

Percepciones estudiantiles sobre las prácticas pedagógicas y su relación en el rendimiento académico en educación media superior

Autor: José Joaquín Durán Ogaz

Resumen

Este estudio surge de una trayectoria docente en el sistema público periodo en el que se ha observado como la vivencia del aula moldea el rendimiento académico. El artículo analiza las percepciones de los estudiantes en el colegio de bachilleres del estado de chihuahua, plantel12. A través de un enfoque cualitativo de orientación fenomenológico-interpretativa y mediante el uso de entrevistas semiestructuradas como instrumento principal. El interés central es comprender como los estudiantes significan la enseñanza cotidiana, la retroalimentación y el clima de aula, y como vinculan esas experiencias para dialogar con la teoría pedagógica desde una mirada situada y reflexiva.

Palabras clave: educación media superior, entrevistas semiestructuradas, percepción estudiantil, prácticas pedagógicas, rendimiento académico

INTRODUCCIÓN

La experiencia de más de una década y media frente a grupo ha permitido comprender que hablar del rendimiento académico en educación media superior es entrar en un terreno donde rara vez existen causas simples. En la práctica cotidiana, se ha constatado cómo en el aula convergen trayectorias personales, contextos familiares y condiciones institucionales, pero sobre todo, cómo las formas concretas de enseñar condicionan el éxito escolar por esta razón el interés por comprender el rendimiento no es meramente estadístico; exige mirar la experiencia pedagógica que lo rodea, tal como lo plantean Delgado-Galindo, García-Jiménez, Torres-Gordillo y Rodríguez-Santero (2025), reconociendo que la propia práctica docente e investigativa es parte de este fenómeno que se busca desentrañar (Lozano Treviño y Rodríguez Rodríguez, 2024).

Durante los últimos años, distintas revisiones como las de Caballero-Meneses, Vergara Causa, Gardi Melgarejo, Rodríguez Barboza (2025) y Costa y Reis (2025) han documentado que las metodologías activas y centradas en el alumnado tienden a favorecer la motivación, la participación y mejores resultados de aprendizaje en secundaria y bachillerato (Olivier, Galand, Bélanger y Morin, 2025). Del mismo modo, tal como señalan Brandmo y Gamlem (2025), se ha observado que las prácticas excesivamente transitivas, ambiguas o relacionales tensas suelen asociarse con desinterés, menor compromiso y bajo desempeño (Delgado-Galindo et al., 2025; Ochoa-Cervantes, Domínguez Herrera, Cruz Alejo, Garcés Medina, 2023). La cuestión de fondo no es solo que estrategia utiliza el profesorado, sino como esa estrategia es viva por quienes aprenden. Una clase puede estar bien planificada en el papel y sin embargo sentirse lejana o poco significativa desde la experiencia del estudiante.

Desde esa perspectiva, la percepción estudiantil adquiere un valor analítico particular. Escuchar a los alumnos permite acceder a una dimensión que con frecuencia queda fuera de los indicadores institucionales: la forma en que interpretan la claridad de las explicaciones, la utilidad de la retroalimentación, el trato docente, el clima en el aula y la relación que establecen entre todo ello y su propio desempeño. La voz del estudiante no funciona como un adorno testimonial (Lozano Treviño y Rodríguez Rodríguez, 2024; Robinson y Williams, 2024); por lo contrario, constituye una vía legítima para comprender lo que la enseñanza produce, facilita o bloquea en la vida escolar tal como lo han evidenciado en varios estudios recientes (Brandmo y Gamlem, 2025; Hirata et al., 2024; Welsh, Rodríguez y Joseph, 2024). En el contexto de la educación media superior en México, además se ha señalado que la participación estudiantil continúa siendo limitada y frecuentemente regulada por marcos institucionales que agotan su capacidad de incidencia en la vida escolar (Ochoa-Cervantes et al., 2023).

En este marco la pregunta que orienta el estudio es la siguiente: ¿Cómo perciben los estudiantes de educación media superior del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, Plantel 12, las prácticas pedagógicas que viven cotidianamente y qué relación identifican entre esas prácticas y su rendimiento académico? El objetivo general consiste en analizar dichas percepciones desde la experiencia del alumnado. De manera específica, se busca: a) identificar las prácticas percibidas como motivadoras o desmotivadoras; b) comprender como esas prácticas se vinculan con la participación, compromiso y el desempeño académico; y c) recuperar sugerencias estudiantiles que puedan orientar la mejora de la enseñanza y el clima de aula.

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo de orientación fenomenológico-interpretativa, porque el interés central no está en medir la frecuencia de determinadas prácticas, sino en comprender como son vividas, interpretadas y valoradas por los estudiantes (Robinson y Williams, 2024; Tangco-Siason, 2024). En consonancia con este enfoque, y a manera de hipótesis de trabajo cualitativa, se plantea que las percepciones estudiantiles positivas sobre las prácticas pedagógicas claras, y relacionamente seguras tienden a asociarse con un mayor compromiso y un mejor rendimiento académico percibido; por el contrario, las dinámicas experimentadas como ambiguas o tensas suelen relacionarse directamente con la desvinculación escolar. Su aporte científico esperado radica en ofrecer una lectura situada en la enseñanza desde la perspectiva de quienes la experimentan día a día, recuperando la voz estudiantil como fuente de comprensión sobre las condiciones pedagógicas que inciden en el aprendizaje. La principal limitación del trabajo es su carácter contextual: no pretende generalizar resultados a toda la educación media superior, sino producir una comprensión profunda de un caso específico que pueda dialogar con contextos semejantes.

MARCO TEÓRICO

Las prácticas pedagógicas trascienden la técnica docente visible en el aula; abarcan el complejo entramado de decisiones, estrategias y recursos que el profesorado despliega para facilitar el aprendizaje. Esta dimensión pedagógica integra desde la gestión del tiempo y el diseño de actividades, hasta los criterios de evaluación y la naturaleza del vínculo que se construye con el alumnado. Desde esta visión, la enseñanza no opera como una secuencia neutra de procedimientos, sino como una experiencia situada que condiciona la relación del

estudiante con el conocimiento (Costa y Reis, 2025).

En la literatura reciente, las metodologías activas emergen de manera consistente como una alternativa pedagógica capaz de fortalecer el compromiso y el aprendizaje cuando su implementación es coherente con los propósitos formativos así coinciden en sus planteamientos Caballero-Meneses et al., (2025); Costa y Reis (2025); Espina Martínez y Villagra-Bravo (2024) así como Tatal y Yazar (2023). Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, el aula invertida no producen efectos por sí solas; su potencial transformador depende de la mediación del docente, la claridad de la tarea y de la posibilidad real de participación del alumnado. En este sentido, Cuando el estudiante comprende para que realizan una actividad y logra reconocer su propósito, la clase deja de percibirse como un mero trámite académico y se convierte en una experiencia de implicación auténtica.

Ahora bien, reducir el análisis a una dicotomía entre prácticas tradicionales y metodologías activas resulta insuficiente. La experiencia pedagógica es considerablemente más compleja: una exposición frontal puede ser intelectualmente más desafiante si está bien conducida, mientras que una actividad de corte innovador puede vaciarse de sentido si carece del andamiaje, el propósito y la retroalimentación adecuados. Por ello, la organización de este estudio en las tres dimensiones analíticas metodológicas, interacción y evaluación permite leer la enseñanza no como una mera colección de técnicas, sino como una trama que genera profundos efectos cognitivos, emocionales y relacionales (Brandmo y Gamlem, 2025; Costa y Reis, 2025; Espina Martínez y Villagra-Bravo, 2024).

Las metodologías de enseñanza remiten a la forma concreta en la que se estructura la clase: exposición, discusión guiada, trabajo colaborativo, y resolución de problemas, proyectos, uso de recursos digitales o actividades prácticas. La interacción pedagógica, por su parte, se refiere a la calidad del vínculo entre docente y estudiantes, al apoyo académico y emocional percibido, al tono de la comunicación y al manejo del clima de aula. Finalmente, la evaluación y la retroalimentación abarcan tanto los criterios con que se valoran los aprendizajes como la claridad, oportunidad y utilidad de las devoluciones que recibe el alumnado. Tal como lo documentan investigaciones recientes (Brandmo y Gamlem, 2025; Espina Martínez y Villagra-Bravo, 2024), Estas tres dimensiones dialogan entre sí y, en la experiencia escolar, suelen aparecer entrelazadas (Delgado-Galindo et al., 2025; Hernández-Jaime, Jiménez-Galán, Rodríguez-Flores, 2024).

El análisis de la percepción estudiantil resulta de fundamental porque facilita el acceso a los significados que los alumnos otorgan a su realidad escolar. La percepción no es una opinión superficial ni un comentario marginal; es un proceso de elaboración de la experiencia vivida. Cuando un estudiante describe una clase como clara, injusta, motivadora, pesada o estimulante, está nombrando mucho más que una preferencia. Está mostrando como interpreta la enseñanza, que lugar siente que ocupa en ella y de qué manera esa experiencia afecta su disposición para participar, comprender o esforzarse. En estudios cualitativos de orientación fenomenológico-interpretativa, Esta dimensión es central porque el interés radica precisamente en comprender como los actores significan el mundo que habitan (Ochoa-Cervantes et al., 2023; Robinson y Williams, 2024).

La retroalimentación ocupa un lugar especialmente sensible dentro de este marco. La evidencia reciente muestra que cuando los estudiantes perciben comentarios claros, específicos y respetuosos, tienden a regular mejor su aprendizaje y a responder con mayor seguridad académica (Brandmo y Gamlem, 2025). En el ámbito hispano también se ha señalado que la retroalimentación entre pares puede abrir espacios de diálogo y autonomía sobre el propio aprendizaje, siempre que esté bien orientada y no se reduzca a una devolución superficial (Hernández Jaime et al., 2024). En contraste cuando la evaluación se vive como confusa, tardía o poco útil, suele fragmentar la motivación y la confianza académica.

El clima de aula completa este marco de comprensión. No constituye simplemente el ambiente emocional, sino de una condición pedagógica que condiciona la participación, la seguridad para intervenir y el sentido de pertenencia escolar. Un entorno de respeto, escucha y acompañamiento fortalece la implicación del alumnado; en contraste, ambientes tensos, punitivos o indiferentes suelen traducirse en retraimiento y debilitamiento del compromiso (Delgado-Galindo et al., 2025; Espina Martínez y Villagra-Bravo, 2024; Welsh et al., 2024). Desde esta lógica, el rendimiento académico percibido debe leerse en relación con el modo en que los estudiantes viven la enseñanza, la evaluación y la convivencia cotidiana.

En este contexto el rendimiento académico percibido se asume como una categoría analítica pertinente. No alude únicamente de promedios o acreditaciones sino de la manera en que el estudiante valora su propia comprensión, cumplimiento, participación y avance escolar. Esta percepción no reemplaza los indicadores formales, pero permite acceder a una dimensión menos visible de la trayectoria

educativa: a menudo, Antes de que una calificación descienda, ya se ha debilitado la confianza, el interés o la sensación de propósito en el aprendizaje. Por ello, el rendimiento académico percibido se vincula aquí con el compromiso estudiantil, en sus dimensiones conductual, cognitiva y emocional (De Bruijn-Smolders y Prinsen, 2024).

Con base en lo anterior, el supuesto teórico que orienta el estudio sostiene que las percepciones estudiantiles positivas sobre prácticas pedagógicas claras, participativas y relacionamente respetuosas tienden a asociarse con mayor compromiso y mejor rendimiento académico, por lo contrario, las practicas vividas como monótonas, ambiguas o tensas suelen relacionarse con la desmotivación y bajo desempeño (Brandmo y Gamlem, 2025; Caballero-Meneses et al., 2025; Delgado- Galindo et al., 2025). Más que una relación lineal entre método y resultado, se plantea la existencia de una red compleja donde la experiencia del aula, la calidad del vínculo pedagógico y la percepción de justicia académica configuran el modo en que los estudiantes habitan su escolaridad.

METODOLOGÍA

La presente investigación se articula desde un enfoque cualitativo con una orientación fenomenológico-interpretativa, asumiendo una postura epistemológica que prioriza la experiencia vivida sobre la medición estadística. Esta elección no es instrumental, sino fundamental: parte de la convicción de que el aula no es un espacio neutro, sino un escenario complejo construido y significado por los sujetos que en el habitan. A lo largo de la trayectoria en la docencia, se ha constatado que las metodologías cuantitativas suelen omitir los matices profundos del aprendizaje: las resistencias, los efectos, los silencios y las negociaciones de sentido que ocurren entre estudiantes y docentes.

Por tanto, este estudio no busca medir la frecuencia de las prácticas pedagógicas, sino comprender, desde una escucha atenta y situada, como el alumnado significa y valora la enseñanza que experimenta cotidianamente. Esta postura se sustenta en el concepto de la doble hermenéutica, donde el investigador no se limita a observar una realidad externa, sino que interpreta la interpretación que hacen los participantes sobre su propia vivencia. Asumir esta postura implica reconocer que la subjetividad del docente-investigador no es un sesgo a eliminar, sino una herramienta analítica invaluable para profundizar en la esencia del fenómeno educativo.

El estudio se desarrolla en el Colegio de Bachilleres del estado de Chihuahua, plantel 12, una institución de educación media superior ubicado en un contexto urbano que presenta una alta complejidad social. Este escenario escolar se caracteriza por heterogeneidad de las trayectorias escolares, así como por la presencia de problemáticas estructurales propias del nivel, tales como el ausentismo intermitente y el riesgo de desvinculación escolar. Específicamente, el plantel atiende a una población estudiantil proveniente de diversos sectores sociodemográficos, lo cual enriquece la pluralidad de perspectivas en el aula, pero simultáneamente acentúa los desafíos de equidad frente a las presiones económicas del entorno local. Dicho entorno otorga una relevancia singular a la exploración de prácticas pedagógicas desde la perspectiva del alumnado, pues son ellos quienes habitan y significan la dinámica real de la enseñanza cotidianamente (Delgado-Galindo et al., 2025).

Se empleó un muestreo intencional de máxima variación, estrategia idónea para investigaciones cualitativas que privilegian la profundidad interpretativa. La muestra está constituida por 20 estudiantes, hombres y mujeres, de diversos semestres, seleccionados

bajo cuatro criterios de inclusión rigurosos: a) permanencia mínima de un año en el plantel, lo cual garantiza que el estudiante posea una base experimental suficiente; b) experiencia cursando asignaturas con metodologías pedagógicas diversas; c) heterogeneidad en el rendimiento académico, buscando incluir tanto a estudiantes con trayectorias de alto desempeño como aquellos que experimentan dificultades o riesgo de desvinculación; y d) disposición voluntaria y expresa para reflexionar sobre su vivencia académica.

La inclusión de diversos niveles de rendimiento no responde a una pretensión de categorizar al alumnado, sino a la necesidad fenomenológica de comprender como la experiencia pedagógica es signficada desde distintas posiciones sociales y escolares. El tamaño de la muestra se justifica mediante el criterio de saturación teórica, entendido como el punto en el que la recolección de nueva información deja de aportar categorías o dimensiones sustantivamente distintas para los objetivos del estudio (Ahmed, 2025).

La producción de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, elegidas por su potencial para recoger relatos, densos, situados y reflexivos. La guía de entrevista se estructuró en cuatro ejes fundamentales que garantizan el foco temático: 1) experiencia de aprendizaje en distintas áreas del conocimiento; 2) percepciones sobre las metodologías empleadas por el profesorado; 3) procesos de evaluación y naturaleza de la retroalimentación; 4) vinculación percibida entre prácticas pedagógicas y rendimiento académico.

Esta técnica permite mantener un foco claro sin clausurar la posibilidad de que emerjan matices, tensiones o episodios significativos en el discurso de los participantes. En

consonancia con la investigación educativa contemporánea (Robinson y Williams, 2024), se implementó una guía consistente, preguntas abiertas y procedimientos de revisión para ofrecer la calidad de los datos (Babativa-Salamanca et al., 2024). Las entrevistas se llevaron a cabo de forma presencial en espacios tranquilos del plantel, en horarios que no interfirieron con las actividades escolares, con una duración aproximada de 30 a 40 minutos. Como parte de la ética investigativa, se informó a los participantes sobre el propósito del estudio y el carácter estrictamente voluntario de su participación. En el caso de estudiantes menores de edad, se recabó el consentimiento informado de padres, madres o tutores, siguiendo los protocolos institucionales. Asimismo, respecto al rigor del protocolo ético, se garantizó por escrito la confidencialidad absoluta del manejo de datos ante los padres de familia, asegurando que la participación no tendría repercusión alguna en sus evaluaciones ordinarias.

Para garantizar la integridad del estudio, se establecieron criterios explícitos de validez y confiabilidad: 1) credibilidad: se apoya en la consistencia entre la pregunta de investigación, la técnica de recolección y el análisis, así como en la revisión cuidadosa de las decisiones interpretativas; 2) transferibilidad: descansa en una descripción densa del contexto, los participantes y el proceso seguido, de modo que otros lectores pueden valorar la pertinencia de los hallazgos en escenarios semejantes; 3) trazabilidad analítica: se sostiene en el registro sistemático de las codificaciones y agrupaciones temáticas, permitiendo auditar el camino seguido desde el dato crudo hasta la interpretación final (Ahmed, 2025; Braun y Clarke, 2025). Además, se asignaron seudónimos a todos los participantes para proteger su identidad

y los audios, transcripciones y documentos derivados se resguardan exclusivamente con fines académicos, preservando así un espacio de confianza necesario para una conversación honesta.

El corpus se procesó mediante análisis temático reflexivo, un procedimiento riguroso que contempla las siguientes fases: a) familiarización con los datos mediante lectura reiterada; b) codificación inicial de segmentos significativos; c) agrupación de códigos en temas emergentes; d) revisión y refinamiento de temas; y e) definición final de categorías interpretativas (Braun y Clarke, 2022; Kushnir, 2025). Esta estrategia resulta pertinente porque permite trabajar con regularidades, matices y contrastes presentes en los discursos estudiantiles sin reducir el análisis a un procedimiento mecánico. La construcción temática se realizó en diálogo constante entre los relatos de los alumnos, la pregunta de investigación y las categorías conceptuales del estudio, evitando forzar los relatos en marcos teóricos rígidos y priorizando la riqueza de la experiencia vivida.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con base en el corpus textual derivado de las entrevistas semiestructuradas (E1-E20), se identificaron patrones consistentes en la forma en que el alumnado significa la enseñanza, la evaluación, el clima de aula y su vínculo con el rendimiento académico percibido. Las recurrencias observadas permiten sostener categorías analíticas sólidas para una lectura interpretativa del fenómeno en el contexto del nivel medio superior, demostrando que las percepciones estudiantiles no se reducen a gustos individuales, sino que configuran una lectura profunda de la enseñanza como experiencia cognitiva, relacional y emocional.

La implicación activa como núcleo de la experiencia pedagógica. El hallazgo de mayor estabilidad en el corpus es la alta valoración de aquellas prácticas pedagógicas que promueven la implicación activa del estudiante. Pasar al pizarrón, resolver problemas, debatir, trabajar con estudios de caso realizar actividades de laboratorio emergen reiteradamente como mediaciones que facilitan la apropiación del conocimiento. No se trata de un activismo vacío o de hacer por hacer; el alumnado valora que la actividad posea un propósito claro y les permita comprobar, en tiempo real, la solidez de su comprensión. La práctica inmediata produce un efecto que la exposición aislada no garantiza: seguridad académica, interés sostenido y sentido de agencia.

Sin embargo, este hallazgo obliga a matizar una dicotomía frecuente: el alumnado no opone mecánicamente las clases expositivas a las clases activas. Se reconoce un valor fundamental en la explicación docente cuando esta es estructurada, detallada y cuenta con andamiajes visuales. Los profesores mejor valorados son quienes descomponen el contenido, ejemplifican y monitorean la comprensión del grupo. La participación no desplaza a la explicación, sino que la consolida. “Interactivas, interactivas es la palabra” (E5).

Aunado a lo anterior, se identificó que las actividades vinculadas a la experimentación práctica y al aprendizaje por indagación generan un alto nivel de involucramiento cognitivo. Cuando los estudiantes logran manipular materiales, observar fenómenos directamente y contrastar ideas en espacios físicos como el laboratorio o en proyectos contextualizados, la abstracción teórica adquiere un sentido tangible. Esta transición de un modelo puramente receptivo a uno experiencial reduce significativamente la ansiedad frente a contenidos percibidos históricamente como complejos. Al respecto,

el testimonio de uno de los participantes ilustra cómo la materialización del conocimiento afianza la seguridad académica: “Cuando hacemos las cosas nosotros mismos, como armar los proyectos o ver qué pasa en las prácticas, se te graba más rápido porque lo estás viendo, no nada más te lo imaginas con lo que dicta el profe” (E12). Este tipo de experiencias no solo rompen con la monotonía de la sesión tradicional, sino que fomentan un clima de colaboración donde el error procedimental es asimilado como parte natural del aprendizaje.

Los límites pedagógicos del modelo transmisivo y la disociación del aprendizaje. En contraste, los estudiantes identifican con nitidez las prácticas que erosionan el interés y bloquean la comprensión. Entre las más recurrentes se encuentra el predominio del modelo transmisivo unidireccional (exceso de oralidad), la copia de textos sin mediación docente, la ambigüedad en las instrucciones y la sobrecarga de tareas. Los discursos coinciden en que la escucha pasiva prolongada fractura la atención; superado cierto umbral, la exposición pierde su función pedagógica y se percibe como confusa o exhaustiva.

A esta categoría se suma una tensión analítica de gran relevancia: la brecha entre trabajar y aprender. Los informantes cuestionan críticamente aquellas dinámicas donde el docente se limita a asignar actividades sin acompañamiento, evidenciando que el mero cumplimiento burocrático no se traduce en apropiación cognitiva. La falta de propósito y de coordinación en la carga de proyectos reduce la disposición del alumno, convirtiendo la clase en un trámite que agota en lugar de formar. “Nomás llega y pone trabajo, entonces nosotros no estamos aprendiendo, nomás estamos trabajando” (E9). “hay un punto en que tu mente deja de concentrarse” (E10).

Evaluación, retroalimentación y la construcción de la justicia pedagógica. En materia de evaluación, el panorama es complejo. Si bien un sector del alumnado reconoce que los criterios se establecen con claridad desde el encuadre del curso, persisten críticas estructurales: la ponderación desproporcionada del examen tradicional, la percepción de incoherencia entre el contenido mediado y el evaluado, y las vivencias de trato desigual. Estos elementos confirman que la evaluación trasciende lo técnico para instalarse en el terreno de la justicia pedagógica.

En contraste, la retroalimentación se consolida como uno de los andamiajes más valorados. Cuando el profesor devuelve trabajos con observaciones específicas, repasa errores y brinda asesoría, el error pierde su carácter punitivo y se transforma en un recurso didáctico. No obstante, la disparidad en las experiencias estudiantiles revela que el valor formativo de la retroalimentación no reside en su existencia nominal, sino en atributos de claridad, oportunidad y cercanía. “Cuando se nos señalan los errores, hace que los cometamos menos a la siguiente” (E8).

El clima de aula articula de manera transversal estas categorías. Los entornos caracterizados por la amabilidad, respeto y la paciencia docente facilitan la participación y mitigan el temor al error. Por lo contrario, la prepotencia, las tensiones interpersonales o la exclusión percibida retraen al estudiante, demostrando que la convivencia escolar condiciona directamente la viabilidad del aprendizaje.

El rendimiento académico percibido como corresponsabilidad. El análisis confirma unánimemente que el alumnado identifica una vinculación intrínseca entre las prácticas pedagógicas y su rendimiento académico. En ciertos relatos, la relación es directa: una mediación clara y una retroalimentación

oportuna elevan la comprensión y, consecuentemente, los resultados formales. En otros discursos, la relación adquiere matices más profundos: la práctica docente es determinante, pero el rendimiento también está anclado a la agencia del estudiante (disposición, esfuerzo, atención).

Resulta revelador que la dificultad inherente a ciertas disciplinas como aquellas de alta abstracción matemática sea signficada no solo desde la complejidad del contenido, sino desde la calidad de la mediación. Cuando existe un acompañamiento efectivo, la dificultad se vuelve transitable; ante la ausencia de este, la frustración precipita el bajo desempeño. Las practicas pedagógicas, por ende, no son un escenario de fondo, sino la condición fundante que hace posible sostener el compromiso académico. “hay una relación bastante fuerte” (E15). “Si, de las dos partes” (E10).

CONCLUSIONES

El análisis fenomenológico de las percepciones estudiantiles permite afirmar que las prácticas pedagógicas guardan una relación estructural, profunda y significativa con el rendimiento académico percibido en la educación media superior. Esta relación no opera bajo una lógica lineal o mecanicista de causa-efecto, sino como un entramado complejo donde convergen la claridad didáctica, el clima relacional, la justicia evaluativa y la agencia del propio estudiante. A partir de hallazgos, se establecen las siguientes conclusiones:

En relación directa con el objetivo general y específicos del estudio, se cumple el propósito de identificar las prácticas pedagógicas valoradas por el alumnado, concluyendo que la praxis participativa es el núcleo del aprendizaje. Las experiencias de mayor significatividad académica ocurren cuando la explicación docente articula indisolublemente con la

participación activa. El estudiantado demanda espacios pedagógicos que trascienden la recepción pasiva, requieren hacer, comprobar, debatir y verificar su comprensión in situ. El acompañamiento docente efectivo es aquel que guía la práctica, no la sustituye.

Respecto a la hipótesis de trabajo cualitativa planteada, esta se confirma al evidenciar que el rendimiento académico es decodificado como una corresponsabilidad situada. Si bien los estudiantes reconocen su cuota de responsabilidad individual frente al estudio, sitúan al docente como el arquitecto de las condiciones de posibilidad. Un clima de aula cimentado en el respeto, paciencia y la contención emocional no es un factor accesorio, sino un requisito indispensable para que el estudiante decida implicarse intelectualmente y mejorar su desempeño.

En respuesta a la pregunta central de investigación sobre cómo las prácticas inciden en la vida escolar, se concluye que el agotamiento del modelo transmisivo-burocrático y la falta de coherencia en la evaluación son las principales barreras. Las dinámicas fundamentadas en la oralidad prolongada y la asignación de tareas sin medición generan una disociación perjudicial entre el mero cumplimiento de las actividades (trabajar) y la apropiación cognitiva (aprender). Asimismo, la dimensión ética de la evaluación revela que la ponderación excesiva de instrumentos sumativos fractura la confianza académica, mientras que la retroalimentación dialógica se erige como pilar para la mejora continua.

En suma, la evidencia empírica de esta investigación demuestra que la mejora de los indicadores de permanencia y aprovechamiento en el nivel medio superior no depende exclusivamente de reformas estructurales o curriculares. Exige,

fundamentalmente, una transformación en la cotidianidad del aula: transitar hacia la enseñanza mediada por la claridad, una evaluación fundamentada en la coherencia y una interacción sostenida por el respeto y el reconocimiento de la voz estudiantil.

Finalmente, es preciso señalar las limitaciones de este estudio. Al tratarse de una investigación fenomenológica centrada en un solo plantel del colegio de bachilleres del estado de chihuahua, los hallazgos no pretenden ser generalizables a todo el sistema de educación media superior; su valor reside en la profundidad de la comprensión situada. A partir de esto, se sugieren como futuras líneas de investigación la realización de estudios comparativos entre planteles de distintos contextos rurales y urbanos, así como investigaciones que triangulen las percepciones estudiantiles con las creencias pedagógicas del profesorado. Esto permitirá ampliar la comprensión sobre cómo construir entornos educativos más equitativos, dialógicos y eficaces.

BIBLIOGRAFÍA

Ahmed, S. K. (2025). Sample size for saturation in qualitative research: Debates, definitions, and strategies. *Global Medicine, Surgery and Public Health*, 5, 100171. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100171>

Babativa-Salamanca, H. A., Rubiano, P. A., Velásquez, T., González, J., Vega, M., & Gaona, N. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(1). <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>

Brandmo, C., & Gamlem, S. M. (2025). Students' perceptions and outcomes of teacher feedback: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, 1572950. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1572950>

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>

Braun, V., & Clarke, V. (2025). Reporting guidelines for qualitative research: A values-based approach. *Qualitative Research in Psychology*, 22(2), 399–438. <https://doi.org/10.1080/14780887.2024.2382244>

Caballero-Meneses, S. Y., Vergara Causa, E. S., Gardi Melgarejo, V., & Rodríguez-Barboza, J. R. (2025). Metodologías activas en la educación latinoamericana: Una revisión sistemática sobre su impacto en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 6(2), 1–9.

Costa, L. M. G., & Reis, M. J. C. S. (2025). Motivational teaching techniques in secondary and higher education: A

systematic review of active learning methodologies. *Digital*, 5(3), 40. <https://doi.org/10.3390/digital5030040>

De Bruijn-Smolders, M., & Prinsen, F. R. (2024). Effective student engagement with blended learning in higher education: A scoping review. *Heliyon*, 10(23), e39439. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39439>

Delgado-Galindo, P., García-Jiménez, J., Torres-Gordillo, J.-J., & Rodríguez-Santero, J. (2025). School climate and academic performance: Key factors for sustainable education in high-efficacy and low-efficacy schools. *Sustainability*, 17(14), 6497. <https://doi.org/10.3390/su17146497>

Espina Martínez, A. I., & Villagra-Bravo, C. (2024). Propuesta pedagógica para transformar el clima de aula y propiciar el aprendizaje profundo de las Ciencias. *Ciência & Educação (Bauru)*, 30, e24004. <https://doi.org/10.1590/1516-731320240004>

Hernández Jaime, J., Jiménez Galán, Y. I., & Rodríguez Flores, E. (2024). Retroalimentación entre pares: experiencia en el aula. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2108>

Hirata, I., Nishimura, T., Osuka, Y., Wakuta, M., Tsukui, N., Tsuchiya, K. J., & Senju, A. (2024). Multifaceted perception of school climate: Association between students' and teachers' perceptions and other teacher factors. *Frontiers in Education*, 9, 1411503. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1411503>

Kushnir, I. (2025). Thematic analysis in the area of education: A practical guide. *Cogent Education*, 12(1), 2471645. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2471645>

Lozano Treviño, D. F., & Rodríguez Rodríguez, D. C. (2024). Factores asociados con la satisfacción del estudiantado de bachillerato en un colegio militarizado. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1940>

Ochoa-Cervantes, A., Domínguez Herrera, E., Cruz Alejo, S., & Garcés Medina, L. (2023). Ideas sobre la participación en estudiantes de Educación Media Superior. *Diálogos sobre Educación*, 27. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1294>

Olivier, E., Galand, B., Bélanger, J., & Morin, A. J. S. (2025). Multilevel student-perceived teaching practices profiles: Associations with competence beliefs, task value, behavioral engagement, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 118, 102631. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102631>

Robinson, C., & Williams, H. (2024). Interpretative phenomenological analysis: Learnings from employing IPA as a qualitative methodology in educational research. *The Qualitative Report*, 29(4), 1043–1062. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol29/iss4/4>

Tangco-Siason, A. M. (2024). Interpretative phenomenological analysis of online counseling experiences among guidance advocates in the Philippines. *Frontiers in Education*, 9, 1475262. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1475262>

Tutal, Ö., & Yazar, T. (2023). Active learning improves academic achievement and learning retention in K-12 settings: A meta-analysis. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 18(3), 1–22. <https://doi.org/10.26634/jsch.18.3.19288>

Welsh, R. O., Rodriguez, L. A., & Joseph, B. (2024). Examining student perceptions of school climate, school personnel, and school discipline: Evidence from New York City. *Journal of School Psychology, 107*, 101361. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101361>