

ESREM-Vol.3. N1. 027

Descontextualización del conocimiento en el área de Educación Básica

Decontextualization of knowledge in the area of Basic Education

Autores:

Jesús Sebastián Villafuerte Villacrés
Investigador independiente
Ambato-Ecuador

sbsvillafuerte@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9906-4650>

Jairo Mauricio Ases Villacís
Universidad Técnica de Ambato
Ambato-Ecuador

jm.ases@uta.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-0053-450X>

María Eufemia Torres López
Escuela Politécnica Nacional
Quito-Ecuador

maria.torres@epn.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-0690-2238>

Karolayn Alejandra Sánchez Ronquillo
Investigador independiente
Ambato-Ecuador

karitosan08@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-8382-014X>

Martha Lucia Tulcán Casanova
Ministerio de Educación
Ambato-Ecuador

martha.tulcan@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0002-2812-9167>

Autor de correspondencia: *Jesús Sebastián Villafuerte Villacrés*, sbsvillafuerte@gmail.com

Recepción: 03-marzo-2026

Aceptación: 29-marzo-2026

Publicación: 22-abril-2026

Cómo citar este artículo:

Villafuerte Villacrés, J. S., Ases Villacís, J. M., Torres López, M. E., Sánchez Ronquillo, K. A., & Tulcán Casanova, M. L. (2026). Descontextualización del conocimiento en el área de Educación Básica. *Sage Sphere Multidisciplinary Studies*, 3(1), 1-24. <https://doi.org/10.63688/f4wh8a16>

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada



RESUMEN

La enseñanza descontextualizada en la educación básica es un problema relevante que limita la construcción de aprendizajes significativos, al presentar contenidos de forma abstracta y desvinculada del entorno social y cultural del estudiante. Este estudio utiliza un enfoque cualitativo descriptivo-analítico, que se basa en la revisión de la literatura científica y el análisis crítico de las prácticas educativas. Los resultados muestran que sacar el conocimiento de su contexto perjudica la comprensión, motivación y participación del estudiante, lo que conduce a un aprendizaje superficial que se centra sólo en la memorización. También señala que métodos como el aprendizaje significativo y los enfoques socioculturales apoyan la relación entre lo que los estudiantes saben y la vida real. Se concluye que necesitamos repensar los métodos de enseñanza para adoptar modelos más contextualizados, reflexivos y centrados en el estudiante con el fin de promover una educación más relevante, inclusiva y significativa.

Palabras clave: descontextualización del conocimiento, aprendizaje significativo, metodologías activas, enfoque sociocultural, educación básica.

ABSTRACT

Decontextualized teaching in basic education constitutes a significant issue that hinders the development of meaningful learning, as it presents content in an abstract manner disconnected from students' social and cultural contexts. This study adopts a qualitative, descriptive-analytical approach, based on the review of scientific literature and the critical analysis of educational practices. The findings indicate that the lack of contextualization negatively affects students' understanding, motivation, and participation, leading to superficial learning primarily focused on memorization. Furthermore, approaches such as meaningful learning and the sociocultural perspective are identified as key elements for strengthening the connection between knowledge and real-life contexts. It is concluded that teaching practices must be reoriented toward more contextualized, reflective, and student-centered models in order to promote more relevant, inclusive, and meaningful education.

Keywords: decontextualization of knowledge, meaningful learning, active methodologies, sociocultural approach, basic education.



1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la educación básica actual, las escuelas se enfrentan al reto de responder de manera relevante a una sociedad compleja, diversa y en constante cambio. Sin embargo, aunque las teorías docentes han mejorado y se han creado nuevos métodos, todavía existen viejas formas de enseñanza. Esto crea una gran brecha entre lo que se enseña en clase y lo que los estudiantes experimentan en su vida diaria. Este tema, llamado enseñanza descontextualizada, ocurre cuando el conocimiento se comparte de manera abstracta y descompuesta, separado del mundo social y cultural de los estudiantes, lo que restringe la creación de aprendizaje significativo.

Desde un punto de vista moderno, existe consenso en la literatura pedagógica respecto a la importancia de conectar el aprendizaje con las experiencias y el contexto del estudiante. Diversos autores coinciden en que los sistemas educativos más efectivos son aquellos que priorizan la resolución de problemas reales y el desarrollo de competencias aplicables, en lugar de centrarse en la memorización de contenidos abstractos (Hattie, 2012; Darling-Hammond et al., 2020; Fullan, 2019). Esta perspectiva fundamenta el análisis que se desarrolla en el presente estudio.

Desde la perspectiva sociocultural, se cuestiona la concepción de la educación como mera transmisión de contenidos, proponiendo en su lugar un enfoque orientado al crecimiento integral del estudiante en su contexto específico. El conjunto de estas perspectivas permite concluir que separar el conocimiento de su entorno no solo dificulta la comprensión, sino que también incide negativamente en la motivación y la participación. Este planteamiento se desarrolla en profundidad en el marco teórico.

La importancia de este tema viene de su efecto directo en la calidad de la educación. Diversos estudios han demostrado que cuando los estudiantes no ven el valor en lo que aprenden, su interés disminuye y el riesgo de un desempeño académico deficiente aumenta OECD (2021). En contraste, la enseñanza contextualizada alienta a los estudiantes a construir activamente sus propios conocimientos, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y aplicar lo que han aprendido en situaciones reales.

De esta manera, el presente estudio busca examinar la enseñanza descontextualizada en educación básica, señalando sus rasgos clave, impactos y obstáculos, al tiempo que sugiere



métodos de enseñanza arraigados en el aprendizaje activo. Para ello, se consideran variables el nivel de contextualización del contenido, la interacción maestro-estudiante y la aplicabilidad del aprendizaje en contextos reales.

Finalmente, este trabajo adopta un enfoque cualitativo descriptivo-analítico, cuyo diseño metodológico se detalla en la sección correspondiente, con el propósito de ofrecer una reflexión crítica que contribuya a mejorar las prácticas de enseñanza y promover una educación más relevante, inclusiva y significativa.

2. MARCO TEÓRICO

El análisis de la enseñanza en educación básica requiere una fuerte comprensión de los métodos pedagógicos que guían el proceso de aprendizaje, de esta manera el marco teórico se basa en diferentes puntos de vista para explicar cómo se construye el conocimiento y qué factores afectan su importancia. Es esencial abordar el concepto de enseñanza descontextualizada, así como su relación con el aprendizaje significativo, el enfoque sociocultural y las metodologías activas. ya que estos elementos son variables clave para comprender las limitaciones y desafíos de las prácticas educativas actuales.

Desde esta perspectiva, la enseñanza no puede ser vista sólo como una transmisión de información, sino como un proceso complejo que incluye elementos mentales, sociales y culturales. Como muchos autores modernos señalan, el aprendizaje se vuelve significativo cuando se conecta con la vida real de los estudiantes, experiencias pasadas y su contexto específico. Sin embargo, cuando esta conexión se debilita o desaparece, surgen métodos de enseñanza que impactan directamente en la calidad del aprendizaje.

Descontextualización

En este sentido, la enseñanza descontextualizada se refleja en múltiples situaciones dentro del aula, donde el conocimiento es presentado como un contenido rígido, desvinculado de la realidad del estudiante. Bajo esta lógica, el aprendizaje pierde su sentido formativo y se transforma en una actividad mecánica orientada únicamente al cumplimiento de tareas escolares.

Desde la práctica docente, es posible evidenciar cómo los estudiantes, aunque logran responder correctamente en evaluaciones, presentan dificultades para explicar, interpretar o aplicar lo aprendido en contextos reales. Esta situación pone de manifiesto un aprendizaje



superficial que no logra consolidarse en el tiempo, lo cual refuerza la idea de que enseñar no es únicamente transmitir información, sino generar comprensión.

Por otra parte, esta problemática también se manifiesta en la actitud del estudiante frente al aprendizaje. Cuando los contenidos no logran conectar con su realidad, el interés disminuye y la participación se vuelve limitada. En consecuencia, el aula deja de ser un espacio de construcción del conocimiento y se convierte en un entorno donde predomina la repetición sobre la reflexión.

De igual manera, resulta evidente que esta forma de enseñanza responde a una lógica tradicional que ha priorizado históricamente la memorización por encima del pensamiento crítico. Tal como señala Perrenoud (2018), el conocimiento que no se articula con situaciones reales carece de funcionalidad, lo que dificulta el desarrollo de competencias. En concordancia, Hattie (2012) destaca que el aprendizaje adquiere mayor significado cuando se relaciona con experiencias cercanas al estudiante, aspecto que suele estar ausente en prácticas descontextualizadas.

A su vez, desde el enfoque sociocultural, Biesta (2022) plantea que la educación debe orientarse a la formación de sujetos capaces de comprender su entorno y actuar en él. Sin embargo, cuando la enseñanza se aleja de esta finalidad, se convierte en un proceso vacío de sentido. En la misma línea, Darling-Hammond et al. (2020) subrayan que el aprendizaje significativo se fortalece cuando se vincula con problemas reales, lo que contrasta con modelos educativos centrados en contenidos abstractos.

Finalmente, es importante reconocer que la enseñanza descontextualizada no solo afecta el proceso cognitivo, sino también el desarrollo emocional y motivacional del estudiante. Según la OECD (2021), la falta de relevancia en los contenidos influye directamente en el bajo rendimiento académico, lo que evidencia la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas desde una perspectiva más humana, crítica y contextualizada.

Teoría del Aprendizaje Significativo.

A diferencia de los métodos tradicionales que se basan en la repetición mecánica, la teoría del aprendizaje significativo proporciona una comprensión más profunda, crítica y reflexiva del proceso educativo. Este método, creado por David Ausubel, sugiere que el aprendizaje ocurre mejor cuando la nueva información se conecta profundamente con lo que el estudiante ya sabe, en lugar de ser añadido al azar. De esta manera, aprender no es acerca de



reunir hechos, sino acerca de crear significado, entender el mundo y dar sentido a lo que están estudiando.

En este sentido, Ausubel (2002) afirma que "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe", destacando la necesidad de iniciar el proceso educativo a partir del conocimiento previo. Sin embargo, en muchas escuelas esta idea sigue siendo ignorada, lo que lleva a métodos de enseñanza donde el material se presenta sin conectarlo con la vida real de los estudiantes. Esta situación no sólo limita la comprensión, sino que también convierte el aprendizaje en una tarea mecánica, donde el estudiante memoriza sólo para responder, sin entender cómo utilizar el conocimiento.

Desde la práctica docente, este problema es claro cuando los estudiantes pueden repetir información, pero luchan por explicarla, analizarla o aplicarla a nuevas situaciones. Esta realidad muestra que el aprendizaje ha sido superficial, resultado de una enseñanza que se centra en seguir las reglas de contenido en lugar de construir conocimiento real. De esta manera, Moreira (2017) afirma que el aprendizaje significativo necesita del nuevo material para conectarse activamente con lo que el estudiante ya sabe, lo que significa que el estudiante debe reflexionar, analizar y construir su propia comprensión.

Además, el aprendizaje importante está estrechamente conectado a la motivación de los estudiantes. Cuando el contenido se conecta con la realidad, los intereses y las experiencias, el aprendizaje deja de ser una tarea y se convierte en una experiencia significativa. De acuerdo, Novak (2010) señala que este tipo de aprendizaje ayuda a organizar el conocimiento lógico y coherentemente, lo que promueve la comprensión a largo plazo, lo cual es diferente del aprendizaje memorista, que a menudo es efímero y no útil fuera de la escuela.

En esta línea, Hattie (2012) señala que el aprendizaje funciona mejor cuando el maestro ayuda a vincular el material con las propias experiencias del estudiante. Este enfoque apoya la idea de que los profesores deben hacer más que compartir hechos; en cambio, deben ayudar a los estudiantes a aprender y construir un entendimiento profundo. Por lo tanto, las prácticas continuas centradas en la repetición significan mantener una educación que crea estudiantes dependientes, con poco pensamiento crítico y capacidad limitada para manejar situaciones de la vida real.

Sin embargo, poner en práctica el aprendizaje significativo enfrenta muchos desafíos. Currículum rígido, presión para seguir programas extensos y sistemas de



evaluación centrados en números crean una situación donde la enseñanza para la comprensión se convierte en secundaria a la enseñanza sólo para satisfacer los requisitos. Esta tensión revela una contradicción estructural dentro del sistema educativo, donde se fomenta la innovación, pero se mantienen las prácticas tradicionales que bloquean el cambio. Por lo tanto, necesitamos reconsiderar qué significa la educación en la educación básica. Un compromiso con el aprendizaje significativo no es sólo una elección sobre métodos de enseñanza, sino una promesa pedagógica que implica ver al estudiante como un participante activo en la construcción de sus propios conocimientos. Esto significa cambiar los métodos de enseñanza para ser más reflexivos, relevantes para la vida real y centrados en las personas, para que puedan crear individuos que hagan algo más que memorizar hechos; también aprenden a entender, analizar y tomar acción en su propio mundo.

Enfoque sociocultural del aprendizaje

El enfoque sociocultural del aprendizaje, que se basa principalmente en el trabajo de Lev Vygotsky, sugiere que debemos entender la educación no sólo como una actividad individual, sino como algo que sucede dentro de un entorno social, cultural e histórico. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es una actividad solitaria que se realiza sólo dentro de la cabeza del estudiante, sino un proceso construido a través de la interacción con otras personas y el entorno. De este modo, el conocimiento se ve como una creación social que se absorbe gradualmente al participar en actividades culturales.

Según Vygotsky (1978), el desarrollo cognitivo está profundamente influenciado por la interacción social, especialmente a través de lo que llama la zona de desarrollo proximal, Entendida como la distancia entre lo que los estudiantes pueden hacer por sí mismos y lo que pueden lograr con la orientación de un adulto o en colaboración con otros. Este método muestra que el apoyo docente y el entorno de aprendizaje son partes esenciales de la educación.

De la práctica docente aprendemos que el aula no debe ser vista como un lugar para la entrega de conocimiento de una sola dirección, sino como un escenario para la interacción, el diálogo y la construcción del conocimiento juntos. Sin embargo, en muchos entornos educativos, este aspecto social del aprendizaje se pasa por alto a menudo, lo que lleva a situaciones en las que los estudiantes aprenden solos sin posibilidades reales de hablar, discutir o trabajar juntos.



Esta situación fortalece modelos de enseñanza que ignoran el contexto, donde el conocimiento se muestra como algo fijo y separado de la vida del estudiante.

En este contexto, autores como Bruner (1997) amplían la visión sociocultural mostrando que el aprendizaje se realiza a través de la participación activa en entornos culturales importantes. Del mismo modo, Rogoff (2003) argumenta que el aprendizaje se realiza a través de la participación guiada, donde el estudiante se une lentamente a actividades sociales que le ayudan a construir habilidades y entender su entorno. Estas contribuciones coinciden en que el conocimiento no puede separarse del contexto en el cual ocurre.

Desde un punto de vista crítico, no utilizar este método en la enseñanza impide que los estudiantes crezcan sus habilidades sociales, de comunicación y de pensamiento. Cuando el aprendizaje se convierte en una tarea solitaria y robótica, se pierde la oportunidad de crecer el conocimiento a través de la interacción. De esta manera, la enseñanza sin contexto afecta no sólo a la comprensión sino también a la capacidad del estudiante de aprender con los demás y con los demás.

De igual manera, el enfoque sociocultural nos ayuda a darnos cuenta de que el contexto del estudiante su cultura, idioma, experiencias y ambiente no es un detalle menor sino una base básica para aprender. Ignorar estos aspectos significa pasar por alto la diversidad en el aula y copiar métodos de enseñanza únicos que no satisfacen las necesidades reales de los estudiantes. Como señala Cole (1996), la mente humana crece a través de una interacción constante con la cultura, lo que apoya la idea de que el aprendizaje debe ocurrir en contextos significativos. En consecuencia, adoptar el enfoque sociocultural significa repensar el papel del maestro, pasando de simplemente entregar conocimientos a convertirse en un mediador del aprendizaje, un facilitador del diálogo y un promotor de experiencias educativas contextualizadas. Este cambio no sólo ayuda a los estudiantes a entender lo que aprenden, sino que también mejora sus habilidades sociales, pensamiento crítico y participación activa en la clase.

En resumen, el enfoque sociocultural del aprendizaje ofrece una visión completa que nos ayuda a ver la educación como un proceso social, cambiante y específico al contexto. Llevar estos a la educación es clave para alejarse de los viejos métodos y hacia una enseñanza que sea más significativa, inclusiva y consistente con la realidad de los estudiantes.

Metodologías activas



La persistencia de modelos educativos centrados en la memorización evidencia una limitación estructural en la forma en que se concibe el aprendizaje en la actualidad. Frente a esta situación, las metodologías activas no representan únicamente una alternativa pedagógica, sino una necesidad para replantear el rol del estudiante, promoviendo su participación, reflexión y capacidad para construir conocimiento de manera significativa.

Desde una perspectiva teórica, diversos autores respaldan este enfoque. Bonwell y Eison (1991) señalan que “el aprendizaje activo implica que los estudiantes participen en actividades que los lleven a reflexionar sobre lo que están haciendo”, lo que evidencia un cambio sustancial frente a los modelos pasivos. En la misma línea, Prince (2004) sostiene que el aprendizaje activo mejora significativamente la comprensión y la retención del conocimiento en comparación con los métodos tradicionales, lo que confirma su impacto en el proceso educativo.

Asimismo, Freeman et al. (2014) evidencian que los estudiantes que participan en entornos de aprendizaje activo presentan mayores niveles de rendimiento académico que aquellos formados bajo metodologías tradicionales. Este hallazgo refuerza la idea de que las metodologías activas no solo transforman la dinámica del aula, sino que también cuestionan la efectividad de los modelos centrados en la memorización.

Desde la práctica docente, resulta evidente que la implementación de estas metodologías permite concebir la educación como un proceso más participativo, reflexivo y significativo. En una sociedad que demanda sujetos capaces de analizar, cuestionar y proponer soluciones, mantener prácticas centradas en la repetición de contenidos resulta insuficiente. Este enfoque limita el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía del estudiante frente a situaciones reales.

En este sentido, estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas favorecen la comprensión del conocimiento y el desarrollo de habilidades fundamentales como la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico. Tal como señalan Hernández et al. (2018), estas metodologías permiten el desarrollo de competencias al involucrar al estudiante en la resolución de problemas reales. Además, estas estrategias fortalecen la motivación y el interés por el aprendizaje al situar al estudiante como protagonista de su proceso formativo. Bain (2004) afirma que “los mejores aprendizajes ocurren cuando los estudiantes están



activamente comprometidos y encuentran sentido en lo que hacen”, lo que evidencia la importancia de la implicación activa en el aprendizaje.

Desde una perspectiva crítica, la adopción de metodologías activas no debe considerarse opcional, sino una exigencia pedagógica frente a las limitaciones del modelo tradicional. Persistir en prácticas centradas en la memorización implica reproducir una educación descontextualizada, alejada de la realidad del estudiante. En contraste, estas metodologías contribuyen a la formación de sujetos críticos, participativos y capaces de construir conocimiento de manera autónoma.

En síntesis, las metodologías activas constituyen un elemento clave para la transformación educativa, al promover la innovación pedagógica, fortalecer el pensamiento crítico y despertar el interés por el aprendizaje. Su implementación responde a la necesidad de formar ciudadanos reflexivos, creativos y comprometidos con su entorno.

3. METODOLOGÍA

En cuanto a su alcance, la investigación se enmarca en un nivel descriptivo-analítico, ya que permite caracterizar el fenómeno objeto de estudio y, simultáneamente, examinar sus implicaciones pedagógicas. Asimismo, establece relaciones conceptuales entre la contextualización del aprendizaje, el enfoque sociocultural y la implementación de metodologías activas.

Para el desarrollo del estudio se empleó el método de revisión sistemática de la literatura, el cual permite identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar de manera rigurosa la evidencia científica disponible sobre un tema específico (Kitchenham, 2004). Este método contribuye a organizar el conocimiento existente y construir una visión integral del fenómeno analizado, evitando la inclusión de información no pertinente.

Con el propósito de garantizar la transparencia, trazabilidad y reproducibilidad del proceso, se adoptó el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), ampliamente reconocido por su rigor en la organización y reporte de revisiones sistemáticas (Moher et al., 2009; Page et al., 2021). Su aplicación permitió estructurar de manera clara las etapas de identificación, selección y análisis de los estudios. La estrategia de búsqueda se llevó a cabo en bases de datos académicas de reconocido prestigio, tales como Google Scholar, Scopus, ERIC, Scielo y Redalyc. Se emplearon



descriptores en español e inglés, entre los que destacan “enseñanza descontextualizada”, “aprendizaje significativo”, “metodologías activas”, “decontextualized teaching” y “meaningful learning”. Estos términos fueron combinados mediante operadores booleanos (AND y OR), lo cual permitió ampliar y refinar los resultados obtenidos. Asimismo, se consideraron publicaciones en español e inglés correspondientes al periodo comprendido entre 2010 y 2024, con el propósito de garantizar la actualidad y pertinencia de la información.

El proceso metodológico se desarrolló en cuatro fases. En la fase de identificación, se localizaron inicialmente 60 artículos en las bases de datos seleccionadas. Posteriormente, en la fase de cribado, se eliminaron 20 registros: 10 correspondían a documentos duplicados, 5 a tesis o trabajos no indexados y 5 a estudios fuera del enfoque temático o temporal. En la fase de elegibilidad, los documentos restantes fueron evaluados mediante la revisión de títulos, resúmenes y textos completos, verificando su pertinencia. Finalmente, en la fase de inclusión, se seleccionaron 30 artículos científicos para el análisis en profundidad.

El análisis de la información se realizó mediante un enfoque de análisis de contenido temático, orientado a la identificación de categorías conceptuales emergentes. Para ello, se aplicó un proceso de codificación abierta y axial, desarrollado de manera iterativa, lo que permitió la refinación progresiva de categorías y subcategorías hasta alcanzar consistencia teórica. Este procedimiento facilitó la organización de la información en ejes temáticos como la contextualización del aprendizaje, el enfoque sociocultural, las metodologías activas y su impacto en el aprendizaje significativo, permitiendo además identificar patrones recurrentes en la literatura y comprender la relación entre las variables estudiadas.

Para la sistematización de la información, se utilizó una matriz de análisis, que incluyó variables como autor, año de publicación, objetivo del estudio, metodología empleada y principales hallazgos. Este instrumento permitió estructurar los datos de manera ordenada y favorecer su interpretación analítica.

En relación con las fuentes y la muestra, el corpus inicial estuvo conformado por 60 artículos, de los cuales se seleccionaron 30 estudios que cumplieron con los criterios establecidos. Esta selección se consideró suficiente en términos cualitativos, dado que permitió alcanzar un nivel adecuado de saturación teórica, evidenciado en la recurrencia y redundancia de categorías analíticas en los estudios examinados.

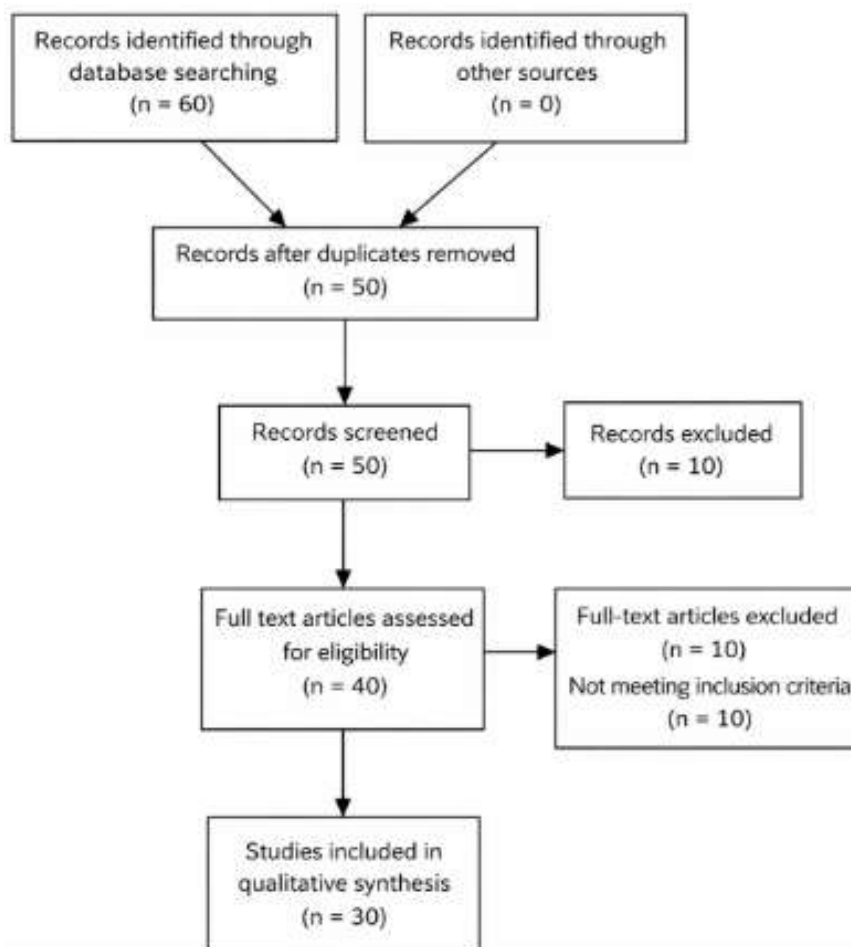


Los criterios de inclusión contemplaron artículos científicos revisados por pares, publicaciones entre 2010 y 2024, estudios relacionados con enseñanza descontextualizada, aprendizaje significativo y metodologías activas, así como investigaciones en educación básica. Por su parte, se excluyeron documentos duplicados, tesis no indexadas, artículos sin acceso a texto completo y estudios sin relación directa con el objeto de investigación.

Finalmente, el estudio se desarrolló respetando principios éticos relacionados con el uso responsable de la información, garantizando la adecuada citación de fuentes y el reconocimiento de la autoría intelectual. Entre las principales limitaciones se identifican la posible exclusión de estudios no indexados, la restricción a publicaciones en español e inglés y el sesgo de publicación; no obstante, si bien estos aspectos pueden influir en el alcance de los resultados, no comprometen la consistencia del análisis realizado.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección de artículos según el protocolo PRISMA



Nota. Elaboración propia a partir del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses).

4. RESULTADOS

4.1. Manifestaciones de la enseñanza descontextualizada

Los resultados de la revisión sistemática permiten evidenciar que la enseñanza descontextualizada se configura como un proceso de fragmentación del conocimiento, en el cual los contenidos se presentan de manera aislada, rígida y desvinculada de la realidad del estudiante. Esta forma de enseñanza, centrada predominantemente en la transmisión unidireccional, limita la construcción de significado y reduce el aprendizaje a la reproducción mecánica de información.

En este marco, diversos autores coinciden en señalar la importancia del contexto como condición para la funcionalidad del conocimiento. Perrenoud (2018) sostiene que “el conocimiento solo adquiere sentido cuando puede movilizarse en situaciones complejas y reales”, lo que pone en evidencia que su desvinculación lo convierte en un saber poco transferible. De manera complementaria, Hattie (2012) destaca que el aprendizaje alcanza mayor impacto cuando el docente logra establecer conexiones significativas entre los contenidos y la experiencia del estudiante.

No obstante, los hallazgos también sugieren que esta desconexión no solo afecta la comprensión, sino que incide de manera directa en la motivación y el compromiso. La (OECD, 2021) advierte que la falta de relevancia en los contenidos escolares se asocia con una disminución significativa del involucramiento estudiantil. En la práctica educativa, esto se traduce en escenarios donde el estudiante responde a las demandas académicas, pero sin lograr una comprensión profunda, evidenciando un aprendizaje superficial y poco significativo.

4.2 Aprendizaje significativo como eje de transferencia

Los resultados analizados confirman que la contextualización constituye un elemento estructural para el desarrollo del aprendizaje significativo. En este sentido, Ausubel (2002) plantea que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe”, resaltando la necesidad de partir de los conocimientos previos como base para la construcción de nuevos significados.



Desde una perspectiva complementaria, Moreira (2017) sostiene que el aprendizaje significativo implica una interacción activa entre la nueva información y la estructura cognitiva del estudiante, lo que supone procesos de reflexión, reorganización y construcción personal del conocimiento. En esta misma línea, Novak (2010) argumenta que este tipo de aprendizaje favorece la estructuración lógica del conocimiento y su retención a largo plazo. Sin embargo, los resultados permiten matizar que la simple consideración de los conocimientos previos no garantiza por sí misma un aprendizaje significativo. Es necesario que exista una mediación pedagógica intencional que articule dichos saberes con situaciones contextualizadas. En ausencia de esta conexión, el aprendizaje tiende a volverse mecánico y de corta duración. Por el contrario, cuando los contenidos se vinculan con experiencias cercanas, el estudiante no solo comprende mejor, sino que también logra transferir el conocimiento a contextos reales, fortaleciendo su autonomía cognitiva.

4.3 Dimensión sociocultural y mediación docente

Desde el enfoque sociocultural, los resultados evidencian que el aprendizaje es un proceso profundamente mediado por la interacción social y el contexto cultural. Vygotsky (1978) afirma que “todas las funciones psicológicas superiores se originan en la interacción social”, lo que posiciona al entorno como un elemento central en el desarrollo cognitivo.

En esta misma perspectiva, Rogoff (2003) plantea que el aprendizaje se construye a través de la participación guiada en prácticas culturales, mientras que Bruner (1997) enfatiza el papel de la interacción en la construcción del conocimiento. En conjunto, estos aportes permiten comprender que el aprendizaje no puede reducirse a un proceso individual ni desvincularse del contexto en el que ocurre.

A la luz de estos planteamientos, los resultados muestran que la enseñanza descontextualizada rompe esta dinámica sociocultural, al invisibilizar las experiencias, la cultura y el entorno del estudiante. Esto genera una tensión entre el conocimiento escolar y la realidad del aprendiz, debilitando la posibilidad de construcción significativa. En la práctica docente, esta situación se manifiesta en aulas donde predomina la repetición sobre la interacción, limitando el desarrollo de aprendizajes socialmente relevantes.

4.4 Metodologías activas y eficacia pedagógica

Frente a las limitaciones identificadas en la enseñanza tradicional, los resultados evidencian que las metodologías activas constituyen una alternativa pedagógica pertinente.



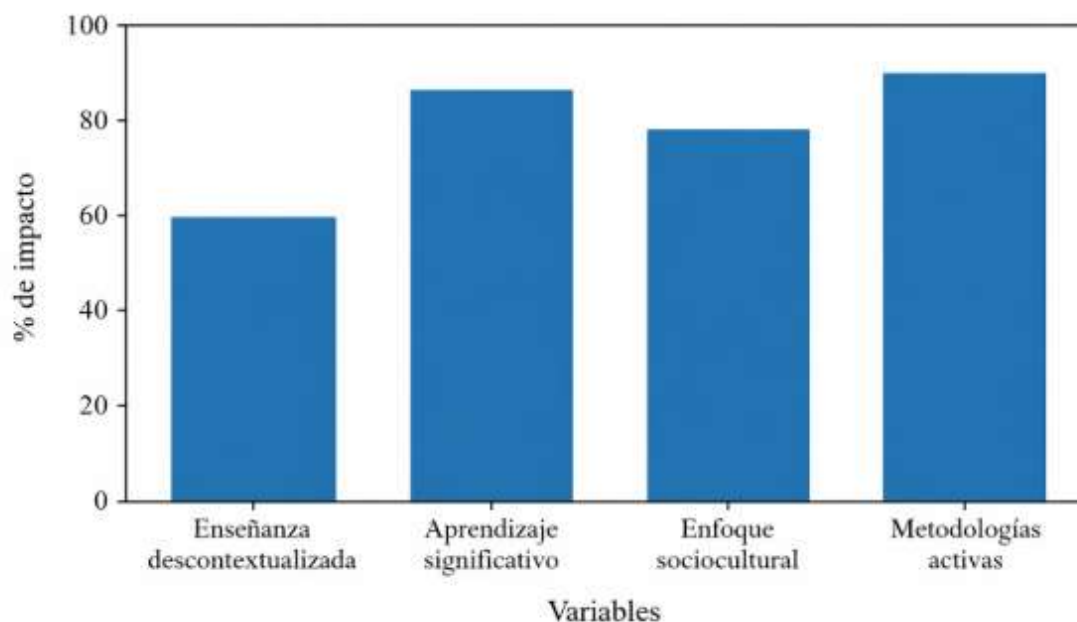
Bonwell y Eison (1991) definen el aprendizaje activo como aquel en el que los estudiantes participan en actividades que les permiten “pensar sobre lo que están haciendo”, lo que implica un cambio sustancial en el rol del estudiante y del docente.

Diversos estudios respaldan la eficacia de estas metodologías. Prince (2004) señala que contribuyen significativamente a la mejora de la comprensión conceptual, mientras que Freeman et al. (2014) evidencian un incremento en el rendimiento académico en comparación con enfoques tradicionales. En una línea similar, Bain (2004) sostiene que los aprendizajes más duraderos se producen cuando los estudiantes se encuentran activamente comprometidos y logran otorgar sentido a lo que aprenden.

No obstante, su implementación no está exenta de desafíos. Requiere una transformación en la práctica docente, así como en las concepciones tradicionales de enseñanza. A pesar de ello, los resultados sugieren que su incorporación favorece la formación de estudiantes críticos, reflexivos y capaces de aplicar el conocimiento en contextos diversos. En este sentido, las metodologías activas no deben concebirse únicamente como una innovación pedagógica, sino como una respuesta necesaria a las demandas contemporáneas de la educación.

Figura 2

Impacto de variables pedagógicas en el aprendizaje



Nota. Elaboración propia con base en el análisis de la literatura revisada (n = 30), que evidencia el nivel de impacto relativo de la enseñanza descontextualizada, el



aprendizaje significativo, el enfoque sociocultural y las metodologías activas en el proceso de aprendizaje.

Tabla 1

Síntesis de enfoques pedagógicos y sus implicaciones en el aprendizaje estudiantil

Variable	Hallazgos principales	Autores	Implicaciones
Enseñanza descontextualizada	Predominio de enseñanza memorística y abstracta	Perrenoud (2018), Hattie (2012), OECD (2021)	Disminución del compromiso estudiantil y predominio de aprendizajes superficiales
Aprendizaje significativo	Relación entre conocimientos previos y nuevos contenidos	Ausubel (2002), Novak (2010), Moreira (2017)	Mayor comprensión y retención
Enfoque sociocultural	Importancia del contexto y la interacción social	Vygotsky (1978), Bruner (1997), Rogoff (2003)	Aprendizaje contextualizado
Metodologías activas	Participación activa y desarrollo del pensamiento crítico	Bonwell y Eison (1991), Prince (2004), Freeman et al. (2014), Bain (2004)	Mejora del rendimiento y la motivación

Nota. Resultados obtenidos a partir del análisis de la literatura científica. Elaboración propia.

4.5 Propuesta Pedagógica.

A partir de los resultados obtenidos en la revisión sistemática, se evidencia la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas en la educación básica, especialmente debido a la persistente brecha entre los contenidos curriculares y la realidad del estudiante. En este sentido, se plantea una propuesta pedagógica orientada a la contextualización del aprendizaje, sustentada en el enfoque sociocultural y en la implementación de metodologías



activas. Esta propuesta no se limita a la incorporación de estrategias aisladas, sino que se configura como un modelo integrador que articula la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a partir del contexto del estudiante.

No obstante, es importante reconocer que la implementación de enfoques contextualizados enfrenta diversas limitaciones estructurales, tales como la rigidez curricular, la permanencia de prácticas docentes tradicionales y las condiciones institucionales. Por ello, la propuesta se concibe como una orientación flexible, susceptible de adaptarse a diferentes contextos educativos.

En términos estructurales, la propuesta se organiza en torno a tres ejes fundamentales: relevancia contextual, mediación pedagógica activa y evaluación formativa.

En primer lugar, el eje de relevancia contextual plantea que los contenidos curriculares deben abordarse a partir de situaciones significativas para el estudiante. Esto implica diseñar secuencias didácticas que integren problemáticas del entorno, estudios de caso, análisis de situaciones reales y actividades de indagación contextual. En términos prácticos, se busca que el estudiante analice fenómenos de su entorno inmediato, los relacione con los contenidos académicos y proponga soluciones fundamentadas. De esta manera, el conocimiento deja de presentarse como información abstracta y adquiere sentido en función de su aplicabilidad, en coherencia con lo planteado por Ausubel (2002) y Perrenoud (2018).

En segundo lugar, el eje de mediación pedagógica activa propone una transformación del rol docente. El profesor deja de ser un transmisor de contenidos para asumir una función mediadora, orientando el aprendizaje mediante estrategias que promuevan el diálogo, la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, se plantea la implementación de dinámicas como el trabajo colaborativo, la discusión guiada y la resolución de problemas contextualizados. Este enfoque se sustenta en los aportes de Vygotsky (1978), quien destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo, y permite concebir el aula como un espacio de construcción compartida.

En tercer lugar, el eje de evaluación formativa plantea la necesidad de transformar los procesos evaluativos, orientándolos hacia la valoración del aprendizaje en contextos reales. Para ello, se propone incorporar estrategias como la evaluación auténtica, el uso de rúbricas contextualizadas, los portafolios de aprendizaje y la resolución de situaciones problemáticas. De este modo, la evaluación deja de centrarse en la reproducción de contenidos y



se orienta hacia la comprensión, la aplicación y la reflexión sobre el aprendizaje, favoreciendo su transferibilidad.

De manera transversal, la propuesta integra la implementación sistemática de metodologías activas, tales como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo. Estas estrategias promueven la participación activa del estudiante y favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el análisis, la argumentación y la toma de decisiones. Diversos estudios han evidenciado la eficacia de estas metodologías en la mejora del aprendizaje y el rendimiento académico (Prince, 2004; Freeman et al., 2014).

En síntesis, la propuesta pedagógica planteada implica una transformación integral de la práctica educativa, orientada hacia la construcción de aprendizajes significativos a partir del contexto, la interacción y la experiencia. En este sentido, no se trata únicamente de incorporar nuevas estrategias, sino de redefinir la lógica de la enseñanza, transitando de un modelo centrado en la transmisión hacia uno enfocado en la construcción activa del conocimiento. Esta perspectiva no solo responde a las limitaciones identificadas, sino que se posiciona como una vía necesaria para afrontar los desafíos educativos contemporáneos.

Ejemplo de aplicación en el área de Lengua y Literatura

Para ilustrar la aplicabilidad de la propuesta en distintos campos del conocimiento, se presenta el siguiente ejemplo en el área de Lengua y Literatura, dirigido a estudiantes de educación básica superior.

Tema curricular: Producción de textos argumentativos

Estrategia: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

La secuencia didáctica inicia con la presentación de una problemática contextualizada vinculada a la vida cotidiana de los estudiantes: el uso excesivo de redes sociales y su incidencia en el rendimiento académico. A partir de esta situación, el docente plantea la siguiente pregunta generadora: ¿De qué manera el uso de redes sociales influye en el rendimiento académico de los estudiantes?

En el marco del eje de relevancia contextual, los estudiantes analizan una situación significativa de su entorno inmediato. Para ello, recopilan información mediante la aplicación de encuestas a sus compañeros, la revisión de textos breves y el análisis de experiencias



personales. Este proceso favorece la articulación entre el contenido curricular la producción argumentativa y la realidad del estudiante, dotando de sentido al aprendizaje.

En relación con el eje de mediación pedagógica activa, el docente orienta el proceso de construcción del texto argumentativo mediante el uso de estrategias como organizadores gráficos, lluvia de ideas y discusión guiada. Los estudiantes trabajan de forma colaborativa para identificar la tesis, los argumentos y los contraargumentos, fortaleciendo así sus habilidades de análisis, argumentación y pensamiento crítico. Posteriormente, elaboran un primer borrador que es sometido a revisión entre pares, promoviendo procesos de retroalimentación formativa.

Respecto al eje de evaluación formativa, se emplea una rúbrica que valora aspectos como la coherencia y cohesión del texto, la claridad de la tesis, la pertinencia de los argumentos y el uso adecuado de conectores discursivos. Asimismo, se incorporan instancias de autoevaluación y coevaluación, lo que permite a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y realizar ajustes progresivos en su producción escrita.

Como actividad de cierre, los estudiantes presentan sus textos en un espacio de socialización, como un foro o debate en el aula, en el que defienden sus posturas y responden a las intervenciones de sus compañeros. Esta instancia fortalece tanto la competencia comunicativa escrita como la oral, promoviendo una participación activa y reflexiva.

En términos pedagógicos, este ejemplo evidencia que la escritura deja de ser un ejercicio abstracto para convertirse en una práctica situada y significativa; fortalece la relación entre lenguaje, pensamiento crítico y contexto; promueve un rol activo del estudiante en la construcción del conocimiento; y favorece la transferencia de habilidades comunicativas a situaciones reales.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de la presente investigación permiten interpretar que la enseñanza descontextualizada constituye una limitación estructural en los procesos de aprendizaje, al dificultar la construcción de significados y la transferencia del conocimiento a contextos reales. En este sentido, los resultados evidencian que la desvinculación entre los contenidos escolares y la realidad del estudiante no solo afecta la comprensión, sino también la motivación, el compromiso y la participación en el proceso educativo.



En concordancia con lo planteado por Perrenoud (2018), el conocimiento adquiere valor únicamente cuando puede ser movilizado en situaciones concretas, lo cual no ocurre en modelos de enseñanza centrados en la memorización. De manera complementaria, Hattie (2012) sostiene que el aprendizaje logra mayor impacto cuando se establecen conexiones significativas entre los contenidos y las experiencias del estudiante, lo que refuerza la necesidad de superar prácticas pedagógicas descontextualizadas.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, los resultados confirman que la construcción del conocimiento depende de la articulación entre la nueva información y los saberes previos del estudiante. Tal como señala Ausubel (2002), esta conexión es fundamental para generar aprendizajes duraderos y funcionales. Sin embargo, en contextos educativos donde predomina la enseñanza abstracta, esta relación se debilita, dando lugar a aprendizajes superficiales. En la misma línea, Moreira (2017) y Novak (2010) destacan que el aprendizaje significativo requiere una participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento, lo cual se ve limitado en prácticas descontextualizadas.

Por otro lado, desde el enfoque sociocultural, los resultados evidencian que el aprendizaje es un proceso mediado por la interacción social y el contexto cultural. Vygotsky (1978) plantea que el desarrollo cognitivo se construye a partir de la interacción con otros, mientras que Bruner (1997) y Rogoff (2003) destacan la importancia de la participación en contextos culturales significativos. En este marco, la enseñanza descontextualizada rompe esta dinámica, al ignorar el entorno del estudiante y reducir el aprendizaje a un proceso individual y aislado.

En relación con las metodologías activas, los resultados confirman su efectividad como estrategia para contrarrestar los efectos de la enseñanza tradicional. Estudios como los de Prince (2004) y Freeman et al. (2014) evidencian mejoras significativas en la comprensión y el rendimiento académico cuando los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje. Asimismo, Bonwell y Eison (1991) y Bain (2004) resaltan que la participación activa favorece la reflexión y el compromiso, elementos esenciales para el aprendizaje significativo.

En este contexto, los hallazgos coinciden con las recomendaciones de organismos internacionales como la OECD (2021) y la UNESCO (2021), que destacan la necesidad de promover modelos educativos más contextualizados, inclusivos y centrados en el



estudiante. Estas perspectivas refuerzan la idea de que la transformación de las prácticas pedagógicas no es una opción, sino una exigencia frente a los desafíos educativos contemporáneos.

En consecuencia, la enseñanza descontextualizada debe ser comprendida no solo como una limitación didáctica, sino como un problema estructural que requiere una transformación integral del sistema educativo. Esto implica replantear el rol del docente, promover metodologías activas y diseñar experiencias de aprendizaje vinculadas con la realidad del estudiante, con el fin de favorecer la construcción de conocimientos significativos, críticos y transferibles.

6. CONCLUSIÓN

Los resultados del estudio evidencian que la enseñanza descontextualizada constituye una limitación significativa en los procesos de aprendizaje, al promover prácticas centradas en la memorización y la reproducción de contenidos, con escasa conexión con la realidad del estudiante. Esta situación incide negativamente en la motivación, la comprensión y la capacidad de transferencia del conocimiento.

En contraste, el análisis teórico y empírico confirma que la contextualización del aprendizaje, sustentada en el enfoque sociocultural y en el aprendizaje significativo, favorece la construcción de conocimientos relevantes, funcionales y duraderos. En este sentido, la incorporación de metodologías activas y estrategias de mediación docente se posiciona como un elemento clave para transformar las prácticas educativas.

No obstante, es necesario reconocer que la implementación de estas propuestas enfrenta desafíos estructurales, relacionados con la formación docente, la rigidez curricular y las condiciones institucionales. Por ello, la transformación pedagógica no puede abordarse de manera aislada, sino como parte de un proceso integral que involucre a los distintos actores del sistema educativo.

En términos de implicaciones, el estudio aporta una propuesta pedagógica orientada a la contextualización del aprendizaje, la cual puede ser adaptada a diversos contextos educativos. Asimismo, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en la aplicación empírica de estas estrategias en el aula, así como en su impacto en el rendimiento académico y el desarrollo de competencias.



En definitiva, la contextualización del aprendizaje no solo representa una estrategia didáctica, sino una condición necesaria para resignificar el sentido de la educación en contextos contemporáneos, caracterizados por la complejidad, la diversidad y la necesidad de formar sujetos críticos y autónomos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.

Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

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>

Fullan, M. (2019). *Nuance: Why some leaders succeed and others fail*. Corwin.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*.



- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Moreira, M. A. (2017). *Aprendizaje significativo como referente para la organización de la enseñanza*.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge* (2nd ed.). Routledge.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Education at a glance 2021*. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Perrenoud, P. (2018). *Construir competencias desde la escuela*. Graó.
- 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>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.



FINANCIAMIENTO

El financiamiento fue de manera privada por el centro de investigación educomunidad.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: Jesús Sebastián Villafuerte Villacrés (JSVV), Jairo Mauricio Ases Villacís (JMAV), María Eufemia Torres López (METL), Karolayn Alejandra Sánchez Ronquillo (KASR), Martha Lucia Tulcán Casanova (MLTC).

1. Conceptualización: (JSVV) (JMAV)
2. Curación de datos: (KASR) (METL)
3. Análisis formal: (JMAV) (METL)
4. Adquisición de fondos: (MLTC)
5. Investigación: (JSVV) (KASR)
6. Metodología: (JMAV) (METL)
7. Administración del proyecto: (MLTC)
8. Recursos: (MLTC) (JSVV)
9. Software: (KASR)
10. Supervisión: (MLTC) (JMAV)
11. Validación: (METL) (JSVV)
12. Visualización: (KASR)
13. Redacción – Borrador original: (JSVV) (KASR)
14. Redacción – Revisión y edición: (JMAV) (MLTC)

