

# **UNEMI**

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

**REPÚBLICA DEL ECUADOR**

**UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO  
FACULTAD DE POSGRADO**

**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL  
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E  
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**TEMA:**

**METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN DE  
TENDENCIAS Y DESAFÍOS**

**Autor:**

**VELASTEGUI AGUILAR CARLOS FERNANDO**

**Director:**

**LAMUS DE RODRÍGUEZ TIBISAY MILENE**

*Milagro, 2026*

## **Metodologías activas en la educación superior: revisión de tendencias y desafíos**

### **Active methodologies in higher education: a review of trends and challenges**

#### **Resumen**

El presente estudio analiza las tendencias investigativas, enfoques de aplicación y desafíos asociados al uso de metodologías activas en la Educación Superior. Se realizó una revisión sistemática de la literatura siguiendo los lineamientos del protocolo PRISMA, considerando estudios publicados entre 2022 y 2026 en bases de datos académicas indexadas. El proceso de selección permitió identificar 30 investigaciones, las cuales se examinaron mediante análisis temático y comparativo.

Los resultados muestran una creciente implementación de metodologías activas como el aula invertida, la gamificación, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo, orientadas al aprendizaje centrado en el estudiante y al desarrollo de competencias transversales. Asimismo, se evidencia la integración de tecnologías digitales como mediadoras del proceso educativo.

También se identifican desafíos relacionados con la formación docente, la resistencia al cambio, la disponibilidad de recursos tecnológicos y la evaluación del aprendizaje. En el plano metodológico, predomina el enfoque descriptivo en los estudios analizados.

El estudio sistematiza la evidencia disponible y aporta una visión integrada sobre la implementación de metodologías activas en la Educación Superior.

*Palabras clave:* metodologías activas, educación superior, aprendizaje activo, aula invertida, gamificación

#### **Abstract**

This study analyzes research trends, application approaches, and challenges associated with the use of active methodologies in higher education. A systematic literature review was conducted following PRISMA guidelines, considering studies published between 2022 and 2026 in indexed academic databases. The selection process identified 30 relevant studies, which were examined through thematic and comparative analysis.

The findings show an increasing implementation of active methodologies such as flipped classroom, gamification, problem-based learning, and collaborative learning, oriented toward student-centered learning and the development of transversal competencies. In addition, the results highlight the integration of digital technologies as mediating tools in the teaching-learning process.

The analysis also identifies challenges related to teacher training, resistance to change, availability of technological resources, and learning assessment. From a methodological perspective, descriptive approaches predominate among the analyzed studies.

This study systematizes the available evidence and provides an integrated view of the implementation of active methodologies in higher education.

*Keywords:* active methodologies, higher education, active learning, flipped classroom, gamification

## **Introducción**

En el contexto contemporáneo de la Educación Superior, los procesos de enseñanza-aprendizaje enfrentan transformaciones significativas orientadas a la formación de profesionales en contextos complejos. En este escenario, los enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos han sido cuestionados por su dificultad para promover aprendizajes profundos y el desarrollo de competencias, dando paso a enfoques pedagógicos que priorizan la participación activa del estudiante en la construcción de su conocimiento (Biggs, 2005; Bell Rodríguez et al., 2024).

Las metodologías activas se sustentan en enfoques constructivistas y socioculturales del aprendizaje. El aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante logra relacionar nuevos conocimientos con estructuras previas (Ausubel, 1968), y la interacción social y la mediación pedagógica se convierten en elementos clave para el desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1978). El aprendizaje basado en la experiencia y la reflexión activa plantea que el estudiante debe asumir un rol protagónico en su formación (Dewey, 1989).

La literatura reciente evidencia un crecimiento sostenido en la implementación de metodologías activas, como el aula invertida, la gamificación, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en retos y el aprendizaje colaborativo. Diversos estudios

analizan estas estrategias en función de su potencial para favorecer el aprendizaje significativo, la motivación estudiantil y el desarrollo de competencias (Ballesteros et al., 2025; Caballero Meneses et al., 2026; Mayorga-Ases et al., 2024). Se ha reportado además su contribución al fortalecimiento de habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo en equipo (Chacho & Muñoz, 2026; Quiñónez Guagua et al., 2025).

La integración de tecnologías digitales ha ampliado su implementación, particularmente en entornos virtuales e híbridos (Cárdenas Cordero et al., 2023). En este contexto, enfoques como el aula invertida y la gamificación han sido objeto de múltiples investigaciones que analizan sus efectos en variables como la participación, la percepción de utilidad y el rendimiento académico, con resultados favorables en determinadas condiciones (Colomo-Magaña et al., 2020; Schmid et al., 2023).

No obstante, la literatura evidencia que la implementación de metodologías activas no está exenta de dificultades. Entre los principales desafíos destacan la resistencia al cambio por parte del profesorado, la necesidad de fortalecer la formación pedagógica, las limitaciones en infraestructura tecnológica y las dificultades para diseñar procesos de evaluación coherentes con estos enfoques (Idoiaga-Mondragón et al., 2023; Salazar-Salazar et al., 2024). Algunos estudios señalan la necesidad de profundizar en el rigor metodológico de las investigaciones y en el análisis crítico de los resultados para consolidar un cuerpo de conocimiento más robusto (Gutiérrez et al., 2023; Arribas et al., 2024).

Resulta necesario sistematizar y analizar la producción científica reciente sobre metodologías activas en la Educación Superior, con el propósito de identificar tendencias investigativas y desafíos emergentes. El presente estudio tiene como objetivo analizar las tendencias y desafíos en el uso de metodologías activas en la Educación Superior, a partir de la revisión sistemática de la literatura científica.

## **Método**

### **Diseño de la revisión**

Este estudio se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura, con enfoque cualitativo y carácter descriptivo–interpretativo, lo que permitió analizar de manera organizada la producción científica sobre metodologías activas en la Educación Superior para

identificar tendencias investigativas, estrategias de aplicación pedagógica y desafíos asociados a su implementación.

La revisión se centró en un corpus documental compuesto por artículos científicos publicados en revistas académicas indexadas, considerando procesos de recopilación, selección, evaluación crítica y síntesis comparativa para lograr una comprensión integral del fenómeno. Para delimitar el estudio se utilizó una adaptación del modelo PICo, donde el corpus estuvo conformado por investigaciones sobre metodologías activas, el interés se orientó a sus tendencias, aplicaciones y desafíos, y el contexto correspondió a la Educación Superior. Ver tabla 1.

**Tabla 1**

*Delimitación del estudio (adaptación PICo)*

Elemento	Descripción
<b>Corpus</b>	Artículos científicos empíricos y revisiones sistemáticas relacionados con metodologías activas.
<b>Interés</b>	Tendencias investigativas, estrategias de aplicación pedagógica, beneficios educativos y desafíos asociados al uso de metodologías activas.
<b>Contexto</b>	Educación Superior universitaria.

**Nota.** Adaptación del modelo PICo (Population, Interest, Context) utilizada en revisiones sistemáticas de enfoque cualitativo. En el presente estudio, el elemento “Population” se reemplaza por “Corpus”, al tratarse de un análisis de documentos científicos.

El estudio incluyó publicaciones en español e inglés localizadas en bases de datos como ScienceDirect, SciELO, Dialnet y Google Scholar, correspondientes al período 2019–2025. Los artículos fueron seleccionados según criterios de inclusión y exclusión previamente definidos, priorizando aquellos con pertinencia temática y rigor metodológico. Los criterios definidos se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Criterios de inclusión y exclusión*

Criterios	Inclusión	Exclusión
<b>Publicaciones</b>	Artículos empíricos y revisiones sistemáticas publicados en revistas científicas indexadas y evaluadas por pares.	Ensayos teóricos, editoriales, cartas al editor, actas de congresos, tesis o documentos sin evaluación por pares.
<b>Accesibilidad</b>	Estudios con disponibilidad de texto completo.	Publicaciones sin acceso al texto completo.

<b>Criterios</b>	<b>Inclusión</b>	<b>Exclusión</b>
<b>Contexto educativo</b>	Investigaciones desarrolladas en el ámbito de la Educación Superior universitaria.	Estudios centrados en educación básica, secundaria u otros contextos no universitarios.
<b>Objeto de análisis</b>	Investigaciones relacionadas con tendencias, aplicaciones pedagógicas, beneficios o desafíos de las metodologías activas en Educación Superior.	Estudios cuya temática no se vincule directamente con metodologías activas o con el nivel universitario.
<b>Periodo de publicación</b>	Artículos publicados entre 2019 y 2025.	Publicaciones anteriores al año 2019.
<b>Idioma</b>	Estudios publicados en español o inglés.	Publicaciones en otros idiomas.

**Nota.** Los criterios fueron definidos con el propósito de garantizar la pertinencia temática, la calidad metodológica y la coherencia con el objetivo de la revisión sistemática.

La aplicación de la estrategia de búsqueda permitió identificar un total aproximado de 5240 registros potencialmente relacionados con la temática en las bases de datos seleccionadas. En una primera fase se procedió a la depuración de duplicados y documentos claramente no pertinentes mediante la lectura de títulos, lo que redujo significativamente el volumen inicial de estudios.

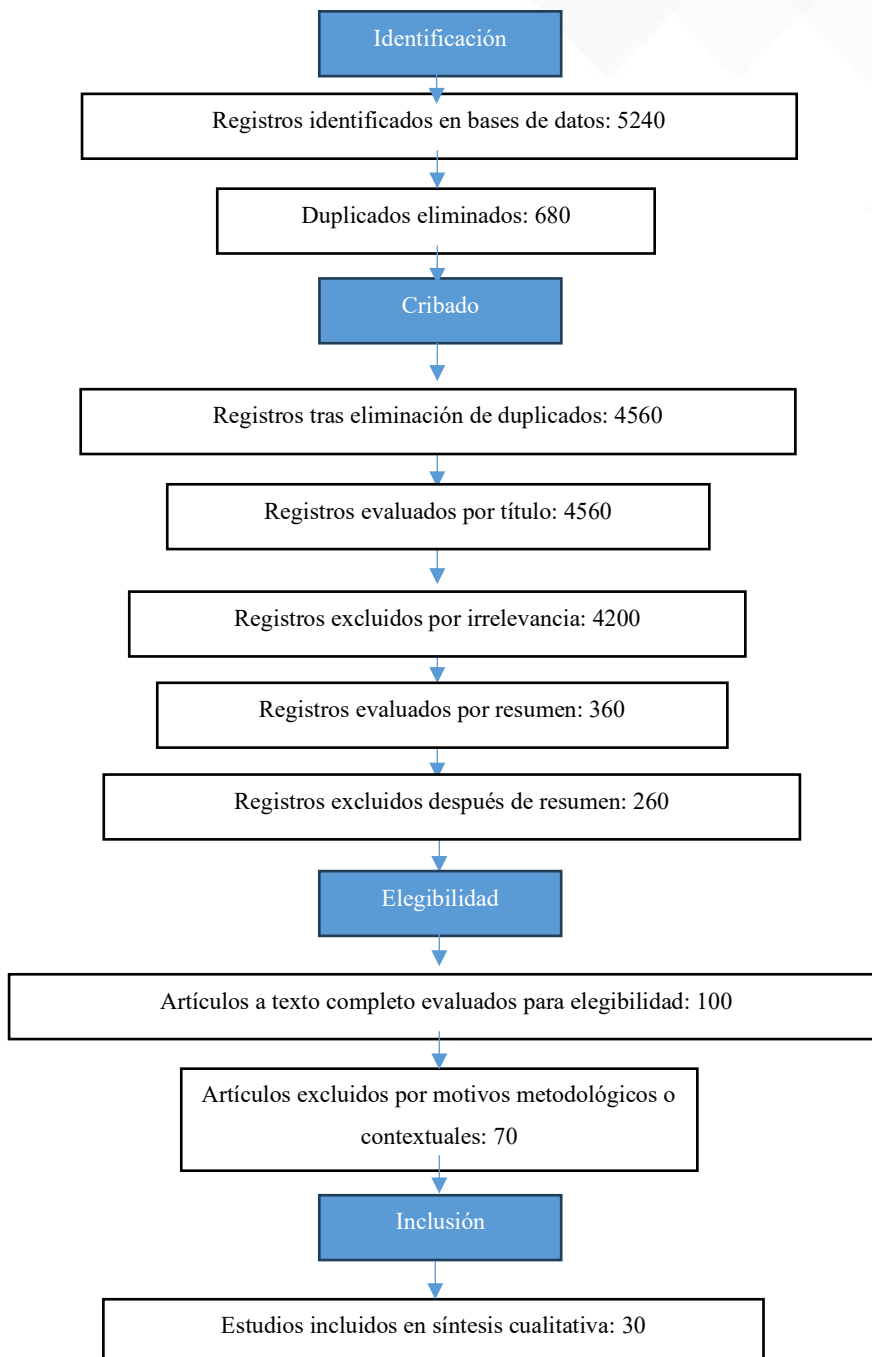
Posteriormente se efectuó la revisión de resúmenes con el fin de verificar la coherencia temática, el contexto educativo universitario y el cumplimiento de los criterios de inclusión previamente establecidos. Aquellos artículos que cumplieran con estos requisitos fueron sometidos a una evaluación más exhaustiva mediante la lectura del texto completo, considerando especialmente la claridad metodológica, la relevancia del objeto de estudio y la calidad de los resultados reportados.

### **Proceso de selección de estudios**

El proceso de selección de estudios se desarrolló conforme al protocolo PRISMA. Se identificaron 5240 registros en las bases de datos consultadas, de los cuales se eliminaron duplicados y estudios no pertinentes mediante la revisión de títulos y resúmenes. Posteriormente, se realizó la lectura a texto completo aplicando los criterios de inclusión y exclusión, lo que permitió seleccionar finalmente 30 estudios para el análisis. El proceso se presenta en la Figura 1.

**Figura 1.**

*Diagrama de flujo de la revisión de artículos relacionados a metodologías activas en la Educación Superior*



**Nota.** Diagrama de flujo elaborado conforme a las directrices del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Se presentan las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los estudios.

## Estrategia de búsqueda de información

La búsqueda de estudios se realizó en bases de datos académicas reconocidas, principalmente ScienceDirect, SciELO, Dialnet y Google Scholar, con el objetivo de garantizar la amplitud y pertinencia del corpus documental.

Con el fin de garantizar la reproducibilidad del proceso, se definieron ecuaciones de búsqueda específicas para cada base de datos, adaptando los términos y operadores booleanos según sus características. En ScienceDirect se empleó la ecuación: ("active learning" AND "higher education" AND "teaching strategies"). En SciELO se utilizó: ("metodologías activas" AND "Educación Superior"). En Dialnet: ("metodologías activas" AND "universidad"). En Google Scholar: ("active learning" AND "university education" AND "innovative teaching methods").

Las búsquedas se realizaron durante el mes de febrero de 2026, aplicando filtros de periodo (2019–2025), idioma (español e inglés) y tipo de documento (artículos científicos con texto completo disponible).

Se emplearon combinaciones de palabras clave en español e inglés relacionadas con metodologías activas y Educación Superior, utilizando operadores booleanos para optimizar la recuperación de estudios relevantes. La estrategia incluyó la aplicación de filtros por periodo (2019–2025), idioma, tipo de documento y acceso al texto completo. Los elementos principales de la estrategia de búsqueda y selección se presentan en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Estrategia de búsqueda y proceso de selección de estudios*

Sección	Ítems
<b>Criterios</b>	Se definieron criterios de inclusión y exclusión relacionados con la pertinencia temática, tipo de estudio, contexto educativo y periodo de publicación.
<b>Fuentes</b>	ScienceDirect, SciELO, Dialnet y Google Scholar.
<b>Ecuaciones de búsqueda por base de datos</b>	ScienceDirect: ("active learning" AND "higher education" AND "teaching strategies") SciELO: ("metodologías activas" AND "Educación Superior") Dialnet: ("metodologías activas" AND "universidad") Google Scholar: ("active learning" AND "university education" AND "innovative teaching methods")
<b>Filtros</b>	Periodo de publicación 2019–2025, idioma inglés o español, artículos científicos, relevancia temática, acceso al texto completo.

Sección	Ítems
<b>Información</b>	Estudios relacionados con tendencias investigativas, aplicaciones pedagógicas, beneficios educativos y desafíos asociados al uso de metodologías activas en Educación Superior.
<b>Proceso de selección</b>	En una primera fase se realizó la lectura de títulos para eliminar duplicados. Posteriormente se revisaron los resúmenes y textos completos para descartar aquellos estudios que no guardaban relación con el objetivo de la revisión o no cumplían los criterios establecidos.
<b>Proceso de recopilación de datos</b>	Se empleó una matriz de análisis elaborada en Microsoft Excel para organizar y sistematizar la información relevante de cada estudio seleccionado.
<b>Método de síntesis</b>	La información fue organizada mediante tablas de resumen y matrices de análisis contrastivo considerando autor, año, objetivo, metodología, principales resultados y conclusiones.

**Nota.** La estrategia de búsqueda se estructuró mediante el uso de operadores booleanos (AND, OR) y la aplicación de filtros relacionados con el periodo de publicación, idioma, tipo de documento y acceso al texto completo.

### Técnicas de análisis de la información

El análisis se desarrolló mediante un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a identificar patrones, tendencias investigativas y elementos convergentes y divergentes en la literatura sobre metodologías activas en Educación Superior.

Se utilizó una matriz de análisis contrastivo elaborada en hoja de cálculo, en la que se sistematizó la información de cada estudio considerando variables como autor, año, contexto, enfoque metodológico, objetivos, resultados y conclusiones, lo que permitió la comparación transversal de los estudios.

Asimismo, se integraron los hallazgos mediante una síntesis narrativa orientada a la identificación de tendencias, beneficios y desafíos en la implementación de metodologías activas en el ámbito universitario.

En este sentido, el estudio trasciende la descripción de la literatura al organizar los hallazgos en una estructura analítica comparativa que permite evidenciar relaciones entre enfoques metodológicos, contextos de aplicación y resultados reportados en los estudios revisados. Esta integración facilita la identificación de patrones comunes y diferencias relevantes, así como la delimitación de vacíos investigativos en el campo de las metodologías activas en Educación Superior. De este modo, se ofrece una visión sistematizada y actualizada que contribuye tanto a la comprensión teórica como a la orientación de futuras investigaciones y prácticas pedagógicas.

## Evaluación de la calidad metodológica de los estudios

La calidad metodológica de los estudios se evaluó mediante una adaptación de la lista de chequeo CASP compuesta por nueve criterios. Cada criterio se calificó con 1 punto cuando se cumplía completamente, 0.5 cuando se cumplía parcialmente y 0 cuando no se cumplía, con un puntaje máximo de 9 por estudio. La síntesis de la evaluación se realizó de manera descriptiva a partir del nivel de cumplimiento de los criterios establecidos. Los criterios utilizados se presentan en la Tabla 4.

**Tabla 4.**

*Lista de chequeo CASP adaptada para este estudio*

Criterio	Pregunta de evaluación	Respuesta (Sí / No / Parcialmente)
Claridad del objetivo	¿El estudio presenta objetivos claramente definidos relacionados con el uso o análisis de metodologías activas en Educación Superior?	
Pertinencia del diseño metodológico	¿El diseño de investigación es adecuado para analizar la aplicación o impacto de metodologías activas?	
Contexto de investigación	¿Se describe de manera explícita el contexto educativo universitario donde se desarrolló el estudio?	
Rigor en la recopilación de información	¿El estudio explica de forma clara los procedimientos de obtención de datos o revisión documental?	
Coherencia en el análisis	¿Existe correspondencia entre los objetivos planteados, la metodología aplicada y los resultados obtenidos?	
Resultados claros y sustentados	¿Los hallazgos están organizados de forma lógica y respaldados por evidencias empíricas o teóricas?	
Consideración de limitaciones	¿El estudio reconoce limitaciones metodológicas, contextuales o de aplicación de las metodologías activas?	
Relevancia educativa	¿El estudio aporta implicaciones pedagógicas o recomendaciones para la práctica docente universitaria?	
Contribución al conocimiento	¿El artículo contribuye con evidencia, enfoques o tendencias relevantes sobre metodologías activas en Educación Superior?	

**Nota.** Adaptación de la lista de chequeo CASP (Critical Appraisal Skills Programme). Los criterios fueron ajustados al contexto de la revisión documental en Educación Superior.

## Resultados

### Proceso de selección de estudios

El proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión se desarrolló conforme al protocolo PRISMA. Inicialmente se identificaron 5240 registros en bases de datos científicas. Posteriormente, se eliminaron duplicados y se revisaron títulos y resúmenes, descartando estudios no pertinentes.

En la fase de elegibilidad, se realizó la lectura a texto completo aplicando criterios de inclusión y exclusión. Como resultado, se seleccionaron 30 estudios que cumplieron con los requisitos metodológicos y temáticos definidos. El detalle se presenta en la Figura 1.

### Caracterización de los estudios seleccionados

Los 30 estudios incluidos evidencian una creciente producción científica sobre metodologías activas en Educación Superior, especialmente entre 2022 y 2026, confirmando el carácter emergente de esta línea de investigación.

A nivel geográfico, predomina la producción en contextos latinoamericanos, particularmente en Ecuador, Perú y México, junto con aportes internacionales. En cuanto al enfoque metodológico, se observa predominio de revisiones sistemáticas y estudios descriptivos, complementados con enfoques mixtos y bibliométricos.

Las metodologías más recurrentes incluyen aula invertida, gamificación, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en retos y aprendizaje colaborativo, analizadas por su impacto en el aprendizaje significativo, motivación y desarrollo de competencias. La síntesis se presenta en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Tabla de resúmenes.*

Autor / año	Objetivo	Método / Población	Resultados	Conclusiones
(Valencia et al., 2025)	Analizar la relación entre MA y neuroaprendizaje en la formación docente.	Revisión sistemática PRISMA / n=48 estudios (2020-2025).	El ABP, aula invertida y gamificación son los más estudiados para activar la plasticidad cerebral.	La integración con neurociencia es una necesidad para responder a las demandas de calidad de la Educación Superior.

<b>(Arribas et al., 2024)</b>	Desarrollar una taxonomía de competencias generales basada en evidencia.	Revisión sistemática de modelos de competencias / n=61 estudios.	Identifica brechas significativas en la formación por competencias.	Es fundamental estandarizar una taxonomía para el diseño curricular universitario.
<b>(Ballesteros et al., 2025)</b>	Evaluar los efectos de las MA en las dimensiones del aprendizaje profundo.	Revisión documental cualitativa / n=45 artículos analizados.	La instrucción activa incrementa el rendimiento y el pensamiento crítico frente a la clase magistral.	Exigen una alineación teoría-contexto para preparar estudiantes para el aprendizaje de por vida.
<b>(Caballero Meneses et al., 2026)</b>	Analizar el uso e impacto de las MA en LatAm vinculadas al aprendizaje significativo.	Revisión sistemática PRISMA 2020 / n=26 estudios (2021-2024).	Promueven mayor autonomía y motivación; validan el impacto positivo en contextos reales.	Son una vía viable para democratizar el conocimiento, supeditada a formación docente continua.
<b>(Campoverde et al., 2026)</b>	Analizar el ABR como motor de motivación estudiantil.	Revisión sistemática / Literatura científica 2021-2025.	El ABR incrementa el compromiso mediante la resolución de problemas reales.	Se confirma como una estrategia altamente motivante y efectiva para la educación activa.
<b>(Cárdenas Cordero et al., 2023)</b>	Analizar la articulación entre MA y recursos tecnológicos interactivos.	Estudio teórico-descriptivo / Revisión de plataformas digitales.	Las TIC actúan como soporte para la colaboración y evaluación continua.	El docente es el mediador clave para transformar la tecnología en aprendizaje activo.
<b>(Cárdenas Zea et al., 2022)</b>	Analizar la adaptación de MA en la virtualidad forzada por COVID-19.	Estudio descriptivo / Análisis de foros y actividades síncronas.	Se logró mayor participación y colaboración online mediante tareas auténticas.	Ofrece lecciones fundamentales para el diseño de modelos híbridos post-pandemia.
<b>(Carranza et al., 2024)</b>	Analizar la planificación como eje para implementar MA con éxito.	Estudio descriptivo-aplicado / Análisis de sílabos universitarios.	La falta de planificación estructurada reduce la efectividad del aprendizaje activo.	La planificación formal es el cimiento para evitar la improvisación docente.
<b>(Castilla Mesa, 2024)</b>	Compendiar estrategias para mejorar la empleabilidad y emprendimiento.	Obra colectiva de investigación / Diversas facultades universitarias.	Las MA transversales facilitan la transición del aula al mundo laboral.	Es imperativo rediseñar másteres bajo enfoques de versatilidad y empoderamiento.
<b>(Chacon Valverde et al., 2026)</b>	Explorar la sinergia entre IA y gamificación para personalizar el aprendizaje.	Revisión de tendencias tecnológicas / Áreas de matemáticas aplicadas.	La IA optimiza la experiencia lúdica permitiendo retroalimentación adaptativa.	Define un nuevo estadio de las MA impulsado por algoritmos éticos.
<b>(Chacho &amp; Muñoz, 2026)</b>	Analizar el impacto de las MA en las competencias transversales.	Revisión sistemática PRISMA 2020 / n=20 estudios latinoamericanos.	La gamificación y el ABP potencian directamente el razonamiento lógico.	Perú y Ecuador lideran la producción regional sobre estas competencias.

<b>(Colomo-Magaña et al., 2020)</b>	Determinar la percepción estudiantil sobre la utilidad del aula invertida.	Análisis factorial y descriptivo / n=123 estudiantes universitarios.	Alta valoración de la dimensión pedagógica (media > 4.0).	El éxito de la innovación depende de cómo el alumno percibe su utilidad práctica.
<b>(Crisol-Moya et al., 2020)</b>	Evaluar las percepciones de docentes y alumnos sobre la implementación de MA.	Estudio cuantitativo transversal / Muestreo multietápico en universidades.	Detecta resistencias culturales y brechas entre la teoría y la práctica real.	Es necesario abordar el factor actitudinal antes de la imposición tecnológica.
<b>(Gutiérrez et al., 2023)</b>	Identificar las estrategias dominantes en la formación inicial docente.	Revisión sistemática / Bases Scopus y WoS.	El ABP y la lúdica son los pilares de la innovación en programas de magisterio.	Urge transitar de la teoría a programas de formación docente 100% prácticos.
<b>(Idoiaga-Mondragón et al., 2023)</b>	Comprender las motivaciones y barreras del profesorado para adoptar MA.	Estudio cualitativo / Entrevistas en profundidad académicos.	El miedo al fracaso y la sobrecarga laboral son los mayores desmotivadores.	La transición digital debe humanizarse considerando el bienestar del docente.
<b>(León-Velarde et al., 2025)</b>	Identificar cómo la lúdica potencia la autogestión del estudiante.	Revisión sistemática PRISMA / n=26 artículos de bases regionales.	La gamificación incrementa significativamente la motivación intrínseca.	Es una estrategia eficaz para fortalecer la autonomía en entornos virtuales.
<b>(Liu, 2025)</b>	Mapear la evolución del aprendizaje colaborativo mediado por tecnología.	Revisión bibliométrica (2000-2023) / Registros de WoS Core Collection.	Valida la superioridad de la colaboración sobre la instrucción pasiva tradicional.	Identifica las herramientas CSCL como el nodo de investigación actual.
<b>(Martín-Párraga et al., 2022)</b>	Evaluar un programa de formación docente en competencias lúdicas.	Validación de escala TAM-GAM / n=114 docentes universitarios.	El modelo demuestra una alta intención de uso tras la capacitación.	La capacitación técnica reduce la brecha de adopción tecnológica.
<b>(Mayorga-Ases et al., 2024)</b>	Analizar integralmente los obstáculos para la sostenibilidad de las MA.	Revisión sistemática integral / Ejes temáticos de beneficios y barreras.	Identifica mejoras en habilidades blandas pero falta de programas estandarizados.	El éxito requiere compromiso institucional más allá de esfuerzos aislados.
<b>(Moreno et al., 2025)</b>	Evaluar el impacto del ABR en la enseñanza masiva de programación.	Estudio de intervención digital / Registros analíticos de plataforma MOOC.	Los retos mejoran la capacidad de resolución de problemas.	Los MOOC activos reducen las tasas de deserción en carreras técnicas.
<b>(Moreno-Guerrero et al., 2024)</b>	Correlacionar el uso de flipped learning con las notas finales.	Estudio descriptivo-correlacional / Cohortes universitarias en España.	Se observa un incremento significativo en el rendimiento académico global.	Valida la inversión de aula como una herramienta de éxito probado.
<b>(Nahuelcura &amp; Garay, 2024)</b>	Desarrollar competencias colaborativas en entornos de salud.	Estudio empírico aplicado / Estudiantes de medicina en laboratorio.	Mejora la interacción entre pares y el razonamiento clínico anatómico.	El aula invertida es ideal para asignaturas con alta carga práctica y técnica.

(Pérez Solís et al., 2025)	Fomentar la creatividad y el pensamiento crítico mediante métodos dinámicos.	Revisión sistemática PRISMA / n=15 estudios finales seleccionados.	Contribuye a una mayor retención de información y resolución de problemas.	El Design Thinking se consolida como una MA de alto impacto transformador.
(Quiñónez Guagua et al., 2025)	Reducir la ansiedad y mejorar el desempeño en estadística.	Diseño descriptivo-exploratorio mixto / Pretest y postest.	Existen diferencias significativas en el aprendizaje tras usar lúdica.	La gamificación es vital para asignaturas tradicionalmente áridas o difíciles.
(Rincón Pinzón et al., 2026)	Mapear la madurez de la investigación sobre formación docente lúdica.	Análisis bibliométrico con R-Bibliometrix / n=405 estudios.	Identifica redes sólidas de colaboración internacional y crecimiento de ráfagas.	El campo ha alcanzado una madurez que exige ahora políticas de implementación.
(Roy Sadradín et al., 2025)	Analizar el rol mediador del aprendizaje colaborativo.	Estudio cuantitativo de relaciones / Instrumentos de actitud validados.	El trabajo en equipo entre docentes predice su actitud hacia la innovación.	Fomentar redes colaborativas es esencial para la transformación curricular.
(Salazar-Salazar et al., 2024)	Identificar cómo las MA pueden mitigar barreras cognitivas en la universidad.	Revisión de literatura / Análisis de barreras psicopedagógicas.	Las MA actúan como herramientas remediales para alumnos con dificultades de base.	El enfoque activo debe ser la base de cualquier programa de apoyo estudiantil.
(Schmid et al., 2023)	Establecer la efectividad comparativa de modelos de instrucción.	Meta-análisis riguroso / n=107 estudios experimentales.	El aula invertida y el b-learning superan consistentemente a la clase tradicional.	Valida estadísticamente la inversión a gran escala para la formación profesional.
(Soto & Ferrer, 2025)	Analizar las tendencias emergentes en la Educación Superior de Sonora.	Revisión bibliográfica / Fuentes de Ebsco, Springer y Scholar.	El ABR profundiza la implicación del estudiante en retos comunitarios.	El modelo invertido es el vehículo ideal para la mediación tecnológica.

**Nota.** La información presentada corresponde a la síntesis de los estudios seleccionados, considerando variables como autor, año, objetivo, metodología y principales hallazgos.

### **Análisis de tendencias y enfoques en metodologías activas**

El análisis permitió identificar tendencias claras en la implementación de metodologías activas en Educación Superior. En primer lugar, se evidencia una orientación hacia el aprendizaje centrado en el estudiante, donde el docente asume un rol facilitador, promoviendo autonomía, participación y compromiso mediante estrategias como aula invertida y gamificación.

En segundo lugar, se observa una integración creciente de tecnologías digitales como mediadoras del aprendizaje, especialmente en entornos virtuales e híbridos, ampliando las posibilidades pedagógicas.

Asimismo, los estudios destacan el desarrollo de competencias transversales como pensamiento crítico, trabajo colaborativo, resolución de problemas y comunicación efectiva.

No obstante, se identifican desafíos relevantes, entre ellos resistencia al cambio docente, limitaciones en la formación pedagógica, carencias tecnológicas y dificultades en la evaluación del aprendizaje. Estos hallazgos evidencian que la implementación efectiva de metodologías activas requiere condiciones institucionales y pedagógicas específicas. Ver tabla 6.

**Tabla 6.**

*Análisis contrastivo de tendencias investigativas y desafíos en el estudio de metodologías activas en Educación Superior*

<b>Dimensión analítica</b>	<b>Tendencias investigativas identificadas</b>	<b>Tensiones / desafíos evidenciados</b>	<b>Nivel de desarrollo del campo</b>	<b>Estudios representativos</b>
<b>Evolución del enfoque pedagógico</b>	Transición progresiva desde modelos centrados en la transmisión hacia enfoques constructivistas y socioconstructivistas orientados al aprendizaje activo.	Persistencia de prácticas tradicionales que limitan la implementación real de metodologías activas.	Campo en consolidación teórica y práctica.	Crisol-Moya et al. (2020); Idoiaga-Mondragón et al. (2023).
<b>Predominio de ciertas metodologías activas</b>	Alta recurrencia investigativa en aula invertida, gamificación y aprendizaje colaborativo.	Escasa diversificación metodológica y limitada integración de modelos pedagógicos complejos o híbridos.	Desarrollo moderado con tendencia a la repetición temática.	León-Velarde et al. (2025); Soto & Ferrer (2025).
<b>Relación entre metodologías activas y aprendizaje significativo</b>	Evidencia consistente sobre impacto positivo en motivación, autonomía y construcción del conocimiento.	Resultados condicionados por factores contextuales como formación docente, tamaño del grupo o infraestructura.	Evidencia empírica creciente pero heterogénea.	Mayorga-Ases et al. (2024); Valencia et al. (2025).

<b>Dimensión analítica</b>	<b>Tendencias investigativas identificadas</b>	<b>Tensiones / desafíos evidenciados</b>	<b>Nivel de desarrollo del campo</b>	<b>Estudios representativos</b>
<b>Desarrollo de competencias transversales</b>	Las metodologías activas se vinculan con pensamiento crítico, trabajo colaborativo y competencias digitales.	Limitaciones en la evaluación objetiva y sistemática de dichas competencias.	Área emergente con necesidad de mayor rigor metodológico.	Chacho & Muñoz (2026); Roy et al. (2025).
<b>Integración tecnológica en el aprendizaje activo</b>	Incremento de investigaciones sobre entornos virtuales, MOOCs, gamificación digital e inteligencia artificial educativa.	Brechas digitales y desigualdades institucionales que dificultan la sostenibilidad de las innovaciones.	Campo en expansión acelerada.	Moreno et al. (2025); Chacon Valverde et al. (2026).
<b>Diseños metodológicos predominantes</b>	Predominio de revisiones sistemáticas, estudios descriptivos y experiencias de innovación docente.	Escasez de estudios experimentales rigurosos, longitudinales o meta-analíticos regionales.	Desarrollo metodológico incipiente.	Schmid et al. (2023); Caballero et al. (2026).
<b>Contextualización geográfica de la investigación</b>	Fuerte producción científica en contextos latinoamericanos orientada a innovación pedagógica.	Limitada comparabilidad internacional y ausencia de estudios multicéntricos.	Campo en proceso de internacionalización.	Ballesteros et al. (2025); Quiñónez et al. (2025).
<b>Condiciones institucionales para la implementación</b>	Reconocimiento de la necesidad de políticas educativas que promuevan formación docente y transformación curricular.	Falta de articulación entre innovación pedagógica y gestión universitaria.	Desafío estructural persistente.	Gutiérrez et al. (2023); Salazar-Salazar et al. (2024).
<b>Proyección investigativa futura</b>	Emergencia de líneas relacionadas con neuroaprendizaje, analítica del aprendizaje y modelos híbridos.	Evidencia empírica aún limitada y fragmentación conceptual del campo.	Etapas exploratorias de nuevas tendencias.	Valencia et al. (2025); Liu (2025).

**Nota.** La matriz de análisis contrastivo permite identificar patrones, tendencias y divergencias en los estudios analizados, considerando categorías como metodologías activas, beneficios educativos y desafíos en su implementación.

### **Resultados de la evaluación de la calidad metodológica**

A partir de la aplicación de la lista de chequeo CASP, los estudios incluidos mostraron, en general, claridad en los objetivos, pertinencia metodológica y resultados claros y

sustentados. No obstante, varios estudios presentaron cumplimiento parcial en el criterio de consideración de limitaciones, así como una menor profundidad en el análisis crítico y predominio de enfoques descriptivos. Asimismo, aunque varios estudios ofrecieron recomendaciones prácticas, no todos desarrollaron implicaciones teóricas o metodológicas sólidas. En conjunto, la evaluación evidencia la necesidad de fortalecer el rigor metodológico en futuras investigaciones sobre metodologías activas en Educación Superior. Ver tabla 7.

**Tabla 7**

*Evaluación de Calidad CASP con Evidencia de las Fuentes Clave*

<b>Autor / Año</b>	<b>Claridad del objetivo</b>	<b>Pertinencia del diseño</b>	<b>Contexto y justificación</b>	<b>Rigor en la información</b>	<b>Análisis crítico</b>	<b>Resultados claros</b>	<b>Considera limitaciones</b>	<b>Relevancia práctica</b>	<b>Contribución al conocimiento</b>
<b>Valencia et al. (2025)</b>	Si. Analizar MA y neuroaprendizaje docente.	Si. Revisión sistemática.	Si. Responder a demandas con base científica.	Si. Búsqueda en 3 bases especializadas.	Si. Síntesis narrativa de 48 estudios.	Si. El ABP y el FC son ejes centrales.	Parc. Datos longitudinales escasos.	Si. Guía para políticas educativas.	Si. Vincula neurociencia y práctica.
<b>Arribas et al. (2024)</b>	Si. Revisar modelos de competencias generales.	Si. Revisión sistemática basada en evidencia.	Si. Necesidad de una taxonomía unificada.	Si. Rigor documental en la selección.	Si. Desarrollo de taxonomía por niveles.	Si. Identifica brechas en formación.	Parc. No detalla sesgos internos.	Si. Útil para diseño de competencias.	Si. Estandariza por competencias transversales.
<b>Ballesteros et al. (2025)</b>	Si. Analizar efectos en el aprendizaje profundo.	Si. Revisión documental cualitativa.	Si. Apatía ante modelos tradicionales.	Si. Recopilación en Scopus y WoS.	Si. Método histórico-lógico aplicado.	Si. Mejora autonomía y pensamiento.	Si. Vacíos en humanidad detectados.	Si. Alineación teoría-contexto.	Si. Valida efectividad transversal.
<b>Caballero Meneses et al. (2026)</b>	Si. Analizar MA en LatAm significativo.	Si. Revisión sistemática PRISMA 2020.	Si. Democratización del conocimiento.	Si. 26 estudios de bases regionales.	Si. Análisis inductivo-categorial.	Si. Mejora en motivación y notas.	Si. Falta de infraestructura regional.	Si. Formación docente necesaria.	Si. Sistematiza evidencia 2021-2024.
<b>León-Velarde et al. (2025)</b>	Si. Gamificación	Si. Revisión sistemática	Si. Fomento de la	Si. 26 artículos	Si. Cruce de plataformas y hallazgos.	Si. Lúdica incentiva la	Si. Excluye tesis y capítulos.	Si. Estrategias para	Si. Estado de cuestión

	aprendizaje autónomo.	a PRISMA.	autorregulación.	de Dialnet y Redalyc.		meta-cognición.		educación virtual.	sobre lúdica.
<b>Rincón Pinzón et al. (2026)</b>	Si. Formación docente en gamificación.	Si. Análisis bibliométrico.	Si. Madurez del campo investigativo.	Si. Datos de Scopus y WoS (2014-2025).	Si. Análisis de clústeres temáticos.	Si. Identificación de nodos de cooperación.	Si. Sin limpieza manual de datos.	Si. Base para planes de innovación.	Si. Posiciona el campo como maduro.
<b>Mayorga -Ases et al. (2024)</b>	Si. Beneficios y desafíos de MA en universidad.	Si. Revisión sistemática integral.	Si. Urgencia de comprender barreras.	Si. Matriz temática en 4 ejes.	Si. Triangulación de literatura previa.	Si. Mejora de habilidades blandas.	Si. Escasez de programas estandarizados.	Si. Toma de decisiones institucionales.	Si. Sistematiza factores pedagógicos.
<b>Pérez Solís et al. (2025)</b>	Si. Creatividad y Design Thinking (DT).	Si. Revisión sistemática PRISMA.	Si. Cambios exigen enfoques dinámicos.	Si. Cribado de 165 registros.	Si. Análisis de sinergia FC + DT.	Si. Mejora resolución de problemas.	Si. Solo estudios de última década.	Si. Formación en habilidades S. XXI.	Si. Valida DT como MA de impacto.
<b>Soto &amp; Ferrer (2025)</b>	Si. Aula invertida y retos (ABR).	Si. Revisión de tendencias y desafíos.	Si. Mediación tecnológica en ES.	Si. Búsqueda en Springer y Ebsco.	Si. Identificación de avances en Sonora.	Si. El ABR profundiza en el aprendizaje.	Si. Foco en contexto geográfico local.	Si. Insumos para diseño pedagógico.	Si. Tendencias en áreas administrativas.
<b>Quiñónez Guagua et al. (2025)</b>	Si. Estadística mediante gamificación.	Si. Descriptivo-exploratorio mixto.	Si. Ansiedad ante materias exactas.	Si. Prueba t de Student y Likert.	Si. Análisis cualitativo de categorías.	Si. Diferencias significativas logradas.	Si. Generalización limitada por muestra.	Si. Abordar brechas tecnológicas.	Si. Valida lúdica en áreas exactas.
<b>Martín-Párraga et al. (2022)</b>	Si. Evaluación de formación docente.	Si. Validación de escalas TAM-GAM.	Si. Mejorar competencias digitales.	Si. 114 participantes de UTPL Ecuador.	Si. Análisis de fiabilidad y PLS.	Si. Modelo estable y bien ajustado.	Si. No detalla límites de muestreo.	Si. Base para capacitación docente.	Si. Adapta el modelo TAM exitosamente.
<b>Liu (2025)</b>	Si. Evolución del aprendizaje colaborativo.	Si. Revisión bibliométrica CiteSpace.	Si. Mapear 23 años de citación.	Si. WoS Core Collection como fuente.	Si. Detección de ráfagas temporales.	Si. Superioridad sobre clase magistral.	Si. Sesgo lingüístico (inglés).	Si. Selección de herramientas CSCL.	Si. Mapeo histórico de conocimiento.
<b>Schmid et al. (2023)</b>	Si. Meta-análisis de	Si. Meta-análisis de	Si.	Si.	Si. Análisis de variables	Si.	Si. Variabilidad por	Si.	Si.

	OL, BL y FC.	107 estudios.	Efectividad comparativa de modelos.	Cálculo de Hedges' gs. y sesgos.	moderadora	BL y FC superan lo tradicional.	diseño (RCT/QED).	Guía para formación online.	Evidencia estadística a gran escala.
<b>Colomo-Magaña et al. (2020)</b>	Si. Percepción de utilidad del Flipped.	Si. Análisis factorial CFA y SPSS.	Si. Estudiante como evaluador central.	Si. Instrumento validado por dimensiones.	Si. Valoración positiva de pedagogía.	Si. Estabilidad del modelo de aceptación.	Si. Instrumento no creado ad hoc.	Si. Medir éxito de innovaciones.	Si. Valida dimensiones de aceptación.
<b>Crisol-Moya et al. (2020)</b>	Si. Percepciones docentes y alumnos.	Si. Estudio cuantitativo o transversal.	Si. Brecha entre teoría y práctica.	Si. Análisis de cargas y formación.	Si. Resistencia y influencia en el éxito.	Si. Implementación influida por creencias.	Si. Basado en autopercepción.	Si. Visión bilateral del proceso.	Si. Identifica barreras culturales.
<b>Gutiérrez et al. (2023)</b>	Si. Tendencias de MA en Iberoamérica.	Si. Revisión sistemática.	Si. Necesidad de programas innovadores.	Si. Criterios claros de selección.	Si. Clasificación regional de impacto.	Si. Demanda de formación práctica.	Parc. No específica riesgo de sesgo.	Si. Guía para políticas docentes.	Si. Mapea la región iberoamericana.
<b>Idoiaga-Mondragón et al. (2023)</b>	Si. Voces docentes sobre MA.	Si. Estudio cualitativo.	Si. Comprender por qué se usan (o no).	Si. Entrevistas a personal académico.	Si. Análisis fenomenológico de respuestas.	Si. Identifica miedos y motivaciones.	Si. Muestra de un solo contexto.	Si. Humanizar la transición digital.	Si. Explora el factor emocional docente.
<b>Nahuelcura &amp; Garay (2024)</b>	Si. Colaboración en anatomía vía FC.	Si. Estudio empírico aplicado.	Si. Necesidad de competencias en salud.	Si. Instrumentos validados de evaluación.	Si. Análisis de desempeño en laboratorio.	Si. Mejora en interacción y técnica.	Parc. Muestra de una sola carrera.	Si. Transferible a ciencias básicas.	Si. Valida FC para trabajo en equipo.
<b>Bell Rodríguez et al. (2024)</b>	Si. Aspectos teóricos del aprendizaje activo.	Si. Revisión teórica y metodológica.	Si. Urgencia de transformar la didáctica.	Si. Análisis de roles de actores.	Si. Crítica a implementación superficial.	Si. El éxito depende de la articulación.	Si. Reconoce heterogeneidad aplicativa.	Si. Sugiere cambio de roles profundo.	Si. Analiza la ecología pedagógica MA.
<b>Castilla Mesa (2024)</b>	Si. Metodologías emergentes en ES.	Si. Obra colectiva de	Si. Acercar formación a realidad laboral.	Si. Rigor en coordinación editorial.	Si. Diversidad de enfoques analizados.	Si. MA como eje de empleabilidad.	Parc. Diversidad metodológica interna.	Si. Guía para rediseño de másteres.	Si. Compendio integral de innovación.

		investigación.							
<b>Moreno et al. (2025)</b>	Si. ABR en programación vía MOOC.	Si. Estudio de intervenciones digitales.	Si. Materias técnicas de alta deserción.	Si. Uso de registros analíticos EVA.	Si. Evaluación de desempeño en código.	Si. Mejora en resolución de problemas.	Si. Contexto específico de software.	Si. Diseño de cursos masivos activos.	Si. Vincula MOOC con aprendizaje activo.
<b>Moreno-Guerrero et al. (2024)</b>	Si. Flipped learning y mejoras académicas.	Si. Estudio descriptivo o-correlacional.	Si. Evaluar impacto en notas finales.	Si. Datos de cohortes universitarias.	Si. Análisis estadístico de contraste.	Si. Mejora significativa en rendimiento.	Si. Sin diseño experimental puro.	Si. Respaldar inversión tecnológica.	Si. Valida FC para éxito académico.
<b>Roy Sadradín et al. (2025)</b>	Si. Competencias TIC y actitud innovadora.	Si. Estudio cuantitativo de relaciones.	Si. Rol del aprendizaje colaborativo.	Si. Instrumentos de actitud validados.	Si. Análisis de mediación estadística.	Si. Colaboración en predicción innovación.	Si. Basado en autoinformes.	Si. Fomentar redes entre docentes.	Si. Vincula TIC, actitud y MA.
<b>Salazar-Salazar et al. (2024)</b>	Si. Dificultades de aprendizaje en ES.	Si. Revisión de literatura.	Si. Alumno como centro del problema.	Si. Fuentes de bases indexadas.	Si. Análisis de barreras cognitivas.	Si. MA mitigan dificultades de base.	Parc. No detalla sesgos de selección.	Si. Diseñar apoyos psicopedagógicos.	Si. Define MA como remediales.
<b>Cárdenas Cordero et al. (2023)</b>	Si. MA y TIC en el entorno de aula.	Si. Estudio teórico-descriptivo.	Si. Soporte tecnológico interactivo.	Si. Revisión de recursos digitales.	Si. Evaluación de mediación docente.	Si. Mejora interacción y competencias.	Parc. Análisis meramente descriptivo.	Si. Uso de recursos interactivos.	Si. Define al docente como mediador.
<b>Cárdenas Zea et al. (2022)</b>	Si. MA en educación remota (COVID).	Si. Análisis de experiencias online.	Si. Emergencia educativa mundial.	Si. Registro de actividades sincronicas.	Si. Evalúa tareas auténticas online.	Si. Participación logró incrementar.	Si. Contexto excepcional de crisis.	Si. Lecciones para modelos híbridos.	Si. Valida MA en virtualidad total.
<b>Carranza et al. (2024)</b>	Si. Planificación curricular y MA.	Si. Estudio descriptivo o-aplicado.	Si. Planificación como ejes del PEA.	Si. Análisis de sílabos y actividades.	Si. Crítica a la improvisación docente.	Si. Estructura clara mejora resultados.	Parc. No mide impacto longitudinal.	Si. Guía para diseño de clases.	Si. Formaliza el diseño instruccional.
<b>Chacon Valverde et al. (2026)</b>	Si. Gamificación avanzada de IA.	Si. Revisión de	Si. Personalización del aprendizaje.	Si. Fuentes de alta visibilidad.	Si. Análisis de ética algorítmica.	Si. IA optimiza la	Si. Reconoce riesgos de privacidad.	Si. Recomendación para matemáticas.	Si. Define la MA 4.0 (IA + Lúdica).

		tendencias lúdico-IA.				experiencia lúdica.			
<b>Campove et al. (2026)</b>	<b>Si.</b> ABR como estrategia motivante.	<b>Si.</b> Revisión sistemática.	<b>Si.</b> Falta de engagement en el aula.	<b>Si.</b> Búsqueda rigurosa (2021-2025).	<b>Si.</b> Clasificación de tipos de retos.	<b>Si.</b> Aumento medible en motivación.	<b>Parc.</b> No específica protocolos técnicos.	<b>Si.</b> Implementar retos en magisterio.	<b>Si.</b> Valida el reto como motor activo.

**Nota.** Sí = cumple completamente el criterio; Parcialmente = cumple de forma limitada; No = no cumple. La evaluación se realizó a partir de la información reportada en cada estudio.

## Discusión

La presente revisión sistemática permitió analizar las tendencias y desafíos en la implementación de metodologías activas en la Educación Superior, evidenciando una consolidación progresiva de enfoques centrados en el estudiante. Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Ausubel (1968) y Vygotsky (1978), quienes sostienen que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento y establece conexiones con sus saberes previos. En este sentido, las metodologías activas se configuran como estrategias coherentes con estos fundamentos teóricos, al promover procesos de aprendizaje autónomo, colaborativo y contextualizado.

En relación con las tendencias identificadas, los estudios analizados evidencian una orientación hacia el aprendizaje activo mediado por tecnologías digitales, destacando el uso del aula invertida, la gamificación y el aprendizaje basado en retos como estrategias predominantes en el contexto universitario (Crisol-Moya et al., 2020; Moreno-Guerrero et al., 2024). Estos resultados se alinean con los aportes de Dewey (1989) sobre el aprendizaje basado en la experiencia, así como con Johnson y Johnson (2009), quienes destacan la relevancia del aprendizaje colaborativo en el desarrollo de competencias.

Asimismo, se evidencia que las metodologías activas contribuyen al desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo (Chacho & Muñoz, 2026; Quiñónez et al., 2025; Roy Sadradín et al., 2025), en concordancia con el enfoque de educación por competencias y con los planteamientos de Biggs (2005) sobre la alineación constructiva para lograr aprendizajes profundos.

No obstante, la revisión también identifica limitaciones en su implementación, entre ellas la resistencia al cambio por parte del profesorado, la insuficiente formación pedagógica y

las limitaciones en recursos tecnológicos (Mayorga-Ases et al., 2024; Idoiaga-Mondragón et al., 2023). Estas dificultades reflejan tensiones entre modelos tradicionales y nuevas demandas educativas, en línea con lo señalado por Hernández Sampieri et al. (2014) respecto a la necesidad de rigor metodológico en los procesos de innovación.

Adicionalmente, la predominancia de estudios descriptivos y de revisión en el corpus analizado contrasta con la literatura internacional reciente, en la que los efectos de la tecnología educativa y de las estrategias activas se examinan con revisiones sistemáticas, meta-análisis y meta-síntesis de mayor alcance. Sailer et al. (2024) muestran que, en educación superior, la tecnología mejora el aprendizaje cuando proporciona apoyo específico a la actividad de aprendizaje; Yu et al. (2024) reportan que el design thinking ejerce un efecto positivo sobre el aprendizaje estudiantil; y Robles Mucho et al. (2026) señalan que los modelos de open learner models pueden fortalecer la autorregulación, aunque sus mecanismos pedagógicos aún requieren mayor fundamentación. En conjunto, esta evidencia sugiere que la eficacia de las metodologías activas depende menos de la simple incorporación de recursos digitales y más del diseño instruccional, la mediación docente y la estructuración de la tarea.

Por su parte, estudios recientes sobre blended learning y community engaged learning muestran efectos positivos en el rendimiento académico y en otros resultados formativos. Bingölbali et al. (2025) encontraron que las prácticas de blended learning mejoran el logro académico en educación superior, con variaciones según la asignatura, la duración de la implementación y el tamaño de la muestra; de manera complementaria, Guanlao et al. (2025) reportaron efectos positivos en los resultados académicos, sociales y de ciudadanía en estudiantes universitarios. Esta convergencia refuerza la interpretación de que las metodologías activas producen mejores resultados cuando se implementan con intencionalidad pedagógica, seguimiento docente y condiciones institucionales favorables.

En síntesis, las metodologías activas representan una vía efectiva para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior; sin embargo, su implementación requiere no solo cambios en las prácticas docentes, sino también transformaciones institucionales que incluyan formación docente, inversión en infraestructura tecnológica y rediseño curricular. En este sentido, se reafirma la necesidad de articular los fundamentos teóricos clásicos con las demandas contemporáneas del contexto educativo.

## Referencias bibliográficas

- Arribas, A. D., Castaño, G., & Martínez, A. R. (2024). Una revisión sistemática de modelos de competencias generales basados en evidencia: desarrollo de una taxonomía de competencias generales. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 40(2), 61–76. <https://doi.org/10.5093/jwop2024a6>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ballesteros, H., Saltos, E., Torres, J., & Acuña, D. (2025). Metodologías activas en procesos educativos: una revisión documental de sus efectos en el aprendizaje profundo. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(2), 1395–1431. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/n2/1244>
- Bell Rodríguez, R. F., Lema Cachinell, A. N., & Martín Álvarez, Y. M. (2024). Integración de la docencia y el aprendizaje activo en la educación superior. Metodologías, componentes y actores. *Prohominum*, 6(1), 97–105. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0230>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Bingölbali, A., Aslan, A., Batdi, V., & Cinkara, E. (2025). Mixed-meta Method Concerning the Effect of Blended Learning Practices on Students' Academic Achievement in Higher Education Settings. *Sage Open*, 15(2). <https://doi.org/10.1177/21582440251336646>
- Caballero Meneses, S. Y., Vergara Causo, E. S., Gardi Melgarejo, V., & Rodríguez-Barboza, J. R. (2026). Metodologías activas en la educación latinoamericana: una revisión sistemática sobre su impacto en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 6(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.16076292>
- Campoverde, F. M. C., Ramón, S. V. A., Espinel, M. D. M., Llivisupa, M. S. L., & Quinatoa, M. M. S. (2026). Aprendizaje basado en retos como estrategia metodológica motivante para los estudiantes. *Neosapiencia. Revista Especializada en Ciencias de la Educación*, 4(1), 70–88. <https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v4i1.91>

- Cárdenas Cordero, N. M., Guevara Vizcaíno, C. F., Moscoso Bernal, S. A., & Álvarez Lozano, M. I. (2023). Metodologías activas y las TIC en los entornos de aprendizaje. *Conrado*, 19(91), 397–405.
- Cárdenas Zea, M. P., Morales Torres, M., Aguirre Pérez, R., Carranza Quimi, W. D., Reyes Pérez, J. J., & Méndez Martínez, Y. (2022). Metodologías activas en la educación en línea en época de pandemia. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 344–350.
- Carranza, L. M. C., Miranda, T. J. U., Pazmiño, J. L. V., Estrada, M. L. V., & Sarmiento, J. L. M. (2024). Planificación curricular: Elemento fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación ecuatoriana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6657–6667. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.11082](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11082)
- Castilla Mesa, M. T. (Coord.). (2024). *Metodologías emergentes en educación superior*. Ediciones Octaedro.
- Chacon Valverde, A. M. ., Vasquez Salvatierra, W. A. ., Carbo Ordoñez, E. M. ., Guerrero Ordoñez, M. L. ., Banguera Valencia, B. S. ., & William Wladimir, B. Z. . (2026). Gamificación avanzada con IA en la educación matemática. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 3(1), 1-10. <https://doi.org/10.70625/rlce/401>
- Chacho, M., & Muñoz, A. (2026). Desarrollo del pensamiento crítico, comunicación y trabajo en equipo con metodologías activas en estudiantes universitarios latinoamericanos: revisión bibliográfica. *Reincisol*, 5(9). [https://doi.org/10.59282/reincisol.V5\(9\)1303](https://doi.org/10.59282/reincisol.V5(9)1303)
- Colomo-Magaña, E., Soto-Varela, R., Ruiz-Palmero, J., & Gómez-García, M. (2020). University students' perception of the usefulness of the flipped classroom methodology. *Education Sciences*, 10(10), 275. <https://doi.org/10.3390/educsci10100275>
- Crisol-Moya, E., Romero-López, M. A., & Caurcel-Cara, M. J. (2020). Active methodologies in higher education: Perception and opinion as evaluated by professors and their students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01703>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós.

- Gutiérrez, E., Gallego, M., & Prendes, M. (2023). Tendencias en el uso de metodologías activas para la formación de profesores en Iberoamérica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2), 1–22. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.27014>
- Guanlao, R., Pax, J., Wei, Y., & Zhang, W. (2025). A meta-analysis of community engaged learning and thriving in higher education. *Frontiers in Education*, 10, 1525176. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1525176>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6.ª ed.)*. McGraw-Hill.
- Idoiaga-Mondragón, N., Beloki, N., Yarritu, I., Zarrasquin, I., & Artano, K. (2023). Active methodologies in higher education: Reasons to use them (or not). *Higher Education*, 88(3), 919–937. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01149-y>
- 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>
- León-Velarde, C. G., Luna Campos, L. E., Mendoza Marin, R. J., Chávez Cabello, R. E., & Chucos Calixto, W. L. (2025). La gamificación como metodología activa para incentivar el aprendizaje autónomo. *Revista InveCom*, 6(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.16076292>
- Liu, Y. (2025). Collaborative learning and CSCL research trends: A bibliometric review. *International Journal of Educational Research Open*, 9, 100534. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100534>
- Martín-Párraga, L., Palacios-Rodríguez, A., & Gallego-Pérez, Ó. M. (2022). ¿Jugamos o gamificamos? *Alteridad*, 17(1), 36–49. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.03>
- Mayorga-Ases, M., Tagua-Moyolema, A., Muyulema-Muyulema, D., & Velastegui-Hernández, R. (2024). Implementación de metodologías activas: beneficios y desafíos. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(4-1), 196–208. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2739>

- Moreno, V. A. C., Varela, E. G. C., & Acero, J. C. (2025). Aprendizaje basado en retos en programación. *Sapiens in Education*, 2(8). <https://doi.org/10.71068/3bz16s03>
- Moreno-Guerrero, A. J., López-Belmonte, J., Parra-González, M. E., & Segura-Robles, A. (2024). Flipped learning en educación superior. *Revista Fuentes*, 26(1), 13–22. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.22244>
- Nahuelcura, M. N., & Garay, C. M. (2024). Trabajo colaborativo mediante aula invertida. *International Journal of Morphology*, 42(4), 898–904. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022024000400898>
- Pérez Solís, R., Llerena Sevilla, P., Ortega Litardo, F., & Quimis Parrales, M. (2025). Metodologías innovadoras en educación superior. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e587. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)e587](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)e587)
- Quiñónez Guagua, E. F., Triviño Díaz, A. L., Benítez Barro, A. C., & Mina Ortiz, A. E. (2025). Gamificación y aprendizaje colaborativo. *Star of Sciences Multidisciplinary Journal*, 2(2), 1–12. <https://doi.org/10.63969/gg4dsp12>
- Rincón Pinzón, M. A., Vargas Sánchez, A. D., & Valdivia Vizarreta, P. (2026). Evolution of teacher training in gamification. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, 102657. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102657>
- Robles Mucho, J. L., Andrade-Girón, D. C., Benites-Tirado, V. R., Quispe-Maquera, N. B., Ayala-Jara, C., Tito Chura, H. E., Luna-Victoria, F. M., Laura-De La Cruz, K. M., Rivera-Lozada, O., Cerna Salcedo, A. A., Jaramillo Arica, P. S., & Barboza, J. J. (2026). Open learner models and pedagogical strategies in higher education: A meta-synthesis of approaches to self-regulated learning. *Frontiers in Education*, 10, 1760183. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1760183>
- Roy Sadradín, D., Fuentealba-Urra, S., Céspedes-Carreño, C., & Valenzuela Galdames, M. (2025). Competencias digitales e innovación curricular. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 115–127. <https://doi.org/10.6018/reifop.661551>
- Sailer, M., Maier, R., Berger, S., Kastorff, T., & Stegmann, K. (2024). Learning activities in technology-enhanced learning: A systematic review of meta-analyses and second-order

- meta-analysis in higher education. *Learning and Individual Differences*, 112, 102446.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102446>
- Salazar-Salazar, M., Coloma-Rodríguez, O., & Coloma-Salazar, M. E. (2024). Dificultades del aprendizaje en educación superior. *Luz*, 23(1).
- Schmid, R. F., Borokhovski, E., Bernard, R. M., Pickup, D. I., & Abrami, P. C. (2023). Meta-analysis of active learning. *Computers and Education Open*, 5, 100142.  
<https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100142>
- Soto Rodriguez, M., & Ferrer Bauza, I. C. (2025). Aula invertida y aprendizaje basado en retos. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, 44.  
<https://doi.org/10.46589/riasf.vi44.835>
- Valencia Medina, E., Cedillo Pucha, M. N., Zárate Enríquez, D., & López Valencia, S. (2025). Metodologías activas y neuroaprendizaje. *Revista Científica Ciencia y Método*, 6(9).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yu, Q., Yu, K., & Lin, R. (2024). A meta-analysis of the effects of design thinking on student learning. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 742.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102446>

Quito, 08 de abril del 2026

**Estimados**  
**Carlos Fernando Velastegui Aguilar**  
**Tibisay Milene Lamus de Rodríguez**

**V11-N2-3998**

Presente

Reciban un cordial saludo del equipo de la revista 593 Digital Publisher CEIT, ISSN# 2588-0705, esta revista es indexada en Latindex con catálogo v2.0, su proceso contempla un arbitraje de pares ciegos y es multidisciplinar, evalúa la pertinencia en la calidad de investigación y sus dinámicas propias relacionadas al tema de estudio, con el fin de garantizar estándares de exigencia académica.

Este documento certifica que ha concluido la fase de revisión de pares, por lo tanto, el artículo es aceptado para la publicación en el V11-N2, edición continua, por los autores **Carlos Velastegui, Tibisay Lamus**, con el tema **"Metodologías Activas en la Educación Superior: Revisión de Tendencias y Desafíos"**, cuyos resultados obedecen a un proceso de investigación previo del/os autor/es.

**[doi.org/10.33386/593dp.2026.2.3998](https://doi.org/10.33386/593dp.2026.2.3998)**

Agradecemos su publicación y le deseamos éxitos en su carrera como investigadores.



Renato Revelo Dr.(c)  
Editor General

# UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

*¡Evolución académica!*

@UNEMIEcuador

