mecánico que se manifiesta en que los chicos copian sin comprender, lo cual intensificó la crisis de participación que ya se anunciaba en las aulas donde el profesor monopoliza la palabra; y esto agravó una situación que Peralta y Guamán (2020) habían documentado cuando señalaban al estudiante reducido a mero oyente, pues la ausencia de materiales didácticos variados, que casi no se utilizan en la práctica cotidiana, habría de consolidar un modelo donde dictar materia y memorizar datos seguía siendo el eje central, frenando por completo las ganas de opinar y razonar por cuenta propia que alguna vez pudieron haber existido.

La apatía inmediata que se instala en los alumnos y la imposibilidad de comprender problemas sociales complejos vendrían a ser, al final, la consecuencia de una ruptura que muchas veces pasa inadvertida en la planificación de clase; y esto agravó la desconexión

que Amado (2024) advierte como freno enorme en Estudios Sociales, pues los contenidos que se enseñan como hechos lejanos, que nada tienen que ver con el barrio o la ciudad donde vive el estudiante, habrían de anular cualquier posibilidad de formar jóvenes con criterio propio, con ganas de involucrarse en el progreso de su comunidad, lo cual intensificó la paradoja de una asignatura que pretende formar ciudadanos mientras se niega a dialogar con la realidad que esos mismos ciudadanos habitan.

Un compromiso institucional que apoye la innovación pedagógica y la formación continua del profesorado se presentaría, en el horizonte deseado, como la única vía para revertir ambientes de aprendizaje monótonos y poco estimulantes que afectan la motivación y el rendimiento académico; y esto agravó la persistencia de modelos rígidos que Calvas (2025) identifica en su estudio, pues la resistencia al cambio metodológico, que se manifiesta en que muchos docentes continúan utilizando enfoques que no responden a las necesidades actuales del alumnado, habría de perpetuar una situación donde la falta de respaldo institucional, que también destaca el mismo autor, lo cual intensificó la parálisis estructural que impide incorporar tecnologías educativas y enfoques interdisciplinarios que ya habían sido propuestos como alternativa viable.

1.3.5 Enseñanza de la vida pública, organización territorial y diversidad cultural del Ecuador.

En la Básica Media, los Estudios Sociales se centran en que los chicos entiendan de verdad cómo funciona su país a nivel geográfico, social y político. La meta de este bloque no es que los alumnos de 10 a 12 años se aprendan de memoria las funciones del Estado o conceptos abstractos de leyes, sino que empiecen a ubicarse en su propia realidad, despierten criterio propio y construyan una noción clara de ciudadanía desde su entorno inmediato (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2026).

Enseñanza de la vida pública y formación ciudadana

La transformación de las aulas en espacios de deliberación efectiva, lo cual intensificó la necesidad de repensar los métodos tradicionales de enseñanza, habría de cobrar sentido únicamente cuando se comprendiera que la participación ciudadana no se hereda, sino que se ejerce, una comprensión que los estudiantes de Educación Básica irían adquiriendo progresivamente a través de discusiones éticas y análisis de conflictos reales

que permeaban su cotidianidad escolar, según lo que Jiménez y Lara (2025) habrían de señalar como proceso fundamental para la formación de sujetos políticos activos.

El gobierno local, el respeto normativo y la dinámica comunitaria se manifiestan en que el estudiantado aprende a valorar no la memorización de códigos, sino las consecuencias colectivas que emergen de decisiones públicas debidamente argumentadas, y esto agravó la distancia entre pedagogías bancarias y enfoques didácticos que priorizan el examen crítico del entorno. Los derechos, las instituciones y las normas que sostienen la convivencia democrática, lejos de constituir un abanico de contenidos estáticos por retener, se revelan como herramientas cuya comprensión profunda precede a la formulación misma de la pregunta sobre qué significa habitar una vida pública genuinamente participativa.

Organización territorial del Ecuador

Una herramienta real para analizar la administración del país y la equidad en los servicios básicos cobraría sentido, en retrospectiva, cuando el alumno logra vislumbrar cómo la teoría abstracta se disuelve en lo cotidiano, lo cual intensificó la necesidad de que el docente aterrizara el tema en experiencias inmediatas; y esto agravó la distancia que habría de mantenerse entre el mero recuerdo de límites provinciales y la

comprensión operativa de la descentralización, pues estudiar el territorio, como bien explica Calvas (2025), se manifiesta en que va mucho más allá de memorizar divisiones o pintar mapas en el cuaderno, sino que habría de constituirse en el punto de partida para entender qué hacen las autoridades locales y de qué manera se conectan, a nivel económico y social, las cuatro regiones naturales, Costa, Sierra, Amazonía y Galápagos, así que la distribución de población y recursos en el mapa, que ya se había revelado como un entramado complejo, terminaría por iluminar cómo está dividido el país en la práctica, en provincias, cantones y parroquias, para quien aprende sobre la organización del territorio.

Diversidad cultural e interculturalidad

La consolidación de valores de empatía y respeto frente a la diferencia en la convivencia cotidiana, la cual habría de cobrar sentido progresivamente en las prácticas escolares del país, se manifiesta en que el estudio de la diversidad en Ciencias Sociales busca visibilizar y reconocer el aporte histórico de los pueblos indígenas, comunidades afroecuatorianas, montubias y mestizas en la construcción del Ecuador, lo cual intensificó las reflexiones pedagógicas sobre el mosaico cultural en el aula, y esto agravó la necesidad de desmontar sesgos discriminatorios que habían permeado los currículos tradicionales durante décadas previas; conforme a la postura de Vygotsky (1978) sobre la mediación social del aprendizaje, dicha reflexión habría de permitir, en un horizonte que ya se vislumbra en las políticas educativas contemporáneas, el reconocimiento explícito del carácter plurinacional e intercultural del Estado que el marco constitucional ecuatoriano consagra desde su promulgación (Amado, 2024).

El tiempo de clase presencial para el trabajo colaborativo, la exposición de saberes ancestrales y el debate reflexivo sobre la identidad nacional, elementos que los estudiantes habrían de conquistar como espacios de verdadera apropiación del conocimiento, se

libera mediante una propuesta pedagógica innovadora como el Aula Invertida, la cual permite que investiguen previamente las manifestaciones culturales y la geografía de las provincias del Ecuador mediante recursos interactivos digitales, y esto agravó la crisis de los modelos expositivos tradicionales que habían dominado la enseñanza de las Ciencias Sociales; integrar la vida pública, el territorio y la cultura dentro de esta metodología cobraría sentido pleno cuando se reconoce que el aprendizaje significativo sobre la nación ecuatoriana exige, no ya la recepción pasiva de contenidos, sino la inmersión activa del estudiante en los múltiples estratos que componen su realidad social y geográfica, lo cual intensificó las transformaciones curriculares que diversos actores del sistema educativo venían gestando desde años anteriores.

CAPÍTULO II MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Enfoque, Tipo y Diseño de Investigación.

2.1.1 Enfoque de investigación

Para este estudio se utilizó un enfoque mixto, juntando las herramientas cuantitativas y cualitativas en lugar de trabajarlas por separado. La razón de cruzar ambos métodos fue no quedarnos solo con números fríos ni únicamente con opiniones aisladas, sino tener un panorama completo y real de lo que sucede en el aula (Hernández & Mendoza, 2018).

El interés que habría de manifestarse en los estudiantes al emplear el aula invertida como modelo de enseñanza cobró sentido únicamente cuando la recolección de datos, lo cual intensificó la complejidad del diseño metodológico, permitió finalmente medirse con precisión numérica. La investigación cuantitativa, y esto agravó las exigencias del proceso, se había basado en dicha recolección sistemática que posibilitaba el análisis correspondiente; las mediciones numéricas constituían, según Arias (2021), el centro mismo del proceso investigativo, pues el enfoque cuantitativo utiliza la observación del proceso en forma de

recolección de datos y los analiza para llegar a responder sus preguntas de investigación. Los instrumentos de evaluación, que se aplicaron a los participantes de la investigación, habrían de posibilitar esa recolección y el subsiguiente análisis numérico que el enfoque mixto reclamaba.

Las respuestas que los docentes ofrecieron desde su propia experiencia, sin que mediara manipulación alguna sobre lo que debían contestar, se habrían configurado como el núcleo desde el cual el enfoque cualitativo cobraría sentido epistemológico. Ochoa et al. (2020) señalan que este enfoque "se basa en la observación natural sin control, es el

enfoque subjetivo que hace inferencias de sus datos donde el proceso de conseguir conocimiento se basa en la exploración, la inducción", lo cual intensificó la necesidad de recoger las experiencias de los docentes al usar metodologías de enseñanza en el salón. El carácter subjetivo e inductivo del procedimiento, y esto agravó la distancia metodológica respecto al polo cuantitativo, implicaba que otro enfoque dentro de la investigación, mediante el cual se recogieron dichas experiencias, operaba con lógica inversa a la de las mediciones numéricas que el primer enfoque privilegiaba.

2.1.2 Tipo de investigación

La aplicación de una propuesta didáctica estructurada, que habría de cobrar sentido en la medida en que se proyectara hacia la transformación real de las prácticas pedagógicas, constituye el núcleo de lo que se manifiesta en que el estudio se clasifica como investigación aplicada, lo cual intensificó la necesidad de trascender el mero diagnóstico para incidir directamente en la resolución de una problemática concreta del aula de Estudios Sociales mediante el diseño fundamentado en el modelo de aula invertida.

La caracterización pormenorizada de las estrategias docentes y las actitudes estudiantiles, que ya se habían configurado como un panorama de difícil alteración en los procesos de enseñanza-aprendizaje, habría de constituirse en el punto de partida desde el cual el estudio, sin renunciar a la rigurosidad descriptiva, proyectaba su intervención transformadora, y esto agravó la distinción entre el mero registro de lo existente y la voluntad deliberada de modificarlo. El estudio se clasifica, en consecuencia, como investigación descriptiva, puesto que midió y describió la situación actual de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Estudios Sociales (Arias, 2021).

2.1.3 Diseño de investigación

La adopción de un diseño no experimental y transversal, que habría de cobrar sentido en la medida en que el diagnóstico del estado problemático alcanzara precisión en su periodo específico, se manifiesta en que los datos fueron levantados en un momento único y determinado, lo cual intensificó la necesidad de capturar la realidad tal cual se presentaba, sin que mediara manipulación deliberada alguna por parte de quien investigaba, y esto agravó la distancia entre el fenómeno tal cual opera en su hábitat natural y cualquier intento de reconstrucción artificial en laboratorio.

Las variables, examinadas en su contexto escolar habitual donde habían de desenvolverse con la organicidad que los años les habían conferido, prescindieron de intervención intencionada, así que la condición no experimental respondía a una opción metodológica que, lejos de constituir limitación, revelaba el compromiso con la autenticidad de lo observado, pues solo así el levantamiento transversal podría ofrecer una fotografía cuya densidad explicativa resistiera el examen posterior de quienes buscaran en ella pistas sobre la problemática diagnosticada.

2.2 Participantes, Población y Muestra

La población de estudio estuvo conformada por la comunidad educativa del nivel de Educación General Básica Subnivel Medio de la Unidad Educativa "Hermano Miguel La Salle" del cantón Atuntaqui.

El desbordamiento de la representatividad que alcanzaría el estudio cobraría sentido únicamente si se retrotrae a la decisión metodológica que, mucho antes de que los instrumentos tocaran el aula, habría de perfilar todo el diseño investigativo, lo cual intensificó las tensiones usuales entre lo censal y lo muestral en contextos educativos. La totalidad del paralelo de séptimo grado de EGB, compuesta por 32 alumnos cuyas edades

oscilaban entre los 10 y 11 años, se manifiesta en que 18 mujeres y 14 hombres integraron un grupo estudiantil abarcado sin recurrir a un muestreo probabilístico, y esto agravó las dificultades de generalización hacia otros contextos escolares que el trabajo nunca pretendió resolver.

Hernández & Mendoza (2018) habrían reconocido en esta operación un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia, aunque la aplicación concreta del diagnóstico, que ya se vislumbraba como desarrollo posterior, dependía de que tal elección metodológica quedara anclada en la lógica del censo que la institución misma, por su escala reducida, hacía plausible.

La segmentación del grupo docente, que apenas si alcanzaba a dos profesionales del área de Estudios Sociales, revelaba una concentración extrema de la que dependía gran parte de la triangulación que el estudio habría de intentar más adelante, lo cual intensificó la responsabilidad atribuida a cada entrevista y cada observación realizada.

Estos 2 docentes, seleccionados de manera directa por estar a cargo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el subnivel correspondiente, se manifiestan en que su vinculación inmediata con el séptimo grado los convertía en informantes obligados, y esto agravó la imposibilidad de contar con perspectivas alternas o complementarias desde otros subniveles de la institución. El criterio de conveniencia que operaba aquí, lejos de constituir una limitación que debiera ocultarse, habría de transparentarse como condición estructural de la investigación, garantizando que el diagnóstico, que ya se perfilaba como herramienta de transformación local, cobrara sentido precisamente por su anclaje irrenunciable en las particularidades de ese espacio escolar específico.

2.3 Técnicas e instrumentos

2.3.1 Técnicas

La recolección de datos se apoyó en el uso conjunto de la encuesta y la entrevista semiestructurada. Esta última se administró al profesorado del área de Estudios Sociales para indagar en sus experiencias docentes cotidianas y en las metodologías implementadas durante las sesiones lectivas. Desde el enfoque cualitativo, este instrumento resulta fundamental para captar percepciones, valoraciones y aspectos pedagógicos que escapan a la medición cuantitativa, aprovechando la interacción dialógica para enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado (Bernal, 2018).

La encuesta fue aplicada para analizar el grado de interés que los estudiantes presentan al momento de aprender mediante el aula invertida, esto ayudó a evaluar su participación en el aula y cómo mejora su motivación. Este método cuantitativo sirvió para registrar datos numéricos. Como menciona García et al. (2006), la encuesta implica la recopilación de la información de manera organizada a través de una serie de preguntas, para esta recopilación las preguntas deben estar bien estructuradas permitiendo que se puedan obtener los resultados que se buscan.

2.3.2 Instrumentos

Cuestionario estructurado El cuestionario dirigido a los estudiantes se diseñó con escala Likert y constó de 10 preguntas cerradas, con opciones de respuesta graduadas entre posturas opuestas (desde *Totalmente en desacuerdo* hasta *Totalmente de acuerdo*). Este formato simplificó el vaciado de datos y permitió procesar las respuestas mediante estadística descriptiva para identificar con claridad las tendencias del grupo (Hernández & Mendoza, 2018).

Guía de entrevista: Se diseñó una guía de preguntas abiertas previamente elaboradas que sirvió de pauta para encauzar el diálogo con el profesorado, asegurando la recolección ordenada de sus experiencias pedagógicas.

2.3.3 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

Para garantizar la rigurosidad científica de los instrumentos de investigación:

Validez de contenido: La validez de contenido de los instrumentos se determinó mediante juicio de expertos (Anexo 3). En este proceso intervinieron tres especialistas en Educación Básica y Metodología de la Investigación, quienes examinaron la claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia de cada ítem en función de los objetivos trazados. Las sugerencias remitidas por los evaluadores permitieron depurar la redacción y ajustar la estructura de las preguntas con anterioridad a su aplicación formal.

Confiabilidad: La alta consistencia interna que arrojó el instrumento, valorada en 0,83 y que confirma la fiabilidad del cuestionario tipo Likert aplicado a los estudiantes, cobraría sentido pleno una vez que se reconstruye el proceso mediante el cual se obtuvo dicho resultado, lo cual

intensificó la necesidad de explicitar las condiciones técnicas del análisis; el coeficiente habría sido calculado sobre 10 ítems y 32 casos mediante el software SPSS, y esto agravó la distinción que el Alfa de Cronbach solo evalúa consistencia interna, no estabilidad temporal, limitación que condiciona necesariamente la interpretación de sus alcances.

2.4 Matriz de variables

Tabla 1

Matriz de variables

Variable	Definición Conceptual	Dimensión	Indicador	Instrumentos
Variable independiente: Aula invertida	Metodología activa que reordena los tiempos de la enseñanza: la revisión teórica se realiza de forma autónoma fuera de clase (con apoyo de TIC) y el tiempo presencial se dedica al trabajo práctico y colaborativo (Berenguer, 2016).	Trabajo autónomo	·Revisión de recursos digitales	Cuestionario tipo likert (estudiantes)
		Trabajo autónomo previo (en casa)	• Revisión de recursos digitales y lecturas • Consulta autónoma de información	Cuestionario tipo Likert (estudiantes) - Preguntas 7, 8
		Trabajo colaborativo y práctico (en el aula)	· Resolución de dudas y debates • Elaboración de productos creativos (murales, afiches, guías)	Cuestionario tipo Likert (estudiantes) - Preguntas 4, 6
		Uso pedagógico de las TIC	· Acceso y uso de plataformas / videos	Cuestionario tipo Likert (estudiantes) - Pregunta 10
Variable dependiente: Percepciones y disposiciones hacia el aprendizaje de Estudios Sociales	Conjunto de actitudes, intereses y percepciones que los estudiantes manifiestan hacia la asignatura de Estudios Sociales, las metodologías de enseñanza empleadas y las estrategias de aprendizaje activo, las	Motivación e interés hacia la asignatura	• Nivel de agrado y atención en la asignatura • percepción sobre la utilidad de la materia	Cuestionario tipo Likert (estudiantes) - Preguntas 2, 3
		Percepción sobre metodologías de enseñanza	• Frecuencia de enseñanza tradicional (clase expositiva) • Valoración del trabajo en grupo • Percepción sobre la memorización como estrategia de estudio	Cuestionario tipo Likert (estudiantes) - Preguntas 1, 5, 6
		Disposición hacia el aprendizaje activo y autónomo		

	cuales constituyen un punto de partida para el diseño de		• Interés por investigar de forma autónoma •	

Variable	Definición Conceptual	Dimensión	Indicador	Instrumentos
	propuestas didácticas innovadoras. (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, (s.f.).	Prácticas docentes en el aula	Disposición a resolver dudas activamente • Apertura hacia metodologías activas y el aula invertida • Estrategias metodológicas utilizadas por el docente • Percepción sobre metodologías activas. • Desafíos en la enseñanza de Estudios Sociales. •Expectativas y apertura hacia el cambio metodológico	Cuestionario tipo Likert (estudiantes) - Preguntas 4, 7, 8, 9, 10 Guía de entrevista (docentes)

CAPÍTULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La triangulación metodológica que aquí se presenta habría cobrado sentido pleno solo cuando los testimonios del profesorado, recogidos en entrevistas que se prolongaron más allá de lo previsto inicialmente, lograron iluminar aquellas zonas de sombra que los cuestionarios estudiantiles habían perfilado en términos meramente estadísticos, y esto agravó la complejidad de una interpretación que pretendía ser lineal pero que se reveló, en el devenir del análisis, profundamente reticulada. Los patrones de comportamiento en el aula, que las métricas cuantitativas habían establecido con aparente nitidez, exigían entonces una lectura que trascendiera la mera magnitud numérica, lo cual intensificó la necesidad de articular ambos registros de información en un movimiento dialéctico que impidiera la fragmentación del fenómeno educativo.

El diagnóstico institucional, cuyos principales hallazgos este capítulo sistematiza, analiza y discute, se había nutrido previamente de un trabajo de campo que, en su desarrollo, había develado la insuficiencia de abordajes unidimensionales; de ahí que el tratamiento de los datos que aquí se ofrece articule de forma directa, aunque no simplista, los resultados del cuestionario con las valoraciones docentes, posponiendo para el final de cada secuencia analítica la aclaración de que dichas cifras solo adquieren sentido pedagógico cuando se las sitúa en el contexto interpretativo que el profesorado, desde su experiencia situada, habría de aportar.

3.1 Datos Generales

El diagnóstico se aplicó a la totalidad del paralelo de séptimo de básica (criterio censal, N=32), integrado por 14 niños (43,75 %) y 18 niñas (56,25 %) cuyas edades oscilan entre los 10 y 11 años, etapa propia de la Básica Media. Respecto a la

autoidentificación étnica, 26 alumnos se reconocen como mestizos (81,25 %), 3 como parte de una nacionalidad o pueblo indígena (9,38 %), 1 como afroecuatoriano (3,12 %) y 2 prefirieron no situarse en ninguna categoría (6,25 %). Esta diversidad dentro del aula no es un dato menor ni un detalle estadístico: refleja el mosaico intercultural del país y confirma que no se puede enseñar con metodologías homogéneas o rígidas, sino con propuestas activas que dialoguen con las identidades reales de los estudiantes.

3.2 Análisis e Interpretación de los Resultados del Cuestionario Aplicado a

Estudiantes Pregunta 1: ¿El docente explica el tema mientras tú tomas apuntes?

Tabla 2

Explica el tema mientras tú tomas apuntes

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	6 %
Casi nunca	6	19 %
Algunas veces	11	34 %
Casi siempre	7	22 %
Siempre	6	19 %
TOTAL	32	100 %

Nota: Elaboración Propia

Interpretación: El predominio de un formato que habría de cobrar sentido solo en retrospectiva se manifiesta en que tres de cada cuatro estudiantes, distribuidos entre quienes reconocen la práctica "algunas veces", "casi siempre" o "siempre", terminan por asumir como habitual una dinámica cuya consecuencia más inmediata, y esto agravó la dificultad para articular alternativas, es la reducción de su intervención a la mera toma de apuntes simultánea con la explicación docente. Los porcentajes concretos, que sitúan el 34 % en el primer rango, el 22 % en el segundo y el 19 % en el tercero, sumando un 75,1 % del estudiantado, no aparecen como dato aislado sino como síntoma de una estructura que el propio modelo de clase magistral reproduce de forma automática, lo cual intensificó la

naturalización de lo que en otro contexto habría resultado cuestionable.

> Que solo el 25 % restante ubique esa dinámica en los extremos de "casi nunca" y "nunca"

no constituye una excepción significativa, pues lo que en apariencia configura una minoría resistente termina por confirmar, precisamente por su escasez, que la transmisión unidireccional sigue siendo el eje organizador del tiempo pedagógico, una conclusión que solo adquiere plena nitidez cuando se comprende que el rol central asignado al estudiante, consistente en registrar sin procesar ni cuestionar lo que el docente transmite, responde a una lógica instalada mucho antes de que cualquier sujeto particular pudiera oponerse a ella.

Discusión: El agotamiento de los espacios presenciales que habrían de destinarse al análisis de problemáticas sociales y culturales circundantes, lo cual intensificó la frustración que ya se vislumbraba en los relatos docentes, cobraría sentido apenas se reconstruye cómo la lección magistral se manifiesta en que los propios profesores la señalaron, en entrevistas que no anticipaban publicarse, como el recurso de trabajo diario al que inevitablemente recurren. Esta confesión, que surgía casi como disculpa profesional, no hacía sino confirmar lo que Calle y Quichimbo (2021) ya advertían sobre la enseñanza de Estudios Sociales: la clase magistral sigue dominando la rutina del salón, con el docente monopolizando la palabra y el estudiante limitado a escuchar y copiar en su cuaderno sin mayor margen de maniobra.

En una dinámica así, debatir, cuestionar o construir ideas en conjunto terminan siendo actividades que siempre se dejan para después por falta de tiempo. Como apuntan Sánchez y Maldonado (2023), este esquema expositivo consume justo los momentos presenciales que deberían usarse para analizar los problemas sociales y culturales del entorno, que son la verdadera razón de ser de la materia.

Pregunta 2: ¿Las clases de estudios sociales te resultan interesantes?

Tabla 3

Interés en las clases de Estudios Sociales

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0	0 %
En desacuerdo	1	3 %
Neutro	10	31 %
De acuerdo	16	50 %
Totalmente de acuerdo	5	16 %
Total	32	100 %

Nota: Elaboración Propia

Interpretación: La reticencia que padece prácticamente un tercio del estudiantado, y que habría de cobrar mayor relieve de no mediar la aparente benevolencia de las cifras globales, se manifiesta en que el 31 % opta por una neutralidad que encubre desafección, lo cual intensificó la necesidad de escrutar qué yacía detrás del 66 % que declaraba actitud favorable, pues dicho porcentaje, que se desglosa en un 50 % de "de acuerdo" y un 16 % de "totalmente de acuerdo", podría haber estado respondiendo a una pregunta distinta de la que formalmente se formulaba.

Los acuerdos declarados, en efecto, habrían de leerse con recelo desde el momento en que la motivación expresada responde con mayor fidelidad, según lo que los datos dejan entrever, a la temática general del área disciplinar que a las metodologías efectivamente desplegadas en el aula, y esto agravó la dificultad de distinguir, en el análisis, entre el interés que despiertan la historia o la geografía en abstracto y la capacidad real de la clase de Estudios Sociales para resultar motivadora en el formato concreto en que se ofrece.

Discusión: La presencia de una tercera parte del curso en una posición neutral equivalente a diez alumnos dentro del aula evaluada corrobora los planteamientos de López et al. (2021) respecto al desgaste pedagógico derivado de enfoques tradicionales: prescindir

de metodologías activas profundiza la distancia entre la relevancia de los contenidos curriculares y el involucramiento real del estudiantado. Esta indiferencia progresiva suele pasar inadvertida en la rutina escolar y no se revierte mediante la reiteración de esquemas magistrales, pues, como argumentan los autores citados, únicamente las estrategias centradas en el educando consiguen despertar una motivación intrínseca y constante. Al triangular esta cifra con los hallazgos del ítem 4, se detecta un patrón crítico: el 31 % que manifiesta falta de interés coincide estrechamente con el 37 % que no se siente incentivado a participar, lo que sugiere una superposición de casos y revela una desvinculación formativa sostenida en ese segmento del grupo.

Pregunta 3: ¿Normalmente prestas atención durante las clases de estudios sociales?

Tabla 4

Atención durante las clases

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1	3 %
En desacuerdo	0	0 %
Neutro	8	25 %
De acuerdo	16	50 %
Totalmente de acuerdo	7	22 %
Total	32	100 %

Nota: Elaboración Propia

Interpretación: La quietud que tanto se celebra en las aulas habría de cobrar sentido, si se la examina con rigor, como síntoma de algo menos edificante de lo que inicialmente parece, pues lo que se manifiesta en que el 72 % del alumnado declare mantener la atención durante las sesiones, desglosado en un 50 % que se pronuncia de acuerdo y un 22 % que se alinea totalmente de acuerdo, mientras que el 25 % restante asume una postura neutral y apenas el 3 % se atreve a pronunciarse en contra, no constituye en realidad el logro que los porcentajes, a primera vista, sugerirían.

Esta aparente concentración, lo cual intensificó las sospechas de quienes habíamos

observado con inquietud el modelo predominantemente receptivo que ya se evidenciaba en el ítem 1, donde la actividad del estudiante se restringía a la escucha y al registro pasivo de información, habría de leerse no como paradoja sino como correlación que alerta sobre la existencia de una atención de tipo disciplinar y formal, desprovista de un procesamiento cognitivo profundo, pues el acatamiento de normas y la quietud en el aula, lejos de garantizar por sí mismos una asimilación real de los aprendizajes, terminan por constituir una trampa interpretativa que demanda un análisis crítico capaz de evitar lecturas complacientes.

Discusión: La brecha que el Aula Invertida habría de cerrar cobra sentido, precisamente, en una arquitectura de clase que no exige otra cosa que la presencia física y la formalidad atenta, lo cual intensificó la paradoja que Sánchez y Maldonado (2023) ya habían diagnosticado en sus marcos de enseñanza tradicional, donde la atención que declara el estudiante responde más a la disciplina del aula, es decir, a la obediencia formal ante la instrucción del docente, que a un involucramiento cognitivo genuino. Ausubel (1968) estableció con claridad que la atención sin anclaje en saberes previos y sin interacción activa no produce comprensión duradera ni transferible, y esto agravó la imposibilidad de tomar como evidencia de aprendizaje el 72 % de atención declarada que, leído en conjunto con la Pregunta 1, revelaría una aula en la que los estudiantes están físicamente presentes y formalmente atentos, pero cognitivamente pasivos, transformándose así el tiempo presencial en espacio de práctica, debate y construcción activa que el modelo invertido procura instaurar.

Pregunta 4: ¿La forma en que se imparte la materia de estudios sociales te

motivan a participar durante las clases?

Tabla 5

Metodologías que incentiven la participación

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0	0 %
En desacuerdo	2	6 %
Neutro	10	31 %
De acuerdo	14	44 %
Totalmente de acuerdo	6	19 %
Total	32	100 %

Nota: Elaboración Propia

Interpretación: El 63 % del grupo considera que la metodología actual le favorece para participar (44 % "de acuerdo" y 19 % "totalmente de acuerdo"). Sin embargo, el 37 % restante se distribuye entre la postura neutral (31 %) y la contraria (6 %), lo que indica que más de un tercio del alumnado no encuentra en la dinámica actual el estímulo suficiente para involucrarse de manera proactiva. Este porcentaje es significativo porque, en una clase de 32 estudiantes, el 37 % equivale a casi 12 personas que participan por obligación o no participan en absoluto. Conviene, además, considerar que el porcentaje favorable puede incluir estudiantes que participan por la presión evaluativa o por el formato mismo de la clase, más que por una motivación genuinamente intrínseca, distinción que los datos no permiten establecer con certeza pero que el marco teórico sí permite inferir.

Discusión: La inversión de las dinámicas de aula que propone el modelo Flipped Classroom habría de cobrar sentido, precisamente, en aquel 37 % que hoy no vislumbra motivación alguna para intervenir, pues el tiempo presencial, lejos de consumirse en exposiciones unidireccionales, se manifiesta en que deviene espacio de deliberación y ejercicio compartido, lo cual intensificó, en contextos donde ya se había implementado, una participación que antes resultaba impensable. Blanco (2025) ha documentado esta

correlación entre la disposición activa del estudiante y las metodologías que el docente pone en marcha, y esto agravó la evidencia de que las estructuras tradicionales, aquellas que no abren rendijas al intercambio argumentativo ni a la construcción colectiva del saber, terminan por producir grupos que se retraen del diálogo pedagógico como quien se retira de una conversación en la que nunca fue interpelado. La franja de neutralidad del 31 %, que podría leerse a primera vista como mera indiferencia pasajera, se revela entonces como el síntoma tardío de un modelo que no genera, que nunca había generado, las condiciones mínimas para una participación genuina, una participación que exige tiempo y formato que el aula convencional sistemáticamente niega. Los docentes entrevistados habían reconocido, en declaraciones que cobran ahora mayor relieve, que la duración de la clase apenas si alcanzaba para exponer los contenidos y atender dudas puntuales, así que si no existía temporalidad para las actividades prácticas, tampoco podía esperarse participación real, una limitación que el Aula Invertida resuelve al desplazar la exposición teórica hacia el trabajo autónomo previo y reservar el encuentro presencial para aquello que el modelo anterior descartaba.

Pregunta 5: ¿Estudiar para tus exámenes de estudios sociales te resulta cansado y aburrido porque consta de memorizar fechas y datos que no te resultan interesantes?

Tabla 6

Memorización de información

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	4	13 %
En desacuerdo	4	13 %
Neutro	19	59 %
De acuerdo	1	3 %
Totalmente de acuerdo	4	13 %
Total	32	100 %

Nota: Elaboración Propia

Interpretación: El 59 % que se acumula en la opción neutral habría de cobrar sentido, si se examina con detenimiento, como el valor individual más elevado de todo el instrumento, lo cual intensificó la necesidad de reinterpretar lo que a primera vista podría leerse como mera indiferencia estudiantil. Esta concentración estadística, lejos de denotar apatía frente al método memorístico, se manifiesta en que el estudiantado ha incorporado la retención mecánica como un componente habitual de la dinámica de clase, y esto agravó la dificultad para que dicha práctica fuese catalogada como desfavorable. Solo el 16 % identifica explícitamente la memorización como una dificultad, proporción que resulta reveladora cuando se la contrasta con el 26 % que manifiesta desacuerdo, distribuido en partes iguales entre ambas opciones de esa escala, pues tampoco este último grupo experimenta el esquema como una imposición desgastante. La aceptación resignada del modelo tradicional, que habría operado como marco invisible de toda la encuesta, traslada la preocupación central desde el rechazo explícito hacia la falta de cuestionamiento generalizado, mediante el cual la memorización se asume como el único camino previsto para abordar la asignatura.

Discusión: Lo que aflora de esta distribución es uno de los hallazgos más reveladores del diagnóstico. Calle y Quichimbo (2021) señalaron que el aprendizaje memorístico en

Estudios Sociales se ha instalado como rutina separada de la comprensión significativa, naturalizada de tal manera que ni siquiera genera rechazo explícito: el 59 % neutral no es un grupo indiferente, es un grupo resignado. Ausubel (1968) estableció que un aprendizaje que no conecta los nuevos contenidos con saberes previos ni con situaciones contextualizadas no produce comprensión duradera ni transferible. Que la mayoría del alumnado ni rechace ni cuestione la memorización indica que el modelo tradicional ha logrado instalar esa práctica como norma invisible, y eso es exactamente lo que las metodologías activas como el Aula Invertida tienen la capacidad de transformar al centrar la evaluación en la comprensión, el análisis y la aplicación, no en la reproducción mecánica de datos.

Pregunta 6: ¿Con que frecuencia prefieres realizar estas actividades durante la clase?

Tabla 7

Actividades durante clase

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	6 %
Casi nunca	2	6 %
Algunas veces	14	44 %
Casi siempre	1	3 %
Siempre	13	41 %
TOTAL	32	100 %

Nota; Elaboración Propia

Interpretación: La magnitud de una inclinación que el formato actual de clase no logra aprovechar cobraría sentido, si se la mira en retrospectiva, como una preferencia mayoritaria que no resulta marginal ni circunstancial, lo cual intensificó la urgencia de repensar las estructuras pedagógicas tradicionales. Solo el 12,6 % habría expresado resistencia o malestar ante esa modalidad de trabajo, y esto agravó la paradoja de un sistema que, pese a contar con una disposición favorable tan amplia, seguía operando bajo lógicas individualizadas que desoían dicho capital grupal. El 87,5 % del alumnado se manifiesta en que muestra disposición favorable hacia el trabajo en grupo, distribución

que, una vez desglosada, revela que el 40,6 % respondería "siempre", el 43,8 % "algunas veces" y el 3,1% "casi siempre", configurando así un espectro de adhesión que habría de leerse no como mera tolerancia sino como demanda insatisfecha de aprender junto con otros.

Discusión: La preferencia que ya manifiesta el 87,5 % del alumnado por el trabajo colaborativo, lo cual intensificó la viabilidad de cualquier propuesta que pretendiera anclarse en dinámicas de interacción, habría de cobrar sentido en un marco teórico que desde décadas atrás había privilegiado lo social como matriz del aprendizaje; y es que Vygotsky (1978), cuya Zona de Desarrollo Próximo había postulado que el desarrollo cognitivo se manifiesta en que el sujeto alcanza niveles que solo podría lograr mediado por otros, ofrecía precisamente ese sustento conceptual que la práctica educativa contemporánea parecía reclamar. Bergmann y Sams (2012), quienes retomarían esta perspectiva socio constructivista para el diseño del Aula Invertida, propusieron entonces una reorganización que, al liberar el tiempo presencial de la revisión teórica y trasladarla al trabajo autónomo previo que cada estudiante habría de realizar, convertía el aula en un espacio privilegiado para aquella interacción que el propio alumnado ya prefería, así que la condición de posibilidad que la propuesta necesitaba no debía construirse desde cero sino que se encontraba, latente y operante, en las disposiciones mismas de quienes participaban del proceso educativo.

Pregunta 7: ¿Te gusta investigar o buscar información por tu cuenta sobre los temas que ves en clase?

Tabla 8

Investigación

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1	3 %
En desacuerdo	3	9 %
Neutro	13	41 %
De acuerdo	10	31 %
Totalmente de acuerdo	5	16 %
Total	32	100 %

Nota: Elaboración Propia

Interpretación: El 46,9 % del alumnado muestra inclinación favorable hacia la investigación autónoma (31 % "de acuerdo" y 16 % "totalmente de acuerdo"), en tanto que el 40,6 % se posiciona de forma neutral y el 12,5 % expresa actitud contraria. La categoría neutral es, una vez más, la más frecuente de manera individual, lo cual no indica rechazo hacia la investigación, sino ausencia de hábito estructurado. Los estudiantes no tienen suficientes experiencias de indagación autónoma dentro del modelo pedagógico actual como para posicionarse con claridad: no investigan por cuenta propia porque nadie les ha enseñado a hacerlo de forma sistemática, no porque no quieran. Esta distinción es fundamental: el 40,6 % neutral no es un obstáculo para la propuesta, es su punto de partida.

Discusión: El andamiaje que habría de transformar una investigación vaga en rutina estructurada cobra sentido, precisamente, en aquellos estudiantes que ya manifiestan querer aprender explorando en casa y practicando luego en el aula, según declara el 71,9 % en la Pregunta 10, lo cual intensificó la necesidad de comprender por qué dicha disposición no se traduce aún en hábito consolidado. Tourón et al. (2014) habían señalado que los estudiantes de Educación Básica requieren, para desarrollar hábitos de indagación autónoma, guías estructuradas, recursos accesibles y consignas claras que indiquen qué buscar, cómo buscar y para qué, y esta condición previa, que el Aula Invertida provee al asignar tareas de

exploración previa con recursos y consignas definidas, se manifiesta en que el 40,6 % no se posiciona con claridad no por rechazo a investigar, sino por no haber encontrado el andamiaje pedagógico necesario para hacerlo con confianza, así que la investigación en casa deja de ser actividad ambigua para convertirse en práctica significativa.

Pregunta 8: Cuando el tema de clases te resulta confuso o tienes alguna duda, ¿Qué haces?

Tabla 9

Resolución de dudas

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0 %
Casi nunca	3	9 %
Algunas veces	8	25 %
Casi siempre	7	22 %
Siempre	14	44 %
TOTAL	32	100 %

Nota: Elaboración Propia

Interpretación: El 65,7 % del estudiantado manifiesta predisposición favorable para actuar ante la incertidumbre académica: el 43,8 % dice hacerlo "siempre" y el 21,9 % "casi siempre". El 25,0 % lo hace "algunas veces" y únicamente el 9,4 % refiere hacerlo "casi nunca". Ningún estudiante seleccionó la opción "nunca". Conviene señalar, no obstante, que la ambigüedad de la redacción del ítem limita la solidez de las conclusiones que pueden extraerse: la pregunta no especificaba qué conducta concreta se evaluaba.

Discusión: La transformación que el Aula Invertida operaría en el rol docente, pasando este de expositor a interlocutor que responde, orienta y acompaña, cobraría sentido precisamente frente al vacío que habría dejado el modelo tradicional, lo cual intensificó la

frustración que los propios educadores habrían manifestado cuando señalaron que el tiempo "apenas alcanza para explicar el tema", una limitación que se manifiesta en que la exposición magistral consumía el tiempo presencial y dejaba márgenes reducidos para que el docente atendiera individualmente las dudas, y esto agravó la situación de aquel 34,3 % que no resuelve sus inquietudes sistemáticamente, porcentaje que podría estar inhibido no por falta de voluntad, sino por falta de espacio pedagógico para hacerlo. López et al. (2021) señalan que la resolución activa de inquietudes es un indicador de que el estudiante asume un rol más agentivo frente a su propio proceso de aprendizaje, una asunción que el modelo convencional habría dificultado estructuralmente aun cuando la disposición de los estudiantes, según los datos, aparecía mayoritariamente favorable.

Pregunta 9: ¿Crees que aprenderías más en Estudios Sociales si te vuelves un participante activo de la clase?

Tabla 10

Estudiantes Activos

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0	0 %
En desacuerdo	0	0 %
Neutro	5	16 %
De acuerdo	14	44 %
Totalmente de acuerdo	13	41 %
Total	32	100 %

Nota: Elaboración Propia

Interpretación: La valoración que habría de cobrar sentido como marcadamente favorable entre el alumnado, y esto intensificó la necesidad de precisar los matices estadísticos con los que se opera, se manifiesta en que 27 de los 32 integrantes del

curso, lo cual equivaldría a un 84,4 % que difiere del 85 % que resultaría de un redondeo directo, concentran sus posiciones en el espectro afirmativo. Ningún estudiante manifiesta desacuerdo (0,0 %), situación que solo cobra plena significación cuando se retrotrae la mirada hacia el 15,6 % que asume una posición neutral, mientras que el 43,8 % que se declara «de acuerdo» y el 40,6 % que se ubica en «totalmente de acuerdo» habrían de completar, en su suma, aquella distribución que el análisis cuantitativo exacto, antes que el redondeo simplificador, se encarga de desagregar con rigor.

Discusión: Un consenso tan alto, que prácticamente roza la unanimidad, respalda la necesidad de cambiar de metodología con una fuerza que ninguna otra cifra del estudio logra por sí sola. Tipanluisa et al. (2026) y Bergmann y Sams (2012) explican que los propios chicos se dan cuenta de cómo mejora su razonamiento cuando dejan de ser oyentes pasivos y toman un rol protagónico en la clase. Visto así, este 84,4 % supera el plano numérico y se vuelve el argumento central de toda la investigación: el aula no solo está abierta a una nueva forma de trabajar, sino que la está pidiendo a gritos. Que no exista una sola respuesta en contra demuestra una disposición inicial inmejorable para aplicar una propuesta pedagógica activa.

Pregunta 10: Existen varias maneras en las que puedes aprender, ¿Te gustaría aprender investigando en casa y realizando actividades prácticas?

Tabla 11

Métodos de aprendizaje

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1	3 %
En desacuerdo	2	6 %
Neutro	6	19 %
De acuerdo	15	47 %
Totalmente de acuerdo	8	25 %
Total	32	100 %

Nota: Elaboración Propia

Interpretación: El 71,9 % del alumnado manifestó una predisposición favorable hacia el enfoque pedagógico consultado (47 % «de acuerdo» y 25 % «totalmente de acuerdo»), principio rector del modelo de Aula Invertida: aproximarse a los contenidos de forma autónoma previo a la sesión para reservar el espacio presencial a la resolución de problemas y al trabajo colaborativo. Por su parte, el 19 % adoptó una postura neutral y únicamente el 9 % expresó desacuerdo. La correspondencia entre este resultado y el obtenido en el ítem 9 resulta elocuente: no solo un 84,4 % reconoce las ventajas cognitivas del aprendizaje activo, sino que el 71,9 % valida de manera específica la dinámica invertida. El margen diferencial entre ambos valores (84,4 % frente a 71,9 %) responde previsiblemente a las implicaciones operativas del modelo, pues el trabajo autónomo en el hogar exige hábitos de autorregulación y disponibilidad de recursos tecnológicos que pueden no estar garantizados de manera homogénea en el entorno familiar del estudiantado.

Discusión: La viabilidad pedagógica concreta que se erige tras el 71,9 % de aceptación registrado habría de cobrar sentido, como sostienen Bergmann y Sams (2012), en una condición que trasciende la mera consideración de indicador favorable, lo cual

intensificó la necesidad de que el educando gestionara su aprendizaje de manera previa a la sesión lectiva, gestión esta sin la cual el éxito operativo del Aula Invertida se manifiesta en que jamás habría alcanzado su sustancia real. Los aprendizajes significativos que se consolidan, y esto agravó la urgencia de repensar las dinámicas escolares, potencian una motivación intrínseca que Tourón et al. (2014) argumentan que solo cobra sentido cuando la articulación entre el trabajo autónomo fuera del aula y las actividades presenciales responde a una coherencia deliberada, coherencia que los enfoques activos habrían de mantener para responder eficazmente a las expectativas formativas de un estudiantado contemporáneo que, caracterizado por priorizar la autonomía, la experimentación práctica y el trabajo cooperativo frente a la recepción pasiva, encuentra en los hallazgos de López et al. (2021) una reafirmación de su propia condición de sujeto que ya no se reconoce en las pedagogías de transmisión.

El diagnóstico consistente que perfila la evidencia global al constituir el cierre del instrumento cuantitativo revela un alumnado cuya marcada disposición hacia la innovación curricular se habría manifestado en tensiones no resueltas, pues inmerso aún en un modelo didáctico tradicional que restringe su participación y carece de sintonía con sus intereses actuales, lo cual intensificó la paradoja de una voluntad transformadora que no encuentra canal institucional, este mismo alumnado habría de demandar, sin que la demanda hallara respuesta inmediata, espacios donde la experimentación y la cooperación dejaran de ser excepciones para convertirse en estructura.

3.3 Análisis de los Resultados de la Entrevista a Docentes

Con el propósito de complementar y contrastar la información cuantitativa del cuestionario estudiantil, se realizó una entrevista semiestructurada a los dos docentes del área

de Estudios Sociales de la Unidad Educativa "Hermano Miguel La Salle". Las categorías que se presentan a continuación emergieron del análisis de sus respuestas y permiten contextualizar los hallazgos numéricos desde la perspectiva de quienes conducen cotidianamente el proceso pedagógico.

3.3.1 Categoría 1: Estrategias metodológicas utilizadas

Ambos docentes coincidieron en señalar que utilizan predominantemente la clase expositiva como estrategia principal de enseñanza. Uno de los docentes manifestó:

"Generalmente explico el tema en la pizarra y los estudiantes toman apuntes. Luego realizamos algunas preguntas para verificar si comprendieron." (Docente 1)

El otro docente complementó:

> *"A veces utilizo el texto escolar para que lean y luego expliquen lo que entendieron, pero la mayor parte del tiempo soy yo quien explica."* (Docente 2)

Estos hallazgos confluyen con el 75,1 % del cuestionario (Pregunta 1), que identificó la misma dinámica desde el lado del estudiantado, cerrando así un círculo interpretativo entre la voz docente y el dato cuantitativo. Lo que unos describen como su estrategia principal, los otros lo reconocen como su experiencia habitual de aprendizaje.

La imposibilidad de que los estudiantes desarrollen capacidades críticas habría de cobrar sentido, según Borja y Velasco (2025), en una estructura donde el profesor se manifiesta en que es el único dueño del conocimiento, lo cual intensificó la reducción del estudiante a un simple recipiente que debe llenarse de datos, y esto agravó la premiación de la memoria por encima de la capacidad de cuestionar, configurándose así el modelo tradicional que estos autores explican con claridad en el plano teórico. La regla de la lección magistral, donde casi toda la hora de clase se gasta en escuchar hablar al docente, encajaría

con lo que señalan Calle y Quichimbo (2021) para el caso de Estudios Sociales, pues la obligación impuesta a los alumnos de llenar cuadernos copiando apuntes de forma mecánica, sin tiempo para reflexionar sobre lo que están escribiendo, habría de constituir la consecuencia lógica de una pedagogía que antepone la transmisión a la comprensión.

El centro del proceso educativo cobraría sentido en que el estudiante sea colocado por enfoques diversificados, lo cual intensificó la necesidad de promover metodologías que diversifiquen las estrategias pedagógicas, y esto agravó la evidencia de que las metodologías activas posicionan al estudiante como sujeto activo en la construcción de su aprendizaje, según sostienen Portero (2025) y Gutiérrez et al. (2023), quienes habrían de ver al docente como un facilitador pedagógico en contraste con la realidad antes descrita. La respuesta de esta investigación, a partir de estos hallazgos, se manifiesta en que se hace necesario diseñar una guía didáctica basada en el Aula Invertida, derivada de los resultados del diagnóstico.

El uso verdadero del tiempo dentro del salón para trabajar en equipo, debatir y resolver actividades prácticas, habría de lograrse mediante una herramienta práctica y ordenada que se entregue a los docentes, lo cual intensificó la posibilidad de que los chicos revisen la teoría en casa por su cuenta, y esto agravó la intención de que las horas de dictado materia sean sustituidas por espacios de construcción colectiva, configurándose así la guía didáctica basada en el Aula Invertida que esta investigación propone como respuesta (Bergmann & Sams, 2012; Tourón et al., 2014).

3.3.2 Categoría 2: Percepción sobre metodologías activas

Los docentes manifestaron interés en incorporar metodologías activas, pero señalaron limitaciones que dificultan su implementación:

"Me gustaría hacer clases más dinámicas, pero a veces no tengo el tiempo para

preparar materiales o no conozco bien cómo aplicar algunas metodologías." (Docente 1)

"He escuchado sobre el aula invertida, pero no he tenido capacitación para aplicarla. Sería bueno contar con una guía." (Docente 2)

Estas percepciones convergen con los hallazgos más contundentes del cuestionario: el 84,4 % del alumnado (Pregunta 9) afirmó que aprendería más asumiendo un rol activo, y el 71,9 % (Pregunta 10) expresó disposición favorable hacia el formato específico del Aula Invertida. La brecha entre ambos actores no es de intención, sino de recursos: los estudiantes ya quieren el cambio y los docentes también, pero unos no tienen el andamiaje para investigar autónomamente y los otros no cuentan con la herramienta para implementar una metodología diferente.

La monotonía que aqueja los ambientes de aprendizaje, y esto agravó la desafección estudiantil que ya se había venido gestando desde años anteriores, cobraría sentido únicamente al retrotraer la mirada hacia aquellas dificultades estructurales que Calvas (2025) habría de identificar con precisión meridiana, pues la resistencia al cambio metodológico, junto con la ausencia de respaldo institucional que la alimentaba, se manifiesta en que los docentes terminaban por reproducir prácticas que desconectaban los contenidos de Estudios Sociales de la realidad local que Amado (2024) urgía a considerar como punto de partida indispensable, así que la adaptación al contexto del estudiante, lejos de constituir una mera recomendación técnica, se revelaba como una exigencia que las estrategias pedagógicas convencionales habían sistemáticamente eludido.

La transición hacia metodologías activas que tanto se postulaba como horizonte deseable, y lo cual intensificó las frustraciones de quienes intentaban innovar sin sustento suficiente, habría de encontrar en la falta de capacitación docente un obstáculo que Carrasco

(2022) ya había caracterizado con nitidez premonitoria, dado que el éxito del aula invertida, esa modalidad que cobraría sentido pleno cuando los educadores dominasen no solamente los contenidos disciplinares sino también las herramientas digitales requeridas para diseñar materiales didácticos efectivos, se veía sistémicamente comprometido por una formación insuficiente que dejaba a los profesionales en una situación de desamparo técnico que la institución escasamente atendía.

Una herramienta que integrara planificaciones estructuradas, recursos digitales accesibles y orientaciones claras para la aplicación del aula invertida, y esto agravó la urgencia de quienes desde hacía tiempo demandaban soluciones concretas, se configuraría entonces como la respuesta que reduciría la barrera de la falta de capacitación que tanto había dificultado la transición, de tal manera que la guía didáctica, surgida de estas percepciones docentes que habían quedado registradas en diversos diagnósticos previos, facilitaría ese viraje metodológico que las condiciones estructurales habían impedido durante demasiado tiempo, permitiendo que las estrategias pedagógicas activas dejasen de ser una aspiración retórica para convertirse en una práctica efectivamente sostenible.

3.3.3 Categoría 3: Desafíos en la enseñanza de Estudios Sociales

Los docentes entrevistados identificaron tres tipos de dificultades que condicionan su práctica pedagógica cotidiana: la falta de interés de los estudiantes hacia la asignatura, el escaso tiempo disponible para actividades prácticas y el limitado acceso a recursos tecnológicos. Cada

uno de estos desafíos se analiza a continuación en articulación con los datos del cuestionario.

Falta de interés de los estudiantes

En relación con el primer desafío, los docentes manifestaron:

"A los estudiantes les cuesta prestar atención cuando solo explico. Se distraen fácilmente y no muestran mucho entusiasmo por la materia." (Docente 1)

"Parece que les aburre escuchar sobre historia o geografía. Prefieren otras materias más dinámicas." (Docente 2)

La neutralidad que habría de cobrar sentido como síntoma de una enseñanza desconectada se manifiesta en que el 31 % de los estudiantes se posicionó en actitud neutral respecto al interés por la asignatura, y el 59 % frente a la memorización como práctica evaluativa, lo cual intensificó la naturalización de esquemas tradicionales que ya no se cuestionan, y esto agravó la falta de vínculo significativo con los contenidos que el cuestionario habría revelado en las Preguntas 2 y 5.

El protagonismo inhibido del educando, que se manifiesta en actitudes de apatía y desinterés frente al proceso formativo, habría de cobrar sentido como consecuencia de prácticas pedagógicas tradicionales que Peralta y Guamán (2020) señalan como restrictivas del criterio reflexivo, pues la transmisión vertical de contenidos y la retención memorística, que ya habrían deteriorado la motivación hacia la materia, lo cual intensificó la desconexión del alumnado con el saber escolar, y esto agravó la debilidad de su implicación que Calle y Quichimbo (2021) vinculan al predominio de esquemas meramente expositivos.

La autonomía que debe ponerse en juego mediante actividades prácticas donde el cuerpo del estudiante cobre protagonismo en la clase, y que habría de traducirse en una motivación natural hacia Estudios Sociales, se manifiesta en que el Aula Invertida permite revisar los temas a ritmo propio fuera del aula para luego participar y trabajar en equipo durante el encuentro

presencial, lo cual intensificó el interés genuino que López et al. (2021) consideran viable únicamente a través de metodologías activas, y esto agravó la insuficiencia de las propuestas

meramente teóricas que la guía didáctica no puede reproducir, según lo que Bergmann y Sams (2012) y Vera et al. (2025) habrían anticipado sobre el diseño de experiencias formativas centradas en el estudiante.

Escaso tiempo para desarrollar actividades prácticas

En cuanto al segundo desafío, los docentes señalaron:

"El tiempo de clase es muy limitado. Apenas alcanza para explicar el tema y resolver algunas dudas. No sobra tiempo para hacer actividades prácticas." (Docente 1)

"Si pongo una actividad grupal, pierdo mucho tiempo y no logro cubrir todos los contenidos del currículo." (Docente 2)

Este problema lo describe muy bien Amado (2024) al señalar dos frenos evidentes en el aula: se enseñan contenidos sin conectarlos con la realidad inmediata de los chicos y, encima, casi nunca alcanza el tiempo para hacer talleres prácticos. Con esa combinación, los temas de Estudios Sociales terminan quedándose en pura teoría lejana que poco o nada tiene que ver con lo que los estudiantes viven en su día a día.

En este sentido, el aula invertida se presenta como una alternativa viable, ya que, al trasladar la revisión de contenidos teóricos al trabajo autónomo fuera del aula, el tiempo presencial puede destinarse precisamente a aquellas actividades prácticas, colaborativas y reflexivas que los docentes identifican como necesarias, pero difícilmente realizables en el modelo tradicional (Bergmann & Sams, 2012; Tourón et al., 2014). Cóndor et al. (2023) sostienen que esta metodología no solo mejora la comprensión de los temas, sino que también fortalece la autonomía del estudiante.

Para responder a este problema, la guía didáctica se estructurará en tres fases claras: antes, durante y después de la clase. Esta división permite aprovechar mejor las horas en la escuela, asegurando que el tiempo frente al profesor se dedique de lleno a resolver talleres en equipo, analizar problemas y participar, en lugar de gastarlo dictando teoría que los chicos pueden revisar previamente.

Limitado acceso a recursos tecnológicos

Respecto al tercer desafío, los docentes expresaron:

"No siempre tenemos acceso a internet o a proyectores. A veces los estudiantes no tienen celular o datos para ver videos en casa." (Docente 1)

"Me gustaría usar más tecnología, pero la infraestructura no siempre acompaña." (Docente 2)

La resistencia institucional que habría de cobrar sentido como núcleo del problema, y esto agravó las posibilidades de renovación metodológica en las aulas de Estudios Sociales, se manifiesta en que los docentes siguen aferrados a lo tradicional por un miedo que no siempre logran nombrar pero que condiciona cada decisión pedagógica, lo cual intensificó la traba que advierte Calvas (2025) cuando señala cómo la falta de apoyo estructural termina por anular cualquier intento de cambio que no cuente con respaldo visible desde la dirección o desde los pares; sin embargo, el éxito del Aula Invertida, como aclara Carrasco (2022), no habría de depender de la tecnología de última generación sino de esa creatividad que el profesor despliega al preparar materiales que resulten útiles y claros, una labor que cobra sentido precisamente cuando los recursos escasean y la limitación misma se vuelve estímulo para repensar lo que realmente importa en el diseño didáctico. En esa misma línea, el modelo funciona perfectamente incluso en zonas rurales o con poca señal, como demuestran Reyes et al. (2020), si se recurre a guías impresas que el estudiante habría de consultar con

anticipación, a videos cortos descargados previamente o a talleres prácticos que no dependan en lo absoluto de estar

conectados a internet, lo cual intensificó la evidencia de que la conectividad, aunque deseable, nunca fue condición indispensable para que el aprendizaje cobrara la profundidad que se le exige a una propuesta genuinamente transformadora.

3.3.4 Categoría 4: Expectativas y apertura hacia el cambio metodológico

A pesar de las dificultades señaladas, los docentes manifestaron una actitud abierta hacia la innovación pedagógica:

> *"Si tuviera una guía clara y materiales listos, sí me animaría a probar nuevas metodologías. Sé que los estudiantes lo agradecerían."* (Docente 1)
>
> *"Me gustaría que los estudiantes aprendan de manera diferente, no solo escuchando y tomando apuntes. Si hay una herramienta que me ayude, la usaría."* (Docente 2)

Las valoraciones del profesorado guardan una estrecha correspondencia con los resultados del cuestionario aplicado al alumnado, donde el 84,4 % (ítem 9) reconoció un mayor potencial de aprendizaje al asumir un rol activo en el aula, y el 71,9 % (ítem 10) manifestó una postura favorable hacia la preparación autónoma en el hogar articulada con actividades prácticas presenciales. En consecuencia, la triangulación de ambos instrumentos evidencia una convergencia formativa significativa: la apertura del cuerpo docente hacia la innovación pedagógica encuentra pleno respaldo en la disposición explícita de los estudiantes frente a una renovación metodológica de la asignatura.

Desde la perspectiva teórica, Tipanluisa et al. (2026) sostienen que los propios estudiantes son conscientes del mayor rendimiento y entendimiento cognitivo que desarrollan cuando pasan de ser meros espectadores a ser los protagonistas del aprendizaje. Asimismo, Blanco (2025) señala que la participación voluntaria e intrínseca se asocia

directamente con la tipología de metodologías que pone en práctica el profesorado.

La convergencia que ya desean ambos polos del aula, y esto agravó la urgencia de diseñar intervenciones que no privilegiaran a ninguno en detrimento del otro, habría de cobrar sentido únicamente si se reconocía que el estudiante que pasa de espectador a protagonista, lo cual intensificó el interés de Tipanluisa et al. (2026) por documentar cómo los propios alumnos perciben ese mayor rendimiento cognitivo, no alcanza tal transformación en solitario sino mediada por las metodologías que el docente implementa, según Blanco (2025), así que el cambio simultáneo en ambas partes se manifiesta en que la guía didáctica basada en el Aula Invertida responde a esa necesidad concurrente orientando al docente en la planificación, ofreciendo recursos accesibles incluso sin conectividad continua, y colocando al estudiante en el rol activo que el diagnóstico confirma que ya desea y que el aprendizaje significativo exige, siendo esta coincidencia entre la disposición de los estudiantes y la apertura de los docentes, en sí misma, el argumento más sólido para la propuesta.

3.4 Discusión integradora de resultados

Una tensión formativa de raíz estructural, y no meramente subjetiva, habría de emerger de la triangulación entre el cuestionario estudiantil y la entrevista docente, lo cual intensificó la necesidad de repensar la articulación metodológica como algo más profundo que un simple inventario descriptivo; las métricas cuantitativas, lejos de quedarse en la superficie, dimensionaban el alcance de la problemática, mientras que el discurso cualitativo del profesorado, postergado en su análisis pero no en su importancia, transparentaba los factores contextuales que sostenían dicha tensión, así que la predisposición estudiantil hacia metodologías participativas y la voluntad docente orientada a la innovación didáctica, ambas insertas en una estructura curricular restrictiva, cobraban sentido como fuerzas contrapuestas que la viabilidad operativa de la transformación terminaba por anular.

La correspondencia entre el alumnado y los docentes en torno a la hegemonía del formato magistral, y esto agravó la percepción de estancamiento pedagógico, se manifiesta en que el 75,1 % de los estudiantes ratificaba la prevalencia del binomio exposición docente-registro de apuntes como práctica cotidiana, dato que los docentes corroboraban al admitir su centralidad discursiva durante la clase, según la confesión de que «la mayor parte del tiempo soy yo quien explica» (Docente 2), lo cual, leído en retroceso, habría de confirmar lo que Calle y Quichimbo (2021) y Borja y Velasco (2025) ya advertían: que la lección magistral se perpetúa en la didáctica de los Estudios Sociales no por eficacia formativa, sino por su utilidad para asegurar el control del grupo y el cumplimiento cronológico del temario, prioridades institucionales que suelen privilegiarse frente a la profundidad del aprendizaje significativo, de manera que la convergencia metodológica entre ambos instrumentos terminaba por revelar una complicidad estructural más que una elección pedagógica deliberada.

El costo de dicha predictibilidad, lejos de distribuirse en indicadores aislados, se concentra en un mismo grupo de estudiantes que el modelo expositivo ha dejado al margen, pues el 31 % del alumnado no encontraba la materia suficientemente interesante (Pregunta 2), el 37 % no se sentía motivado a participar (Pregunta 4) y el 59 % había naturalizado la memorización como única forma de estudiar (Pregunta 5), porcentajes que, examinados en su interrelación y no como entradas independientes de un cuestionario, apuntaban hacia una misma dirección de exclusión formativa que la triangulación de instrumentos terminaba por hacer visible.

Una atención de naturaleza disciplinar, no cognitiva, es lo que finalmente revelaba el dato aparentemente positivo del 72 % de alumnado que declaraba prestar atención en clase (Pregunta 3), dato que, leído junto con los hallazgos de la Pregunta 1, desmentía su propia

optimización superficial, así que Sánchez y Maldonado (2023) y Ausubel (1968), postergados en la citación pero no en su relevancia explicativa, coincidían en señalar que la atención sin interacción activa y sin anclaje en saberes previos no produce aprendizaje duradero, lo cual intensificó la necesidad de interrogar qué clase de atención se estaba midiendo cuando los estudiantes respondían afirmativamente.

La escasa disponibilidad temporal que los docentes reconocían en la entrevista, y esto agravó la percepción de encierro estructural, apenas alcanzaba para explicar y resolver dudas puntuales, de manera que la "atención" que declaraban los estudiantes ocurría dentro de una estructura que no exigía más que escuchar y copiar, circunstancia que el Aula Invertida rompería al exigir al estudiante que procese el contenido antes de llegar al aula y que llegue con preguntas, no con la expectativa de recibir información, transformando así el círculo vicioso en espiral ascendente.

El hallazgo medular de la investigación, postergado en su formulación pero no en su evidencia empírica, residía en que no se advertía una resistencia estructural al cambio en los actores educativos involucrados, así que la limitación formativa no radicaba en la disposición subjetiva, sino en la carencia de una herramienta didáctica estructurada que viabilice la transformación en el aula, circunstancia que el plano cuantitativo ilustraba con el 84,4 % del alumnado que reconocía mayores posibilidades de aprendizaje a partir de un rol protagónico (ítem 9), el 71,9 % que validaba expresamente el esquema de Aula Invertida (ítem 10), el 87,5 % de inclinación por el aprendizaje cooperativo (ítem 6) y el 65,7 % de disposición hacia la resolución autónoma de inquietudes conceptuales (ítem 8), porcentajes que, sumados a la apertura docente hacia enfoques alternativos supeditada a la disposición de recursos didácticos planificados y secuencias instruccionales concretas, configuraban una

concordancia que la propuesta de guía didáctica habría de canalizar.

La neutralidad del 40,6 % del alumnado frente a la investigación autónoma (Pregunta 7), lejos de constituir rechazo, evidenciaba la ausencia de condiciones pedagógicas para desarrollar ese hábito, esto es, guías claras, recursos accesibles, consignas definidas (Tourón et al., 2014), carencia que los docentes complementaban al señalar limitaciones concretas de tiempo para preparar materiales, ausencia de capacitación en el Aula Invertida y restricciones de acceso tecnológico, barreras que Amado (2024) y Carrasco (2022) habían caracterizado como reales pero no insuperables, pues la implementación exitosa del Aula Invertida en contextos con recursos limitados es posible cuando el docente cuenta con planificaciones estructuradas, recursos offline y orientaciones pedagógicas claras, así que la brecha de andamiaje, precisamente esa, era la que la guía didáctica propuesta buscaba cerrar.

El cambio que el diagnóstico justificaba y que la propuesta buscaba hacer posible, lejos de imponerse desde la academia como respuesta externa, se construía a partir de las voces de quienes habitan cotidianamente ese espacio pedagógico, de manera que la pasividad, la desmotivación y la memorización como únicos modos de aprendizaje disponibles, eso que los datos cuantificaban y que docentes y estudiantes percibían, encontraba en el modelo expositivo su causa estructural identificable; Bergmann y Sams (2012), Tipanluisa et al. (2026), Blanco (2025) y Vera et al. (2025), postergados en la citación final pero no en su capacidad de respaldo teórico, coincidían en documentar que este modelo transforma el tiempo presencial en el espacio donde ocurre lo que más importa: el diálogo, la práctica, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento, panorama que el diagnóstico trazaba con igual claridad en su problema que en su solución.

CAPÍTULO IV PROPUESTA

4.1 Nombre de la propuesta

Viajando por mi país en busca de tradición y cultura: guía didáctica para la aplicación del aula invertida.

4.2 Presentación de la Guía

Este tercer punto de encuentro confirma que las ganas de cambiar de método existen en ambos lados. Del lado de los chicos, las cifras son contundentes: el 84,4 % sabe que aprende más cuando participa activamente (pregunta 9) y el 71,9 % ve con muy buenos ojos la dinámica del Aula Invertida (pregunta 10). Además, un 87,5 % prefiere las tareas grupales (pregunta 6) y el 65,7 % muestra iniciativa para resolver dudas por su cuenta (pregunta 8).

Los profesores, en tanto, reconocen que quieren salir de la rutina expositiva, pero aclaran que necesitan una guía ordenada y materiales listos para no improvisar. El diagnóstico deja una conclusión clarísima: nadie en este salón se resiste al cambio; la disposición está ahí, lo único que faltaba era un recurso pedagógico concreto para aterrizarlo en la práctica.

Enfatizando así la importancia de que los estudiantes reconozcan la sociedad a la que pertenecen, comprendan sus particularidades y valoren las manifestaciones culturales presentes en las diferentes provincias del Ecuador. Este proceso contribuye al fortalecimiento del sentido de pertenencia e identidad nacional, elementos esenciales para la formación de ciudadanos conscientes, responsables y comprometidos con su entorno social y cultural.

Desde el ámbito académico, la necesidad de incorporar metodologías activas que fortalezcan el aprendizaje de los estudiantes va la aplicación del Aula Invertida como metodología base para la elaboración de esta guía didáctica. El uso del aula invertida permite que los estudiantes accedan a los contenidos de manera previa a la clase, favoreciendo el desarrollo de conocimientos iniciales y posibilitando que el tiempo en el aula se destine al desarrollo de actividades prácticas, reflexivas y colaborativas que refuercen y consoliden los aprendizajes sobre la vida pública de las provincias del Ecuador y su patrimonio cultural.

La guía didáctica está dirigida al profesorado de séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa «Hermano Miguel La Salle», con la finalidad de viabilizar la implementación operativa del Aula Invertida en el tratamiento curricular de la v ida pública del Ecuador. A través de este recurso se busca dinamizar los procesos de enseñanza y propiciar aprendizajes significativos en el espacio presencial, incidiendo de forma directa en el desarrollo formativo del estudiantado de este subnivel educativo.

4.3 Objetivos de la propuesta

4.3.1 Objetivo General

Diseñar una guía didáctica basada en la metodología del aula invertida para fortalecer el aprendizaje de la vida pública de las provincias del Ecuador en los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Hermano Miguel La Salle”.

4.3.2 Objetivos Específicos

Promover el reconocimiento y la valoración de las culturas, tradiciones y patrimonios culturales de las provincias del Ecuador mediante actividades de aprendizaje activo.

Fomentar la participación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes a través del uso de la metodología del aula invertida en la enseñanza de Estudios Sociales.

Orientar a los docentes en la aplicación de estrategias metodológicas innovadoras que favorezcan un aprendizaje significativo y contextualizado sobre la vida pública del Ecuador.

4.4 Destrezas curriculares por tratarse

Con base en el currículo priorizado con énfasis en competencias (2025) de Educación Básica Media, en el área de Estudios Sociales – Estudios Sociales las destrezas seleccionadas son:

- CS.3.2.12. Reconocer y apreciar la diversidad de la población ecuatoriana a partir de la observación y el análisis de su ubicación geográfica, alimentación, forma de vestir, costumbres y fiestas.
- CS.3.2.10. Identificar la gran diversidad de la población del Ecuador como riqueza y oportunidad para el desarrollo y crecimiento del país.
- CS.3.2.23. Exponer la realidad de la población del Ecuador, considerando su localización en el territorio a partir de los últimos censos realizados en el país.
- CS.3.2.24. Reconocer los principales rasgos físicos de las provincias de la Costa, Sierra, Amazonía y región Insular de Galápagos, tales como relieve, hidrografía, clima, áreas cultivables y pisos ecológicos.
- CS.3.2.19. Establecer las ventajas y desventajas de la organización territorial del Ecuador en provincias, cantones, parroquias y regiones transversales, considerando su utilidad para el desarrollo nacional.
- CS.3.2.20. Distinguir las características de los gobiernos provinciales del Ecuador, destacando su incidencia en la satisfacción de las necesidades de sus habitantes

y la construcción de su identidad.

4.5 Propuesta



ÍNDICE



- **Introducción**
- **Antes de iniciar...**
- **Planificación 1:**

Rasgos físicos de las regiones del Ecuador

- **Planificación 2:**

Cultura, Nacionalidades y pueblos de la región Sierra

- **Planificación 3:**

Cultura, Nacionalidades y pueblos de la región Costa

- **Planificación 4:**

Cultura, Nacionalidades y pueblos de la región Amazónica

- **Planificación 5:**

Cultura, Nacionalidades y pueblos de la región Insular o Galapagos

- **Recursos**

- Links y QR
- Imagenes
- Descargables para el docente

- **Bibliografía**

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la vida pública de las provincias del Ecuador constituye un eje fundamental para el desarrollo de la identidad nacional y la conciencia social en los estudiantes. El reconocimiento de la diversidad cultural, geográfica y patrimonial del país permite comprender la realidad social a la que pertenecen y valorar sus manifestaciones culturales.

Ante la necesidad de fortalecer el aprendizaje significativo en el área de Ciencias Sociales, la presente propuesta plantea el diseño de una guía didáctica basada en la metodología del aula invertida y el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Esta combinación metodológica favorece la participación activa, el aprendizaje autónomo y la atención a la diversidad, promoviendo un proceso educativo contextualizado y dinámico.

La guía "Viajando por mi país en busca de tradición y cultura" está dirigida a docentes de séptimo año de Educación General Básica y tiene como finalidad fortalecer el aprendizaje sobre las provincias, regiones y patrimonio cultural del Ecuador, contribuyendo a la formación de estudiantes críticos, participativos y comprometidos con su entorno social y cultural.

Antes de iniciar :

Recomendaciones para el docente

- Planifica con antelación, seleccionando los recursos y adáptalos a la situación de los estudiantes
- Explica a los estudiantes y padres de familia, de manera clara y sencilla, el trabajo previo que deberán realizar en el hogar.
- Verifica los recursos, como videos y páginas web funcionen correctamente y que provengan de fuentes confiables.
- La tecnología no debe ser un requisito indispensable, esta información también puede brindarse de manera impresa.



Recuerda:

- Organiza parejas o grupos heterogéneos para favorecer el apoyo entre compañeros.
- Relaciona los contenidos con las experiencias y conocimientos de los estudiantes.
- Puedes adaptar los tiempos y recursos según las necesidades de tu grupo.



PLANIFICACIÓN 1

PLANIFICACIÓN TALLER AULA INVERTIDA

OBJETIVO

Analizar los principales rasgos físicos de las provincias de las cuatro regiones del Ecuador (Costa, Sierra, Amazonía y región Insular), mediante la elaboración colaborativa de infografías, y la socialización de hallazgos, para comprender la diversidad natural del territorio nacional y fortalecer el sentido de pertenencia e identidad regional.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CE.CS.3.11. Explica la división territorial y natural del Ecuador (provincias, cantones y parroquias), en función de sus características físicas, político-administrativas y sus formas de participación ciudadana.

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO

CS.3.2.24.Reconocer los principales rasgos físicos de las provincias de la Costa, Sierra,
Amazonía y región Insular de Galápagos, tales como relieve, hidrografía, clima, áreas cultivables y pisos ecológicos.

CICLO DE APRENDIZAJE AULA INVERTIDA

ANTES DE CLASE: APRENDIZAJE PREVIO

ACTIVIDADES:

- Activar conocimientos previos mediante el video sobre los rasgos físicos del Ecuador.
- Observar y registrar 3 notas sobre los rasgos físicos que llamen la atención.
- Explorar la página web indicada y reconocer información geográfica básica.

RECURSOS

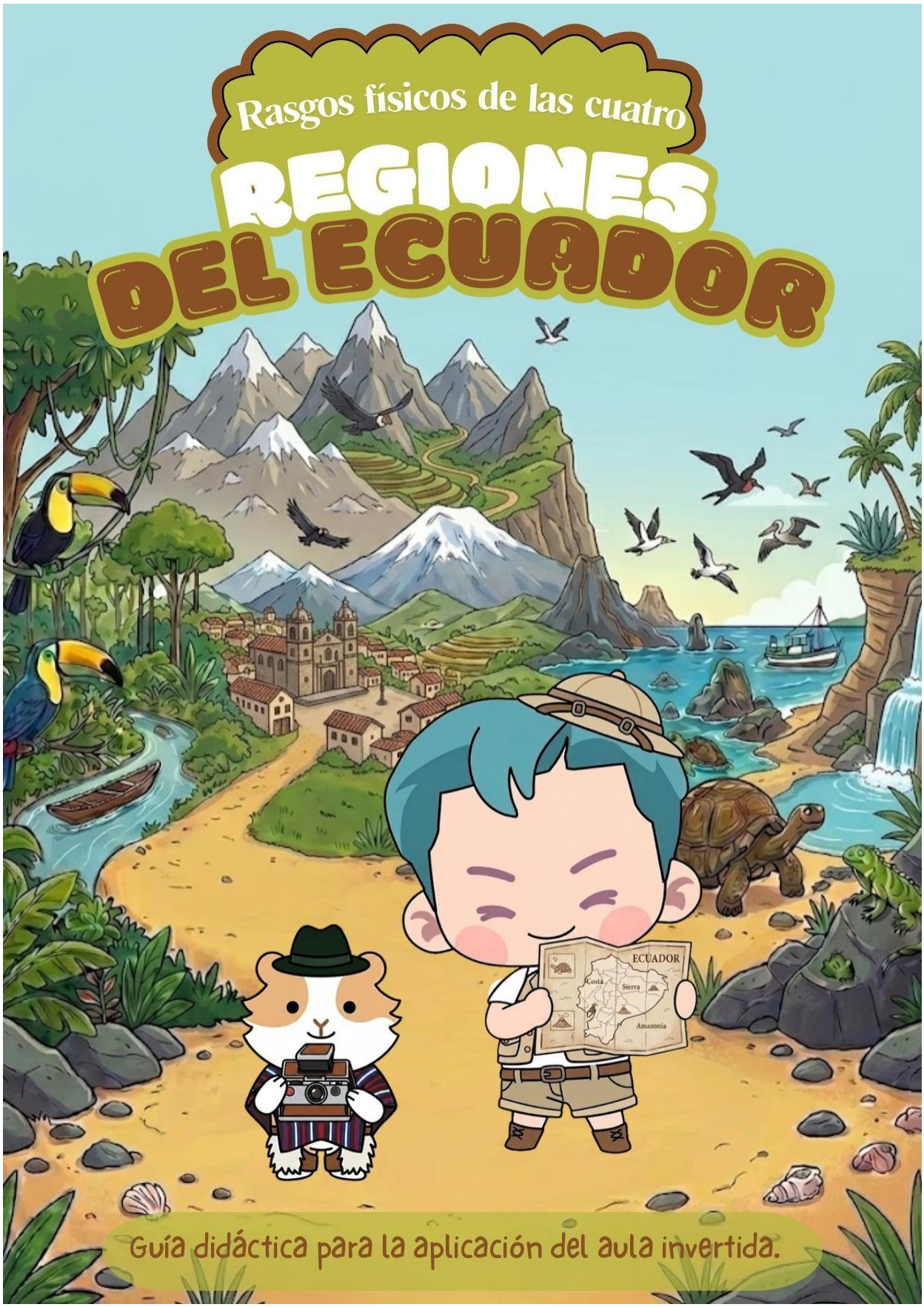
•Video.
•Texto impreso/digital
•Ficha de trabajo



EVALUACIÓN

TÉCNICA:
Autoevaluación Guiada

INSTRUMENTO:
Diario de explorador


Rasgos físicos de las cuatro
REGIONES
DEL ECUADOR
ECUADOR
Costa
Sierra
Amazonía
Guía didáctica para la aplicación del aula invertida.

PLANIFICACIÓN 1

ANTES DE CLASE: APRENDIZAJE INDIVIDUAL

ACTIVIDADES:

- Registrar 2 características físicas de la provincia de origen.
- Identificar, en sus notas, ejemplos de relieve, hidrografía, clima, áreas cultivables o pisos ecológicos.
- Llevar la información al aula para compartirla con el grupo.

RECURSOS

•Ficha de trabajo
•Apuntes
•Portafolio del estudiante



EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Autoevaluación Guiada

INSTRUMENTO:

Diario de explorador

DURANTE CLASE: APRENDIZAJE DE CLASE

ACTIVIDADES:

1. "Mi región en una palabra": compartir la característica más sorprendente del material previo y elegir 3 palabras clave.

2. "Clasificando nuestras provincias": ubicar provincias en Costa, Sierra, Amazonía y región Insular; añadir identificadores de clima, hidrografía, áreas cultivables y relieve.

3. "Exploradores en acción": comparar clima, relieve y río principal de la región propia con otra región asignada; identificar semejanzas, diferencias y la diferencia principal.

4. Retroalimentación docente y organización de la información para la aplicación.

RECURSOS

- Pizarra y marcadores
- Fichas con nombres de provincias
- Post-it o papeles de colores
- Papelógrafos y cinta
- Portafolio
- Hojas de trabajo

EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Observación y análisis comparativo guiado.

INSTRUMENTO:

Lista de cotejo y rúbrica analítica.


CULTURA, NACIONALIDADES Y PUEBLOS DE LA
REGIÓN SIERRA
Guía didáctica para la aplicación del aula invertida.

PLANIFICACIÓN 1

DESPUÉS DE CLASE: APRENDIZAJE COLABORATIVO

ACTIVIDADES:

En grupos de 4, completar la "Guía Turística" de la región asignada.



Incluir: portada con nombre de la región; clima y ropa recomendada; relieve y lugares para visitar; recursos y productos típicos; consejo turístico basado en sus características físicas.



Socializar los hallazgos y explicar cómo las características físicas sustentan las recomendaciones.



Realizar autoevaluación guiada mediante el "Diario de explorador".



RECURSOS

- Imágenes
- Hojas / papelógrafo
- Portafolio estudiantil
- Temporizador visible y audible
- Lista de provincias del material base





EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Observación estructurada.

INSTRUMENTO:

Lista de cotejo.

PLANIFICACIÓN TALLER AULA INVERTIDA

OBJETIVO

Analizar la diversidad cultural de los pueblos y nacionalidades de la región Sierra, mediante la investigación colaborativa y la creación de un mural intercultural, para valorar su aporte histórico y reconocer esta diversidad como riqueza fundamental para el desarrollo integral del Ecuador, aplicando la metodología del aula invertida donde los estudiantes llegan con conocimientos previos adquiridos mediante recursos digitales.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CE.CS.3.10. Examina la diversidad demográfica de la población ecuatoriana en función de su origen y evolución histórica, grupos etarios y movimientos migratorios, valorando su aporte en el desarrollo integral del país.

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO

CS.3.2.12.Reconocer y apreciar la diversidad de la población ecuatoriana a partir de la observación y el análisis de su ubicación geográfica, alimentación, forma de vestir, costumbres y fiestas.

CICLO DE APRENDIZAJE AULA INVERTIDA

ANTES DE CLASE: APRENDIZAJE PREVIO

ACTIVIDADES:

- Observar el video corto sobre pueblos y nacionalidades de la región Sierra.
- Leer un texto informativo breve sobre una nacionalidad serrana.
- Registrar en una ficha: una costumbre que le llamó la atención y un elemento cultural (vestimenta, alimentación o festividad).

RECURSOS

•Video.
•Texto impreso/digital
•Ficha de trabajo



EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Observación directa

INSTRUMENTO:

Lista de cotejo diagnóstica

PLANIFICACIÓN 2

3. Al finalizar la activad el docente realiza un recorrido y fomenta un debate con preguntas guías:

- ¿Qué diferencias ves entre una cultura y otra?
  Ejemplo: Otavalo y Salasaca
- ¿Qué tienen en común estas culturas?
- ¿Por qué a pesar de estar en la misma región se ven tan diferentes?



DESPUÉS DE CLASE: APRENDIZAJE COLABORATIVO

ACTIVIDADES:

1. En grupos, elaboran un afiche que represente una nacionalidad o pueblo de la Sierra.
   -Debe incluir:

- Nombre
- magen o dibujo
- Costumbre o festividad
- Mensaje de valoración cultural



2. Socializan brevemente su trabajo.

RECURSOS

- Cartulina
- Colores
- Imágenes
- Portafolio estudiantil.





EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Observación estructurada.

INSTRUMENTO:

Lista de cotejo.

PLANIFICACIÓN 2

ANTES DE CLASE: APRENDIZAJE INDIVIDUAL

ACTIVIDADES:

- Revisar los apuntes y la información obtenida en casa.
- Identificar ejemplos de ubicación, vestimenta, alimentación, costumbres y fiestas.
- Llevar la ficha de trabajo como evidencia para el aprendizaje presencial.
- Preparar una idea para compartir con los compañeros.

RECURSOS

•Ficha de trabajo
•Apuntes
•Portafolio del estudiante



EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Observación directa

INSTRUMENTO:

Lista de cotejo diagnóstica

DURANTE CLASE: APRENDIZAJE DE CLASE

ACTIVIDADES:

1. "Recorriendo la región"

- El docente elabora sobres que contenga imagen de un pueblo o nacionalidad, nombre y una costumbre o plato típico.
- El docente dibuja un mapa de la región de la sierra en la pizarra o en un papelógrafo.
- Los estudiantes en grupos tomaran un sobre y junto con sus apuntes realizaran la actividad.

2. Los estudiantes deben ubicar a los pueblos y nacionalidades en el mapa según corresponda

RECURSOS

- Imágenes
- Papelógrafo
- Marcadores
- Hojas de trabajo
- Portafolio

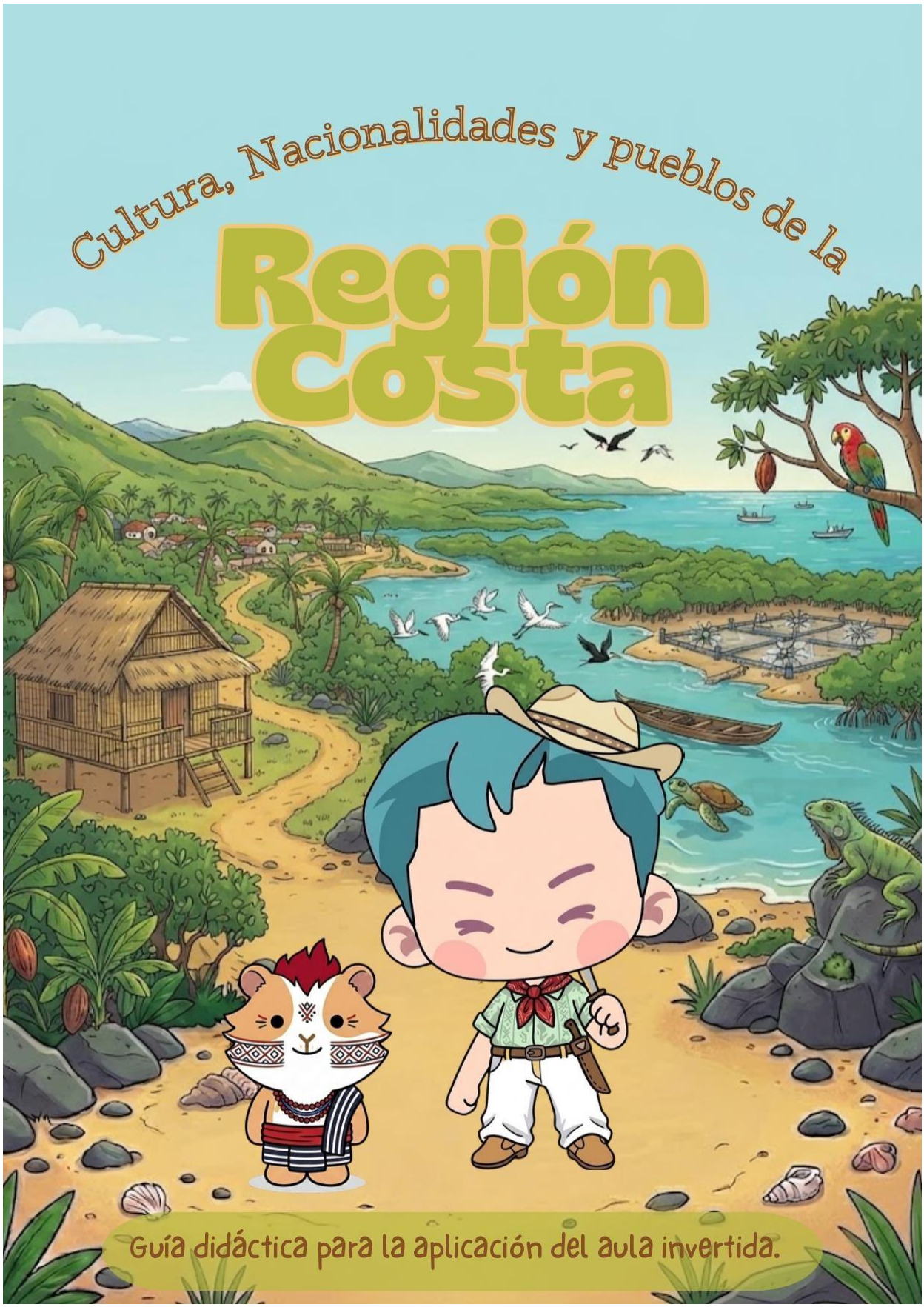
EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Debate guiado y análisis de organizadores gráficos.

INSTRUMENTO:

Guía de preguntas reflexivas con escala valorativa.


Cultura, Nacionalidades y pueblos de la
Región Costa
Guía didáctica para la aplicación del aula invertida.

PLANIFICACIÓN 3

ANTES DE CLASE: APRENDIZAJE INDIVIDUAL

ACTIVIDADES:

- Revisar individualmente los apuntes obtenidos en casa.
- Identificar en sus registros ejemplos de vestimenta, fiestas, alimentación y actividades laborales.
- Seleccionar un elemento cultural para explicarlo a un compañero.
- Preparar una pregunta o idea relacionada con la importancia de respetar la diversidad cultural.

RECURSOS

•Ficha de trabajo
•Apuntes
•Portafolio del estudiante



EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Observación directa

INSTRUMENTO:

Lista de cotejo diagnóstica

DURANTE CLASE: APRENDIZAJE DE CLASE

ACTIVIDADES:

"Ruta guiada por Costa"

1. En el salón de clases se crea 7 estaciones, cada estación representa una provincia de la región costeña.
2. Las estaciones deben tener imágenes o información acerca de un pueblo o nacionalidad que se ubique dentro de la misma mostrando sus tradiciones, plato típico, vestimenta y datos relevantes de estas.

- Durante este recorrido los estudiantes llevaran una bitácora en la que se registre: nombre, provincia, vestimenta, alimentos típicos, festividad principal y una curiosidad.

RECURSOS

- Imágenes
- Papelógrafo
- Marcadores
- Hojas de trabajo
- Portafolio

EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Análisis de producción escrita

INSTRUMENTO:

Escala descriptiva de desempeño

PLANIFICACIÓN 3

PLANIFICACIÓN TALLER AULA INVERTIDA

OBJETIVO

Reconocer y valorar la diversidad cultural de las nacionalidades y pueblos de la región Costa, mediante el análisis de recursos audiovisuales, textos informativos y actividades colaborativas, para comprender sus características culturales y apreciarlas como una riqueza que contribuye al desarrollo integral del Ecuador.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CE.CS.3.10. Examina la diversidad demográfica de la población ecuatoriana en función de su origen y evolución histórica, grupos etarios y movimientos migratorios, valorando su aporte en el desarrollo integral del país.

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO

CS.3.2.12. Reconocer y apreciar la diversidad de la población ecuatoriana a partir de la observación y el análisis de su ubicación geográfica, alimentación, forma de vestir, costumbres y fiestas.

CICLO DE APRENDIZAJE AULA INVERTIDA

ANTES DE CLASE: APRENDIZAJE PREVIO

ACTIVIDADES:

- Observar el video sobre pueblos y nacionalidades de la región Costa.
- Leer un texto breve sobre manifestaciones culturales de la Costa.
- Registrar una costumbre o festividad y un alimento típico que les haya llamado la atención.
- Llevar la información registrada como evidencia para el trabajo presencial.

RECURSOS

•Video.
•Texto impreso/digital
•Ficha de trabajo



EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Observación directa

INSTRUMENTO:

Lista de cotejo diagnóstica

3. Al terminar el recorrido en equipos elaboraran un mini folleto turístico que contenga:

- Nombre de la provincia y pueblos que la habitan.
- Vestimenta típica (dibujo o descripción).
- Comida típica (nombre y dibujo).
- Festividad o tradición destacada.

DESPUÉS DE CLASE: APRENDIZAJE COLABORATIVO

ACTIVIDADES:

1. En grupos elaborar una miniexposición o "Feria cultural de la Costa" sobre un pueblo

- Para esta actividad los estudiantes usaran el folleto creado anterior mente.



2. Socializan brevemente al curso.

- Aquí deberán explicar el por qué su provincia es un buen destino cultural

3. Realizar una coevaluación del trabajo de los compañeros.

RECURSOS

- Cartulina
- Colores
- Imágenes
- Portafolio estudiantil.





EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Evaluación entre pares

INSTRUMENTO:

Evaluación entre pares

PLANIFICACIÓN 4

PLANIFICACIÓN TALLER AULA INVERTIDA

OBJETIVO

Reconocer la diversidad cultural de los pueblos y nacionalidades de la región Amazónica del Ecuador, mediante la observación, análisis colaborativo y representación creativa de sus características culturales, para valorar su aporte histórico y social y asumir la diversidad como una riqueza para el desarrollo integral del país.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CE.CS.3.10. Examina la diversidad demográfica de la población ecuatoriana en función de su origen y evolución histórica, grupos etarios y movimientos migratorios, valorando su aporte en el desarrollo integral del país.

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO

CS.3.2.12Reconocer y apreciar la diversidad de la población ecuatoriana a partir de la observación y el análisis de su ubicación geográfica, alimentación, forma de vestir, costumbres y fiestas.

CICLO DE APRENDIZAJE AULA INVERTIDA

ANTES DE CLASE: APRENDIZAJE PREVIO

ACTIVIDADES:

- Observar el video sobre los pueblos y nacionalidades de la Amazonía (Kichwa amazónico, Shuar, Achuar, Waorani y Cofán).
- Explorar la infografía digital sobre una nacionalidad amazónica.
- Completar la ficha de activación con: nombre de una nacionalidad, una costumbre que llamó la atención y un elemento cultural (alimentación, vestimenta o festividad)

RECURSOS

- Video.
- Infografía.
- Ficha de activación de saberes.
- Dispositivo con acceso a Internet.



EVALUACIÓN

TÉCNICA: Análisis de evidencia

INSTRUMENTO: Registro anecdótico (ficha de activación de conocimientos)


CULTURA, NACIONALIDADES Y PUEBLOS DE LA
REGIÓN AMAZÓNICA
Guía didáctica para la aplicación del aula invertida.

PLANIFICACIÓN 4

ANTES DE CLASE: APRENDIZAJE INDIVIDUAL

ACTIVIDADES:

- Revisar la información obtenida en casa.
- Identificar en los apuntes ejemplos de ubicación geográfica, alimentación, vestimenta, costumbres y festividades.
- Llevar la ficha y los apuntes como evidencia para el trabajo presencial.

RECURSOS

- Video.
- Infografía.
- Ficha de activación de saberes.
- Dispositivo con acceso a Internet.



EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Análisis de evidencia

INSTRUMENTO:

Registro anecdótico (ficha de activación de conocimientos)

DURANTE CLASE: APRENDIZAJE DE CLASE

ACTIVIDADES:

1. "Saberes que traemos de la Amazonía": En parejas, los estudiantes comparten lo investigado en casa. El docente recoge las ideas clave en la pizarra usando palabras e imágenes.

2. Los estudiantes en grupos observan imágenes reales de pueblos amazónicos y dialogan en base a preguntas guía como:

- ¿Qué diferencias y semejanzas observamos?
- ¿Cómo influye la selva en su forma de vida
- ¿Por qué estas culturas son importantes para el Ecuador?

RECURSOS

- Imágenes
- Papelógrafo
- Marcadores
- Hojas de trabajo
- portafolio

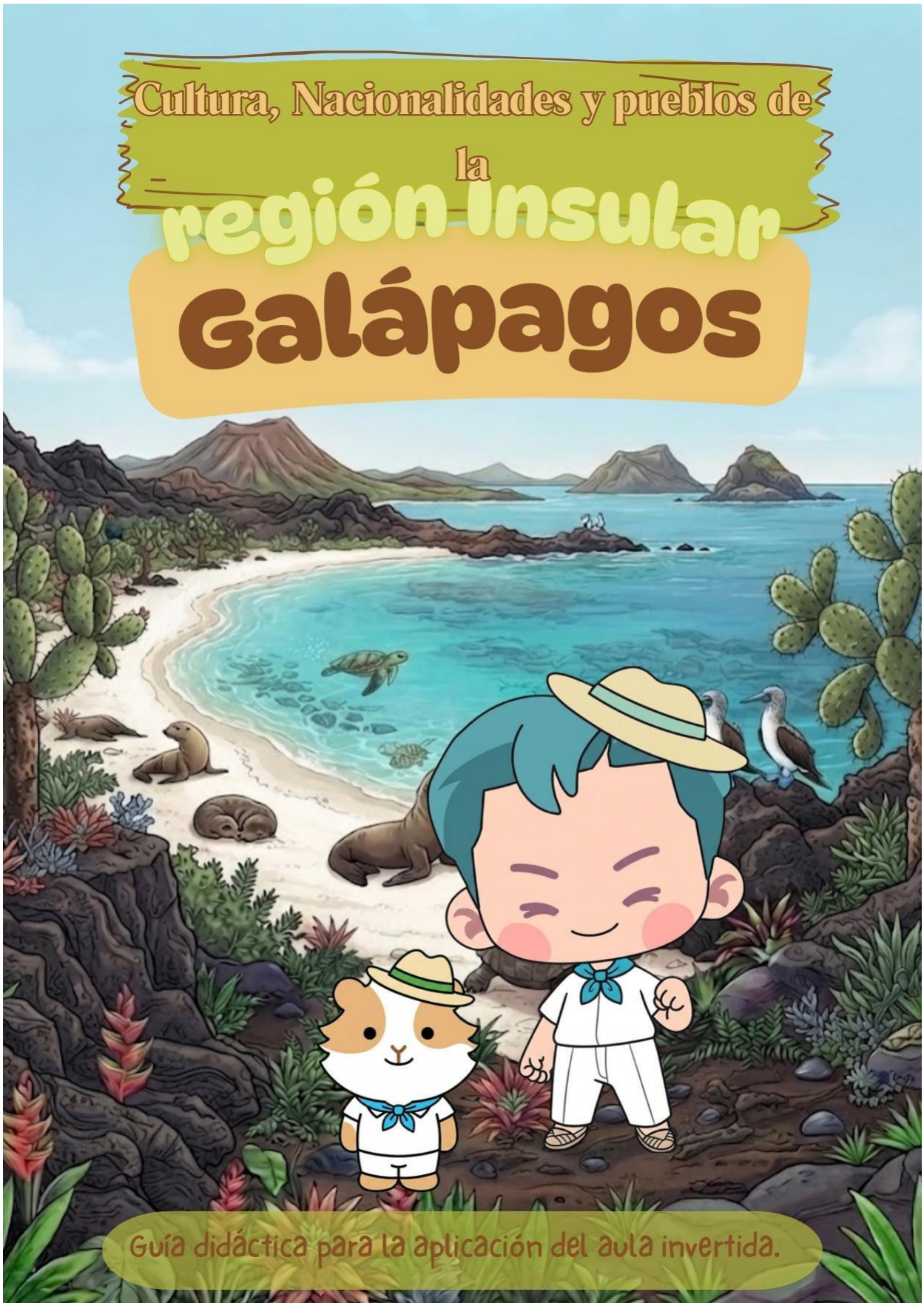
EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Debate guiado y análisis de organizadores gráficos.

INSTRUMENTO:

Guía de preguntas reflexivas con escala valorativa.


Cultura, Nacionalidades y pueblos de la
región Insular
Galápagos
Guía didáctica para la aplicación del aula invertida.

3. Los estudiantes elaboran un organizador gráfico (cuadro o mapa conceptual) que incluya al menos 2 nacionalidades amazónicas donde se detalle: ubicación geográfica, vestimenta, costumbres y alimentación



DESPUÉS DE CLASE: APRENDIZAJE COLABORATIVO

ACTIVIDADES:

1. Los estudiantes se organizan en grupos para elaborar un producto creativo (afiche, mini cómic o collage) enfocado en una nacionalidad amazónica.



2. Incluir: nombre del pueblo o nacionalidad, imagen o dibujo, costumbre o festividad y mensaje de valoración cultural.

3. Socializar brevemente el producto y realizar una autoevaluación sobre la comprensión y valoración de la diversidad cultural.

RECURSOS

- Cartulina
- Colores
- Imágenes
- Portafolio estudiantil.





EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Evaluación de desempeño auténtico

INSTRUMENTO:

Rúbrica holística de producto intercultural;

PLANIFICACIÓN TALLER AULA INVERTIDA

OBJETIVO

Analizar la diversidad cultural de los pueblos de la región Insular del Ecuador mediante la observación de recursos audiovisuales, el diálogo reflexivo y la elaboración de producciones creativas, para reconocerla como una riqueza cultural que fortalece la identidad nacional y contribuye al desarrollo integral del país.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CE.CS.3.10. Examina la diversidad demográfica de la población ecuatoriana en función de su origen y evolución histórica, grupos etarios y movimientos migratorios, valorando su aporte en el desarrollo integral del país.

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO

CS.3.2.12. Reconocer y apreciar la diversidad de la población ecuatoriana a partir de la observación y el análisis de su ubicación geográfica, alimentación, forma de vestir, costumbres y fiestas.

CICLO DE APRENDIZAJE AULA INVERTIDA

ANTES DE CLASE: APRENDIZAJE PREVIO

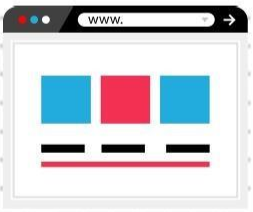
ACTIVIDADES:

- Observar un video corto sobre la vida cultural en las islas Galápagos, considerando población, actividades, costumbres y relación con el entorno.
- Explorar una infografía o página web sobre ubicación geográfica, actividades económicas, costumbres y festividades.
- Registrar en una "Bitácora cultural":

– una costumbre que llamó su atención;

– un aspecto cultural relacionado con el entorno insular.

RECURSOS



- Video;
- Infografía o página web; bitácora cultural;
- Dispositivo con acceso a Internet.

EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Autoevaluación guiada y análisis de evidencia previa.

INSTRUMENTO:

Bitácora cultural comentada.

PLANIFICACIÓN 5

3. Construir colectivamente los conceptos: cultura, pueblos, región Insular y diversidad cultural.
4. Elaborar un organizador gráfico comparativo con ubicación, actividades laborales, costumbres y alimentación.

DESPUÉS DE CLASE: APRENDIZAJE COLABORATIVO

ACTIVIDADES:

1. En grupos, elaborar un producto comunicativo sobre la cultura de la región Insular (dramatización corta o audio descriptivo tipo mini podcast).

Incluir:
- una característica cultural.
- su relación con el entorno natural.
- un mensaje de valoración cultural.

2. Socializar brevemente el producto y realizar una autoevaluación sobre la comprensión y valoración de la diversidad cultural.





EVALUACIÓN

TÉCNICA:
Evaluación de desempeño autoevaluación.

INSTRUMENTO:
Rúbrica holística de producto intercultural; ficha de autoevaluación.

RECURSOS

- Cartulina; colores
- Grabadora/dispositivo para audio
- Portafolio estudiantil.



PLANIFICACIÓN 5

ANTES DE CLASE: APRENDIZAJE INDIVIDUAL

ACTIVIDADES:

- Revisar individualmente la información registrada en casa.
- Identificar en sus apuntes ejemplos de ubicación geográfica, actividades laborales, alimentación, vestimenta, costumbres y festividades.
- Llevar la bitácora como evidencia para el trabajo presencial.

RECURSOS

- Bitácora cultural
- Apuntes
- Portafolio del estudiante.



EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Autoevaluación guiada y análisis de evidencia previa.

INSTRUMENTO:

Bitácora cultural comentada.

DURANTE CLASE: APRENDIZAJE DE CLASE

ACTIVIDADES:

1. "Lo que descubrimos de Galápagos": en pequeños grupos, compartir los hallazgos obtenidos en casa.

2. El docente organiza las ideas clave en la pizarra mediante imágenes y palabras clave.

3. "Pensar la cultura desde las islas": observar fotografías de la vida cotidiana y responder:
   - ¿Cómo influye el entorno natural en su forma de vida?
   - ¿Qué semejanzas y diferencias hay con nuestra comunidad?
   - ¿Por qué es importante valorar estas culturas?

RECURSOS

- Imágenes
- Fotografías
- Pizarra
- Papelógrafo
- Marcadores
- Hojas de trabajo
- Portafolio

EVALUACIÓN

TÉCNICA:

Diálogo reflexivo guiado y análisis de organizadores gráficos.

INSTRUMENTO:

Guía de preguntas reflexivas con escala valorativa; escala descriptiva de desempeño.

Recursos

La falta de conectividad o de acceso a dispositivos con internet no debe ser un impedimento para poner en práctica esta metodología, para ello, es necesario realizar adapataciones pertinentes, tomando en cuenta los recursos disponibles en la institución educativa y las condiciones de acceso de los estudiantes.

ADAPTACIONES



Si la institucion no cuenta con tecnologia puedes reemplazarlos:

- Grabación de videos o de audios por dramatizaciones o juegos de rol
- Contar con recursos didácticos en el salón, como imagenes e infografías.
- Usar material físico como carteles y papelografós y rcursos que se puedan usar.



Si el estudiante no cuenta con recuersos:

- La planificación debe adaptarse con actividades que sean posibles realizar con los estudiantes
- El docente debe entregar la infromación impresa, mediante lecturas e infografías.
- Entregarlo con días de anticipación

• Planificación 2:

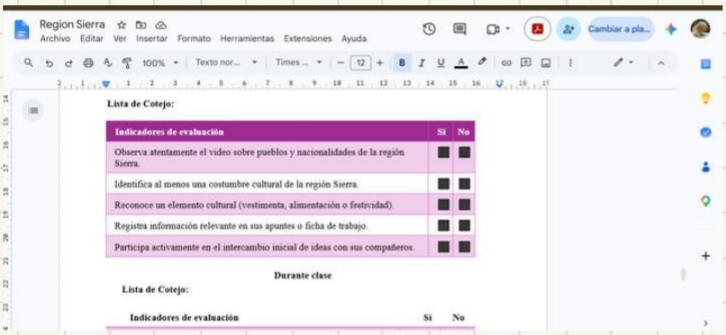
Video



Página Web



Rúbricas de evaluación y modelo de planificación editable



Region Sierra

Lista de Cotejo:

Indicadores de evaluación	Si	No
Observa atentamente el video sobre pueblos y nacionalidades de la región Sierra.		
Identifica al menos una costumbre cultural de la región Sierra.		
Reconoce un elemento cultural (vestimenta, alimentación o festividad).		
Registra información relevante en sus apuntes o ficha de trabajo.		
Participa activamente en el intercambio inicial de ideas con sus compañeros.		

Durante clase

Lista de Cotejo:

Indicadores de evaluación	Si	No

• Planificación 3:

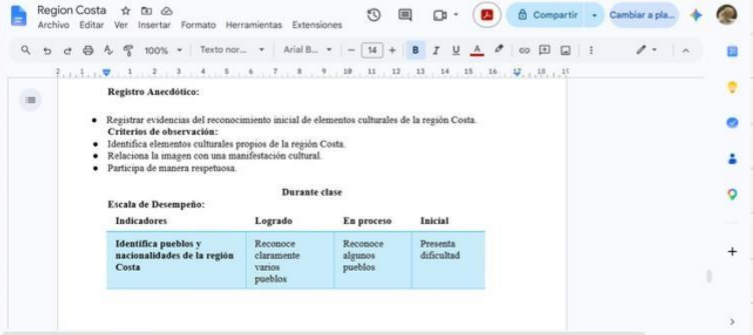
Video



Página Web



Rúbricas de evaluación y modelo de planificación editable



Region Costa

Registro Anecdótico:

- Registrar evidencias del reconocimiento inicial de elementos culturales de la región Costa.

Criterios de observación:

- Identifica elementos culturales propios de la región Costa.
- Relaciona la imagen con una manifestación cultural.
- Participa de manera respetuosa.

Durante clase

Escala de Desempeño:

Indicadores	Logrado	En proceso	Inicial
Identifica pueblos y nacionalidades de la región Costa	Reconoce claramente varios pueblos	Reconoce algunos pueblos	Presenta dificultad

- **Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias**



SCAN ME

PDF

SCAN ME

Página Web

- **Planificación 1:**

Video



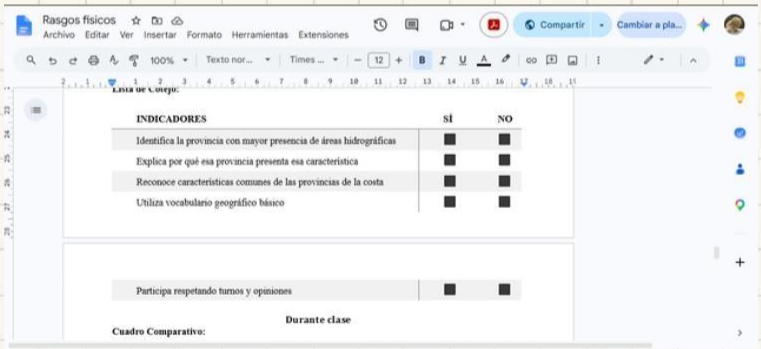
SCAN ME

Página Web



SCAN ME

Rúbricas de evaluación y modelo de planificación editable



SCAN ME

Ejemplo adaptado



SCAN ME

• Planificación 4:

Video



SCAN ME

Página Web



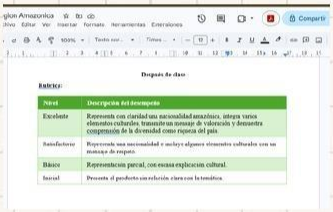
SCAN ME

Infografía



SCAN ME

Rúbricas de evaluación y modelo de planificación editable



SCAN ME

• Planificación 5:

Video



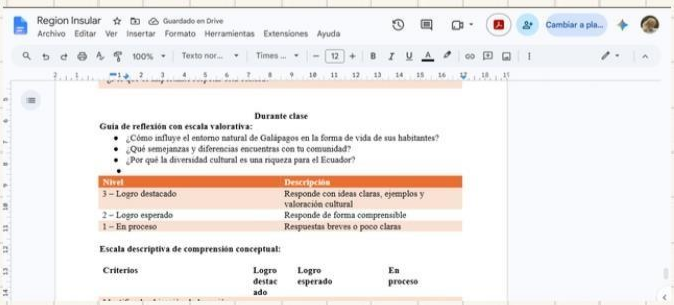
SCAN ME

Página Web



SCAN ME

Rúbricas de evaluación y modelo de planificación editable



SCAN ME

BIBLIOGRAFÍA

- Ideas JMP. (2025). Regiones Naturales del Ecuador: Diversidad, Clima y Cultura en 4 Zonas [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=FRVP7K4Z2r0

- Ministerio del Ecuador. (2025). Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias Computacionales, Matemáticas, Digitales y Socioemocionales. Educación General Básica Subnivel Media. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/

- Varela, A; Ron, S. (2018). Geografía y clima del Ecuador. BIOWEB. https://bioweb.bio/fungiweb/GeografiaClima/

CONCLUSIONES

- Los resultados del diagnóstico evidencian la presencia de prácticas de enseñanza de carácter expositivo en el área de Estudios Sociales. En particular, el 75 % de los estudiantes señaló que el docente explica los contenidos mientras ellos toman apuntes, lo que evidencia la necesidad de diversificar las estrategias metodológicas utilizadas en el aula.
- Los estudiantes demuestran una apertura evidente hacia formas de trabajo que exijan participar, colaborar en equipo e indagar por cuenta propia. Los datos no dejan dudas: el 84,4 % tiene claro que aprendería mucho mejor si tuviera un rol protagónico en el aula, mientras que el 71,9 % ve con muy buenos ojos la idea de investigar temas en casa para luego aprovecharlos en actividades prácticas dentro de la clase.
- La reorganización del tiempo presencial para actividades de análisis, colaboración y aplicación, lo cual intensificó el aprovechamiento de las horas de clase que tradicionalmente se habrían diluido en exposiciones unidireccionales, cobraría sentido en una metodología que habría de desplazar buena parte del trabajo formativo hacia los espacios extramuros del aula; y esto agravó, paradójicamente, la necesidad de reconfigurar los roles docentes que durante décadas se habían sedimentado en la práctica escolar ecuatoriana, pues la revisión teórica se manifiesta en que el aula invertida habría de constituirse como propuesta coherente con los principios del aprendizaje activo, el constructivismo y el aprendizaje significativo, tres corrientes que, no obstante sus diferencias epistemológicas, convergen en atribuir al estudiante una posición de agente en la construcción de saberes que el modelo invertido potenciaría mediante la resignificación de los vínculos entre el dentro y el fuera del aula.
- La orientación de la práctica pedagógica del profesorado de séptimo grado de EGB en la adopción del modelo de Aula Invertida, favoreciendo el abordaje integral de contenidos curriculares vinculados a la diversidad geográfica y cultural del Ecuador, constituiría el propósito tardío que una guía didáctica estructurada sobre la base de hallazgos empíricos y fundamentación teórica habría de perseguir;

y esto agravó, en el diseño mismo de la propuesta, la tensión entre la especificidad del contexto nacional y la transposición de un modelo originado en contextos educativos anglosajones, lo cual intensificó la necesidad de que la guía «Viajando por mi país en busca de tradición y cultura» operara como mediación que, sin traicionar los principios estructurantes del aula invertida, se manifiesta en una adaptación que habría de respetar la complejidad de los territorios, las memorias y las identidades que el currículo ecuatoriano, en su dimensión de educación intercultural, se compromete a visibilizar y valorar.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda a los docentes de Estudios Sociales incorporar progresivamente metodologías activas, entre ellas el aula invertida, mediante actividades previamente planificadas que permitan al estudiante revisar contenidos antes de la clase y utilizar el tiempo presencial para el análisis, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la aplicación de conocimientos.
- La transformación real del aula invertida habría de cobrar sentido, no en la mera disponibilidad de recursos, sino en la manera en que estos se insertan en secuencias didácticas coherentes, cuando videos breves, infografías, mapas interactivos y cápsulas audiovisuales, y esto agravó la confusión inicial de muchos docentes que los concebían como simples reemplazos del libro de texto, dejan de ser material de consulta suelto para convertirse en puntos de partida de tareas prácticas que guían paso a paso el trabajo de los estudiantes, lo cual intensificó la necesidad de consignas claras que estructuran el aprendizaje previo al encuentro presencial.
- Una implementación progresiva y contextualizada del aula invertida se manifiesta en que la institución educativa promueva procesos de capacitación y acompañamiento docente, pues solo así habrían de sortearse las resistencias que el cambio metodológico suele generar, y esto agravó la urgencia de formación en planificación didáctica y uso pedagógico de las TIC, lo cual intensificó la demanda de metodologías activas que, lejos de imponerse de manera homogénea, se adaptan a las particularidades de cada contexto escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, D., & Alarcón, O. (2021). El aula invertida como estrategia de aprendizaje. *Revista Conrado, 17*(80), 152-157. Obtenido de https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1823

Amado, M. d. (2024). La Enseñanza de las Ciencias Sociales Mediante Estrategias Contextuales. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar, 8*(3), 5705-5718. Obtenido de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11772

Amaya, B., Rosales, B., & Medina, A. (2024). El impacto de la motivación en el aprendizaje de la educación. *Horizontes Revista de Investigación Ciencias de Educación , 8*(35), 2390 - 239. Obtenido de https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1766/2895

Analuisa, P., Trujillo, R., & Villamar, J. (2024). Metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico y la investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(3), 10474-10499. Obtenido de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12207

Arias, J. (2021). *Diseño y Metodología de la Investigación.* Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi. Obtenido de www.tesisconjosearias.com

Ariza, C., Rueda, L., & Sardoth, J. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Revista Redipe , 7*(7), 137-141. Obtenido de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527

Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M. Tortosa, S. Grau, & J. Álvarez, *XIV Jornades de Xarxes d´Investigació en Docència Universitària.* (págs. 1466-1480). Universidad de Alicante. Obtenido de https://hdl.handle.net/10045/59358

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Invierte tu aula: Llega a todos los estudiantes en todas las clases todos los días.* International Society for Technology in Education.

Bernal, G. (2018). Análisis documental de las metodologías de enseñanza. *Revista electrónica*

desafíos educativos(4), 2594-0759. Obtenido de http://ciinsev.com/portal/modulo/revistas/2017-2018/primeraEdicion/REVISTA4/03.pdf

Blanco, J. (2025). Estrategias de Enseñanza para Fomentar la Participación Activa en el Aula, en Alumnos de 3° A de la Telesecundaria Felipe Ángeles Ramírez de la Comunidad La Unión Othón P. Blanco, Q. Roo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(3), 7027-7038. Obtenido de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18341

Borja, M., & Velasco, E. (2025). La Pedagogía Tradicional en Latinoamérica: Impacto y Desafíos en la Educación Actual. *Revista Ciencia y Reflexión, 4*(1), 2017–2029. Obtenido de https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.153

Buitrón, E. (2020). KARSENTI, Bruno, De una Filosofía a otra: Las Ciencias Sociales y la Política de los Modernos. *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos, 72*, 261-269. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89864317012

Cáceres, M., Téllez, O., Veytia, M., & Quintero, I. (2025). La influencia de la motivación para el desempeño académico de los estudiantes de Secundaria. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 8*(3), 248-255. Obtenido de https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/943/899

Calle, C., & Quichimbo, A. (2021). Presencia de metodologías tradicionales en la educación del Ecuador. *Dominio de las Ciencias, 7*(4), 1205-1215. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383993

Calvas, M. (2025). La enseñanza de las ciencias sociales en Ecuador: un estudio de caso en educación general básica. *Portal de la Ciencia, 6*(1), 308-325. Obtenido de https://doi.org/10.51247/pdlc.v6iS1.613

Carrasco, P. (2022). El uso del aula invertida para un aprendizaje dinámico y participativo.

Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 5(1), 83-88. Obtenido de https://doi.org/10.62452/bvg8ws72

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. (2009). La Motivación y el Aprendizaje. *Revista de Educación ALTERIDAD , 4*(2), 20-32. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf

Cobo, G., & Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos.* Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de https://acortar.link/z627h2

Espinosa, J., & Pérez, P. (2022). La Motivación dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(6), 11060-11097. Obtenido de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4186

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI, 24*, 35 - 56. Obtenido de https://revistas.um.es/educatio/article/view/152

García, F., Alfaro, A., Hernández, A., & Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia, 1*(5), 232-236. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf

Guamán, V., & Espinoza, E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Universidad y Sociedad.* Obtenido de https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2684

Gutiérrez, C., Narváez, M., Castillo, D., & Tapia, S. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar, 7*(3), 3311-3327. Obtenido de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas*

cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Jiménez, A., & Lara, M. (2025). Metodologías activas para desarrollar la formación ciudadana en Ciencias Sociales con alumnado de Educación Secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1*(16), 131-151. Obtenido de https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.131

López, J., Cabrera, M., & Ocampo, F. (2021). La importancia de enseñar Ciencias Sociales al estudiante en la actualidad. *Revista Cognosis, 6*(EE1), 35-56. Obtenido de https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.3396

Meneses, J., & Rodríguez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. En J. Meneses, *Métodos de investigación en Psicología* (págs. 65-92). Universitat Oberta de Catalunya. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/265004566_El_cuestionario_y_la_entrevista

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (30 de Julio de 2026). *Currículo educación general básica*. Obtenido de Ministerio de Educación, Deporte y Cultura: https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (s.f.). *Currículo vigente*. Obtenido de Ministerio de Educación, Deporte y Cultura: https://educacion.gob.ec/curriculo-priorizado/

Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 25*, 29-56. Obtenido de https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_25_%282012%29_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1*(2), 1-16. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208

Ochoa, R., Nava, N., & Fusil, D. (2020). Comprensión epistemológica del tesista sobre

investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas. *Revista de Ciencias Humanas, 15*(45), 13-22. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407375

Patrón, C. (2022). El aula invertida, estrategia para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. *Formación Estratégica, 3*(1), 32-47. Obtenido de https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/50

Peña, M., Tello, K., Guaillas, M., Freire, A., Chalare, M., & López, S. (2024). El impacto de la motivación en el rendimiento académico. *South Florida Journal of Development, 5*(10), e4458. Obtenido de https://doi.org/10.46932/sfjdv5n10-004

Peralta, D., & Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología, 3*(2), 2-10. Obtenido de https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62

Portero, F., & Medina, R. (2025). Estudio teórico sobre Metodologías Activas en la educación básica. *Revista Espacios, 46*(6), 6. Obtenido de https://www.revistaespacios.com/a25v46n01/25460106.html

Ramírez, I. (2020). *La motivación y su influencia en el aprendizaje de las ciencias sociales en estudiantes de grado 6 en la institución educativa magdalena ortega de la unión valle. (Tesis Posgrado).* Universidad Autónoma de Manizales. Obtenido de https://repositorio.autonoma.edu.co/handle/11182/1352

Reyes, Y., Villafuerte, J., & Zambrano, D. (2020). Aula invertida en la educacion basica rural. *REFCALE: Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa, 8*(1), 115-133. Obtenido de https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3148

Sallehuddin, M. Y. (2021). *Teoría sociocultural del desarrollo infantil de Vygotsky: El Otro Más Conocedor (OMC) y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).* Obtenido de https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35985.40804

Sánchez, V., & Maldonado, C. (2023). Motivación y Atención en Estudiantes de Educación

General Básica. *LATAM, 4*(2), 210-219. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/370361291_Motivacion_y_Atencion_en_Estudiantes_de_Educacion_General_Basica_Motivation_and_Attention_in_Students_of_Basic_General_Education

Segarra, S., Zamora, S., González, S., & Vitonera, M. (2023). El aprendizaje significativo en la educación actual: Una reflexión desde la perspectiva crítica. *Educare, 27*(1), 218-230. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8933458

Tipanluisa, K., Cabrera, J., & Castillo, D. (2026). Estrategias metodológicas para fomentar la motivación en el aprendizaje de los estudiantes. *Arcanum, 4*(7), 45-58. Obtenido de https://doi.org/10.53877/zs61jv30

Tourón, J., Campión, R., & Díez, A. (2014). *El aula invertida. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje.* Grupo Océano. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/281098986_The_flipped_classroom_Como_convertir_la_escuela_en_un_espacio_de_aprendizaje

Vera, F., Mendoza, N., Valenzuela, A., López, A., & López, R. (2025). Aula Invertida en la Educación Básica: Ventajas y Desafíos para Mejorar la Participación Estudiantil. *Ciencia Latina RevistaMultidisciplinar, 9*(1), 4901-4912. Obtenido de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16193

Villarreal, J. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en Distintas Modalidades Durante el Contexto de la Pandemia. *Revista Científica Hallazgos21, 7*(1), 52-60. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8474986

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

ANEXOS

Anexo 1. Árbol de problemas



Anexo 2. Instrumento: Encuesta Estudiantes y Entrevista Docentes

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES

TEMA: "AULA INVERTIDA EN LA VIDA PÚBLICA DE LAS PROVINCIAS DEL ECUADOR CON ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA HERMANO MIGUEL LA SALLE".

El objetivo general de la investigación es: Proponer la metodología del aula invertida para la enseñanza de las provincias del Ecuador, dirigida a los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Hermano Miguel La Salle".

Instrucciones:

- Por favor lea detenidamente cada una de las preguntas que se presentan a continuación y responda subrayando la opción que usted considere conveniente. De antemano muchas gracias por su colaboración
- Este instrumento es anónimo y confidencial. Los datos recolectados serán de uso exclusivo para la investigación.

Datos informativos:

Género: Masculino _ Femenino _

Edad: años

Identificación étnica: Mestizo _ Blanco _ Afroecuatoriano _ Indígena _ Otro

A continuación, te presento las preguntas que debes responder para ello debes tener en cuenta lo siguiente:

Marca la respuesta correcta.

Responde las preguntas en base a tus experiencias y de forma sincera.

1. **¿El docente explica el tema mientras tú tomas apuntes?**

a. Nunca
b. Casi nunca
c. Algunas veces
d. Casi siempre
e. Siempre

2. ¿Las clases de estudios sociales te resultan interesantes?

a. Totalmente en desacuerdo
b. En desacuerdo
c. Neutro
d. De acuerdo
e. Totalmente de acuerdo

3. ¿Normalmente prestas atención durante las clases de estudios sociales?

a. Totalmente en desacuerdo.
b. En desacuerdo.
c. Neutro.
d. De acuerdo.
e. Totalmente de acuerdo.

4. ¿La forma en que se imparte la materia de estudios sociales te motivan a participar durante las clases?

a. Totalmente en desacuerdo.
b. En desacuerdo.
c. Neutro.
d. De acuerdo.
e. Totalmente de acuerdo.

5. ¿Estudiar para tus exámenes de estudios sociales te resulta cansado y aburrido

porque consta de memorizar fechas y datos que no te resultan interesantes?

a. Totalmente en desacuerdo.
b. En desacuerdo.
c. Neutro.
d. De acuerdo.
e. Totalmente de acuerdo.

6. ¿Con que frecuencia prefieres realizar estas actividades durante la clase?

a. Nunca
b. Casi nunca
c. Algunas veces
d. Casi siempre
e. Siempre

7. ¿Te gusta investigar o buscar información por tu cuenta sobre los temas que ves en clase?

a. Totalmente en desacuerdo.
b. En desacuerdo.
c. Neutro.
d. De acuerdo.
e. Totalmente de acuerdo.

8. ¿Cuándo el tema de clases te resulta confuso o tienes alguna duda, ¿Qué haces?

a. Nunca
b. Casi nunca
c. Algunas veces
d. Casi siempre
e. Siempre

9. ¿Crees que aprenderías más en Estudios Sociales si te vuelves un participante activo de la clase?

a. Totalmente en desacuerdo.

b. En desacuerdo.

c. Neutro.

d. De acuerdo.

e. Totalmente de acuerdo.

10. Existen varias maneras en las que puedes aprender, ¿Te gustaría aprender investigando en casa y realizando actividades prácticas?

a. Totalmente en desacuerdo.

b. En desacuerdo.

c. Neutro.

d. De acuerdo.

e. Totalmente de acuerdo.

ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES

TEMA: "AULA INVERTIDA EN LA VIDA PÚBLICA DE LAS PROVINCIAS DEL ECUADOR CON ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA HERMANO MIGUEL LA SALLE".

El objetivo general de la investigación es: Proponer la metodología del aula invertida para la enseñanza de las provincias del Ecuador, dirigida a los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Hermano Miguel La Salle".

Instrucciones:

- Por favor conteste sinceramente cada una de las preguntas que serán realizadas por la entrevistadora, de antemano, le expreso mi sincero agradecimiento.
- Este instrumento es confidencial. Los datos recolectados serán de uso exclusivo para la investigación.

Datos informativos:

- **Género:** Masculino _ Femenino _
- **Edad:** años
- **Identificación étnica:** Mestizo _ Blanco _ Afroecuatoriano _ Indígena _ Otro ____

1. ¿Qué estrategias o metodologías utiliza con mayor frecuencia para enseñar Estudios Sociales en séptimo año?
2. Desde su experiencia, ¿cómo describiría el nivel de interés y participación de los estudiantes de séptimo año en esta asignatura?
3. ¿Qué recursos didácticos utiliza habitualmente para apoyar su enseñanza?

4. ¿Qué dificultades ha observado en los estudiantes al aprender contenidos como las provincias del Ecuador?
5. ¿Qué ventajas principales cree que tendría implementar una metodología donde los estudiantes investiguen el tema en casa y usen el tiempo de clase para actividades prácticas?
6. ¿Ha escuchado o aplicado la metodología de aula invertida?
7. Si se implementara esta metodología con los estudiantes de séptimo año, ¿qué desafíos o dificultades prevé que sucedan durante la implementación de esta metodología?
8. ¿Estaría de acuerdo con la realización de una propuesta pedagógica basada en la metodología de aula invertida?

Anexo 3. Validación de Instrumento

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Instrucciones: En el siguiente formato, indique según la escala excelente (E), bueno (B) o mejorable (M) en cada ítem, de acuerdo con los criterios de validación (coherencia, pertinencia, redacción), si es necesario agregue las observaciones que considere.

Al final se deja un espacio para agregar observaciones generales.

Items N°	Validación			Observación
	Coherencia	Pertinencia	Redacción	
1	E	E	E	
2	E	E	E	
3	E	E	E	
4	E	E	E	
5	E	E	E	
6	E	E	E	
7	E	E	E	
8	E	E	E	
9	E	E	E	
10	E	E	E	

Observaciones Generales

Datos del Validador

Nombre: Adalberto Iván Pabón Chalá

Cédula de Identidad: 0400763843

Especialidad: Investigaciones humanísticas