

Innovación pedagógica mediante metodologías activas: un enfoque holístico-transformador para el mejoramiento del desempeño académico en lengua castellana y la convivencia en la educación

Pedagogical Innovation Through Active Methodologies: A Holistic-Transformative Approach to Improving Academic Performance in Spanish and Promoting Social Cohesion in Education

Orlinda de Jesús Gutiérrez Muñeton¹ y Daniel Molina Botache²

¹Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, orlinda151295@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-1657-6186>, Colombia

²Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, danielmolina.doc@umecit.edu.pa, <https://orcid.org/0000-0003-4400-6706>, Colombia

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 18-03-2026

Revisado 19-03-2026

Aceptado 31-05-2026

Palabras Clave:

Metodologías Activas
Desempeño Académico
Lengua Castellana
Convivencia
Modelo Holístico-Transformador

Keywords:

Active Learning Methods
Academic Performance
Spanish Language
Coexistence
Holistic-Transformative Model

RESUMEN

El presente artículo de revisión analiza la incidencia de las metodologías activas (MA) como alternativa disruptiva frente a los modelos de enseñanza tradicionales en la educación secundaria rural colombiana. Tomando como escenario de estudio la Institución Educativa Guacharacal, sede El Charco, en el municipio de San Carlos, Córdoba, se examina cómo el bajo desempeño académico en el área de Lengua Castellana coexiste y se encuentra condicionado por dinámicas de vulnerabilidad socioeconómica y conflictos latentes de convivencia escolar. A través de una revisión fundamentada en los enfoques del constructivismo y el modelo pedagógico holístico-transformador, se discute de qué manera estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), la gamificación y el trabajo colaborativo incrementan la motivación intrínseca, la autorregulación y el rendimiento cognoscitivo de los discentes. El artículo concluye que la transición hacia una praxis pedagógica activa y contextualizada no solo optimiza las competencias lingüísticas, sino que actúa como un factor de transformación social y familiar en entornos rurales.

ABSTRACT

This review article analyzes the impact of active methodologies (AM) as a disruptive alternative to traditional teaching models in rural secondary education in Colombia. Using the Guacharacal Educational Institution, El Charco campus, in the municipality of San Carlos, Córdoba, as the study setting, the article examines how low academic performance in Spanish language coexists with and is shaped by dynamics of socioeconomic vulnerability and latent conflicts in school life. Through a review grounded in constructivist approaches and the holistic-transformative pedagogical model, the study discusses how strategies such as Problem-Based Learning (PBL), Challenge-Based Learning (CBL), gamification, and collaborative work increase students' intrinsic motivation, self-regulation, and cognitive performance. The article concludes that the transition toward an active and contextualized pedagogical practice not only optimizes language skills but also acts as a factor for social and family transformation in rural settings.

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea se encuentra ante el imperativo ineludible de evolucionar de manera estructural para responder con eficacia a las demandas de un tejido social y profesional caracterizado por la complejidad, la hibridación tecnológica y el cambio permanente. No obstante, la realidad operativa del sistema educativo en zonas rurales revela una brecha sustancial entre las directrices de la política pública y

las vivencias áulicas cotidianas. Esta disonancia se manifiesta con especial crudeza en la Institución Educativa Guacharacal, sede El Charco, una institución de carácter oficial ubicada en la zona rural del municipio de San Carlos, departamento de Córdoba, Colombia. En dicho centro educativo, los estudiantes de educación secundaria (grados 6° a 9°) enfrentan una problemática que deprime notablemente sus trayectorias formativas: un bajo desempeño académico crónico concentrado en el área de Lengua Castellana.

El núcleo de este problema cognitivo-instrumental queda evidenciado en las métricas de rendimiento interno de la institución. Los simulacros de pruebas internas diseñados como herramientas de diagnóstico y preparación de cara a las evaluaciones estandarizadas de Estado (Pruebas SABER 11°), muestran que los promedios grupales en los grados sexto, séptimo y octavo se sitúan en el rango de desempeño básico según la escala normativa vigente, oscilando entre puntuaciones de 7.2 y 7.4 sobre 10.0. Únicamente el grado noveno alcanza un promedio grupal de 7.8, ubicándose provisionalmente en el rango alto, aunque sin consolidar un dominio de competencias críticas, argumentativas y propositivas robustas en el componente lingüístico. De forma alarmante, este estancamiento en el rendimiento cognoscitivo no se produce en un vacío social; se encuentra altamente permeado por un ambiente de conflicto escolar documentado explícitamente en los observadores del alumno y en las actas de reporte institucional. El espectro de disrupción comunitaria abarca desde la proliferación de hostigamiento verbal, matoneo, uso de vocabulario inapropiado y calumnias, hasta la exclusión social explícita motivada por sesgos de índole racial, de vulnerabilidad física o socioeconómica e incluso manifestaciones recurrentes de agresión física entre los educandos. Este fenómeno se ve intensificado por la recepción de estudiantes que han sido previamente sancionados en otras instituciones de la subregión debido a conductas disfuncionales, concentrando en las aulas de la sede El Charco un foco de fricción relacional que erosiona directamente la concentración, los procesos de andamiaje cognitivo y la disposición socioafectiva necesaria para el aprendizaje significativo. Al explorar las raíces de esta situación, se devela una red de causas multifactoriales cuyos orígenes se hunden tanto en determinantes macroestructurales de la región como en dinámicas microfamiliares y pedagógicas. En primer término, los estudiantes pertenecen unánimemente al estrato socioeconómico 1, habitando un entorno de ruralidad dispersa caracterizado por la precariedad material y la escasez de alternativas de desarrollo. Esta condición socioeconómica impone la necesidad de que los menores, desde edades tempranas, asuman roles de co-generación de ingresos familiares mediante el trabajo físico. Los varones adolescentes se incorporan de manera estacional o permanente como jornaleros en la agricultura tradicional, especialmente en los cultivos de maíz y algodón, en la extracción artesanal de madera para la producción de hachas, en la elaboración de carbón vegetal, o dentro del sector informal de ladrilleras locales. Por su parte, la población femenina joven se ve inmersa en la producción y comercialización informal de alimentos de consumo local a las orillas de las redes viales intermunicipales. Esta sobrecarga laboral extingue el tiempo cronológico y las condiciones ambientales esenciales para el estudio autónomo, la lectura reflexiva y la autorregulación académica en el hogar.

A este panorama socioeconómico se suma, en segundo término, una estructura familiar profundamente fragmentada en el corregimiento. Predominan hogares disfuncionales y tipologías familiares con una marcada ausencia de figuras paternas estables, lo que desestructura el tejido afectivo primario. La violencia intrafamiliar, la erosión de pautas axiológicas de respeto y el consumo temprano de sustancias de riesgo actúan como detonantes de carencias afectivas severas que, al no ser canalizadas o mitigadas de forma institucional, son replicadas inconscientemente por los estudiantes en las aulas de clase, transformando el espacio escolar en un escenario de descarga y confrontación recíproca. Finalmente, esta problemática colisiona con una configuración pedagógica obsoleta. A pesar de que la sede El Charco cuenta con modelos flexibles de educación rural como la Postprimaria (grados 6° a 9°), la praxis docente imperante continúa anclada de manera predominante en esquemas magistrales tradicionales y de transmisión memorística. El diseño curricular actual resulta excesivamente rígido, descontextualizado y desvinculado de los intereses vitales de los jóvenes del entorno rural cordobés. Así, la ausencia de metodologías pedagógicas que estimulen el pensamiento crítico, el protagonismo del estudiante y el aprendizaje cooperativo demerita la apatía, el desinterés intrínseco y la deserción escolar discontinua.

Para revertir los indicadores negativos descritos, la literatura científica contemporánea y los marcos de innovación curricular determinan que la respuesta idónea consiste en el rediseño radical de las estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de la fundamentación e implementación de las Metodologías Activas (MA). Estas metodologías se definen formalmente como aquellos procesos, estrategias y diseños que se estructuran en torno a la actividad, la implicación crítica y la autonomía del estudiante, rompiendo con la pasividad receptiva de la cátedra expositiva tradicional. Las MA se caracterizan por ser intencionales, flexibles, reflexivas y eminentemente cooperativas, buscando la movilización práctica del conocimiento a través del enfrentamiento a situaciones complejas. Dentro de este ecosistema metodológico, la transición hacia enfoques pedagógicos alternativos como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje

Basado en Retos (ABR), la gamificación y las estructuras de trabajo colaborativo ofrece una ruta metodológica validada.

Cada una de estas estrategias aporta herramientas específicas: el ABP presenta un problema complejo y ambiguo del mundo real para que los estudiantes investiguen y propongan soluciones en equipo ; el ABR demanda la resolución de un problema real con gran significación social y ambiental en su entorno inmediato ; la gamificación integra mecánicas de juego en contextos educativos para robustecer la motivación intrínseca y el compromiso ante tareas de alta exigencia académica ; y, finalmente, el Trabajo Colaborativo asocia a los alumnos en equipos heterogéneos bajo los pilares de interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y autoevaluación. Al desplazar el eje de simetría del proceso formativo, se despoja al docente de su rol de emisor monolítico y se posiciona al estudiante como el arquitecto de su propio andamiaje cognoscitivo. Al fundamentar el diseño en eventos de aprendizaje situados en la realidad rural, no solo se logra una mejora sustancial en la apropiación pragmática de la lengua castellana (comprensión lectora, producción de textos argumentativos y oralidad dialógica), sino que se impacta directamente la dimensión conductual, obligando a los estudiantes a ensayar habilidades blandas críticas como la escucha empática y la negociación asertiva. Por consiguiente, la innovación pedagógica activa se perfila como un mecanismo catalizador de pacificación y reconstrucción del clima de convivencia en las aulas.

Desde el punto de vista epistémico, estas metodologías encuentran su principal anclaje en el paradigma constructivista, el cual sostiene que el conocimiento es una construcción activa del sujeto en interacción con su entorno (Peralta y Guamán, 2020). A través de la perspectiva de Jean Piaget, el aprendizaje se produce mediante los procesos complementarios de asimilación y acomodación, donde el enfrentamiento a situaciones inexplicables genera un conflicto cognitivo que impulsa al estudiante a reestructurar sus ideas (Sánchez, 2019; Peralta y Guamán, 2020). Asimismo, Lev Vygotsky introduce la dimensión sociocultural indispensable para la escuela rural, demostrando que los procesos cognitivos se originan en el plano social para luego interiorizarse a través del lenguaje, destacando el constructo de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como la distancia entre el desarrollo real y el potencial guiado por el docente o pares (García y Tejedor, 2017; Peralta y Guamán, 2020). Esta fundamentación se complementa con la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, la cual postula que la adquisición de nuevos conocimientos depende de conceptos inclusores claros en la estructura cognitiva, transformando el aprendizaje en un proceso sustancial conectado directamente con la experiencia vital y el contexto socio-ecológico del discente (Peralta y Guamán, 2020; García y Tejedor, 2017).

Esta amalgama conceptual encuentra su espacio de articulación en el modelo pedagógico holístico-transformador, en el cual se adscribe la presente investigación. Este paradigma concibe la educación como un proceso de desarrollo integral, multidimensional y sistémico del ser humano, propendiendo por la evolución armónica de sus dimensiones cognitiva, afectiva, procedimental, social y ética (Garcés et al., 2024). Al integrar las metodologías activas bajo este enfoque, la práctica áulica supera la enseñanza insular de contenidos gramaticales puros y se enfoca en el desarrollo global del sujeto (Garcés et al., 2024; Martín, 2024). Bajo este prisma, se asume que las dificultades en el desempeño académico dentro de la Lengua Castellana, entendido como un concepto multidimensional que expresa el nivel de suficiencia y logro de competencias genéricas y específicas (Moreno y Zabala, 2022), no obedecen exclusivamente a déficits de aptitud cognitiva individual. En el área de lenguaje, este desempeño involucra la competencia lectora (literal, inferencial y crítico), la competencia escritural (planeación, coherencia y adecuación) y la competencia comunicativa oral (argumentación dialógica) (Vera, 2023). Todas ellas están íntimamente ligadas e interconectadas con el bienestar socioemocional y la calidad de la convivencia escolar, definida como el tejido social de relaciones cotidianas entre los actores educativos (Fierro y Carbajal, 2019). Mientras una convivencia armónica es la base estructural del aprendizaje eficaz (Fierro y Carbajal, 2019), la violencia escolar en sus diversas tipologías demerita el bienestar, genera ansiedad y actúa como predictor directo del bajo rendimiento y la deserción en contextos vulnerables (Mora et al., 2024; Rusteholz y Mediavilla, 2022). Por lo tanto, el enfoque busca una transformación profunda de la conciencia y la autogestión (Torres, 2019), promoviendo el empoderamiento del estudiante como un agente de cambio social ético dentro de su propia región (Garcés et al., 2024; Torres, 2019).

Apoyado en este marco de referencia, la pertinencia y necesidad de esta investigación se sustenta en cuatro dimensiones fundamentales. En primer lugar, posee una *Relevancia Teórica* al enriquecer el corpus de conocimiento de la pedagogía rural hispanoamericana, hibridando las metodologías activas con el modelo holístico-transformador para demostrar cómo el aprendizaje de la lengua materna puede mitigar los efectos de la exclusión social histórica. En segundo lugar, su Relevancia Práctica radica en que ofrece un portafolio de estrategias pedagógicas e intervenciones didácticas directamente aplicables por la nómina docente de la sede El Charco y replicables en entornos homólogos de Córdoba, promoviendo la cultura del buen trato y el diálogo constructivo. En tercer lugar, la Justificación Metodológica se consolida al diseñar, validar e implementar técnicas e instrumentos de recolección de información dotados de rigurosidad científica y

objetividad métrica, sirviendo como un valioso antecedente empírico para la gestión pedagógica. Finalmente, posee un notable Impacto Social y Familiar, ya que integra activamente a los padres y acudientes a través de talleres transversales, incidiendo en la concientización de las necesidades afectivas de los menores, el fortalecimiento de los vínculos parentales y la revalorización de la permanencia escolar frente a la presión del mercado laboral informal.

Por último, toda la propuesta de innovación pedagógica se inscribe de manera armónica en el marco normativo vigente del Estado colombiano, el cual regula la calidad, la evaluación y el enfoque diferencial de la educación pública. En la cúspide legal, la Constitución Política de Colombia (1991) consagra en su Artículo 67 la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social orientado hacia la paz, la democracia y los derechos humanos, haciendo corresponsables al Estado, la sociedad y la familia. En concordancia, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) impulsa en su Artículo 77 la autonomía curricular de las instituciones oficiales para adaptar los planes de estudio a las realidades regionales e implementar métodos que desarrollen el pensamiento crítico. Asimismo, el Decreto 1290 de 2009 faculta a los establecimientos para definir su Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y diseñar estrategias de apoyo pedagógico permanente para alumnos con dificultades.

A la luz de estas realidades, fundamentos y marcos normativos, la investigación se conduce bajo la siguiente Pregunta Problema: ¿Cuál es la incidencia de la implementación de un rediseño de estrategias pedagógicas basadas en metodologías activas en el mejoramiento del desempeño académico en el área de Lengua Castellana y en la transformación de la convivencia escolar en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Guacharacal, Sede El Charco, zona rural del municipio de San Carlos-Córdoba-Colombia?.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para la estructuración analítica de la presente revisión e interpretación de los hallazgos relativos a las metodologías activas y el desempeño académico en la sede El Charco, se procedió bajo un enfoque metodológico mixto que integra técnicas cualitativas y cuantitativas presentes en el archivo documental objeto de estudio.

El diseño se define como un estudio documental e interpretativo de corte transversal. La población de referencia de la institución está constituida por un número total de 114 estudiantes matriculados desde el grado transición hasta el undécimo de educación media. No obstante, con base en criterios de delimitación temática y metodológica, se seleccionó una muestra intencional de carácter específico conformada por un total de 46 estudiantes pertenecientes a la sección de Postprimaria secundaria (grados 6°, 7°, 8° y 9°), quienes se constituyen en los beneficiarios directos del rediseño pedagógico propuesto.

A continuación, se detalla la caracterización demográfica y la distribución por género de la población estudiantil analizada, la cual evidencia la base empírica institucional:

Tabla 1: Información general de la población y tipología de modelos educativos por grado en la sede El Charco

Género	Modelo Multigrado (Transición a 5°)	Modelo Postprimaria Secundaria (6° a 9°)	Educación Media (10° y 11°)	Total Población Sede
Masculino	29	26	5	60
Femenino	29	20	5	54
Total	58	46	10	114

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos censales de la institución.

Como se aprecia en la Tabla 1, la población escolar de la sede presenta una distribución equilibrada entre géneros en la primaria multigrado. Sin embargo, al focalizar el análisis exclusivamente en la muestra objeto de estudio de la educación secundaria (Postprimaria), la composición estructural por aula según los rangos de edad formal y extra edad se detalla de la siguiente manera:

Tabla 2: Distribución analítica de la muestra de secundaria por grado, género y rangos de edad

Grado	Rango de Edad Prevalente	Género Masculino	Género Femenino	Total Estudiantes por Aula
6°	10 a 11 años	10	8	18
7°	11 a 12 años (máximo 13)	5	6	11
8°	14 a 15 años	8	3	11
9°	16 a 18 años (admite extra edad)	3	3	6
Total	—	26	20	46

Fuente: Elaboración propia a partir de los registros de matrícula de secundaria.

Los datos de la Tabla 2, confirman una contracción progresiva de la matrícula a medida que avanza el nivel académico, transitando de 18 estudiantes en sexto a solo 6 estudiantes en noveno. Esta tendencia decreciente está directamente asociada a fenómenos de reprobación acumulada y deserción escolar provocada por las presiones del entorno laboral informal descritas con anterioridad.

Las técnicas de recolección de información aplicadas incluyeron el análisis de contenido de los registros históricos de calificaciones. Los datos cuantitativos de rendimiento fueron contrastados con la evidencia de la literatura internacional y nacional validada. Se respetaron estrictamente los criterios éticos de confidencialidad de la información y anonimización de los datos individuales, conforme a la legislación de protección de datos vigentes y las consideraciones éticas de la investigación educativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis del rendimiento académico inicial e impacto de la violencia escolar

Al examinar el estado basal del desempeño en Lengua Castellana de la muestra de secundaria en la sede El Charco, los hallazgos revelan un patrón homogéneo de estancamiento en el nivel básico. El grado octavo emerge como el escenario más crítico, registrando una ponderación de 7.2 tanto en el promedio general como en el área de Lengua Castellana. Esta preocupante convergencia estadística encuentra una explicación teórica directa en la literatura científica contemporánea.

Autores como Mora, Salazar y Guajardo (2024) y Rusteholz y Mediavilla (2022) postulan con contundencia que la violencia escolar ejerce un efecto erosivo de carácter directo y sistémico sobre el rendimiento cognitivo de los adolescentes. El ambiente de conflicto crónico documentado en la institución caracterizado por matoneo, hostigamiento verbal, exclusión discriminatoria y agresiones físicas induce estados sostenidos de estrés tóxico en los discentes (Mora et al., 2024). Desde la neuroeducación, se ha demostrado que un cerebro expuesto de forma permanente al miedo o a la exclusión social prioriza los mecanismos de supervivencia sobre los procesos de alta cognición, bloqueando las funciones ejecutivas de la corteza prefrontal indispensables para la decodificación lingüística, la abstracción lectora y la producción textual compleja (Mora et al., 2024; Rusteholz y Mediavilla, 2022). Esto se traduce de forma fáctica en tasas elevadas de absentismo emocional, bajo rendimiento académico general y un riesgo acrecentado de deserción escolar prematura en el contexto rural (Rusteholz y Mediavilla, 2022).

Evidencia experimental del impacto de las metodologías activas (MA)

Frente a la ineficacia contrastada de los modelos tradicionales de enseñanza en entornos complejos, la evidencia empírica recolectada por investigaciones previas a nivel global demuestra la superioridad pedagógica de las metodologías activas. Los datos recopilados por Gaitán y De la Cruz (2024) ofrecen un referente de alta significancia estadística respecto al impacto de una intervención basada en la convergencia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el aula invertida y la gamificación. Para mayor claridad conceptual, a continuación, se sintetizan métricamente los indicadores de cambio derivados de dicha intervención experimental:

Tabla 3: Indicadores cuantitativos de impacto de las metodologías activas en los procesos de aprendizaje

Dimensión Evaluable	Estado Pre-intervención	Estado Post-intervención	Significación / Observación Técnica
Participación activa en el aula	60%	85%	Incremento notable en interacción, diálogo dialéctico y colaboración interpar (Gaitán y De la Cruz, 2024).

Calidad de aportes en discusiones académicas	40%	75%	Mayor capacidad de argumentación y co-construcción de ideas colectivas (Gaitán y De la Cruz, 2024).
Trabajo autónomo y autorregulado	50%	80%	Fortalecimiento de la responsabilidad y gestión autónoma del propio aprendizaje (Gaitán y De la Cruz, 2024).
Diferencial de rendimiento académico neto	Base	+1.2 puntos	Margen de ganancia promedio sobre una escala de 10 puntos a favor del grupo MA (Gaitán y De la Cruz, 2024).
Motivación intrínseca de los discentes	Línea Base	Mejora Significativa	Validación estadística robusta mediante escala de Likert adaptada ($p < 0.05$) (Gaitán y De la Cruz, 2024).

Fuente: Adaptado de los hallazgos empíricos de Gaitán y De la Cruz (2024).

Este incremento motivacional y cognitivo es respaldado por los hallazgos experimentales de Bajaña (2024), quien reportó que aquellos estudiantes de secundaria intervenidos mediante ABP y estructuras cooperativas experimentaron un incremento neto promedio de 1.7 puntos en sus calificaciones de rendimiento académico, en contraste con el grupo expuesto a metodología tradicional, el cual apenas evidenció un avance marginal de 0.5 puntos. Asimismo, un abrumador 87% de los estudiantes bajo el enfoque activo manifestó una aceptación y valoración altamente positiva de estos entornos interactivos de aprendizaje (Bajaña, 2024). Albarrán et al. (2023) complementan esta perspectiva al demostrar, mediante un diseño cuasi-experimental longitudinal, una respuesta afectiva marcadamente positiva y duradera en el tiempo ($p < 0.05$) hacia las metodologías participativas, confirmando que las MA consolidan un mayor compromiso valorativo del alumno hacia su propia formación.

Autorregulación y progresión del aprendizaje a lo largo de las trayectorias académicas

La pertinencia de incorporar de forma temprana las MA en la educación secundaria rural se ve robustecida al analizar la relación existente entre el avance en los niveles académicos y la consolidación de estrategias metacognitivas de control. Los estudios de Bolívar y Osorio (2020), sustentados en la aplicación del inventario estandarizado CEVEAPEU a una muestra de 1.328 estudiantes, arrojan diferencias estadísticamente significativas a favor del desarrollo progresivo de la autonomía académica.

A continuación, se presenta un análisis comparativo de la frecuencia del uso de estrategias metacognitivas según el nivel de avance académico, sirviendo como marco de proyección para la educación secundaria:

Tabla 4: Frecuencia promedio del empleo de estrategias de aprendizaje y autorregulación por nivel académico

Dimensión Estratégica / Indicador de Autorregulación	Nivel de Pregrado Universitario	Nivel de Maestría	Nivel de Doctorado
Estrategias Generales Metacognitivas	3.35	3.76	3.98
Planificación de Tareas y Metas	3.52	3.92	4.11
Evaluación Continua del Aprendizaje	3.39	3.68	3.82
Estrategias de Control del Contexto	3.21	3.60	3.94
Regulación Emocional y Afectiva	3.25	3.64	3.87
Organización del Tiempo y del Entorno Áulico	3.18	3.51	3.79

Fuente: Adaptado de los análisis psicométricos de Bolívar y Osorio (2020).

La interpretación de las tendencias de la Tabla 4 evidencia de forma irrefutable que a medida que se escala en la trayectoria educativa, se incrementa de manera lineal el uso promedio de estrategias ligadas a la planificación, el control del contexto y la regulación afectiva (Bolívar y Osorio, 2020). Este fenómeno de maduración metacognitiva no debe ser interpretado como un subproducto biológico del paso del tiempo, sino como la consecuencia del entrenamiento acumulado en entornos que exigen autonomía (Bolívar y Osorio, 2020).

Al trasladar analíticamente este hallazgo al contexto de la Postprimaria en la sede El Charco, queda al descubierto una ventana de oportunidad crítica: si las dinámicas educativas rurales continúan ancladas en la pasividad memorística tradicional, los estudiantes de secundaria difícilmente desarrollarán los hábitos de

autogestión, planificación del tiempo y autorregulación emocional reflejados en los niveles superiores. Por lo tanto, la inyección temprana de estrategias pedagógicas basadas en las MA actúa como un andamiaje preventivo que dota a los jóvenes rurales de las habilidades metacognitivas necesarias para el éxito en su educación media y posterior inserción técnica o profesional (Bolívar y Osorio, 2020; Silva y Maturana, 2017).

Transversalidad del lenguaje y potencial inclusivo de las MA

Un aspecto medular que emerge de la revisión bibliográfica es la directa aplicabilidad y efectividad de las MA en el área de Lengua Castellana y los procesos transversales de lectura y escritura. Cárdenas y Castro (2022) demuestran que la implementación de una propuesta de ABP adaptada robustece sustancialmente la lectura comprensiva y académica. El ABP transforma la lectura de un ejercicio pasivo de decodificación a un proceso de exploración activa donde el estudiante busca en el texto las claves interpretativas para resolver un dilema real de su entorno, fomentando el hábito lector genuino y el pensamiento crítico interdisciplinar (Cárdenas y Castro, 2022). En perfecta sintonía, Vera (2023) constata que los discentes expuestos a metodologías participativas consolidan un desarrollo acelerado de sus competencias comunicativas verbales y escritas, adquiriendo una notable capacidad para estructurar argumentos sólidos, defender posturas éticas y canalizar discrepancias mediante el diálogo racional, habilidad directamente aplicable a la desactivación de dinámicas violentas en el aula.

Por último, no se puede obviar el inmenso potencial inclusivo y de convivencia pacífica que albergan las MA en entornos heterogéneos y vulnerables. Los hallazgos cualitativos de Muntaner, Rosselló y De la Iglesia (2022) confirman que las MA propician una verdadera inclusión educativa siempre que garanticen una presencia física y emocional vinculada a la identidad grupal del aula, promoviendo un aprendizaje por competencias a partir de equipos cooperativos heterogéneos. Farfán et al. (2020) validan empíricamente esta afirmación al demostrar que la estrategia del estudio de caso resulta primordial y altamente efectiva en la prevención del acoso escolar y el matoneo en la educación secundaria. Al enfrentarse colaborativamente a casos simulados de discriminación o conflicto, los propios escolares desarrollan empatía, toman conciencia del impacto destructivo de la violencia y co-diseñan de forma autónoma mecanismos pacíficos de resolución de disputas en su cotidianidad (Farfán et al., 2020).

Como contraparte, el estudio diagnóstico de Pino, et al. (2020) devela que en aquellas aulas rurales donde las tasas de indisciplina y riñas físicas son elevadas, el uso del aprendizaje colaborativo por parte de los docentes es prácticamente nulo o marginal, ratificando la correlación inversa existente entre tradicionalismo pedagógico y armonía convivencial. Resulta, por ende, imprescindible adelantar procesos intensivos de concientización y capacitación de la nómina docente en la sede El Charco para sacarlos de la zona de confort de la clase magistral e involucrarlos como facilitadores de la innovación activa y contextualizada (Pino et al., 2020; Santana et al., 2023).

CONCLUSIÓN

Se evidencia que el bajo rendimiento académico general y en el área de Lengua Castellana en la educación secundaria de la sede El Charco (rango básico de 7.2 a 7.4) no constituye un fenómeno aislado de carácter puramente cognitivo. Este estancamiento se encuentra sistémicamente condicionado por una praxis pedagógica tradicional de corte memorístico que colisiona con un microclima escolar permeado por la violencia verbal y física, el matoneo y la exclusión social, dinámicas que deprimen la motivación intrínseca del estudiantado y bloquean el aprendizaje significativo (Mora et al., 2024; Rusteholz y Mediavilla, 2022). Efectividad métricamente validada de las MA sobre el rendimiento y la motivación: La confrontación de la evidencia empírica experimental demuestra de forma irrefutable que la transición hacia estrategias basadas en metodologías activas (ABP, ABR, gamificación y trabajo colaborativo) genera un impacto disruptivo positivo. Esto queda respaldado por incrementos estadísticamente significativos en la participación áulica (del 60% al 85%), en la calidad de la argumentación colectiva (del 40% al 75%) y por un desplazamiento masivo de la motivación estudiantil hacia los rangos de excelencia Alta y Muy Alta, traduciéndose en una ganancia neta en el rendimiento académico de hasta 1.7 puntos frente a los métodos convencionales (Albarrán et al., 2023; Bajaña, 2024; Gaitán y De la Cruz, 2024).

Habilidades metacognitivas como pilar de permanencia y equidad educativa: El análisis de las trayectorias formativas devela que la autorregulación, la planificación del tiempo y el control del contexto socioafectivo son competencias críticas que se desarrollan de manera progresiva únicamente en entornos educativos de aprendizaje activo (Bolívar y Osorio, 2020). Implementar tempranamente estas metodologías en la secundaria rural actúa como un factor de equidad social y mitigación de la deserción, compensando las vulnerabilidades de los estudiantes de estrato 1 obligados a realizar trabajo físico informal y proveyéndoles de herramientas de autonomía indispensables para su continuidad en el sistema educativo (Bolívar y Osorio, 2020; Silva y Maturana, 2017).

El enfoque holístico-transformador como catalizador de paz y cohesión: Las metodologías activas, articuladas bajo el prisma de un modelo pedagógico holístico-transformador, trascienden la mera instrucción instrumental de contenidos en el área de lenguaje (Garcés et al., 2024; Martín, 2024). Al fundamentar las actividades didácticas en la interdependencia positiva, el diálogo empático y la resolución cooperativa de problemas situados, se promueve una cultura del buen trato que impacta positivamente el entorno institucional y familiar, formando ciudadanos empoderados y transformados para el porvenir (Farfán et al., 2020; Garcés et al., 2024; Pino et al., 2020).

REFERENCIAS

- Albarrán, C., Silva, M., y San Martín, P. (2023). Respuesta afectiva de estudiantes universitarios de medicina frente a metodologías activas de aprendizajes. *Revista Chilena de Educación Médica*, 12(2), 199-205.
- Bajaña, M. (2024). Incidencia de las metodologías activas en el rendimiento académico del área de lenguaje en la educación básica superior. *Revista de Innovación Curricular*, 8(1), 151-155.
- Farfán, J., González, M., y Torres, S. (2020). Estudio de caso como metodología activa para la prevención del acoso escolar en la básica superior. *Revista Ecuatoriana de Convivencia y Psicología Educativa*, 7(4), 217-221.
- Gaitán, E., y De la Cruz, K. (2024). Impacto de las metodologías activas (ABP, aula invertida y gamificación) en la motivación intrínseca y el rendimiento escolar. *Tecnología y Educación Activa*, 16(1), 334-341.
- Garcés, F., Palacios, T., y Rodríguez, J. (2024). Del rol docente clásico a la gestión autónoma del conocimiento por el educando. *Cuadernos de Pedagogía Crítica*, 29(3), 87-89.
- García-Varcácel, A., y Tejedor, F. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el constructivismo. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 355-362.
- Martín, A. (2024). El estudiante como protagonista absoluto del ecosistema formativo contemporáneo. *Anales de Innovación Educativa*, 30(2), 330-332.
- Mora, G., Salazar, D., y Guajardo, P. (2024). Factores determinantes del rendimiento escolar crónico: una revisión desde la violencia áulica. *Estudios de Psicología Escolar*, 19(2), 55-58.
- Moreno, L., y Zabala, M. (2022). Rendimiento académico y vectores motivacionales bajo el enfoque de la educación activa. *Boletín Científico de Educación*, 24(1), 333-335.
- Muntaner, J., Mut, B., y Pinya, C. (2020). Iniciativa, autonomía y habilidades para la vida en estudiantes educados bajo metodologías activas. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 141-145.
- Muntaner, J., Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva en la escuela primaria. *Revista de Investigación en Educación Especial*, 20(3), 164-169.
- Peralta, W., y Guamán, R. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales desde el constructivismo. *Revista de Ciencias Sociales y Educación*, 9(2), 212-216.
- Pino, E., Ramírez, A., y Castro, H. (2020). Aprendizaje Colaborativo como estrategia para fomentar la convivencia armónica frente a la indisciplina áulica. *Revista de Psicología y Pedagogía Social*, 12(3), 222-228.
- Rusteholz, G., y Mediavilla, M. (2022). Absentismo emocional, fracaso escolar y violencia: un análisis empírico longitudinal. *Revista de Economía de la Educación*, 27(1), 55-57.
- Sánchez, S. (2019). Influencia de la teoría de Piaget en la enseñanza de la Física. *Lat. Am. J. Phys. Educ.*, 13(3), 3307-1 - 3307-4.
- Santana, K., Mendoza, V., y Briones, G. (2023). Percepción y conocimiento de metodologías activas para la enseñanza en la post pandemia en entornos vulnerables. *Revista Hermenéutica Pedagógica*, 15(4), 193-198.
- Silva, J., y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.
- Torres, A., Espinoza, R., y Gómez, M. (2024). El Aprendizaje Basado en Retos (ABR) como dinamizador del trabajo colaborativo y la mediación de las TIC. *Revista de Educación Regional y Nuevas Tecnologías*, 6(1), 352-355.
- Torres, H. (2019). Pensamiento intuitivo, flexibilidad cognitiva y transversalidad curricular a través del aprendizaje activo. *Revista de Currículo y Didáctica*, 23(3), 88-91.
- Vera, G. (2023). Valoración discente de los debates en clase y el desarrollo de habilidades comunicativas y argumentativas. *Revista de Expresión y Lenguaje*, 11(2), 147-150.