






**PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:
ANÁLISIS DE MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO**

University students' perceptions: analysis of teaching methods and academic performance

Nebenka Caro PotokarUniversidad Nacional Agraria de la Selva, Tingo María. Huánuco, Perú.
nebenka.caro@unas.edu.pe <https://orcid.org/0000-0002-1445-7648>**Juan Alfredo Tuesta Panduro**Universidad Nacional Agraria de la Selva, Tingo María. Huánuco, Perú.
alfredo.tuesta@unas.edu.pe <https://orcid.org/0000-0002-1707-5143>**Leonor Huaman Camacho**Universidad Nacional Agraria de la Selva, Tingo María. Huánuco, Perú.
leonor.huaman@unas.edu.pe <https://orcid.org/0000-0003-1247-9680>**Morty Abelardo Diaz Seijas**Universidad Nacional Agraria de la Selva, Tingo María. Huánuco, Perú.
morty.diaz@unas.edu.pe <https://orcid.org/0000-0001-6662-0163>**Julio Cesar Yllatopa Canales**Universidad Nacional Agraria de la Selva, Tingo María. Huánuco, Perú.
julio.yllatopa@unas.edu.pe <https://orcid.org/0000-0002-8153-4762>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19320580>**RESUMEN**

Este estudio cualitativo interpretativo, con diseño fenomenológico, examinó cómo los métodos tradicionales y colaborativos inciden en el rendimiento académico de estudiantes de Administración de la Universidad Nacional Agraria de la Selva (Perú). Participaron 29 estudiantes; se aplicó triangulación mediante entrevistas semiestructuradas, observación y análisis documental, con contraste docente. Los resultados muestran que la clase magistral es valorada cuando es clara, estructurada y apoyada en ejemplos, pero la atención disminuye sin interacción; el trabajo colaborativo potencia motivación, pensamiento crítico y trabajo en equipo, aunque exige organización, moderación y participación equilibrada. En el plano objetivo, los estudiantes se autoevalúan "bien", destacando motivación, compromiso, asistencia y gestión del tiempo; en el subjetivo, reportan avances en liderazgo, adaptabilidad y uso de tecnologías, con consolidación identitaria hacia el tercer año. Concluimos que combinar claridad expositiva con colaboración guiada, y reforzar formación docente e infraestructura tecnológica, mejorará resultados objetivos y subjetivos en la educación superior.

Palabras claves: Educación superior, educación tradicional, método de enseñanza, rendimiento académico.**ABSTRACT**

This interpretive qualitative study, with a phenomenological design, examined how traditional and collaborative methods affect the academic performance of business administration students at the National Agrarian University of the Jungle (Peru). Twenty-nine students participated; triangulation was applied through semi-structured interviews, observation, and document analysis, with teacher contrast. The results show that lectures are valued when they are clear, structured, and supported by examples, but attention wanes without interaction; collaborative work enhances motivation, critical thinking, and teamwork, although it requires organization, moderation, and balanced participation. Objectively, students self-assess as "good," highlighting motivation, commitment, attendance, and time management; subjectively, they report progress in leadership, adaptability, and use of technologies, with identity consolidation by the third year. We conclude that combining clarity of presentation with guided collaboration and strengthening teacher training and technological infrastructure will improve objective and subjective results in higher education.

Keywords: Higher education, traditional education, teaching method, academic performance.

INTRODUCCIÓN

En la educación universitaria los métodos de enseñanza son indispensables para asegurar la permanencia del estudiante; diversos estudios coinciden en que el enfoque pedagógico repercute en la comprensión, la motivación y el rendimiento del estudiante (Biggs & Tang, 2011; Montero & Gewerc, 2018; Zabalza, 2010).

Comprender el impacto de las estrategias pedagógicas en la formación universitaria es esencial para mejorar el rendimiento académico. García (2015) destaca la necesidad de alinear la enseñanza con las competencias profesionales, mientras que Novak (2010) enfatiza la importancia del aprendizaje significativo vinculado a la experiencia del estudiante. Zabalza (2010) advierte que los métodos expositivos tradicionales limitan la reflexión crítica. Por otra parte, Morris, Perry y Wardle (2021) afirman que las evaluaciones y la retroalimentación oportuna favorecen el compromiso y desempeño del estudiante. En consecuencia, se reconoce que los enfoques centrados en el estudiante son determinantes para la calidad en la educación superior.

Esta investigación es relevante porque se busca mejorar los procesos pedagógicos en la Universidad Nacional Agraria de la Selva, en Tingo María, Región Huánuco – Perú. En la Escuela Profesional de Administración se identifican brechas pedagógicas, pues prevalecen enfoques tradicionales que limitan la participación y la reflexión crítica. Ello podría incidir negativamente en el rendimiento y en la adecuación a las exigencias actuales. Se propone actualizar competencias docentes a través de formación continua en metodologías activas, en sintonía con el mercado y la transformación tecnológica.

El rendimiento académico universitario se encuentra estrechamente

condicionado por las metodologías de enseñanza. El alineamiento constructivo de Biggs y Tang (2011) demanda coherencia entre objetivos, tareas y evaluación; Prince (2004) reporta mayor comprensión y participación con aprendizaje activo; y Freeman et al. (2014) informan menor fracaso y mejor rendimiento. De ello se desprende la conveniencia de transitar hacia enfoques activos y centrados en el estudiante.

Con base en la evidencia examinada, los enfoques tradicional y colaborativo muestran una vinculación consistente con el rendimiento desde perspectivas subjetivas y objetivas. El estudio cualitativo realizado en la Escuela Profesional de la referida universidad explora la incidencia percibida de dichas metodologías en la participación, el interés y la asimilación del contenido. Bajo este escenario, el rol docente y su competencia para ajustar el repertorio metodológico resultan decisivos para alinear los procesos formativos con las demandas contemporáneas del contexto universitario.

En este marco, el objetivo del estudio es conocer las percepciones estudiantiles sobre los métodos de enseñanza instaurados por los profesores de la Escuela Profesional de Administración, y de qué manera estos influyen en su rendimiento académico.

En el contexto universitario, los métodos de enseñanza son indispensables en la formación académica de los estudiantes. La elección de estrategias pedagógicas influye directamente en cómo el estudiante procesa la información y desarrolla competencias clave. En este escenario, se vuelve imprescindible replantear el paradigma educativo tradicional y avanzar hacia métodos que favorezcan el desarrollo integral del estudiante para atender las exigencias de un entorno cada vez más competitivo (Freire, 1970; Freeman et al., 2014).

Sobre todo, en entornos modernos en los cuales las universidades enfrentan una presión creciente para adaptarse a contextos cambiantes: deben mejorar la productividad, aumentar la retención estudiantil y dar respuesta a las demandas del mercado laboral, todo ello en un entorno tecnológicamente avanzado. El enfoque predominante en la enseñanza tradicional, sin embargo, puede estar limitando la capacidad de las instituciones para lograr estas metas y responde con lentitud a los cambios que exige la sociedad contemporánea (López, 2025; Freeman et al., 2014; Coronel et al., 2023).

Los métodos de enseñanza son estrategias didácticas orientadas por el docente para promover el aprendizaje. El modelo tradicional – exposición magistral y centralidad docente – ha sido defendido por su capacidad estructurante; Comenius (1633) abogó por una instrucción clara y ordenada; Locke (1996) por la repetición metódica; y Reitemeyer (2009) por su secuenciación en fases. Este enfoque se articula con el aprendizaje significativo cuando la explicación recupera saberes previos (Ausubel, 1968).

Para Durkheim (1956), el enfoque tradicional es adecuado en contextos memorísticos; Gagné (1970) lo juzga eficaz para contenidos declarativos. En contraposición, Kember (1997) señala una tendencia al aprendizaje superficial, y Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999) reportan que la menor participación estudiantil afecta la comprensión de orden superior.

Diversos autores actuales subrayan limitaciones del enfoque tradicional; Monereo y Duran (2002) y Perrenoud (2004) apuntan a déficits en pensamiento crítico y competencias transferibles; Freire (1970) aboga por una pedagogía dialógica; Marín et al. (2022) describen pasividad y menor motivación; y Coronel et al. (2023) junto con Johnson y Johnson (2009)

reportan escasa adecuación al entorno digital y menor efectividad.

El aprendizaje colaborativo, de raíz socioconstructivista, coloca la interacción en el centro del desarrollo cognitivo. La ZDP de Vygotsky y Cole (1981) resalta la mediación social; Dewey (1997) prioriza experiencia y diálogo; y Montessori (1995), entornos cooperativos. La evidencia indica mejoras en rendimiento y motivación bajo trabajo cooperativo (Johnson & Johnson, 2009), junto con avances en autorregulación y metacognición (Monereo & Duran, 2002) y mayor participación y logro (Roselli, 2016).

El aprendizaje colaborativo cuenta con amplio respaldo teórico y empírico, al asociarse con mejoras en el rendimiento académico. En la tradición clásica, Piaget (1932) situó el conflicto sociocognitivo entre pares como catalizador del desarrollo intelectual; Bruner (1966) enfatizó la construcción social del conocimiento mediante el andamiaje; Adler (1998) defendió el diálogo académico como vía para la excelencia; y Dewey (1916) subrayó el valor de la experiencia activa en contextos reales.

Convergencia de hallazgos: Panadero y Jonsson (2013), mediante metaanálisis, identifican efectos persistentes del aprendizaje colaborativo en el rendimiento; Slavin (2014) destaca su impacto sobre motivación y logros; Gillies (2016) subraya mejoras en desempeño y en habilidades sociales y cognitivas. Por tanto, la arquitectura de la clase y la participación estudiantil operan como palancas clave del rendimiento (Novak & Gowin, 1999; Martínez-Rizo, 2018).

La literatura combina aproximaciones objetivas y subjetivas del rendimiento académico. En la primera, Skinner (1965) circunscribe el rendimiento a conductas observables moduladas por refuerzos, y Bloom y Engelhart (1956) ofrecen criterios jerárquicos de evaluación. En la segunda, Allport (1971) sitúa motivación y

esfuerzo como mediadores de la autopercepción del desempeño. Desde el desarrollo cognitivo, Piaget (1932) problematiza los indicadores tradicionales al señalar que el progreso descansa en procesos no observables que las calificaciones no siempre captan.

Más recientemente, Pintrich (2004) vincula el rendimiento con autorregulación y motivación; Pekrun (2006) destaca el papel de las emociones; y York, Gibson y Rankin (2015) lo definen como multidimensional, integrando logros medibles y satisfacción percibida.

Los métodos de enseñanza se asocian con el rendimiento académico en sus dimensiones objetivas y subjetivas. Olivares et al. (2024) reportan que el aprendizaje cooperativo mejora el pensamiento crítico y las calificaciones; Compte y Sánchez (2019) lo vinculan con aprendizaje significativo; y Delgado y Castrillo (2022) muestran ventajas frente a enfoques tradicionales. En esta línea, Gómez-Gómez y Botero-Bedoya (2020) enfatizan la necesidad de diseñar espacios y materiales que favorezcan la interacción crítica y autónoma, con efectos positivos en el desempeño.

El desempeño académico trasciende las aptitudes personales y se configura, además, por la pertinencia de la práctica pedagógica, la retroalimentación y la relación pedagógica (Tinto, 2012; García Cano, 2015). Por ello, comprender la percepción del estudiante sobre los métodos empleados es clave para mejorar los procesos formativos.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se puede comprender el vínculo existente entre los métodos de enseñanza y el rendimiento académico. El primero está directamente asociado al segundo, al ser la estrategia pedagógica un factor coadyuvante en la mejora del

desempeño estudiantil. De igual manera, la forma en que se estructuran las clases – ya sea mediante enfoques tradicionales o colaborativos – influye de forma determinante en los resultados objetivos (calificaciones) y subjetivos (motivación y percepción de logro) que evidencian los estudiantes a lo largo de su formación universitaria.

DESARROLLO

Metodología

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual permite comprender los fenómenos sociales a partir del significado que los sujetos construyen en su interacción con la realidad (Denzin & Lincoln, 1994).

En este contexto, se busca analizar cómo los métodos de enseñanza – tradicionales y colaborativos – inciden en el rendimiento académico universitario, considerando visiones de: (Actor 1) estudiantes, (Actor 2) docentes y (Actor 3) autores clave en el tema. Estas percepciones permiten realizar análisis desde la triangulación como herramienta cualitativa que permite validar y enriquecer los hallazgos al contrastar información procedente de diferentes fuentes, fortaleciendo así la credibilidad, la fiabilidad y la profundidad interpretativa del estudio.

El estudio adopta un diseño fenomenológico para indagar en profundidad las vivencias de estudiantes y docentes inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante entrevistas semiestructuradas y observación participante se exploran las dinámicas de las clases expositivas y colaborativas, la negociación de significados en el aula y la reflexión *shared* sobre el rendimiento académico. Este enfoque permite aprehender los significados intersubjetivos que emergen de la interacción docente-estudiante, así como el pa-

pel del contexto institucional en la construcción de dichas experiencias (Van Manen, 1990; Creswell, 2014; Moustakas, 1994).

Como técnica e instrumento de recolección de la información se empleó una entrevista semiestructurada a las estudiantes centradas en sus percepciones sobre los métodos de enseñanza, la observación participante de sesiones de clase expositiva y colaborativa, registrando dinámicas, interacción y uso de recursos, y finalmente el análisis documental con el cual se analizaron los hallazgos.

La entrevista a profundidad fue administrada a 29 estudiantes debidamente segmentados entre aquellos que tienen un desempeño académico excelente, medio y bajo, matriculados en el semestre académico 2025-I (I, III, V, VII y IX ciclo). El Instrumento estuvo conformado por 15 preguntas, referidas a las categorías y subcategorías establecidas.

Las entrevistas se transcribieron y se sometieron a una codificación preliminar asistida por IA, con la que se agruparon con rapidez y consistencia categorías emergentes. Los códigos fueron revisados y depurados por el equipo investigador. Como validación con participantes, se realizó una sesión de evaluación con los docentes para contrastar experiencias y acordar interpretaciones. La triangulación de técnicas y fuentes reforzó la credibilidad de los hallazgos.

De este modo, se aplicó una triangulación metodológica: entrevistas codificadas por IA, reunión colaborativa con docentes y análisis documental, garantizando la credibilidad y profundidad interpretativa al examinar cómo las estrategias didácticas se relacionan con las condiciones contextuales que afectan el aprendizaje y el rendimiento académico. Se siguieron los protocolos de consentimiento informado, anonimato y confi-

dencialidad, aprobados por el Comité de Ética de la Universidad Nacional Agraria de la Selva.

Para asegurar la validez interna de los hallazgos, cada subcategoría – método expositivo tradicional, método colaborativo, rendimiento académico objetivo y rendimiento académico subjetivo – se contrastó con tres fuentes de datos: (Actor 1) entrevistas semiestructuradas a estudiantes, (Actor 2) observación participante de las dinámicas de clase y uso de recursos por parte del docente, planes de clase, rúbricas y registros académicos, y (Actor 3) análisis documental de teorías. Solo se consideraron como “hallazgos convergentes” aquellos patrones respaldados por al menos two de estas fuentes; las discrepancias se discutieron y resolvieron en sesiones de codificación conjunta, garantizando así una interpretación multidimensional y rigurosa de los datos antes de presentar los resultados por subcategoría.

RESULTADOS

La muestra estuvo conformada por 29 estudiantes (Actor 1) y mostró un equilibrio de género (51,7 % mujeres y 48,3 % hombres), minimizando sesgos en el análisis. La mayoría de los participantes (75,9 %) tiene entre 20 y 25 años, caracterizando un perfil juvenil. Además, el 58,6 % combina estudios y trabajo frente al 41,4 % que se dedica exclusivamente al estudio, factor que incide en su rendimiento académico, motivación y niveles de estrés. Este panorama demográfico provee un contexto robusto para interpretar los hallazgos sobre métodos de enseñanza y rendimiento académico.

Respecto a los docentes (Actor 2) fueron 5 en total (2 mujeres y 3 hombres), todos profesionales de ciencias administrativas con más de 10 años de experiencia profesional y en cuanto a labor docente, mínimo 5 años y máximo 30 años en universidad pública.

En cuanto a los Autores (Actor 3) se trató de equilibrar entre autores fundacionales y modernos, para tener las perspectivas de los avances tecnológicos, sociales y generacionales que impactan en el proceso de enseñanza aprendizaje y rendimiento académico.

2.1. Métodos de enseñanza

2.1.1. Métodos de enseñanza tradicional

Siendo la primera subcategoría Métodos de enseñanza tradicional, del análisis de resultados: Los estudiantes (Actor 1) valoran la clase magistral cuando es clara y está respaldada por ejemplos prácticos o dinámicas participativas, pero critican el exceso de teoría y falta de interacción, lo cual coincide con la observación docente (Actor 2) de una notable pérdida de atención tras los primeros 30 minutos salvo que se introduzcan casos reales en el debate.

En consonancia, Prince (2004) y Gülpinar y Yeğen (2005) subrayan que la claridad conceptual y los ejemplos aplicados facilitan el aprendizaje significativo; Chilcoat (1989) incide en la necesidad de interacción guiada; pero Deslauriers et al. (2019) advierten que, sin complementar con prácticas activas, el estilo expositivo no promueve la construcción profunda del conocimiento. La convergencia de estas tres fuentes refuerza la recomendación de enriquecer el método expositivo con elementos colaborativos e interactivos para optimizar el rendimiento académico en entornos universitarios.

2.1.2. Métodos de enseñanza colaborativo

Para esta subcategoría, los estudiantes (Actor 1) consideran que la discusión en equipo eleva la motivación, la comprensión del tema, la participación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. No obstante, algu-

nos reportan experiencias negativas por desacuerdos y desigual participación; además indican que las estrategias de gamificación son muy poco empleadas en clases, empero la percepción de quienes la vivieron fue muy favorable.

Por parte de los docentes (Actor 2) señalan que la eficacia del trabajo en equipo varía según el ciclo académico, el contenido y el tamaño del grupo: en ciclos iniciales se forman equipos aleatorios para fomentar la convivencia y la diversidad, y en etapas avanzadas tienden a organizarse por afinidad para mejorar la cohesión. Además, reconocen que la gamificación apenas se utiliza, aduciendo limitaciones de conectividad, infraestructura y alfabetización digital del profesorado y el estudiantado.

Los autores (Actor 3) respaldan los beneficios del aprendizaje colaborativo: Loes (2022) destaca su impacto en la motivación; Hmelo-Silver (2004) su efecto en el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, pero advierte riesgos sin guía adecuada (Kirschner et al., 2006) y sin habilidades sociales suficientes (Gillies, 2003; Kreijns et al., 2003). En gamificación, Westphal et al. (2023) avalan su potencial motivador, mientras Mayer (2004) advierte posibles efectos contraproducentes sin un diseño pedagógico sólido.

2.2. Rendimiento académico

2.2.1. Rendimiento académico subjetivo

Los estudiantes (Actor 1) reportan mejoras en competencias transversales – trabajo en equipo, liderazgo, pensamiento crítico y manejo tecnológico – gracias a dinámicas colaborativas, pero critican el exceso de teoría, la escasa práctica aplicada y la inconsistencia de la retroalimentación, factores que limitan su aprendizaje autónomo.

Desde la perspectiva de (Actor 2) los docentes, observan que estas

competencias transversales se desarrollan de manera gradual y alcanzan un punto crítico de consolidación tras el tercer año o sexto ciclo, momento en que los estudiantes comienzan a interiorizar su identidad profesional y muestran mayor seguridad y autonomía en el aula.

Desde la óptica de los autores (Actor 3) Johnson y Johnson (2009) identificaron que el aprendizaje cooperativo estructurado potencia el trabajo en equipo, el liderazgo y el pensamiento crítico; Hmelo-Silver (2004) demostró que el aprendizaje basado en problemas mejora la resolución de problemas y el uso de herramientas; De Prada, Mareque y Pino-Juste (2022) confirmaron que las habilidades de equipo, adaptabilidad y toma de decisiones aumentan significativamente en el tercer año de estudios; y Dempsey, Healy y Linehan (2024) encontraron que las prácticas profesionales promueven la formación de la identidad ética y colaborativa. No obstante, Sadler (1989) advierte que una retroalimentación no coherente puede debilitar los procesos de autorregulación y la sensación de progreso.

2.2.2. Rendimiento académico objetivo

Los estudiantes (Actor 1) reportan un rendimiento objetivo favorable, pero admiten brechas en manejo del tiempo y conocimiento disciplinar. Atribuyen las calificaciones a asistencia, participación, trabajos, uso de tecnología, presentaciones y exámenes, mediadas por su organización, horas de estudio, motivación y compromiso.

Según los docentes (Actor 2), el rendimiento objetivo queda condicionado por la consistencia en la asistencia, la participación en clase, la calidad de los trabajos y el rendimiento en las evaluaciones. Señalan que estos factores integran habilidades organizativas y actitudinales que

favorecen un desempeño sostenido y coherente con las expectativas curriculares.

Los autores (Actor 3) como Pintrich (2004) y Bandura (1997) destacan la autorregulación y la autoeficacia como pilares del éxito académico, mientras que Richardson, Abraham y Bond (2012) argumentan que las aptitudes cognitivas y los hábitos de estudio son los predictores más consistentes de las calificaciones.

En suma, los hallazgos revelan que, en la educación superior contemporánea, los métodos de enseñanza se ven condicionados por factores contextuales vinculados a la tecnología y la infraestructura, los cuales inciden directamente en el rendimiento académico al limitar el acceso y la calidad de las experiencias formativas.

En la Tabla 1, se observan las diversas perspectivas de los Actores respecto a los factores del contexto institucional de la universidad en estudio, teniendo en cuenta el papel fundamental en la construcción de la experiencia educativa.

Tabla 1

Factores contextuales (tecnología e infraestructura)

	Estudiantes (Actor 1)	Docentes (Actor 2)	Autor (Actor 3)
Factores Contextuales (Tecnología, Infraestructura)	Los estudiantes consideran necesario dinamizar las clases integrando la inteligencia artificial, los software especializado y recursos interactivos y multimedia	Los docentes reconocen la necesidad de adaptarse a los avances tecnológicos, pero la falta de presupuesto traslada el costo de la IA y del software especializado a quienes pueden pagarlo, y la ausencia de licencias limita su uso. Aun así, implementan recursos interactivos para dinamizar las clases cuando las condiciones lo permiten.	La IA y el software son valorados por su utilidad, pero hay limitaciones de conectividad, equipamiento y alfabetización digital, (Mishra & Koehler, 2006). La IA puede personalizar el aprendizaje y actuar como recurso creativo y motivador (Klemencic & Mirazchiyski, 2025; Marrone et al. 2022); sin embargo en universidades públicas su implementación se ve afectada por vacíos institucionales y dilemas éticos además de barreras estructurales (Johnston et al. 2024; Al-Zahrani & Alasmari, (2024)
	Las aulas y laboratorios son considerados en condiciones aceptables para algunos y críticas, obsoletas, con problemas de ventilación, iluminación, proyección, y falta de mantenimiento para otros	La universidad se ubica en una zona tropical (24-30 °C, >80 % de humedad, ~3600 mm/año de precipitación), condiciones que disminuyen la concentración, afectan la asistencia y merman el bienestar estudiantil; además, quienes viven en áreas rurales o periféricas presentan ausentismo y tardanzas por inclemencias climáticas.	Peters et al. (2022) muestran que la mala ventilación eleva el CO ₂ y reduce la atención y el rendimiento y Bustamante-Mora et al. (2025) indican que iluminación y temperatura inadecuadas disminuyen la concentración y las calificaciones. No obstante, Barrett et al. (2015) hallan que la mayoría de las aulas cumple con los estándares de confort térmico e iluminación, explicando apenas un 16% de la variación en el rendimiento.
	Las barreras principales que enfrentan los estudiantes universitarios son tecnológicas y económicas	Los docentes confirman que la mayoría de estudiantes carece de equipos adecuados, licencias de software y conectividad eficiente; además, tanto alumnos como docentes presentan baja alfabetización digital, por lo que las barreras predominantes son tecnológicas y económicas.	Los principales problemas tecnológicos son (conectividad deficiente, falta de licencias y dispositivos y baja alfabetización digital) y en los aspectos económicos (desconocimiento de herramientas y escasos recursos para adquirir equipos), (Hung et al., 2010; Adedoyin & Soykan, 2023; Regmi & Jones, 2020; Drljić et al., 2025)

CONCLUSIONES

La investigación cualitativa interpretativa, sustentada en triangulación metodológica, de fuentes e investigadores, permitió captar las

percepciones de 29 estudiantes y 5 docentes sobre los métodos de enseñanza y su influencia en el rendimiento académico en la Escuela Profesional de Administración de la Universidad Nacional Agraria de la

Selva.

Se confirma que el método expositivo es valorado por su claridad, estructura y uso de ejemplos prácticos, pero su eficacia se ve mermada por la sobrecarga teórica y la escasa interactividad; en cambio, el aprendizaje colaborativo mejora significativamente la motivación, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, aunque demanda una organización y moderación rigurosas para evitar desigualdades en la participación.

Tanto el rendimiento objetivo (calificaciones y dominio de contenidos) como el subjetivo (motivación, autoconfianza y percepción de logro) se potencian cuando las estrategias pedagógicas incluyen componentes prácticos y colaborativos. No obstante, persisten barreras tecnológicas y económicas (conectividad, licencias, dispositivos y alfabetización digital) y deficiencias infraestructurales (ventilación, iluminación y mantenimiento) que limitan la implementación efectiva de innovaciones didácticas.

Se recomienda un modelo híbrido que combine lo mejor de ambos enfoques – expositivo y colaborativo –, junto con programas de formación continua para el profesorado en metodologías activas y mejoras en la infraestructura tecnológica y física de la institución, a fin de maximizar el aprendizaje y el rendimiento académico en contextos universitarios.

Como limitación, el estudio se centra en una sola escuela profesional y un periodo académico específico; futuras investigaciones podrían extender el análisis a otras disciplinas, comparar distintos tipos de universidades y evaluar el impacto longitudinal de intervenciones pedagógicas basadas en IA y recursos multimedia.

REFERENCIAS

Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2023). Covid-19 pandemic and on-

line learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 863–875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>

Adler, M. J. (1998). *Paideia Proposal*. Touchstone.

Allport, G. W. (1971). *Personality; a psychological interpretation*. Constable.

Al-Zahrani, A. M., & Alasmari, T. M. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence on higher education: The dynamics of ethical, social, and educational implications. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03432-4>

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>

Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Bloom, B. S., & Engelhart, M. D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook 1, Cognitive domain*. Longmans.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. The Belknap press of Harvard university press.

Bustamante-Mora, A., Diéguez-Rebolledo, M., Zegarra, M., Escobar, F., & Epuyao, G. (2025). En-

vironmental Conditions and Their Impact on Student Concentration and Learning in University Environments: A Case Study of Education for Sustainability. *Sustainability*, 17(3), 1071. <https://doi.org/10.3390/su17031071>

Chilcoat, G. W. (1989). Instructional behaviors for clearer presentations in the classroom. *Instructional Science*, 18(4), 289–314. <https://doi.org/10.1007/bf00118015>

Comenius, J. A. (1633). *Didactica magna* =: Stora undervisningsläran (Ny utg.). Studentlitteratur.

Compte, M., & Sánchez, M. (2019). Aprendizaje colaborativo en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(2), 131–140. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i2.27342>

Coronel, V., Júpiter-Coronel, E. J.-C., & Saltos-García, P. (2023). Pedagogía magistral tradicional y la falta de efectividad en Docencia Universitaria. *CIENCIA UNE-MI*, 16(43), 132–139. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vo-116iss43.2023pp132-139p>

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.

De Prada, E., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: Is university training contributing to their mastery? *Psicología: Reflexão e Crítica*, 35(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>

Delgado, & Castrillo. (2022). Competencias digitales y rendimiento académico en estudiantes de una institución de educación técnica-productiva peruana. *Revista de Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38832>

Dempsey, S., Healy, M., & Linehan, C. (2024). Placement experiences as identity work: Crafting fit with

professional possibilities. *Studies in Higher Education*, 49(8), 1346–1359. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2265404>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.

Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251–19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>

Dewey, J. (1916). *Democracy and education* (N. Tappio, Ed.). Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/dewe21010>

Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press.

Drijić, K., Čotar Konrad, S., Rutar, S., & Štemberger, T. (2025). Digital Equity and Sustainability in Higher Education. *Sustainability*, 17(5), 2011. <https://doi.org/10.3390/su17052011>

Durkheim, É. (1956). *Education and sociology*. Free Press.

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>

Freire, P. (1970). *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía* (1a ed.). CLACSO.

Gagné, R. M. (1970). *The conditions of learning* (2d ed.). Holt, Rinehart and Winston.

García Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. La Muralla.

Gillies, R. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>

Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 35–49. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(03\)00072-7](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(03)00072-7)

Gómez-Gómez, M. P., & Bote-ro-Bedoya, S. M. (2020). Apreciación del docente para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Eleuthera*, 22(2), 15–30. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.2>

Gülpinar, M. A., & Yeğen, B. Ç. (2005). Interactive lecturing for meaningful learning in large groups. *Medical Teacher*, 27(7), 590–594. <https://doi.org/10.1080/01421590500136139>

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/b:edpr.0000034022.16470.f3>

Hung, M.-L., Chou, C., Chen, C.-H., & Own, Z.-Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080–1090. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189x09339057>

Johnston, H., Wells, R. F., Shanks, E. M., Boey, T., & Parsons, B. N. (2024). Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00149-4>

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(96\)00028-x](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(96)00028-x)

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Klemencic Mirazchiyski, E., & Mirazchiyski, P. V. (2025). Student and Parental Perception on Homework: Evidence from PIRLS for Slovenia. *Education Sciences*, 15(6), 718. <https://doi.org/10.3390/educsci15060718>

Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19(3), 335–353. [https://doi.org/10.1016/s0747-5632\(02\)00057-2](https://doi.org/10.1016/s0747-5632(02)00057-2)

Locke, J. (1996). Some thoughts concerning education: And, Of the conduct of the understanding. Hackett Pub. Co.

Loes, C. N. (2022). The Effect of Collaborative Learning on Academic Motivation. *Teaching and Learning Inquiry*, 10. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.10.4>

López Vargas, F. Z. (2025). Aprendizaje cooperativo en los estudiantes de educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(10), 479–494. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.125>

Marín Marín, J. A., De La Cruz Campos, J. C., Fernández Martín, F. D., & Hinojo Lucena, F. J. (2022). Los retos educativos de la enseñanza del siglo XXI Hacia una educación

de calidad, inclusiva y digital (1.^a ed.). Editorial Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16356-1>

Marrone, R., Taddeo, V., & Hill, G. (2022). Creativity and Artificial Intelligence—A Student Perspective. *Journal of Intelligence*, *10*(3), 65. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030065>

Martínez-Rizo, F. (2018). La pre-ocupación por la calidad de la educación y su valor social. *Revista Fuentes*, *20*(2), 17–27. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.01>

Mayer, R. E. (2004). Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? *American Psychologist*, *59*(1), 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.14>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *108*(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Monereo, C., & Duran, D. (2002). *Entramados: Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Edebé.

Montero, L., & Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *56*. <https://doi.org/10.6018/red/56/3>

Montessori, M. (1995). *The absorbent mind* (1st ed.). Henry Holt.

Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, *9*(3), e3292. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>

Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Novak, J. D. (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203862001>

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1999). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.

Olivares, G. F., Marquina, R. J., Delgado, L. A., & Haro, M. D. (2024). Aprendizaje cooperativo y rendimiento académico en la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú. *Revista de Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i1.41663>

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, *9*, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje* (1a edición, 18a reimpresión). Graó.

Peters, T. M., Rabidou, D., Stannier, C. O., & Anthony, T. R. (2022). Assessment of university classroom ventilation during the COVID-19 pandemic. *Journal of Occupational and Environmental Hygiene*, *19*(5), 295–301. <https://doi.org/10.1080/15459624.2022.2053142>

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Routledge.

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

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>

Regmi, K., & Jones, L. (2020). A systematic review of the factors -- enablers and barriers -- affecting e-learning in health sciences education. *BMC Medical Education*, *20*(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02007-6>

Reitemeyer, U. (2009). Johann Friedrich Herbart: Allgemeine Pädagogik. En S. Seichter, B. Fuchs, & W. Böhm (Eds.), *Hauptwerke der Pädagogik* (pp. 187–190). Brill | Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657768387_075

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *138*(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, *4*(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/bf00117714>

Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior* (First Free Press Paperback edition). The Free Press.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?. *Anales de Psicología*, *30*(3). <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. The University of Chicago Press.

Tosun, C., & Taskesenligil, Y. (2013). The effect of problem-based learning on undergraduate students' learning about solutions and their physical properties and scientific processing skills. *Chem. Educ. Res. Pract.*, *14*(1), 36–50. <https://doi.org/10.1039/C2RP20060K>

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, *37*(1), 57–70. <https://doi.org/10.1023/a:1003548313194>

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1981). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Nacht. ed.). Harvard Univ. Press.

Westphal, M., Vössing, M., Satzger, G., Yom-Tov, G. B., & Rafaeli, A. (2023). Decision control and explanations in human-AI collaboration: Improving user perceptions and compliance. *Computers in Human Behavior*, *144*, 107714. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107714>

York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. <https://doi.org/10.7275/HZ5X-TX03>

Zabalza Beraza, M. Á. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, S.A. de Ediciones