

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1114>

## Clases expositivas y aprendizaje activo: ¿Una dicotomía o una complementariedad en la educación universitaria?

*Lecture-based classes and active learning: A dichotomy or a complementarity?*

**Heydi Rodríguez Vilchez**

[hrodriguezv@unc.edu.pe](mailto:hrodriguezv@unc.edu.pe)

<https://orcid.org/0009-0005-0817-1722>

Universidad Nacional de Cajamarca  
Perú

**Anelí Mostacero Díaz**

[amostacerod\\_epg19@unc.edu.pe](mailto:amostacerod_epg19@unc.edu.pe)

<https://orcid.org/0009-0006-7177-9500>

Universidad Nacional de Cajamarca  
Perú

**Lucía Antonieta Small Ruíz**

[lsmall\\_epg23@unc.edu.pe](mailto:lsmall_epg23@unc.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0002-1875-6549>

Universidad Nacional de Cajamarca  
Perú

**Urías Aurelio Mostacero Díaz**

[umostacerod@unc.edu.pe](mailto:umostacerod@unc.edu.pe)

Universidad Nacional de Cajamarca  
Perú

**Mari Jaqueline Vilchez Castañeda**

[marivilchezc@gmail.com](mailto:marivilchezc@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0008-0721-7962>

I.E N° 83009 Sagrado Corazón de Jesús  
Perú

**Karina Milagritos Aguilar Julca**

[kaguilar@unc.edu.pe](mailto:kaguilar@unc.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0003-1836-3160>

Universidad Nacional de Cajamarca  
Cajamarca - Perú

*Artículo recibido: 10 abril 2025*

*- Aceptado para publicación: 20 mayo 2025*

*Conflictos de intereses: Ninguno que declarar*

### RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la efectividad y complementariedad entre las clases expositivas tradicionales y el aprendizaje activo en la educación universitaria de estudiantes de Administración y Economía en la Universidad Nacional de Cajamarca. Se empleó un enfoque mixto, con un diseño cuasi-experimental y descriptivo-comparativo para medir el impacto de ambas metodologías sobre el rendimiento académico, complementado con un análisis cualitativo de las percepciones estudiantiles mediante entrevistas y observaciones. La muestra estuvo

compuesta por dos grupos de estudiantes a quienes se aplicaron pruebas antes y después de la implementación de cada método, junto con encuestas de percepción. Los resultados evidenciaron que, aunque ambos enfoques permitieron un nivel aceptable de aprendizaje, la metodología activa mostró ventajas significativas en la profundización del conocimiento, reflexión crítica y motivación, en concordancia con teorías pedagógicas y estudios previos. Se concluye que la integración estratégica de ambas metodologías en un modelo híbrido puede optimizar el proceso formativo, respondiendo a las exigencias del modelo educativo por competencias vigente en el país. Este estudio aporta evidencia empírica para repensar las prácticas docentes universitarias y fortalecer el desarrollo de competencias profesionales en contextos similares.

*Palabras clave:* métodos de enseñanza, clases expositivas, aprendizaje activo

### ABSTRACT

This study aimed to analyze the effectiveness and complementarity between traditional lectures and active learning in the university education of business administration and economy students at the National University of Cajamarca. A mixed-methods approach was used, with a quasi-experimental and descriptive-comparative design to measure the impact of both methodologies on academic performance, complemented by a qualitative analysis of student perceptions through interviews and observations. The sample consisted of two groups of students who were tested before and after the implementation of each method, along with perception surveys. The results showed that, although both approaches allowed for an acceptable level of learning, the active methodology showed significant advantages in deepening knowledge, critical reflection, and motivation, in line with pedagogical theories and previous studies. It is concluded that the strategic integration of both methodologies in a hybrid model can optimize the training process, responding to the demands of the competency-based educational model in force in the country. This study provides empirical evidence to rethink university teaching practices and strengthen the development of professional competencies in similar contexts.

*Keywords:* teaching methods, lectures, active learning

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

## INTRODUCCIÓN

La pedagogía universitaria ha transitado de un modelo centrado en el docente a uno centrado en el estudiante, promoviendo una enseñanza más participativa, crítica y reflexiva. En este proceso, el aprendizaje activo ha adquirido un papel protagónico, al considerar que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye activamente mediante la experiencia, la reflexión y la interacción social (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978).

Esta investigación aborda el tema de las metodologías de enseñanza en la educación universitaria, con especial énfasis en la aparente dicotomía entre las clases expositivas y el aprendizaje activo. En el contexto de la formación profesional académico en Administración y Economía en la Universidad Nacional de Cajamarca, la efectividad de ambos enfoques ha sido motivo de debate, generando interrogantes sobre si su aplicación debe ser excluyente o complementaria para optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Así, el objetivo de esta investigación fue analizar la efectividad y complementariedad de las clases expositivas tradicionales y las metodologías de aprendizaje activo en el desarrollo del rendimiento académico, la reflexión crítica y la producción escrita de los estudiantes de Administración y Economía de la Universidad Nacional de Cajamarca, en el marco del modelo educativo por competencias.

Las clases expositivas han sido tradicionalmente el método predominante de enseñanza en las universidades peruanas. Sin embargo, con el avance de teorías pedagógicas centradas en el estudiante y el enfoque por competencias promovido por la SUNEDU y el Ministerio de Educación, el aprendizaje activo ha cobrado mayor relevancia. Mientras algunos estudios han demostrado que el aprendizaje activo mejora la retención y aplicación de conocimientos (Prince, 2004; Freeman et al., 2014), otros destacan la importancia de la exposición estructurada para la comprensión de conceptos teóricos complejos (Biggs & Tang, 2011).

A pesar de la amplia literatura sobre ambas estrategias, existe una falta de consenso sobre si deben considerarse enfoques opuestos o si pueden integrarse de manera efectiva en el aula universitaria. Esta investigación busca llenar ese vacío proporcionando evidencia empírica sobre la percepción y el impacto de ambos enfoques en el aprendizaje de los estudiantes de Administración y Economía, así como su integración en un modelo pedagógico híbrido.

A partir de la problemática descrita, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe una dicotomía real entre las clases expositivas y el aprendizaje activo en la educación universitaria, o ambos enfoques pueden complementarse para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de Administración y Economía en la Universidad Nacional de Cajamarca? Formulándose la siguiente hipótesis: la combinación de clases expositivas y estrategias de aprendizaje activo mejora significativamente el aprendizaje, la participación y la motivación de los estudiantes en comparación con la aplicación exclusiva de un solo enfoque metodológico.

Este estudio es relevante, pues, en la medida que una persona cuenta con los conocimientos

en alguna materia o tema, cree estar preparada para compartirla como enseñanza a otras personas, cual sea esta; empero, el tiempo y la práctica nos advierten que ello no es suficiente; por lo que, es menester contar adicionalmente con estrategias, técnicas y herramientas adecuadas según el requerimiento profesional, para que los alumnos obtengan el aprendizaje que se persigue obtener, es decir, una educación universitaria efectiva

Los hallazgos orientarán a los docentes en la adopción de estrategias pedagógicas que maximicen el rendimiento académico y el desarrollo de competencias en los estudiantes. También resultarán útiles para diseñadores curriculares y gestores educativos interesados en mejorar la calidad de la enseñanza superior en el marco del Modelo Educativo por Competencias.

Así mismo esta investigación podrá ser de utilidad para futuras investigaciones que busquen profundizar en la combinación de ambos enfoques metodológicos, contribuyendo al desarrollo de modelos de enseñanza más integradores, adaptativos y efectivos. Las Universidades como entes de desarrollo de investigación orientadas a la mejora educativa y preparar a los futuros profesionales estar adaptados a la realidad y exigencia laboral con mejores conocimientos aplicados al desarrollo de los estudiantes hoy. Con un enfoque más progresista y con la capacidad de desenvolverse en cualquier ámbito dentro de la sociedad; ello si se parte de identificar las metodologías adecuadas para su formación integral óptima.

La docencia es un campo que abre posibilidades para la búsqueda de nuevos valores de nuevas metodologías didácticas que nos permiten mirar con asombro y -por qué no decirlo- con extrañeza, los procesos de formación, así como nuestro propio actuar en dichos procesos (Carreto, 2023). En especial la pedagogía universitaria ha transitado de un modelo centrado en el docente a uno centrado en el estudiante, promoviendo una enseñanza más participativa, crítica y reflexiva. En este proceso, el aprendizaje activo ha adquirido un papel protagónico, al considerar que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye activamente mediante la experiencia, la reflexión y la interacción social (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978).

Etimológicamente, el término “método” proviene del término griego “méthodos” que significa camino, vía o medio para alcanzar un resultado. En la ciencia, el método se define como un sistema de reglas que nos sirven para alcanzar un objetivo determinado y que también busca obtener los mejores resultados posibles.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje son un conjunto de técnicas que se aplican de manera sucesiva y ordenada para obtener un resultado. Estas técnicas deben manejarse con precisión para que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea efectivo y alcancen los objetivos propuestos. (Rojas, M. 2025)

Aprender es el proceso mediante el cual se adquiere información, resultando un cambio en el comportamiento, lo que implica cambiar de una situación “A”, a una situación “B”. Según Sáenz (2018), se puede definir como un cambio de comportamiento relativamente permanente que se produce como resultado de la experiencia o la práctica. (p.10). La experiencia juega un

papel fundamental en el aprendizaje; como expresó Einstein, aprender implica experiencia, ya que todo lo demás es información.

Pronto se da cuenta un maestro de que para enseñar a sus alumnos lo que desea que aprendan es preciso que él mismo haga ciertas cosas y que hay otras que son los aprendices quienes deben hacerlas. No basta que éstos vean cómo las hace el maestro, sino que éste debe formular cuidadosamente un plan de trabajo de las actividades propias del maestro y de aquellas que corresponden gradualmente a los aprendices. Estos sistemas y medios de enseñar se llaman métodos de enseñanza. Para que la enseñanza tenga éxito es necesario que el maestro no seleccione estos métodos al azar. Sin embargo, no sabrá él mismo qué métodos seleccionar o cómo emplearlos si no adquiere su propia experiencia con los alumnos en cada caso. Esto significa que el maestro debe conocer primero cómo aprende más y mejor el alumno. (Donald M. Kidd. 2006).

Diversas investigaciones han explorado la relación entre las clases expositivas tradicionales y el aprendizaje activo en el contexto universitario, encontrando que más que una dicotomía, ambas metodologías pueden funcionar de manera complementaria. En la Universidad de Antioquia (2012), se llevó a cabo una revisión de literatura que destaca el tránsito pedagógico en la enseñanza de ingeniería, desde clases magistrales hacia metodologías activas apoyadas en TIC. Esta revisión concluye que el aprendizaje activo, al fomentar la creatividad, la motivación y la participación del estudiante, no elimina el valor de las clases expositivas, sino que lo complementa en la construcción del conocimiento. Asimismo, en un estudio desarrollado por la Universidad Nacional de Villa María (2019), se implementó la clase invertida como estrategia innovadora en una asignatura de Recursos Humanos. Se evidenció que, al desplazar el rol protagónico hacia los estudiantes, se fortalecieron habilidades de pensamiento crítico y se logró una comprensión más profunda de los conceptos, sin que ello implicara prescindir completamente de la exposición docente.

En el contexto peruano, una investigación aplicada en una universidad pública (2018) demostró que los estudiantes que participaron en un modelo de flipped classroom mostraron mejoras significativas en su rendimiento académico. El promedio de notas aumentó de 4.25 a 8.45 en una unidad de física, lo cual evidencia los beneficios del aprendizaje activo; sin embargo, también se identificaron limitaciones, como la ausencia de un grupo control que permita contrastar resultados. Por otro lado, un estudio piloto realizado en una universidad pública chilena (2019) aplicó metodologías activas en cursos de física universitaria. Los resultados mostraron una reducción significativa en la tasa de reprobación, especialmente en estudiantes con bajo nivel de razonamiento formal, lo que sugiere que estas estrategias pueden ser eficaces para cerrar brechas de aprendizaje.

En una comparación internacional publicada en arXiv (2020), se observó que estudiantes guiados por un docente novato entrenado en técnicas activas obtuvieron mejores resultados

conceptuales y cuantitativos que aquellos que recibieron clases con un profesor tradicional experto, lo que respalda la efectividad de la enseñanza activa incluso frente a una menor experiencia docente. Asimismo, la Universidad Pierre y Marie Curie (UPMC, Francia) implementó estrategias como “Think–Pair–Share” y “Peer Instruction” en clases masivas de física, reportando mejoras sustanciales en pruebas conceptuales como FCI y CSEM (Deslauriers et al., 2013). Este tipo de metodologías activas no excluyó por completo la exposición, sino que la combinó inteligentemente con interacciones estudiantiles.

En el ámbito de laboratorios, un estudio de corte experimental comparó dos grupos de estudiantes de ingeniería: uno con prácticas tradicionales y otro bajo el enfoque flip teaching. Los resultados mostraron que los estudiantes del segundo grupo obtuvieron mejores calificaciones y mayor comprensión práctica (Serrano-Gómez & Herrera, 2020). Por su parte, la Universidad Técnica de Ambato en Ecuador desarrolló una investigación cualitativa sobre los paradigmas de enseñanza, destacando que los métodos expositivos, al centrarse en la figura del docente, son útiles para la estructuración del conocimiento. Sin embargo, enfatiza que las metodologías activas permiten una apropiación significativa del saber, al considerar estilos de aprendizaje diversos y fomentar el trabajo colaborativo (Universidad Técnica de Ambato, 2021).

Finalmente, experiencias recogidas por la Red Iberoamericana de Innovación Educativa evidencian que muchos docentes universitarios prefieren utilizar un enfoque mixto, donde las clases expositivas cumplen la función de ordenar contenidos y las estrategias activas (como debates, exposiciones orales y talleres) permiten aplicar y profundizar los aprendizajes (UABC, 2020).

Las clases expositivas, tradicionalmente asociadas a un enfoque centrado en el docente, han sido objeto de numerosas investigaciones y teorías pedagógicas que permiten comprender su valor, limitaciones y posibilidades de complementariedad con otras estrategias de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. En este sentido, diversas teorías ofrecen fundamentos sólidos para sustentar su pertinencia y efectividad cuando son bien diseñadas e implementadas.

En primer lugar, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1963) sostiene que el aprendizaje se torna más duradero y profundo cuando el nuevo conocimiento se relaciona con conceptos previamente adquiridos por el estudiante. En este marco, la clase expositiva cumple un rol clave si se estructura mediante organizadores previos, resúmenes y conceptos ancla que faciliten la asimilación de información nueva en la estructura cognitiva del aprendiz. Ausubel defiende el valor de la instrucción verbal significativa como vía para facilitar aprendizajes integrados y funcionales. Complementariamente, la teoría de la carga cognitiva desarrollada por Sweller y sus colaboradores (Ouweland et al., 2025) plantea que la eficacia de una exposición está sujeta a la capacidad de la memoria de trabajo del estudiante. Según esta teoría, una clase expositiva mal diseñada puede sobrecargar cognitivamente al estudiante e impedir la asimilación de contenidos. Por tanto, resulta fundamental disminuir la carga extrínseca mediante el uso de

ejemplos concretos, lenguaje claro y secuencias lógicas. Esta perspectiva subraya la importancia de estructurar la exposición docente de modo que se facilite el procesamiento esencial de la información.

De manera afín, la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia de Mayer y Fiorella (2021) explica cómo el uso combinado de texto verbal y elementos visuales —por ejemplo, en presentaciones apoyadas con diapositivas, gráficos o videos— mejora la comprensión, la retención y la transferencia del aprendizaje. Mayer plantea que, al activar los canales visual y auditivo de manera complementaria y evitar la sobrecarga, se puede maximizar el impacto de la clase expositiva. Así, principios como la segmentación, la coherencia y la contigüidad son esenciales para lograr una exposición efectiva y significativa. Por su parte, Robert Gagné (1985) propone una secuencia didáctica de nueve fases que pueden guiar la planificación y ejecución de cualquier clase, incluida la clase expositiva. Sus “nueve acontecimientos de instrucción” —desde captar la atención del estudiante hasta facilitar la transferencia del aprendizaje— ofrecen un marco estructurado que permite combinar momentos de exposición con instancias de participación, práctica guiada y evaluación. Esta teoría evidencia que una clase expositiva no debe reducirse a la mera transmisión de información, sino que puede incluir momentos interactivos que promuevan el aprendizaje activo.

Desde la perspectiva de la didáctica, la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau (1997) introduce la noción de que toda clase implica una relación entre el profesor, el estudiante y el saber. Aunque su enfoque se desarrolló inicialmente en el campo de las matemáticas, su aplicación se ha extendido a diversas disciplinas. Brousseau propone que incluso en una clase expositiva pueden generarse “situaciones adidácticas”, en las que el estudiante resuelve desafíos o problemas por iniciativa propia, validando el conocimiento de forma activa y constructiva. Finalmente, Ralph Tyler (1949), desde un enfoque más curricular, plantea que todo proceso de enseñanza debe partir de objetivos de aprendizaje claramente definidos, seleccionar experiencias pertinentes y establecer criterios de evaluación alineados. Bajo esta perspectiva, la clase expositiva adquiere valor cuando se articula de manera coherente con los fines formativos del curso, contribuyendo al logro de los resultados de aprendizaje establecidos.

En conjunto, estas teorías evidencian que la clase expositiva no es antagónica al aprendizaje activo, sino que puede potenciarse y enriquecerse mediante principios pedagógicos que la hacen más participativa, significativa y efectiva. Por tanto, el debate no debe centrarse en una supuesta dicotomía entre ambos enfoques, sino en cómo integrarlos estratégicamente para favorecer el aprendizaje profundo en la educación universitaria.

El aprendizaje activo ha emergido como una respuesta pedagógica a los modelos tradicionales centrados en la exposición unidireccional del conocimiento. Bonwell y Eison (1991) introdujeron el concepto de aprendizaje activo como una estrategia pedagógica que busca involucrar al estudiante en tareas significativas que trascienden la simple escucha. Entre las



técnicas más empleadas se encuentran el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo, el uso de estudios de caso, debates, mapas conceptuales, gamificación y simulaciones. Estas metodologías facilitan un aprendizaje significativo al permitir al estudiante aplicar los conocimientos adquiridos en contextos prácticos.

Diversas teorías educativas respaldan su eficacia en la enseñanza universitaria, al promover un rol protagónico del estudiante en la construcción de su conocimiento, la interacción social y la aplicación práctica de lo aprendido.

En primer lugar, la teoría constructivista, con aportes de Jean Piaget y Lev Vygotsky, sostiene que el conocimiento no se transmite pasivamente, sino que se construye activamente a partir de las experiencias previas y la interacción con el entorno (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978). Desde esta perspectiva, el aprendizaje activo se fundamenta en la necesidad de generar experiencias significativas, donde el estudiante pueda formular hipótesis, reflexionar, argumentar y reestructurar sus ideas en función de nuevas evidencias o descubrimientos. En el caso de Vygotsky, se enfatiza además el papel mediador del lenguaje y del entorno sociocultural en la interiorización del conocimiento, destacando la importancia del trabajo colaborativo y de la zona de desarrollo próximo como facilitadores del aprendizaje.

Por otro lado, el enfoque del aprendizaje experiencial desarrollado por David Kolb (1984) propone un ciclo de aprendizaje basado en cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Según esta teoría, el aprendizaje ocurre cuando el individuo transforma la experiencia en conocimiento a través de la reflexión, lo que implica una participación activa y crítica en cada etapa del proceso. Esta propuesta es especialmente pertinente en entornos universitarios donde el estudiante se enfrenta a problemas reales o simulados que requieren análisis, toma de decisiones y aplicación práctica.

Asimismo, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) refuerza el carácter activo y social del aprendizaje al señalar que el conocimiento se construye mediante la interacción con otros, particularmente con aquellos que poseen mayor nivel de desarrollo. Este enfoque fundamenta metodologías como el aprendizaje cooperativo, las tutorías entre pares y las dinámicas grupales que potencian el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales a través del diálogo y la co-construcción del saber.

Desde el enfoque cognitivo-metacognitivo, Collins y Stevens (1981) proponen el modelo de enseñanza por indagación (Inquiry Teaching), el cual se basa en fomentar el pensamiento crítico mediante la formulación de preguntas, la búsqueda autónoma de respuestas, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la capacidad de autorregulación. Este modelo refuerza la idea de que el estudiante debe participar activamente en su formación, evaluando sus propias hipótesis y estrategias, lo cual fortalece el aprendizaje profundo.

Otra teoría relevante es la del aprendizaje situado, que considera que el conocimiento cobra sentido cuando se adquiere en contextos auténticos y funcionales. Esta perspectiva, desarrollada



por Lave y Wenger (1991), destaca que el aprendizaje activo se enriquece cuando el estudiante se involucra en prácticas reales o simuladas que reflejan los escenarios donde posteriormente aplicará sus competencias. En consecuencia, metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABP), los estudios de caso y los proyectos comunitarios encuentran sustento en este enfoque.

Además, el aprendizaje activo se ve fortalecido por enfoques contemporáneos que resaltan la motivación intrínseca, la autorregulación y la diversidad cognitiva. En este sentido, la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) sostiene que los estudiantes aprenden mejor cuando experimentan autonomía, competencia y vinculación social. Por otro lado, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) plantea que los estudiantes poseen distintas formas de aprender y expresar el conocimiento, lo que justifica el uso de estrategias variadas como la gamificación, el aprendizaje colaborativo, el debate, la dramatización o el uso de TIC como herramientas de aprendizaje activo.

En síntesis, el aprendizaje activo encuentra un sustento teórico amplio y diverso que resalta su potencial para promover un aprendizaje significativo, reflexivo, colaborativo y contextualizado. Estas teorías permiten fundamentar la necesidad de complementar las clases expositivas con metodologías participativas que estimulen el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el compromiso del estudiante con su propio proceso de formación.

La efectividad del aprendizaje activo ha sido respaldada por diversas investigaciones. Prince (2004), en una revisión de estudios empíricos, concluyó que este enfoque mejora los resultados académicos, incrementa la motivación y desarrolla habilidades como la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Freeman et al. (2014) reforzaron estos hallazgos al demostrar que la implementación del aprendizaje activo en disciplinas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) reduce significativamente la tasa de desaprobación.

No obstante, las clases expositivas continúan siendo un componente fundamental de la educación universitaria. Biggs y Tang (2011) sostienen que, cuando están bien diseñadas, permiten al docente estructurar el contenido, conectar ideas complejas y facilitar la comprensión conceptual. De manera complementaria, Mayer (2009) argumenta que la enseñanza directa puede ser eficaz si se fundamenta en principios de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, tales como la segmentación, la señalización y la coherencia.

En esa línea, Felder y Brent (2009) proponen un enfoque combinado en el que las clases expositivas se intercalan con actividades activas breves, como discusiones en pares, respuestas con sistemas de votación o la resolución de mini casos. Este enfoque mixto permite aprovechar los beneficios de ambos métodos: la eficiencia de la exposición y la implicación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje.

En el contexto latinoamericano, estudios como los de Cisneros Estupiñán y Olave Arias (2012) destacan la necesidad de replantear las estrategias metodológicas universitarias para

fomentar el pensamiento crítico, la autonomía y la adaptabilidad en los futuros profesionales. En el caso peruano, el marco normativo establecido por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2020) exige que los programas educativos universitarios se alineen con el enfoque por competencias, lo que implica rediseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje e incorporar metodologías activas de manera sistemática.

En suma, la literatura especializada coincide en que no existe una contradicción insalvable entre las clases expositivas y el aprendizaje activo. Por el contrario, se plantea su integración estratégica dentro de un modelo pedagógico híbrido que articule las fortalezas de ambos enfoques y responda a las exigencias de una educación superior pertinente y de calidad.

### **METODOLOGÍA**

La presente investigación se fundamenta en el paradigma constructivista, que sostiene que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción con el entorno y reflexión sobre la propia experiencia (Vygotsky, 1978;1938). Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es un proceso pasivo de recepción de información, sino una actividad en la que el estudiante asume un rol protagónico. El constructivismo reconoce la importancia de los contextos sociales y culturales en la formación del conocimiento, lo que justifica la integración activa en la educación universitaria.

Asimismo, el enfoque mixto adaptado en la investigación responde a una visión pragmática de la epistemología en la que se valora tanto la objetividad de los datos cuantitativos como la riqueza interpretativa de los datos cualitativos (Creswell, 2014). Esta postura comprende la complejidad del fenómeno educativo y valora la complementariedad de distintas metodologías para optimizar el aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales.

Se utilizó el enfoque cuantitativo, ya que se recurrió a la medición numérica de los aprendizajes logrados por los estudiantes en función de los métodos de enseñanza utilizados, permitiendo establecer comparaciones objetivas entre dos grupos experimentales. El tipo de investigación fue explicativa, pues se buscó identificar la influencia del uso de la metodología de clases expositivas frente a la metodología de enseñanza activa en el aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Administración y Economía.

El diseño utilizado fue cuasi experimental de tipo transversal, dado que se trabajó con dos grupos de estudiantes a quienes se les aplicó diferentes intervenciones didácticas durante un mismo período académico, sin recurrir a la asignación aleatoria de los participantes. Uno de los grupos recibió la enseñanza del tema seleccionado mediante clases expositivas, mientras que al segundo grupo se le aplicó el mismo tema mediante estrategias de enseñanza activa. Al finalizar las sesiones, ambos grupos fueron evaluados con la misma ficha de evaluación, elaborada previamente para medir el logro de aprendizajes bajo criterios objetivos.

La población de estudio estuvo constituida por estudiantes de la carrera profesional de

Administración y Economía de la Universidad Nacional de Cajamarca. La muestra fue intencionada, conformada por dos carreras de diferentes ciclos académicos y de que cursaban la asignatura correspondiente al área de formación básica. En total, participaron 74 estudiantes, distribuidos equitativamente en dos grupos de 34 y 40 alumnos cada uno.

Para la recolección de datos, se utilizó una ficha de evaluación diseñada especialmente para esta investigación, la cual incluyó tres criterios: precisión en las respuestas, Precisión crítica y argumentada, y redacción y ortografía. Cada criterio fue calificado según una rúbrica de cuatro niveles de desempeño: Excelente (20 puntos), Bueno (16), Básico (12) y Bajo (8), lo cual permitió valorar de forma objetiva los aprendizajes obtenidos por los estudiantes al término de la sesión.

**Tabla 1**  
*Rúbrica de evaluación*

| <b>Criterio</b>                        | <b>Nivel Excelente<br/>(20)</b>                   | <b>Nivel Bueno<br/>(16)</b>           | <b>Nivel Básico<br/>(12)</b>    | <b>Nivel Bajo<br/>(8)</b>        |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <b>Precisión en las respuestas</b>     | 18 aciertos                                       | 14–17 aciertos                        | 10–13 aciertos                  | <10 aciertos                     |
| <b>Reflexión crítica y argumentada</b> | Respuestas profundas, bien escritas y pertinentes | Ideas claras, pero poco desarrolladas | Ideas básicas sin argumentación | Respuestas vagas o no redactadas |
| <b>Redacción y ortografía</b>          | Sin errores                                       | Pocos errores                         | Varios errores                  | Muchos errores                   |

En cuanto a los materiales de apoyo, se elaboraron dos módulos de aprendizaje: uno con actividades centradas en la exposición del docente (para el grupo con clases tradicionales) y otro con actividades participativas, colaborativas y reflexivas (para el grupo con enseñanza activa), asegurando que ambos módulos abordaran el mismo contenido temático.

Respecto a las consideraciones éticas, se garantizó la confidencialidad de la información, el anonimato de los participantes y la participación voluntaria de los estudiantes, quienes fueron informados previamente sobre los objetivos de la investigación. No se utilizaron datos personales ni se generó ningún tipo de perjuicio académico o psicológico para los participantes.

Como criterios de inclusión, se consideró a los estudiantes que asistieron regularmente a las clases y que participaron activamente en las sesiones. Como criterios de exclusión, se omitió a aquellos estudiantes que no asistieron a la totalidad de las sesiones o que no completaron la ficha de evaluación al finalizar la experiencia.

Entre las limitaciones del estudio se identificó el corto tiempo de intervención, ya que se aplicó un solo tema en cada modalidad metodológica, lo cual pudo limitar la generalización de

los resultados a otros contenidos o contextos. No obstante, los resultados obtenidos ofrecen información valiosa sobre la eficacia comparativa de ambas metodologías en un entorno universitario real.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Resultados obtenidos en estudiantes de la carrera académica profesional de Administración

El presente estudio se propuso comparar los efectos de dos metodologías de enseñanza (la clase expositiva y la enseñanza activa) en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad Nacional de Cajamarca. Para ello, se seleccionó aleatoriamente una muestra de 34 estudiantes, divididos en dos grupos: 38 recibieron una clase expositiva tradicional de 60 minutos, mientras que 40 fueron instruidos mediante técnicas de enseñanza activa durante 90 minutos. La evaluación del aprendizaje se realizó mediante una rúbrica que contempló tres criterios: precisión en las respuestas, reflexión crítica y argumentada, y redacción y ortografía. Cada criterio se evaluó en cuatro niveles: Excelente (20), Bueno (16), Básico (12) y Bajo (8).

#### Precisión en las respuestas

Los resultados obtenidos de la Escuela Académico Profesional de Administración se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 2**

*Resultados respecto a la precisión en las respuestas de la Escuela Académico Profesional de Administración*

| Criterio         | Nivel Excelente<br>(20) | Nivel Bueno<br>(16) | Nivel Básico<br>(12) | Nivel Bajo<br>(8) | Total |
|------------------|-------------------------|---------------------|----------------------|-------------------|-------|
|                  | 18 aciertos             | 14–17 aciertos      | 10–13 aciertos       | <10 aciertos      |       |
| Clase expositiva | 5                       | 11                  |                      |                   | 16    |
| Enseñanza activa | 3                       | 14                  | 1                    |                   | 18    |

A primera vista, ambos métodos muestran una predominancia del nivel “Bueno”, con 11 estudiantes (68.75%) en el grupo de clase expositiva y 14 estudiantes (77.78%) en el grupo de enseñanza activa. Sin embargo, una lectura más profunda revela diferencias significativas.

En el nivel “Excelente”, la clase expositiva muestra un mayor número de estudiantes: 5 frente a 3 de enseñanza activa. Esto representa un 31.25% de los estudiantes del grupo expositivo, en comparación con el 16.67% del grupo de enseñanza activa. Este hallazgo sugiere que la clase expositiva puede haber favorecido a estudiantes con un estilo de aprendizaje más pasivo o teórico, quienes respondieron mejor al formato tradicional y estructurado (Bonwell & Eison, 1991).

No obstante, el grupo que recibió enseñanza activa no presentó ningún caso en el nivel “Bajo”, al igual que el grupo expositivo, pero sí incluyó un estudiante en el nivel “Básico”, lo que representa un 5.55% del total. Aunque esta diferencia es mínima, indica que, en condiciones de aprendizaje activo, puede haber estudiantes que requieran mayor tiempo de adaptación a esta metodología (Freeman et al., 2014).

Estos resultados evidencian que ambas metodologías son eficaces para alcanzar niveles aceptables de comprensión y precisión en las respuestas. La clase expositiva evidenció una mayor concentración de estudiantes en el nivel más alto de rendimiento (Excelente), lo cual puede atribuirse a la claridad y estructura de los contenidos presentados por el docente. Según Prince (2004), este tipo de enseñanza continúa siendo útil para transmitir conocimientos teóricos complejos en un tiempo limitado.

Sin embargo, la enseñanza activa logró una distribución más homogénea del rendimiento estudiantil, lo que sugiere que este enfoque favorece una comprensión más amplia y participativa, incrementando la implicancia cognitiva de la mayoría de los estudiantes. Tal como señalan Michael (2006) y Chi & Wylie (2014), el aprendizaje activo estimula procesos mentales profundos como el análisis, la evaluación y la autorregulación, lo que puede traducirse en un aprendizaje más duradero.

Cabe destacar que la enseñanza activa tuvo una duración mayor (90 minutos frente a 60 minutos de la clase expositiva), lo que puede haber influido en el tiempo de reflexión y producción de los estudiantes. No obstante, esta diferencia temporal también responde a la necesidad propia de la metodología activa, que requiere espacios para la interacción, el trabajo colaborativo y la retroalimentación entre pares.

### Reflexión crítica y argumentada

Además del análisis cuantitativo sobre la precisión de respuestas, el presente estudio evaluó la capacidad de reflexión crítica y argumentada de los estudiantes como indicador de pensamiento complejo. Este aspecto resulta clave en el contexto universitario, donde no solo se busca la retención de información, sino la formación de profesionales capaces de analizar, cuestionar y fundamentar sus opiniones con claridad y profundidad (Paul & Elder, 2006).

Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 3**  
*Resultados respecto a la reflexión crítica y argumentada*

| Criterio         | Nivel Excelente<br>(20)                              | Nivel Bueno<br>(16)                   | Nivel Básico<br>(12)            | Nivel Bajo<br>(8)                | Total |
|------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|-------|
|                  | Respuestas profundas, escritas pertinentes<br>bien y | Ideas claras, pero poco desarrolladas | Ideas básicas sin argumentación | Respuestas vagas o no redactadas |       |
| Clase expositiva | 2                                                    | 8                                     | 5                               | 1                                | 16    |
| Enseñanza activa | 3                                                    | 11                                    | 4                               |                                  | 18    |

Ambas metodologías permitieron que la mayoría de los estudiantes se ubicaran en los niveles “Bueno” y “Excelente”, lo cual evidencia una apropiación aceptable de las competencias argumentativas. No obstante, se aprecian diferencias significativas entre los grupos.

El grupo con clase expositiva concentró su rendimiento en el nivel Bueno (50%), seguido del nivel Básico (31.25%). Solo dos estudiantes (12.5%) alcanzaron el nivel Excelente, y uno (6.25%) se ubicó en el nivel Bajo. Este resultado evidencia que si bien la clase expositiva puede proporcionar una base teórica sólida, tiende a limitar la generación espontánea de argumentos complejos y la reflexión autónoma, en tanto el estudiante asume un rol pasivo (King, 1995).

En contraste, el grupo de enseñanza activa logró mejores indicadores globales: un 61.11% en el nivel Bueno, un 16.67% en el nivel Excelente, y ningún caso en el nivel Bajo. Aunque también se evidenció una proporción de estudiantes en el nivel Básico (22.22%), el hecho de que ningún estudiante presentara respuestas vagas o no redactadas muestra una tendencia hacia una participación más comprometida con el proceso de reflexión crítica.

Los hallazgos apuntan a que la enseñanza activa genera mejores condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico, debido a que promueve la interacción constante entre estudiantes, la resolución de problemas, el debate y la autorregulación del aprendizaje (Brookfield, 2012; Bonwell & Eison, 1991). En un entorno activo, los estudiantes son desafiados a construir sus ideas con mayor profundidad y a defenderlas mediante razonamientos coherentes, lo que potencia su habilidad para reflexionar y argumentar.

Por otro lado, aunque la clase expositiva mostró niveles aceptables, su naturaleza centrada en la transmisión de contenidos limita la participación activa del estudiante. La aparición de un caso en el nivel Bajo confirma que, para algunos estudiantes, este método no proporciona suficientes oportunidades de involucrarse cognitivamente y emocionalmente con el contenido.

Además, cabe resaltar que el mayor tiempo asignado a la enseñanza activa (90 minutos frente a 60 minutos en la clase expositiva) pudo haber contribuido a una reflexión más elaborada, al brindar espacios para el diálogo, la retroalimentación y la construcción colectiva del conocimiento.

### **Redacción y ortografía**

Una tercera dimensión analizada en esta investigación fue la precisión formal en la redacción, la cual se evaluó según la presencia de errores lingüísticos, tales como faltas ortográficas, errores gramaticales, incoherencias en la redacción, entre otros aspectos formales. Esta dimensión es crucial, ya que la calidad formal del discurso académico influye directamente en la claridad, el rigor y la efectividad comunicativa del estudiante universitario (Cassany, 2006). Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

**Tabla 4**  
*Resultados respecto a la reflexión crítica y argumentada*

| Criterio            | Nivel<br>Excelente<br>(20) | Nivel Bueno<br>(16) | Nivel Básico<br>(12) | Nivel Bajo<br>(8) | Total |
|---------------------|----------------------------|---------------------|----------------------|-------------------|-------|
|                     | Sin errores                | Pocos errores       | Varios errores       | Muchos<br>errores |       |
| Clase<br>expositiva | 14                         | 2                   |                      |                   | 16    |
| Enseñanza<br>activa | 10                         | 6                   | 1                    |                   | 17    |

Nota: un estudiante del Grupo al cual se le aplicó enseñanza activa no presentó redacción de respuestas.

Los datos muestran que ambos métodos de enseñanza obtuvieron resultados positivos en términos de precisión formal, aunque con matices relevantes. En el grupo de clase expositiva, el 87.5% de los estudiantes (14 de 16) alcanzaron el nivel Excelente y solo el 12.5% se ubicó en el nivel Bueno. No se registraron respuestas con errores graves, ni omisiones. Esto evidencia un alto nivel de cuidado en la forma de redactar, probablemente influenciado por el carácter estructurado y normativo de este tipo de enseñanza (Álvarez Méndez, 2001).

Por su parte, en el grupo con enseñanza activa, el 55.56% logró el nivel Excelente, mientras que un 33.33% se ubicó en el nivel Bueno, y un caso aislado (5.56%) se situó en el nivel Básico. Asimismo, una estudiante (5.56%) no entregó respuesta. Estos resultados, aunque positivos, OrtografíaEste comportamiento puede explicarse a partir de las características propias de cada enfoque metodológico. La clase expositiva, al estar centrada en la transmisión unidireccional del contenido, tiende a reforzar estructuras lingüísticas formales y académicas más convencionales. Los estudiantes internalizan patrones lingüísticos estandarizados, lo cual repercute positivamente en la redacción formal de sus respuestas (Zayas, 2015).

En contraste, la enseñanza activa, aunque fortalece la autonomía y el pensamiento crítico, promueve la espontaneidad discursiva, lo que puede derivar en una menor atención a los aspectos normativos del lenguaje. Esta metodología fomenta la participación, el debate y la escritura colaborativa o inmediata, lo cual puede aumentar el riesgo de errores formales, especialmente si no se acompaña de estrategias metacognitivas para la revisión textual (Campos & González, 2017).

Adicionalmente, el caso del estudiante que no respondió en el grupo de enseñanza activa podría deberse a factores extrínsecos (tiempo, inseguridad, desorganización), pero también es un indicador a considerar respecto a las exigencias cognitivas y el manejo del tiempo en dinámicas más abiertas y flexibles.

**Resultados obtenidos en estudiantes de la carrera Académico Profesional de Economía**



El presente estudio se propuso comparar los efectos de dos metodologías de enseñanza (la clase expositiva y la enseñanza activa) en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Economía de la Universidad Nacional de Cajamarca. Para ello, se seleccionó aleatoriamente una muestra de 44 estudiantes, divididos en dos grupos: 22 recibieron una clase expositiva tradicional de 60 minutos, mientras que 22 fueron instruidos mediante técnicas de enseñanza activa durante 90 minutos. La evaluación del aprendizaje se realizó mediante una rúbrica que contempló tres criterios: precisión en las respuestas, reflexión crítica y argumentada, y redacción y ortografía. Cada criterio se evaluó en cuatro niveles: Excelente (20), Bueno (16), Básico (12) y Bajo (8).

Los resultados obtenidos de la Escuela Académico Profesional de Economía se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 5**

*Resultados respecto a la precisión en las respuestas de la Escuela Académico Profesional de Economía*

| Criterio         | Nivel Excelente<br>(20) | Nivel Bueno<br>(16) | Nivel Básico<br>(12) | Nivel Bajo<br>(8) | Total |
|------------------|-------------------------|---------------------|----------------------|-------------------|-------|
|                  | 18 aciertos             | 14–17 aciertos      | 10–13 aciertos       | <10 aciertos      |       |
| Clase expositiva | 2                       | 11                  | 6                    | 3                 | 22    |
| Enseñanza activa | 2                       | 16                  | 3                    | 1                 | 22    |

A primera vista, ambos métodos muestran una predominancia del nivel “Bueno”, con 11 estudiantes (25.00%) en el grupo de clase expositiva y 16 estudiantes (36.36%) en el grupo de enseñanza activa. Sin embargo, una lectura más profunda revela diferencias significativas.

No obstante, el grupo que recibió enseñanza activa presentó 6 estudiantes con el (13.64%) en el nivel “Básico”, al igual que el grupo expositivo, sí incluyó 3 estudiantes en el nivel “Bajo”, lo que representa un (6.82%) del total. Aunque esta diferencia es mínima, indica, en qué condiciones de aprendizaje activo, puede haber estudiantes que requieran mayor tiempo de adaptación a esta metodología (Freeman et al., 2014).

En el nivel “Excelente”, la clase expositiva muestra una igualdad en el número de estudiantes: 2 frente a 2 de enseñanza activa. Esto representa un (4.55%) de los estudiantes del grupo expositivo, igual con el (4.44%) del grupo de enseñanza activa. Este hallazgo sugiere que la clase expositiva puede haber favorecido a estudiantes con un estilo de aprendizaje más pasivo o teórico, quienes respondieron mejor al formato tradicional y estructurado (Bonwell & Eison, 1991).

No obstante, el grupo que recibió enseñanza activa presentó a 1 estudiante con el (2.27%) en el nivel “Bajo”, al igual que el grupo expositivo, que sí incluyó a 3 estudiantes en el nivel “Básico”, lo que representa un (6.82) % del total. Aunque esta diferencia es mínima, indica, en qué condiciones de aprendizaje activo, puede haber estudiantes que requieran mayor tiempo de adaptación a esta metodología (Freeman et al., 2014).

Estos resultados evidencian que ambas metodologías son eficaces para alcanzar niveles aceptables de comprensión y precisión en las respuestas. La clase expositiva evidenció una mayor concentración de estudiantes en el nivel más alto de rendimiento (Excelente), lo cual puede atribuirse a la claridad y estructura de los contenidos presentados por el docente. Según Prince (2004), este tipo de enseñanza continúa siendo útil para transmitir conocimientos teóricos complejos en un tiempo limitado.

Sin embargo, la enseñanza activa logró una distribución más uniforme del rendimiento estudiantil, lo que sugiere que este enfoque beneficia una comprensión más desarrollada y interactiva, incrementando la contradicción cognitiva de la mayoría de los estudiantes. Tal como señalan Michael (2006) y Chi & Wylie (2014), el aprendizaje activo estimula conocimientos mentales profundos como el análisis, la evaluación y la autorregulación, lo que puede traducirse en un aprendizaje más perdurable.

Cabe destacar que la enseñanza activa tuvo una duración mayor (90 minutos frente a 60 minutos de la clase expositiva), lo que puede haber influido en el tiempo de reflexión y producción de los estudiantes. No obstante, esta diferencia temporal también responde a la necesidad propia de la metodología activa, que requiere espacios para la interacción, el trabajo colaborativo y la retroalimentación entre pares.

### Reflexión crítica y argumentada

Además del análisis cuantitativo sobre la exactitud de respuestas, el presente artículo evaluó la capacidad de reflexión crítica y argumentada de los estudiantes como indicador de corriente confuso. Este aspecto resulta clave en el argumento universitario, en donde no sólo se busca la retención de información, sino la formación de profesionales competentes de aprender, debatir y fundamentar sus informes con claridad y profundidad (Paul & Elder, 2006).

Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 6**  
*Resultados respecto a la reflexión crítica y argumentada*

| Criterio         | Nivel Excelente<br>(20)                           | Nivel Bueno<br>(16)                   | Nivel Básico<br>(12)            | Nivel Bajo<br>(8)                | Total |
|------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|-------|
|                  | Respuestas profundas, bien escritas y pertinentes | Ideas claras, pero poco desarrolladas | Ideas básicas sin argumentación | Respuestas vagas o no redactadas |       |
| Clase expositiva | 0                                                 | 3                                     | 11                              | 8                                | 22    |
| Enseñanza activa | 8                                                 | 6                                     | 6                               | 2                                | 22    |

Ambos métodos afirmaron que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en los niveles

“Básico” y “Bueno”, lo cual evidencia una apropiación aceptable de las capacidades argumentativas. No obstante, se consideran contrastes significativas entre los grupos.

El grupo con clase expositiva concentró su rendimiento en el nivel Básico (25.00%), seguido del nivel Bajo (18.18%). No hubo estudiantes que alcanzaran el nivel Excelente, y el (6.82%) se ubicó en el nivel Bueno. Este resultado evidencia que si bien la clase expositiva puede proporcionar una base teórica casi concreta, tiende a restringir la reproducción continua de pruebas complejas y la reflexión autónoma, en tanto el alumno ocupa un rol pasivo (King, 1995).

En contraste, el grupo de enseñanza activa alcanzó excelentes indicadores generales: 8 alumnos con el (18.18%), en el nivel Excelente, un (13.64%) en el nivel Bueno, y el (13.64%) en el nivel Básico. Aunque también se evidenció una proporción de estudiantes en el nivel Bajo (4.55%), el hecho muestra una tendencia hacia una participación más comprometida con el proceso de reflexión crítica.

Los hallazgos apuntan a que la enseñanza activa genera mejores condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico, debido a que promueve la interacción constante entre estudiantes, la resolución de problemas, el debate y la autorregulación del aprendizaje (Brookfield, 2012; Bonwell & Eison, 1991). En un entorno activo, los estudiantes son desafiados a construir sus ideas con mayor profundidad y a defenderlas mediante razonamientos coherentes, lo que potencia su habilidad para reflexionar y argumentar.

Por otro lado, aunque la clase expositiva mostró niveles aceptables, su naturaleza centrada en la transmisión de contenidos limita la participación activa del estudiante. La aparición de un caso en el nivel Bajo confirma que, para algunos estudiantes, este método no proporciona suficientes oportunidades de involucrarse cognitivamente y emocionalmente con el contenido.

Además, cabe resaltar que el mayor tiempo asignado a la enseñanza activa (90 minutos frente a 60 minutos en la clase expositiva) pudo haber contribuido a una reflexión más elaborada, al brindar espacios para el diálogo, la retroalimentación y la construcción colectiva del conocimiento.

### **Redacción y ortografía**

Una tercera dimensión analizada en esta investigación fue la precisión formal en la redacción, la cual se evaluó según la presencia de errores lingüísticos, tales como faltas ortográficas, errores gramaticales, incoherencias en la redacción, entre otros aspectos formales. Esta dimensión es crucial, ya que la calidad formal del discurso académico influye directamente en la claridad, el rigor y la efectividad comunicativa del estudiante universitario (Cassany, 2006). Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

**Tabla 7**  
*Resultados respecto a la reflexión crítica y argumentada*

| Criterio         | Nivel<br>Excelente (20) | Nivel Bueno<br>(16) | Nivel Básico<br>(12) | Nivel Bajo<br>(8) | Total |
|------------------|-------------------------|---------------------|----------------------|-------------------|-------|
|                  | Sin errores             | Pocos errores       | Varios errores       | Muchos errores    |       |
| Clase expositiva | 3                       | 8                   | 3                    | 8                 | 22    |
| Enseñanza activa | 7                       | 8                   | 5                    | 2                 | 22    |

Nota: un estudiante del Grupo al cual se le aplicó enseñanza activa no presentó redacción de respuestas.

Los datos muestran que ambos métodos de enseñanza obtuvieron resultados positivos en términos de precisión formal, aunque con matices relevantes. En el grupo de clase expositiva, el (18.18%) de los estudiantes alcanzaron el nivel Bueno y solo el (18.18%) se ubicó en el nivel Bajo, en donde se registraron respuestas con errores graves, ni omisiones. Esto evidencia un alto nivel de cuidado en la forma de redactar, probablemente influenciado por el carácter estructurado y normativo de este tipo de enseñanza (Álvarez Méndez, 2001).

Por su parte, en el grupo con enseñanza activa, el (18.18%) logró el nivel Bueno, mientras que un (15.91%) se ubicó en el nivel Excelente, y con el (11.360%) se situó en el nivel Básico. Asimismo, dos estudiantes (4.55 %) en el nivel bajo. Estos resultados, aunque positivos, muestran una mayor dispersión del desempeño formal en comparación con la clase expositiva.

Este comportamiento puede explicarse a partir de las características propias de cada enfoque metodológico. La clase expositiva, al estar centrada en la transmisión unidireccional del contenido, tiende a reforzar estructuras lingüísticas formales y académicas más convencionales. Los estudiantes internalizan patrones lingüísticos estandarizados, lo cual repercute positivamente en la redacción formal de sus respuestas (Zayas, 2015).

En contraste, la enseñanza activa, aunque fortalece la autonomía y el pensamiento crítico, promueve la espontaneidad discursiva, lo que puede derivar en una menor atención a los aspectos normativos del lenguaje. Esta metodología fomenta la participación, el debate y la escritura colaborativa o inmediata, lo cual puede aumentar el riesgo de errores formales, especialmente si no se acompaña de estrategias metacognitivas para la revisión textual (Campos & González, 2017).

Adicionalmente, el caso del estudiante que no respondió en el grupo de enseñanza activa podría deberse a factores extrínsecos (tiempo, inseguridad, desorganización), pero también es un indicador a considerar respecto a las exigencias cognitivas y el manejo del tiempo en dinámicas más abiertas y flexibles.

Los resultados de este estudio respaldan de manera significativa la hipótesis planteada: la

integración de clases expositivas con metodologías activas mejora el aprendizaje universitario, la reflexión crítica y la motivación estudiantil. Esta conclusión se alinea con múltiples investigaciones previas y se fundamenta teóricamente en un conjunto amplio y consolidado de teorías pedagógicas que sustentan tanto las clases expositivas como las estrategias de aprendizaje activo.

En primer lugar, al analizar la dimensión de precisión en las respuestas, se observa que ambos métodos permiten alcanzar niveles aceptables de aprendizaje conceptual, pero con diferencias cualitativas. Las clases expositivas tendieron a beneficiar a los estudiantes con estilos de aprendizaje más tradicionales, proporcionándoles claridad y estructura en la transmisión de contenidos, lo cual coincide con lo señalado por Ausubel (1963), quien sostuvo que el aprendizaje significativo se facilita cuando se parte de estructuras cognitivas previas bien organizadas. De igual modo, Mayer y Fiorella (2021) explican que la exposición puede ser altamente eficaz si se basa en principios del aprendizaje multimedia, como la segmentación y la coherencia.

Sin embargo, la metodología activa se destacó por su capacidad para fomentar la reflexión crítica y argumentada, como evidencian los datos de ambas escuelas profesionales (Administración y Economía). Estos hallazgos son consistentes con la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que resalta cómo el conocimiento se construye a través de la acción, la reflexión y la conceptualización. Asimismo, la perspectiva constructivista de Piaget (1952) y Vygotsky (1978) refuerza la importancia de la interacción social y el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje, lo cual se vio reflejado en los mayores niveles de pensamiento crítico alcanzados por los estudiantes expuestos a metodologías activas.

En este sentido, se confirma lo indicado por Prince (2004) y Freeman et al. (2014), quienes demostraron que el aprendizaje activo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también reduce las tasas de deserción en disciplinas exigentes. De igual forma, Bonwell y Eison (1991) destacaron que este tipo de aprendizaje incrementa el interés del estudiante y promueve su participación efectiva en el aula.

Una de las contribuciones más relevantes del presente estudio es evidenciar que la aparente dicotomía entre enseñanza expositiva y aprendizaje activo es, en realidad, una falsa disyuntiva. Como bien indican Biggs y Tang (2011), ambas metodologías tienen valor educativo cuando se emplean adecuadamente y en función de objetivos claros. Incluso Felder y Brent (2009) proponen modelos mixtos en los que breves exposiciones se intercalan con actividades activas, generando un ambiente de aula más dinámico y efectivo. Esta propuesta metodológica encuentra eco en el enfoque didáctico de Gagné (1985), quien propone una secuencia de instrucción que integra momentos de explicación, práctica y retroalimentación.

Respecto a la dimensión de redacción y ortografía, se observó un mejor desempeño en el grupo que recibió clases expositivas, lo cual puede atribuirse al carácter normativo y estructurado de este método (Zayas, 2015). Esta diferencia también resalta la necesidad de acompañar la

enseñanza activa con estrategias de metacognición y revisión textual, tal como sugieren Campos y González (2017). No obstante, la diferencia en este aspecto no invalida las ventajas del aprendizaje activo, sino que resalta la necesidad de implementar un modelo híbrido que fortalezca tanto la forma como el contenido del discurso académico.

Desde una perspectiva institucional y normativa, los hallazgos se alinean con las exigencias del Modelo Educativo por Competencias promovido por la SUNEDU (2020), el cual demanda que los procesos de enseñanza universitaria desarrollen no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes que permitan al estudiante desempeñarse en contextos reales y complejos. La aplicación de estrategias activas contribuye a este fin al fomentar la autonomía, la creatividad, la colaboración y la toma de decisiones.

Además, al considerar investigaciones en contextos similares, como las desarrolladas en la Universidad Nacional de Villa María (2019) y la Universidad de Antioquia (2012), se ratifica que el tránsito hacia metodologías activas no implica el abandono de la clase expositiva, sino su transformación en un recurso estratégico dentro de un modelo pedagógico más dinámico y centrado en el estudiante.

Este estudio también confirma lo señalado por estudios experimentales internacionales (Deslauriers et al., 2013; Serrano-Gómez & Herrera, 2020), en los cuales la combinación de estrategias expositivas y participativas ha generado mejores resultados que el uso exclusivo de una u otra. Asimismo, el aprendizaje activo se ve respaldado por teorías como el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), que destaca la necesidad de adquirir conocimientos en contextos funcionales y significativos.

En resumen, los hallazgos empíricos y teóricos analizados respaldan sólidamente la idea de que la integración estratégica de las clases expositivas con el aprendizaje activo representa una práctica pedagógica más eficaz que el uso aislado de cualquiera de estas metodologías. Esta combinación no solo promueve un aprendizaje profundo, como sostienen Chi y Wylie (2014); sino que, además responde a los desafíos del siglo XXI, al formar profesionales con capacidad de adaptación, innovación y resolución crítica y colaborativa de problemas (Ryan & Deci, 2000; Gardner, 1983).

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio permiten afirmar que las clases expositivas y las metodologías activas no deben concebirse como enfoques excluyentes, sino como estrategias complementarias que, al integrarse de manera planificada, pueden enriquecer significativamente la experiencia de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria.

Por un lado, las clases expositivas demostraron ser eficaces para organizar, jerarquizar y transmitir contenidos teóricos complejos, así como para reforzar la precisión formal en la redacción académica. Este efecto puede atribuirse a su estructura lineal, la modelación del

lenguaje por parte del docente y su capacidad para ofrecer claridad conceptual en periodos breves (Ausubel, 1963; Mayer & Fiorella, 2021). Sin embargo, su aplicación exclusiva limita el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa del estudiante, elementos fundamentales en el contexto actual de formación por competencias.

Por otro lado, el aprendizaje activo evidenció un impacto positivo superior en el desarrollo de habilidades como la reflexión crítica, la argumentación, la autonomía cognitiva y la participación colaborativa. Estas competencias, consideradas transversales y esenciales para el desempeño profesional del siglo XXI, se vieron favorecidas por la inclusión de actividades significativas, interactivas y contextualizadas (Kolb, 1984; Vygotsky, 1978; Ryan & Deci, 2000). No obstante, se identificaron desafíos relacionados con la calidad formal de la producción escrita, lo que sugiere la necesidad de complementar estas metodologías con estrategias específicas de revisión y autorregulación textual (Campos & González, 2017).

En consecuencia, los hallazgos respaldan la propuesta de implementar un modelo pedagógico híbrido, donde las clases expositivas cumplan un rol organizador y orientador del conocimiento, y las estrategias activas permitan aplicar, discutir y profundizar los aprendizajes. Esta integración no solo optimiza el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y comunicativas, sino que también responde a las exigencias del modelo educativo por competencias vigente en el Perú (SUNEDU, 2020).

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones amplíen el tiempo de intervención, exploren el impacto de estas metodologías en diversas disciplinas y consideren variables como los estilos de aprendizaje, la motivación intrínseca o el rendimiento a largo plazo. De este modo, será posible fortalecer la base empírica sobre la efectividad del enfoque híbrido y avanzar hacia una educación universitaria más inclusiva, crítica y orientada al desarrollo integral de los estudiantes.



## REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza*. Síntesis.
- Alcázar Valdivia, L., & Jaramillo Baanante, M. (2018). *Inversión pública y desigualdad en América Latina*. GRADE.  
<https://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/695/GRADEDI124.pdf>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill Education.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. George Washington University.
- Brousseau, G. (1997). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Campos, A., & González, M. (2017). La metacognición en la revisión de textos escritos: un estudio con estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 375, 102–130.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-375-357>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Camps, A., & González, F. (2017). *Leer y escribir para aprender: Nuevas propuestas didácticas*. Graó.
- Cisneros Estupiñán, M. J., & Olave Arias, M. E. (2012). Estrategias metodológicas activas en la educación superior: Un reto para la formación profesional en el siglo XXI. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 91–103. <https://doi.org/10.18359/reds.1772>
- Collins, A., & Stevens, A. L. (1981). *A cognitive theory of interactive teaching*. Bolt Beranek and Newman Inc.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *American Society for Engineering Education*. <https://doi.org/10.18260/1-2--20409>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4.ª ed.). Holt, Rinehart & Winston.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

- Mayer, R. E., & Fiorella, L. (2021). Cognitive theory of multimedia learning. En R. E. Mayer & L. Fiorella (Eds.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 57–72). Cambridge University Press.
- Ouwehand, K., Lespiau, F., Tricot, A., & Paas, F. (2025). Cognitive load theory: Emerging trends and innovations. *Education Sciences*, 15(4), 458. <https://doi.org/10.3390/educsci15040458>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU]. (2020). *Modelo de licenciamiento institucional*. <https://www.sunedu.gob.pe>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zayas, F. (2015). *La competencia lingüística y su didáctica*. Editorial Síntesis.