



# Metodologías activas para la transformación del aprendizaje universitario

**Diego Eduardo Apolo Buenaño**

Doctorado a nivel Internacional en Educación Superior, Universidad Técnica de Oruro, Bolivia

E-mail: [apolo Plataformas@gmail.com](mailto:apolo Plataformas@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1123-1483>

**Juan Pablo Mejía Zeballos**

Universidad Técnica de Oruro, Bolivia

E-mail: [juan.mejia@doc.uto.edu.bo](mailto:juan.mejia@doc.uto.edu.bo)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5298-9904>

## RESUMEN

Este artículo aborda percepciones derivadas de la aplicación de las metodologías activas para la Educación Superior, que se sustenta en teorías del aprendizaje, que plantean la necesidad de dinamizar los procesos de enseñanza y que requieren aproximaciones para su aplicabilidad en estos procesos. Estos métodos parten de la relevancia que tiene el estudiante en la edificación del conocimiento y las habilidades, la autogestión, los casos prácticos, la simulación de juicios orales, el aprendizaje colaborativo, los debates, los estudios de caso, la resolución de problemas, los proyectos y el servicio a la comunidad, acercándose con mayor énfasis a la práctica, la sociedad y la transformación social.

**Palabra clave:** Metodologías activas, enseñanza universitaria, enseñanza, aprendizaje.

## Metodologias ativas para a transformação da aprendizagem universitária

## RESUMO

Este artigo aborda as percepções decorrentes da aplicação de metodologias de aprendizagem ativa no ensino superior. Essas metodologias baseiam-se em teorias de aprendizagem que destacam a necessidade de revitalizar os processos de ensino e requerem abordagens que garantam sua aplicabilidade. Esses métodos enfatizam o papel do aluno na construção de conhecimento e habilidades, autogestão, estudos de caso práticos, simulações, aprendizagem colaborativa, debates, resolução de problemas, projetos e serviço comunitário, com forte foco na aplicação prática, na sociedade e na transformação social.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas, ensino universitário, ensino, aprendizagem.

## Active methodologies for transforming university learning

## ABSTRACT

This article addresses perceptions arising from the application of active learning methodologies in higher education. These methodologies are based on learning theories that highlight the need to revitalize teaching processes and require approaches to ensure their applicability. These methods emphasize the student's role in building knowledge and skills, self-management, practical case studies, mock trials, collaborative learning, debates, case studies, problem-solving, projects, and community service, with a strong focus on practical application, society, and social transformation.

**Keywords:** Active methodologies, university teaching, teaching, learning.



## Introducción

Los procesos de formación están relacionados con la actualización del currículo, la infraestructura, las orientaciones epistemológicas y pedagógicas, que guían hacia objetivos establecidos y que denotan mejoras en lo cognitivo, lo social y la extensión universitaria. Los contenidos acentuados por la dinámica tecnológica se enraízan más que nunca bajo el paradigma emergente, que fusiona lo inacabado con la renovación de las prácticas educativas continuas, comprendiendo que la educación es un proceso fusionado con el contexto y sus requerimientos. Uno de los aspectos que no ha tenido la atención adecuada en la formación universitaria son las metodologías de enseñanza, que se mencionan en los sílabos y en los planes educativos, pero que no se fundamentan teóricamente, y en su aplicación no se les da énfasis, siendo uno de los elementos más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología o método de enseñanza, para Álvarez de Zayas (1999), representa un sistema de acciones de docentes y estudiantes, la organización de las actividades educativas y cognitivas, que las regulan y están orientadas al logro de objetivos y metas, relacionando contenidos con objetivos, el proceso pedagógico, el saber enseñar y educar, cómo se debe aprender, siendo un proceso complejo y difícil para el docente y el estudiante (Sánchez et al. 2022).

Como respuesta a las innovaciones metodológicas, surgen las metodologías activas, que marcan un desarrollo cognitivo basado en estrategias que revalúan las condiciones contextuales de la formación y generan mayores opciones para un desarrollo educativo adecuado; estas deben deconstruir la formación en todos los ámbitos, pero más en el universitario.

Es así como los métodos activos son aquellos que enfatizan una educación apoyada en problemas reales, o en la práctica profesional, en los que se desarrolla o se desarrollará el estudiante, acercándose lo más posible a la relación instrucción – aplicación, donde se promuevan además actitudes positivas, motivación, siendo su objetivo el enfrentar al estudiante al mundo real, con sus complejidades que se darán al ejercer profesionalmente, buscando en cada clase problemas estructurales y soluciones significativas con la ayuda del docente (Mora et al., 2024).

Por su parte, Jiménez et al. (2020) realizan una sistematización de las metodologías de enseñanza, estableciendo una sistematización desde las menos activas, que van desde: 1) la lección en clase o magistral, aprendizaje cooperativo desde la asociación para el logro de un objetivo académico común; 2) trabajo con proyectos a partir de tareas donde se necesitan aplicar conocimientos que se han adquirido previamente; 3) Aprendizaje Basado en Problemas, donde los estudiantes resuelven problemas, integrando la definición y la solución. La resolución de problemas y ejercicios, donde no solo se pretende su solución, sino incluir la justificación o demostración.

A estos se pueden sumar los estudios de caso, basados en experiencias y situaciones diarias; los aprendizajes son contextuales y del entorno. Finalmente, los contratos de aprendizaje, como conjunto de acuerdos entre el docente y el estudiante sobre la responsabilidad del conocimiento que deben emprender ambos. Todos estos han tenido experiencias implementadas en la educación superior y estas deben ser parte de la conexión formación – competencias – proyección profesional a implementarse y posibilitar una formación acorde con los requerimientos del estudiante y la permanente búsqueda de metodologías por parte del docente.

La expansión de las metodologías activas en la educación superior constituye uno de los cambios pedagógicos más relevan-

tes de las dos últimas décadas. Sin embargo, la incorporación de estas metodologías no garantiza, por sí misma, una transformación de la enseñanza universitaria. Con frecuencia, su aplicación se limita a la introducción de técnicas aisladas, sin una reflexión sobre los fundamentos pedagógicos que las sustentan ni sobre las condiciones institucionales necesarias para su implementación.

En este contexto, el presente ensayo parte de la siguiente pregunta:

**¿Hasta qué punto las metodologías activas representan un verdadero cambio de paradigma en la enseñanza universitaria y qué condiciones deben cumplirse para que produzcan aprendizajes significativos?**

Se sostiene como argumento central que las metodologías activas únicamente producen mejoras cuando forman parte de un modelo coherente de formación universitaria, sustentado en teorías del aprendizaje, planificación curricular, evaluación auténtica y desarrollo profesional docente. De lo contrario, corren el riesgo de convertirse únicamente en recursos metodológicos sin capacidad real de transformación.

El presente trabajo corresponde a un ensayo académico de carácter analítico y reflexivo. Para su elaboración se realizó una revisión narrativa de literatura especializada sobre metodologías activas en educación superior. La selección bibliográfica consideró obras clásicas de referencia y publicaciones recientes indexadas que permiten analizar tanto los fundamentos teóricos como las principales estrategias metodológicas empleadas en el ámbito universitario. El objetivo no consiste en efectuar una revisión sistemática, sino construir una reflexión argumentada acerca de las condiciones que favorecen la implementación efectiva de estas metodologías.

## Desarrollo

Las teorías del aprendizaje fijan marcos que conducen a reflexiones y posiciones que conectan con elementos comunes y disímiles sobre cómo intervenir en el ámbito universitario; “es de conocimiento universal que todas las teorías de aprendizaje tienen como común denominador la preocupación por conocer cómo aprende el alumno para que este aprendizaje sea significativo” (Castillo y Jiménez Puello, 2019, p. 2). En ese entendido, se debe comprender las significaciones de lo que es aprender. Por su parte, Schunk (2012) enfatiza en que aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Las personas construyen habilidades cognitivas, sociales, motoras o lingüísticas que se deben observar a través de los resultados: son sus acciones, capacidades y conductas las que deben demostrar lo que se aprendió. Este producto perdura en el tiempo, a lo cual se suma la experiencia, que se aprende practicando y observando a los demás. Aunque estas perspectivas presentan diferencias conceptuales importantes, todas coinciden en reconocer que el aprendizaje implica una actividad constructiva del estudiante. Desde esta perspectiva, las metodologías activas encuentran un sólido fundamento teórico, ya que desplazan el énfasis desde la transmisión del conocimiento hacia su construcción mediante la interacción, la experiencia y la reflexión crítica. No obstante, cada teoría aporta matices diferentes respecto al papel del docente, la naturaleza del conocimiento y la forma de evaluar los aprendizajes.

Existen, por tanto, diferentes maneras de aprender y comprender este proceso, la teoría del condicionamiento clásico de Pávlov: muestra cómo los estímulos llegan a evocar respuestas semejantes; Skinner en la teoría del condicionamiento instrumental u operante describe cómo los refuerzos forman y man-

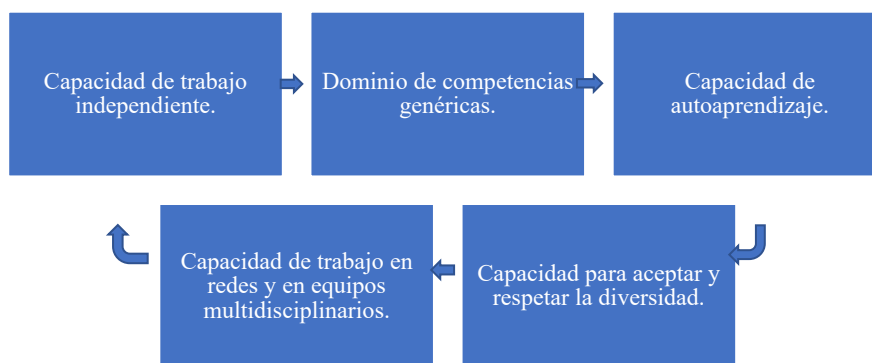
tienen un comportamiento determinado, en tanto que Bandura describe las condiciones en que se aprende a imitar modelos. La teoría psicogenética de Piaget plantea la forma en que los sujetos edifican el conocimiento teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo. La teoría del procesamiento de la información se emplea a su vez para comprender cómo se resuelven problemas utilizando analogías y metáforas (Morinigo y Fenner, 2019).

Más que considerar estas teorías como enfoques excluyentes, resulta pertinente interpretarlas como perspectivas complementarias que permiten comprender la complejidad del aprendizaje universitario. Precisamente esta integración explica que las metodologías activas no respondan a un único modelo pedagógico,

sino que constituyan un conjunto diverso de estrategias fundamentadas en distintas tradiciones teóricas.

Aplicando al ámbito universitario, Salgado y Parra (2021) señalan que las universidades deben comprender y atender las demandas de una sociedad cambiante y proveer una formación exigente y actualizada en el desarrollo de las destrezas en las nuevas generaciones, adicionalmente, estar certificadas e incluir el conocimiento especializado y la preparación en el área académica como parte del proceso educativo. Esto implica propiedades como la autonomía crítica, mayor reflexión para el ejercicio profesional, significaciones y dinamizar procesos de transformación.

**Figura 1.** Orientación de los fines y propósitos de la Formación Profesional Superior Perfil del egresado

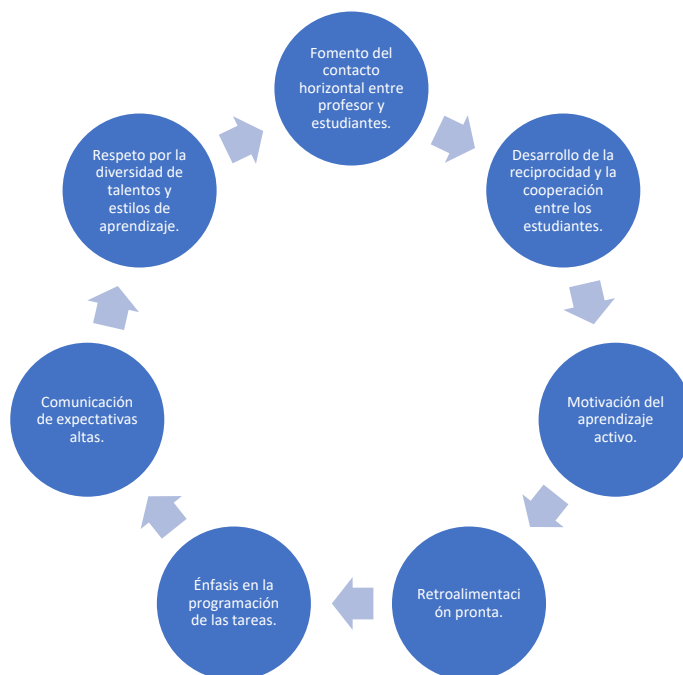


**Fuente:** adaptado de Medina (2009)

De igual manera, Medina (2009), retomando los planteamientos de Chickering y Gamson (1996), menciona que, para lograr estas Competencias Profesionales, es necesario que el proceso

educativo gire en torno a siete principios de buenas prácticas en la enseñanza universitaria.

**Figura 2.** Competencias Profesionales



**Fuente:** adaptado de Medina (2008)

A partir de este enfoque, Vera (2018) plantea que estas estrategias cognitivas para la adquisición de información son acciones organizadas que permiten procesar la información mediante una revisión general del material bibliográfico, logrando un acercamiento superficial, pero efectivo a su contenido como mecanismo para el aprendizaje. Dentro de estas acciones para producir aprendizaje, como parte de la respuesta ante la problemática de la amplitud y de la calidad en la enseñanza universitaria, entendida esta última como la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos.

Así, estos métodos son parte de una estructura que intenta enfatizar la importancia de la centralidad del aprendizaje de los estudiantes, una filosofía educativa que encara la espontaneidad y el trabajo libre del estudiante, su desarrollo integral, recobra vida a las palabras de Piaget (1969) en la Educación Superior, desde “la Escuela Nueva hace referencia a la actividad real, al trabajo espontáneo, basado en la necesidad y el interés personal, ya que, en el análisis con Dewey y Claparède, el trabajo obligado es una anomalía antipsicológica y que toda actividad fecunda supone un interés” (p. 222).

Para Espejo (2016), los métodos activos cumplen un rol práctico, donde el objetivo es que los estudiantes aprendan en función de lo establecido por un conjunto de propósitos de aprendizaje, para los docentes que generalmente no tienen una preparación pedagógica suficiente, una oportunidad de innovación, generar una preparación pedagógica, desarrollar clases donde los estudiantes aumentan sus posibilidades de aprender, si bien estas instrucciones deben ser específicas, deben articularse con lo que el profesional debe lograr, pero enfatizada en la espontaneidad, la motivación y la libertad creativa del estudiante, como aspectos a desarrollar por los estudiantes universitarios.

Tomando en cuenta los aportes de Labrador y Andreu (2008), las metodologías activas se pueden entender desde los métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje. Estas materializan cambios en la forma de comprender el aprendizaje y centrarse más en las actividades que en los contenidos, lo que implica cambios profundos en el actuar de profesores y estudiantes. Esto implica modificar la planificación de las asignatu-

ras, el desarrollo de las actividades formativas y la evaluación de los aprendizajes, de manera tal que se promueva el alineamiento constructivo.

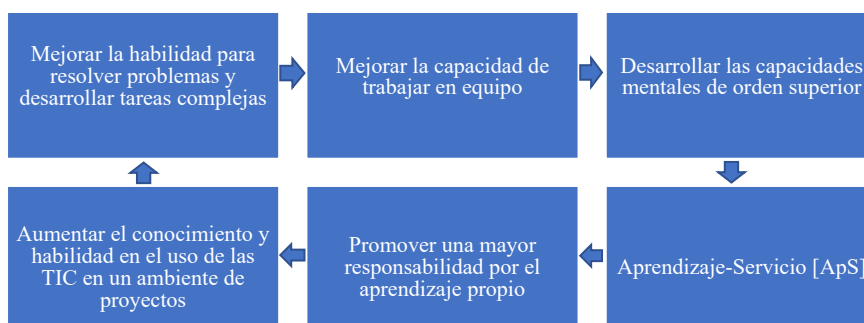
### Una caja de herramientas metodológicas

Un proceso de formación, desde estas metodologías activas, no significa incorporar actividades aisladas que promuevan la participación; sino que implica pensar la docencia al servicio del estudiante. El nuevo rol docente es el de mediador, que le permite enfocar las disposiciones de aprendizaje profundo, a través de actividades que posibilitan en el estudiante la participación, la cooperación, la creatividad y la reflexión sobre la tarea (Silva y Maturana, 2017). Estas son particulares, porque el aprendizaje se desarrolla a través de la experiencia, en un enfoque donde las actividades propuestas buscan que los estudiantes experimenten situaciones similares a las que se enfrentarán en contextos reales, permitiéndoles aplicar los conocimientos en la práctica (Soares et al. (2021). La literatura especializada reconoce diversas metodologías activas (Labrador & Andreu, 2008; Prince, 2004), destacándose las siguientes:

**Aprendizaje Basado en Problemas [ABP]:** este enfoque implica presentar un problema o escenario, donde los estudiantes deben analizar, investigar y resolver de manera colaborativa. Lleva varias connotaciones pedagógicas: la primera es que los estudiantes exploran soluciones, establecen hipótesis, relacionan la teoría con la práctica y reconfiguran las condiciones planteadas, generando un proceso sistémico que puede ser generado por grupos de trabajo. Es una actividad construida, autodirigida, colaborativa y contextual, donde los estudiantes son generadores de su proceso de formación; implica además una autoevaluación para reconocer sus limitaciones respecto a su conocimiento y su perspectiva dentro de la materia.

Desde una perspectiva comparada, el Aprendizaje Basado en Problemas resulta especialmente adecuado cuando se pretende desarrollar razonamiento profesional y toma de decisiones en contextos complejos. Sin embargo, requiere una elevada preparación del profesorado y un diseño cuidadoso de las actividades para evitar que la resolución de problemas se reduzca únicamente a ejercicios académicos descontextualizados.

**Figura 3.** Objetivos que se pretenden alcanzar con el ABP



**Fuente:** Adaptado de Labrador y Andreu (2008)

**Aprendizaje Basado en Proyectos [ABPy]:** este comprende un conjunto de tareas de aprendizaje basadas en la resolución de preguntas y/o problemas, que involucra al estudiante en el diseño y la planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación; en esta, los estudiantes tienen la

oportunidad de trabajar de forma relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, lo que permite culminar en la realización de un producto final, lo que pone en práctica conceptos teóricos para resolver problemas reales (Rodríguez et al., 2010).

La aplicación o implementación del ABP en las aulas de clase, sin duda, es una estrategia que ayuda a mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, debido a su más destacada característica: es decir, busca el aprendizaje activo, se centra en el estudiante, que se plantea y les demanda interrogantes y respuestas, lo que permite que se involucren en el contenido que están aprendiendo. A través de la investigación, los estudiantes buscan las respuestas a preguntas del mundo real y, posteriormente, obtendrán una solución en concreto (Mioduser y Betzer, 2008).

A diferencia del Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos enfatiza la producción de resultados tangibles durante un periodo prolongado de trabajo. Su principal fortaleza reside en integrar competencias técnicas, sociales y organizativas, aunque también demanda una planificación temporal considerable.

**El Aprendizaje-Servicio [ApS]:** esta es una metodología educativa innovadora que combina el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, una forma de extensión hacia quienes proponen problemas, con el fin de relacionar teorías con fines prácticos, de una comunidad que requiere reflexiones en el campo de formación y de experiencias vividas.

Esta metodología, siguiendo aportes de Resch y Schritteser (2023), busca que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos adquiridos en el aula para atender necesidades comunitarias identificadas, lo que les permite desarrollar habilidades y competencias específicas de su carrera, al tiempo que fomenta un mayor sentido de responsabilidad cívica. El aprendizaje-servicio es el que ha crecido en todos los ámbitos universitarios, por la búsqueda de interacción de las universidades con la colectividad; ligada a esta idea, se ha visto sostenido por la comprensión de que su puesta en práctica permite al estudiantado “vincular el pensamiento y la acción, así como la reconstrucción de lo aprendido, mediante procesos reflexivos, sistemáticos, que sirven para orientar y conceptualizar el acontecer de la experiencia” (Mayor, 2020, p. 67).

Entre las metodologías revisadas, el Aprendizaje-Servicio presenta un valor añadido al incorporar explícitamente la dimensión ética y el compromiso social, fortaleciendo la responsabilidad profesional del futuro egresado.

**Aprendizaje basado en competencias:** las transformaciones del sistema educativo han impulsado procesos para que la formación vaya encaminándose a la preparación de individuos eficazmente preparados para una sociedad globalizada y tecnológicamente cambiante; en este escenario, este tipo de formación se ha consolidado como una propuesta pedagógica que busca ir más allá de los límites del modelo tradicional, que se centra en la transmisión unidireccional del conocimiento. Este nuevo enfoque se caracteriza por ser integral, dinámico y orientado a la acción.

Para Coy y Cuchia (2023), el diseño de un currículo por competencias debe contener elementos que vayan a consolidar la formación pertinente de un individuo; dentro de estas se encuentran: las genéricas, específicas, transversales, instrumentales, interpersonales y sistemáticas. Estas se asocian con las prácticas pedagógicas, las actividades de aula, el enfoque, la evaluación y las formas de retroalimentación del proceso. Ayudan a tener un currículo acorde a las necesidades del contexto, laborales, relación con el sector productivo y social al cual se dirigen. Esta formación tiene como objetivo principal el desarrollo de capacidades integrales, conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales y complejos, la resolución de problemas, tomando decisiones para su resolución, en base a un trabajo colaborativo de manera efectiva. Si bien es importante las evaluaciones, el estudiante debe enfrentar su vida personal, social y profesional con dichas competencias.

No obstante, la formación basada en competencias únicamente alcanza su potencial cuando las competencias dejan de entenderse como listados administrativos y pasan a convertirse en referentes para organizar experiencias auténticas de aprendizaje.

**Gamificación y ludificación:** ambos términos están relacionados, pero no son sinónimos; si bien refieren a la aplicación educativa, se han vuelto muy populares, debido a su capacidad para mejorar el compromiso de los estudiantes, incrementar la motivación y fomentar una participación activa en los procesos de aprendizaje. En particular, en el ámbito universitario, la gamificación y la ludificación ofrecen nuevas formas de acercarse al conocimiento, brindando a los estudiantes un entorno más dinámico, interactivo y centrado en la experiencia (Gudiño et al., 2024).

Conviene señalar que la gamificación no constituye una metodología activa en sentido estricto, sino una estrategia motivacional que puede potenciar otras metodologías cuando responde a objetivos formativos claramente definidos.

**Aprendizaje Basado en Casos:** permite el estudio profundo de precedentes judiciales y situaciones concretas. Escalante et al. (2023) señala que el caso como estrategia didáctica tiene varios componentes. El estudiante es el primer actor a considerar, quien analiza un caso con base en sus sentimientos, experiencias, percepciones, tradiciones, conocimientos y valores, lo que le lleva a interpretar cada situación de manera particular, valorando algunos aspectos del caso y omitiendo otros. Los estudiantes establecen respuestas a los casos, por medio de doctrina y procedimiento; posteriormente, se realiza una discusión y presentación del porqué de las respuestas. Posteriormente, el docente interviene desde su visión, lo que lleva a concluir con una posición adecuada. Su función es brindar a quien aprende elementos para interesarse en el caso, sin descuidar que la solución considere un procedimiento.

El estudio de casos adquiere especial relevancia en disciplinas profesionales como el Derecho, porque aproxima al estudiante a escenarios donde las decisiones no admiten respuestas únicas.

**Aprendizaje colaborativo:** este método fomenta el trabajo en equipo y la discusión jurídica, sustentado en enfoques cognitivistas. Se enlaza con lo que tiene cada estudiante, pero también, en forma conjunta y social, para promover los aprendizajes nuevos y engazarlos con los que ya existen, a fin de crear una estructura de pensamiento cada vez más relevante con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se estimula la autogestión de los conocimientos y el control de los aprendizajes en manos de los mismos estudiantes.

Es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás, generando una interdependencia positiva que no implica competencia. El aprendizaje colaborativo se adquiere mediante el empleo de métodos de trabajo grupal, caracterizado por la interacción y el aporte de todos en la construcción del conocimiento. En el aprendizaje colaborativo, el trabajo grupal, apunta a compartir la autoridad, a aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro, y a construir consenso con los demás (Revelo, 2018).

Su eficacia depende menos del trabajo grupal en sí mismo que del diseño de tareas que generen verdadera interdependencia entre los participantes.

## Conclusiones

Como conclusiones del estudio, reseñamos de manera esquemática las siguientes, a saber: Las metodologías activas repre-

sentan una oportunidad para transformar la enseñanza universitaria siempre que se integren dentro de un proyecto educativo coherente y no como simples recursos didácticos aislados.

El recorrido realizado permite observar que ninguna metodología resulta superior en todos los contextos. Su pertinencia depende de los objetivos formativos, del perfil profesional y de las condiciones institucionales.

Asimismo, persisten importantes desafíos relacionados con la formación docente, la cultura organizacional y los sistemas de evaluación.

Además, las futuras investigaciones deberían analizar la evidencia empírica comparada sobre los efectos de estas metodologías en diferentes disciplinas universitarias.

Indicar por último que los nuevos referentes del diseño curricular deben marcar de manera precisa, como son las metodologías activas, que cuando se plantean de manera muy aislada deben reconducirse desde los sílabos como procesos con objetivos, fundamentos, formas de aplicación y evaluación que deben ser contenidos en los mismos, además de ser parte importante dentro de los planes estratégicos de la carrera, que ahora de manera aislada la toman, dejando condiciones de inaplicabilidad o de marginamiento a esta forma de enseñar y aprender.

La viabilidad de las metodologías activas surge de experiencias que se presentan en algunos casos y que marcan diferencias en la formación del estudiante: primero, por la aproximación real a la profesionalización; segundo, la concepción educativa no debe enmarcarse en los planes curriculares, sino que debe tener la posibilidad de cambios de enfoque; y tercero, el modelo de representación jurídica no debe ser docente-estudiante, sino estudiante-foro judicial, que es la manera más directa de tener una profesionalización coherente.

## Agradecimientos

Los autores expresan su más sincero agradecimiento al **Doctorado Internacional en Educación Superior** de la Universidad Técnica de Oruro, Bolivia, por el valioso respaldo académico, el acompañamiento formativo y el entorno de investigación que hicieron posible el desarrollo de este trabajo.

## Referencias

- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación.
- Castillo G., M. Y., & Jiménez Puello, J. de J. (2019). Las teorías de aprendizaje, bajo la lupa TIC. *Acción y Reflexión Educativa*, 44, 144–158.
- Chickering, A. W., & Ehrmann, S. C. (1996). Implementing the seven principles: Technology as lever. *AAHE Bulletin*, 49(2), 3–6.
- Coy, D. C., & Cuchia, E. A. (2023). Competencias en la educación superior para el desarrollo global apoyados en teorías de aprendizaje contemporáneas. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(3), 7764–7785. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6761](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6761)
- Escalante, A. E., Mendizábal, G., & Ortega, J. M. (2023). Método de casos como estrategia de aprendizaje del derecho. *Inventio*, 19(47), 1–12. <https://doi.org/10.30973/inventio/2023.19.47/2>
- Espejo, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 16–27.

Gudiño, C. B., Jacob, B. E., Melo, V. A., Pazmiño, A. E., & Rosero, L. M. (2024). Gamificación y ludificación educativa en el aula universitaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 3665–3679. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2519>

Jiménez, D., González, J., & Tornet, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado*, 24(1), 76–94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>

Labrador, M. J., & Andreu, M. Á. (Eds.). (2008). *Metodologías activas*. Editorial Universitat Politècnica de València.

Mayor, D., Fernández, M., & Andrés, M. P. (Eds.). (2020). *Teoría y práctica del aprendizaje-servicio en la universidad*. Universidad de Almería.

Medina, A. (Ed.). (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Universitas.

Mioduser, D., & Betzer, N. (2008). The contribution of project-based-learning to high-achievers' acquisition of technological knowledge and skills. *International Journal of Technology and Design Education*, 18(1), 59–77. <https://doi.org/10.1007/s10798-006-9010-4>

Mora, P., Coxa, Y., Guerrero, J., Vera, A., Ruiz, D., & Mendoza, M. (2024). La aplicación de las metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula. *Ciencia Latina*, 8(3), 1–19.

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

Resch, K., & Schrittemer, I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118–1132. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>

Revelo, O. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza de la programación. *Tecnológicas*, 115–134.

Rodríguez, E., Vargas, É. M., & Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia aprendizaje basado en proyectos. *Educación y Educadores*, 13(1), 13–25. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.1.1>

Sánchez-Vergara, G. A., Apolo, D. E., & Ávila, C. M. (2022). Influencia del deporte en las habilidades sociales de estudiantes de la comunidad montubia de Balsalito. *Polo del conocimiento*, 7(6), 2016–2029.

Salgado, M. D., & Parra, J. (2021). La teoría de la complejidad y el entorno. *Revista de la Facultad de Economía de la UNSA*, 2, 37–44.

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Pearson.

Silva, J., & Maturana, D. (2017). Propuesta de un modelo para la introducción de metodologías activas en la educación superior. *Innovación Educativa*, 117–131.

Soares, R. G., Corrêa, S. L. P., Folmer, V., & Copetti, J. (2021). A problematização como ferramenta de formação de professores sobre metodologias ativas. *Acta Scientiarum. Education*, 44(1), e52168. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52168>

Vera, J. C. (2018). Las estrategias de adquisición de conocimiento y su incidencia en la comprensión de textos académicos: una experiencia con estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(8), 103–124.