

Revista de Ciencias Sociales

Estrategias de enseñanza que promueven aprendizaje activo, crítico y colaborativo en universidades públicas peruanas

Casimiro Urcos, Consuelo Nora*
Casimiro Urcos, Walther Hernán*
Casimiro Urcos, Javier Franciso***
Ramos Tiella, Fidel****

Resumen

Las estrategias de enseñanza buscan promover un proceso interactivo y colaborativo en los estudiantes con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo. El objetivo de esta investigación fue identificar estrategias de enseñanza utilizadas para promover aprendizaje activo, crítico y colaborativo en universidades públicas peruanas. Utilizando un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo se identificaron las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales implementadas por los docentes. La muestra incluyó 141 profesores de siete universidades públicas peruanas, quienes completaron un cuestionario de 30 ítems en escala Likert. Los datos fueron procesados mediante el software SPSS V.29, validados estadísticamente mediante alfa de Cronbach (0.801). Los resultados muestran que las estrategias preinstruccionales como la lluvia de ideas se utiliza con mayor frecuencia (59,6%) que las dinámicas grupales (13,2%). Las estrategias coinstruccionales como la retroalimentación inmediata se usan frecuentemente (62,4%); mientras que los talleres prácticos presentaron una frecuencia menor (33,3%). Con relación a las estrategias posinstruccionales, los mapas conceptuales se implementaron con mayor frecuencia (63,1%), pero las autoevaluaciones estructuradas tuvieron una aplicación limitada (23,4%). Se concluye que las estrategias pedagógicas aplicadas en las universidades públicas peruanas enfrentan desafíos significativos relacionados principalmente con el acceso a recursos tecnológicos, la formación docente y las limitaciones estructurales de las universidades.

Palabras clave: Estrategias pedagógicas; preinstrucción; coinstrucción; postinstrucción; docencia universitaria.

* Doctora en Educación. Posdoctora en Investigación Cualitativa y en Didáctica de la Investigación Científica. Magister en Educación. Especialidad en Educación en Alimentación y Nutrición. Licenciada en Educación. Docente Investigadora Renacyt de la Facultad de Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lurigancho-Chosica, Lima Perú. E-Mail: ccasimiro@une.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4630-3528>

** Doctor en Ciencias de la Educación. Posdoctor en Didáctica de la Investigación. Magister en Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación. Docente Investigador Renacyt de la Facultad de Tecnología en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lurigancho-Chosica, Lima, Perú. E-mail: wcasimiro@une.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5372-0681>

** Doctor en Ciencias de la Educación. Magister en Docencia del Nivel Universitario. Licenciado en Educación. Docente Investigador Renacyt de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lurigancho-Chosica Lima, Perú. E-mail: jcasimiro@une.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5372-2582>

**** Doctor en Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias de la Educación. Bachiller en Educación. Docente Investigador Renacyt de la Facultad de Tecnología en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lurigancho-Chosica, Lima, Perú. E-mail: framos@une.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8266-186X>

Teaching strategies that promote active, critical and collaborative learning in Peruvian public universities

Abstract

Teaching strategies seek to promote an interactive and collaborative process in students with the goal of achieving meaningful learning. The objective of this research was to identify teaching strategies used to promote active, critical, and collaborative learning in Peruvian public universities. Using a quantitative approach with a descriptive design, the pre-instructional, co-instructional, and post-instructional strategies implemented by instructors were identified. The sample included 141 instructors from seven Peruvian public universities, who completed a 30-item Likert-scale questionnaire. The data were processed using SPSS V.29 software and statistically validated using Cronbach's alpha (0.801). The results show that pre-instructional strategies such as brainstorming were used more frequently (59.6%) than group dynamics (13.2%). Co-instructional strategies such as immediate feedback were used frequently (62.4%), while practical workshops were used less frequently (33.3%). Regarding post-instructional strategies, concept maps were implemented most frequently (63.1%), but structured self-assessments had limited application (23.4%). It is concluded that the pedagogical strategies applied in Peruvian public universities face significant challenges related mainly to access to technological resources, teacher training, and the structural limitations of universities.

Keywords: Pedagogical strategies; pre-instruction; co-instruction; post-instruction; university teaching.

Introducción

En el ámbito de la educación superior, las estrategias de enseñanza ocupan un lugar central en el diseño de experiencias de aprendizaje efectivas, particularmente en diversas universidades públicas, donde la enseñanza enfrenta desafíos derivados de la diversidad del estudiantado y la necesidad de promover equidad y acceso a una educación de calidad. Al respecto, es esencial adoptar estrategias centradas en el estudiante, como el aprendizaje por indagación y las evaluaciones formativas, las cuales han demostrado mejorar la motivación y el rendimiento académico (Zhang et al., 2021; Yepes y Gutiérrez, 2022; Lavado y Herrera, 2022), en lugar de utilizar los métodos tradicionales basados en clases expositivas, los cuales son limitados para fomentar un aprendizaje significativo (Laudadio, 2012).

Este panorama exige docentes universitarios desarrolladores e implementadores de estrategias didácticas que, además de facilitar la adquisición de

conocimientos a los estudiantes, ayuden a fomentar el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la capacidad de resolver problemas (Cejas et al., 2019; Rabanal et al., 2020; Cárdenas-Oliveros et al., 2022; Pedraja-Rejas y Rodríguez, 2023; Abreu et al., 2024); convirtiéndose en acciones intencionales que los profesores diseñan para incentivar en los estudiantes procesos como la observación, el análisis, la formulación de hipótesis y la búsqueda de soluciones (Montes de Oca y Machado, 2011).

Todo ello, sin perder de vista que estas estrategias deben ser flexibles y adaptables, permitiendo a los docentes ajustar su enfoque pedagógico en función de las necesidades particulares de los estudiantes y del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zavala y Zubillaga, 2017).

En ese contexto, es importante destacar que el estilo pedagógico del docente influye en la forma cómo se implementan las estrategias. En el estilo directo, los docentes tienden a asumir un rol más activo y controlador en el proceso de enseñanza, guiando directamente

la forma en que los estudiantes recuperan y utilizan sus conocimientos previos (Rüütman y Kipper, 2011; Udvardi-Lakos et al., 2023). En contraste, el estilo indirecto promueve la autonomía del estudiante, facilitando que este explore de manera más activa sus conocimientos previos y su relación con los nuevos conceptos, en un entorno donde el docente actúa como facilitador (Pimienta, 2012). Ambos, tienen implicaciones significativas para la efectividad de las estrategias preinstruccionales y la activación del conocimiento previo.

Al respecto, el impacto de las estrategias de enseñanza en el rendimiento académico ha sido ampliamente estudiado y documentado, señalando la existencia de correlación positiva entre las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, han demostrado que la conexión entre la teoría y la práctica es clave para el éxito y la importancia de estas estrategias para mejorar el aprendizaje (Nivin et al., 2015; Gallo, 2021; Ramirez et al., 2021; Quispe et al., 2023;), señalando que las actividades de aprendizaje que implican la participación activa de los estudiantes, tales como los experimentos interdisciplinarios, mejoran significativamente la motivación y el rendimiento académico (Muela et al., 2010).

Asimismo, la investigación ha develado que la instrucción sistemática de estrategias de aprendizaje en las aulas puede ser un factor crucial para prevenir el fracaso escolar, destacando la importancia de enseñar a los estudiantes no solo contenido, sino también cómo aprender de manera efectiva (Rubio y Olivo-Franco, 2020), para lo cual, las estrategias innovadoras como la gamificación, no solo aumentan la motivación y la participación estudiantil, sino que también contribuyen al desarrollo de competencias clave, mejorando así el rendimiento académico y profesional de los educandos (Pegalajar, 2021; Calderón et al., 2022). Sin embargo, la falta de formación pedagógica adecuada, la resistencia al cambio, las barreras culturales y la sobrecarga laboral son obstáculos significativos para la implementación de

estrategias más innovadoras (Rios, 2022).

Todos estos factores complican la implementación de dichas estrategias, incluso en países con avances tecnológicos significativos como China y Estados Unidos (Kumar y Priyanka, 2024), donde aun persisten brechas como la falta de formación continua del profesorado y desarrollo de políticas que incentiven el uso de enfoques pedagógicos adecuados a través de espacios de formación y reflexión pedagógica consonantes con las demandas contemporáneas del entorno educativo (Flax, 2023).

Otro elemento preocupante es que, en muchas instituciones, a pesar de que han adoptado enfoques basados en competencias, persiste una desconexión entre la teoría y la práctica, lo que limita la adopción de métodos de enseñanza efectivos (Pacheco et al., 2010; Bustamante et al., 2015) y, a pesar de los esfuerzos por implementar enfoques pedagógicos más innovadores, los docentes en las universidades públicas, en su mayoría, continúan utilizando estrategias tradicionales. Esto genera un desajuste entre las competencias que deberían adquirir los estudiantes y las metodologías de enseñanza que se aplican en las aulas.

Como corolario, se observa un aspecto crítico adicional, muchos estudiantes encuentran dificultades para aprovechar las estrategias de enseñanza propuestas por sus docentes, especialmente en áreas clave como la toma de decisiones y el trabajo colaborativo. Esta situación se debe, en gran medida, a la prevalencia de un enfoque expositivo, que prioriza la transmisión de contenidos en detrimento del aprendizaje activo y participativo (Gagne y Briggs, 1978).

Las problemáticas analizadas coexisten en Perú, en un entorno moderno donde los cambios tecnológicos y sociales exigen nuevas formas de enseñar y aprender, para ajustarse a las necesidades de un alumnado cada vez más diverso y dinámico. En consecuencia, se impone repensar las estrategias de enseñanza en las universidades públicas peruanas, adoptando métodos que promuevan un aprendizaje más profundo, significativo y

alineado con las competencias requeridas en la vida profesional. En ese contexto, el propósito de la presente investigación consiste en identificar aquellas estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en universidades públicas peruanas, que favorecen un aprendizaje activo, crítico y colaborativo.

1. Estrategias de enseñanza para el aprendizaje activo, crítico y colaborativo

El paradigma tradicional de la educación ha descuidado el desarrollo de autonomía en los estudiantes, quienes reciben de forma pasiva la información suministrada por los docentes, sin desarrollar un pensamiento crítico y la colaboración necesaria para lograr ciudadanos activos en la sociedad actual. En este escenario, es necesario realizar cambios en ese paradigma educativo para favorecer y potenciar el desarrollo de la autonomía y pensamiento crítico del estudiante, combinando aprendizajes individuales con construcciones colectivas del conocimiento (Chaljub, 2017), para hacer su aprendizaje significativo y fomentar la colaboración de la comunidad del aprendizaje en varios proyectos.

En ese contexto, las estrategias de enseñanza deben estar orientadas a activar los conocimientos previos de los estudiantes, facilitando la conexión entre lo que ya conocen y los nuevos conceptos por aprender de modo que puedan transferir sus conocimientos de manera integrada a otros contextos cotidianos. Entre las estrategias fundamentales para el aprendizaje activo, significativo y colaborativo se pueden destacar, según su momento de uso, las estrategias preinstruccionales, las cuales orientan y preparan al estudiante; las coinstruccionales, que refuerzan contenidos durante el proceso; y las posinstruccionales, que consolidan el aprendizaje la metacognición, la síntesis, integración y autoevaluación del conocimiento (Díaz y Hernández, 2010).

1.1. Estrategias preinstruccionales

Las estrategias preinstruccionales, que se implementan antes de iniciar la lección, ayudan a preparar al estudiante para el aprendizaje mediante la activación de conocimientos previos y la presentación de un organizador previo (Díaz y Hernández, 2010). Estas estrategias, permiten que los estudiantes reflexionen sobre su conocimiento previo, lo vinculen con la nueva información y fomenten un aprendizaje más profundo y significativo contextualizado. Entre ellas destacan el trabajo con organizadores previos, preguntas exploratorias (orales y escritas), así como lluvias de ideas, entre otras. Sin embargo, la aplicación de esta estrategia exige docentes capacitados tanto pedagógica como tecnológicamente, por tanto, urge contar con educadores capacitados (Kapustina y Bakumenko, 2021; Mohammed, 2023; Moreira-Choez et al., 2024).

Las estrategias para promover la comprensión, se implementan durante el proceso de enseñanza (Díaz y Hernández, 2010). Estas, buscan apoyar al estudiante mientras aprende, facilitando la estructuración de la información, al tiempo que mejora su capacidad de atención. Herramientas como ilustraciones, mapas conceptuales y analogías complementan este tipo de estrategias, porque ayudan a organizar la información de manera más accesible y comprensible. Igualmente, estas estrategias son especialmente útiles para abordar conceptos complejos, porque ayudan a que la información sea más manejable, comprensible, adaptable y aplicable en el contexto formativo.

1.2. Estrategias coinstruccionales

Las estrategias coinstruccionales dependen en gran medida del apoyo que los estudiantes reciban para mejorar su autodisciplina y hábitos de estudio, debido a la falta de interacción presencial y la necesidad de fomentar la autonomía en los estudiantes (Guerrero, 2022). Por tanto, adaptar estas

estrategias a contextos de enseñanza virtual ayuda a promover una comprensión efectiva en este tipo de entornos y en tiempo real. En ese sentido, la integración de tecnología, como las plataformas de aprendizaje adaptativo, han demostrado mejorar la comprensión y motivación en entornos educativos avanzados (Luo y Hsiao-Chin, 2023). Sin embargo, la efectividad de este tipo de estrategias, depende de la adaptación a los contextos culturales y socioeconómicos, especialmente en regiones con brechas educativas puntuales (Yang y Qi, 2023).

Por su parte, las estrategias grupales están asociadas con el enfoque pedagógico indirecto, donde el docente asume el rol de facilitador y promueve la colaboración activa entre los estudiantes. En tal sentido, tanto el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo, como el aprendizaje basado en proyectos, emergen como metodologías alineadas con este estilo de enseñanza. En ese sentido, Pimienta (2012); y, Compte y Sánchez (2019), destacan que las estrategias grupales fomentan un aprendizaje profundo e implican la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Respecto a la orientación de la atención, se puede lograr a través de técnicas como preguntas intercaladas, pistas visuales y claves estructurales. Estas estrategias ayudan a mantener a los estudiantes concentrados en los aspectos más importantes del contenido, contribuyendo a mejorar la retención y comprensión del material. Además, integrar de manera efectiva el nuevo conocimiento con lo ya aprendido, promoviendo así un aprendizaje significativo.

Por otra parte, las estrategias grupales son esenciales para el desarrollo del aprendizaje colaborativo y la interacción entre los estudiantes, favoreciendo la construcción conjunta del conocimiento. Herramientas como los foros de discusión permiten la participación asincrónica, facilitando la reflexión individual antes de interactuar con los compañeros, algo especialmente útil en entornos de aprendizaje virtual (Yelich y

Hoffhines, 2023). Los talleres, por su parte, fomentan una colaboración más estructurada, orientada a la producción de resultados tangibles, siendo ideales para la resolución conjunta de problemas. La implementación de esta estrategia puede ser limitada por factores como la falta de formación docente o contextos socioeducativos poco favorables (Fiset, 2023).

Las estrategias afectivo-motivacionales, centradas en el apoyo emocional y la motivación de los estudiantes, tienen un impacto mayor en la satisfacción de los educandos que las estrategias instrumentales o cognitivas (Hurtado-Palomino et al., 2021). Por ello, se recomienda generar ambientes de trabajo colaborativo donde se consideren no solo los aspectos académicos, sino también los emocionales, que ayuden a fomentar una mejor integración y participación de los estudiantes. Se deben tomar en consideración las preferencias de los educandos al implementar estrategias grupales para que se puedan dar factores sumativos como la complementariedad, la comunicación, la confianza, el compromiso, el respeto y la sinergia; que conlleven a que el proceso sea funcional (Marsiglia-Fuentes et al., 2020).

1.3. Estrategias posinstruccionales

Las estrategias posinstruccionales son herramientas fundamentales que permiten a los estudiantes consolidar, integrar y evaluar críticamente el contenido estudiado, facilitando la construcción de aprendizajes significativos. Según Novak y Cañas (2008), el uso de mapas conceptuales como estrategia posinstruccionales ayuda a los alumnos a estructurar sus conocimientos de manera visual y jerárquica, lo que facilita una comprensión más profunda y la detección de relaciones entre conceptos. Este enfoque no solo promueve la síntesis de información y la retroalimentación del conocimiento, sino también el desarrollo del pensamiento crítico.

Por otra parte, las redes semánticas y los resúmenes son estrategias eficaces para fomentar la integración del aprendizaje, puesto

que permiten al estudiante articular conceptos clave y vincularlos con ideas previas (Rubio y Olivo-Franco, 2020). Estas herramientas favorecen la autorreflexión y el procesamiento profundo de los materiales y contribuye a un aprendizaje más duradero. Además, las preguntas de seguimiento, basadas en los indicadores del logro del aprendizaje, ayudan a guiar al estudiante desde la comprensión básica hasta niveles más complejos como la evaluación y creación (Bloom et al., 1956).

Este enfoque permite al alumno revisar y extender su conocimiento al responder preguntas que estimulan el análisis crítico y la aplicación. En su conjunto, estas prácticas fomentan la metacognición y refuerzan la autonomía del estudiante al identificar sus fortalezas y áreas de mejora.

2. Metodología

2.1. Enfoque, diseño y tipo de investigación

Este estudio se basó en un enfoque cuantitativo, el cual utilizó la recopilación de datos numéricos para probar hipótesis, identificar patrones de comportamiento y verificar teorías mediante análisis estadísticos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El enfoque cuantitativo fue seleccionado debido a la necesidad de medir y analizar las estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes universitarios en las universidades públicas peruanas. El diseño adoptado en este estudio fue descriptivo, buscando proporcionar una representación precisa de fenómenos o situaciones (Hernández et al., 2014), en este caso, las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes universitarios.

2.2. Población y muestra

La población del estudio estuvo constituida por docentes de siete universidades públicas en Perú: Universidad Nacional

de Educación Enrique Guzmán y Valle, Universidad Nacional Federico Villarreal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Universidad Nacional José María Arguedas, Universidad Nacional Autónoma de Huanta, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión y Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Un total de 141 docentes participaron en el estudio, de ellos 69 (48,9%) hombres y 72 (51,1%) mujeres. Respecto a los grupos etarios: Docentes jóvenes 32 (22,7%), docentes adultos 66 (46,8%) y docentes adultos mayores 43 (30,5%).

Se empleó un muestreo censal: Todos los docentes en ejercicio que aceptaron participar y que dieron su consentimiento informado por escrito, fueron incluidos en la investigación. Esta estrategia se adoptó para asegurar una representación completa de la población objetivo (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2011), permitiendo un análisis exhaustivo y preciso de las estrategias de enseñanza utilizadas en cada universidad.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, considerada adecuada para obtener información sistemática y estructurada sobre las prácticas pedagógicas de los docentes. El instrumento utilizado fue un cuestionario compuesto por 30 ítems. Cada ítem fue valorado a través de una escala *Likert* de cinco puntos: Nunca (1), Rara Vez (2), A Veces (3), Frecuentemente (4) y Siempre (5). La administración del cuestionario fue colectiva, y su aplicación tuvo una duración aproximada de 45 minutos.

La validez del cuestionario fue establecida mediante un análisis de contenido, revisado por seis expertos en pedagogía, y un análisis factorial exploratorio. Se evaluaron las dimensiones relacionadas con las estrategias de enseñanza mediante la prueba de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) y la prueba de esfericidad de *Bartlett*. La medida KMO para las dimensiones osciló entre 0.644 y

0.866, lo que indicó una adecuación muestral satisfactoria. Esto permitió concluir que el tamaño de la muestra fue suficiente para aplicar el instrumento y que los *ítems* evaluados midieron correctamente las dimensiones propuestas.

La confiabilidad del instrumento fue determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.801. Este resultado indicó que el instrumento presentó una alta confiabilidad, según los criterios establecidos (confiabilidad alta se definió entre 0.76 y 0.89). Los datos recolectados fueron codificados en *Excel*, posteriormente fueron procesados mediante el *software* estadístico SPSS V. 29. La información se organizó en tablas para facilitar la comprensión y visualización de los resultados.

2.4. Consideraciones éticas

Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los participantes, quienes firmaron un consentimiento informado previo a su participación. El

estudio se llevó a cabo respetando los principios éticos descritos por la Sociedad Mexicana de Psicología, los que promueven el respeto por los derechos y la dignidad de los individuos participantes (Sociedad Mexicana de Psicología [SMP], 2010; World Medical Association Declaration of Helsinki, 2013; Merz, 2018; Miranda-Novales y Villasis-Keever, 2019).

3. Resultados y discusión

Una vez aplicados los cuestionarios a la muestra y procesados los datos obtenidos (clasificación y evaluación), se continuó analizando los datos a nivel descriptivo. Esto permitió realizar las mediciones y comparaciones necesarias, cuyos resultados se muestran a continuación: En la Tabla 1 se puede observar, una vez identificado que las estrategias preinstruccionales tienen una adopción significativa en las universidades públicas peruanas, la relevancia del uso de cada una de ellas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1

Distribución de respuestas sobre estrategias para indagar conocimientos previos

| <i>Ítems</i> | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) | Total (%) |
|--|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Usan estrategias preinstruccionales | 7 (5,0) | 10 (7,1) | 36 (25,5) | 48 (34,0) | 40 (28,4) | 141 (100) |
| Utilizan herramientas diagnósticas | 10 (7,1) | 15 (10,6) | 40 (28,4) | 50 (35,5) | 26 (18,4) | 141 (100) |
| Implementan preguntas iniciales | 12 (8,5) | 18 (12,8) | 30 (21,3) | 45 (31,9) | 36 (25,5) | 141 (100) |
| Emplean dinámicas grupales | 8 (5,7) | 12 (8,5) | 35 (24,8) | 45 (31,9) | 41 (29,1) | 141 (100) |
| Promueven actividades de diagnóstico previas | 10 (7,1) | 14 (9,9) | 38 (27,0) | 47 (33,3) | 32 (22,7) | 141 (100) |
| Realizan lluvias de ideas | 9 (6,4) | 13 (9,2) | 35 (24,8) | 46 (32,6) | 38 (27,0) | 141 (100) |
| Utilizan debates para explorar ideas | 8 (5,7) | 12 (8,5) | 37 (26,2) | 45 (31,9) | 39 (27,7) | 141 (100) |
| Aplican encuestas rápidas | 11 (7,8) | 15 (10,6) | 40 (28,4) | 50 (35,5) | 25 (17,7) | 141 (100) |
| Inician con preguntas reflexivas | 6 (4,3) | 12 (8,5) | 39 (27,7) | 48 (34,0) | 36 (25,5) | 141 (100) |
| Fomentan discusiones abier-tas | 10 (7,1) | 14 (9,9) | 36 (25,5) | 47 (33,3) | 34 (24,1) | 141 (100) |

Nota: 1 = Nunca; 2 = Rara vez; 3 = A veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Con respecto al primer aspecto, se observa que un 34,0% de los docentes afirma implementar estrategias preinstruccionales frecuentemente y un 28,4%, señala la opción siempre. Estas cifras son indicativas de un enfoque en el inicio efectivo del aprendizaje, donde se reconoce la importancia de conectar los nuevos contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes (Medina et al., 2022). Esta conexión no solo facilita la asimilación de contenidos, sino que también alinea la enseñanza con las necesidades del contexto local, como se ha señalado en el modelo de alianzas y estrategias relacionales de la Facultad de Educación Blanquerna (Civís et al., 2023).

Aunque las estrategias preinstruccionales son de frecuente uso, su implementación no es generalizada, lo que implica que aún existe un porcentaje significativo de docentes que las aplican a veces, rara vez o nunca (37,6%). Esta variabilidad puede deberse a limitaciones en la formación docente para identificar y abordar los conocimientos previos de forma sistemática.

Al respecto, Fialho et al. (2023) han destacado que, incluso en sistemas educativos avanzados, muchos docentes carecen de la capacitación adecuada para aplicar estrategias preinstruccionales en contextos pedagógicos contemporáneos, afectando la personalización del aprendizaje. Este punto se refuerza con el análisis de Calvo (2021), quien subraya que la formación docente integral, incluida la tutoría pedagógica, es esencial para mejorar el acompañamiento educativo y garantizar una implementación más efectiva de las estrategias.

Al comparar las estrategias preinstruccionales, se observan prácticas destacadas como las lluvias de ideas (32,6% frecuentemente y 27,0% siempre) y las discusiones abiertas (33,3% frecuentemente y 24,1% siempre), evidenciándose una alineación hacia métodos que favorecen la participación activa. Sin embargo, la menor frecuencia en el uso de dinámicas grupales (5,7% nunca, 8,5% rara vez) y preguntas reflexivas (4,3% nunca, 8,5% rara vez) pone de manifiesto disparidades significativas

en la adopción de enfoques reflexivos y colaborativos. Estas desigualdades pueden limitar la capacidad de los estudiantes para reflexionar críticamente y conectar ideas, un aspecto crucial en el aprendizaje universitario (Norman, 2023), al enfrentar barreras relacionadas con las competencias docentes y la falta de integración metodológica (Bravo et al., 2022).

La preferencia por estrategias preinstruccionales como la lluvia de ideas también refleja una orientación hacia métodos que preparan el terreno educativo. Estudios recientes han señalado que estas estrategias, cuando se combinan con tecnologías como plataformas de aprendizaje adaptativo, pueden potenciar el impacto en el rendimiento y la motivación estudiantil (Luo y Hsiao-Chin, 2023; Yang y Qi, 2023). Marin-Marín (2023), demuestran que la incorporación de tecnologías permite a los estudiantes realizar aprendizajes más autónomos y estratégicos, favoreciendo un mayor compromiso y personalización del proceso educativo.

Sin embargo, la falta de acceso equitativo a estas herramientas, especialmente en regiones con recursos limitados, sigue siendo un obstáculo importante (Norman, 2023). Por tanto, invertir en formación docente y acceso a recursos tecnológicos contribuirá a un impacto educativo más equitativo y personalizado (Ajani y Govender, 2023).

Los resultados presentados en la Tabla 2, evidencian que las estrategias coinstruccionales más empleadas en las universidades públicas peruanas son la retroalimentación inmediata (34,0% frecuentemente, 28,4% siempre) y la colaboración entre pares (32,6% frecuentemente, 31,9% siempre). En ese sentido, la primera resulta crucial para mantener la atención del estudiante y corregir posibles desviaciones en el proceso de aprendizaje (Medina et al., 2022); mientras que la segunda, fomenta el intercambio de ideas y la construcción conjunta del conocimiento (Yelich y Hoffhines, 2023). Este enfoque también potencia la confianza y el rendimiento académico en entornos colaborativos (Civís et al., 2023).

Tabla 2

Distribución de respuestas sobre estrategias coinstruccionales usadas durante el proceso de enseñanza

| <i>Ítems</i> | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) | Total (%) |
|---|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Debates en clase | 8 (5,7) | 14 (9,9) | 35 (24,8) | 50 (35,5) | 34 (24,1) | 141 (100) |
| Discusiones en grupos pequeños | 7 (5,0) | 10 (7,1) | 40 (28,4) | 47 (33,3) | 37 (26,2) | 141 (100) |
| Retroalimentación inmediata | 6 (4,3) | 8 (5,7) | 39 (27,7) | 48 (34,0) | 40 (28,4) | 141 (100) |
| Actividades interactivas | 9 (6,4) | 12 (8,5) | 37 (26,2) | 45 (31,9) | 38 (27,0) | 141 (100) |
| Colaboración entre pares | 5 (3,5) | 10 (7,1) | 35 (24,8) | 46 (32,6) | 45 (31,9) | 141 (100) |
| Ejemplos prácticos | 10 (7,1) | 12 (8,5) | 38 (27,0) | 45 (31,9) | 36 (25,5) | 141 (100) |
| Resolución de problemas en equipo | 8 (5,7) | 9 (6,4) | 36 (25,5) | 48 (34,0) | 40 (28,4) | 141 (100) |
| Talleres prácticos | 10 (7,1) | 11 (7,8) | 38 (27,0) | 47 (33,3) | 35 (24,8) | 141 (100) |
| Experiencias de aprendizaje basado en proyectos | 9 (6,4) | 12 (8,5) | 37 (26,2) | 46 (32,6) | 41 (29,1) | 141 (100) |

Nota: 1 = Nunca; 2 = Rara vez; 3 = A veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Sin embargo, estrategias como los estudios de caso (31,2% frecuentemente, 24,1% siempre) y los talleres prácticos (33,3% frecuentemente, 24,8% siempre), presentan una frecuencia de uso menos consistente. Estas herramientas tienen un gran potencial para desarrollar competencias analíticas y aplicadas, pero su menor adopción podría atribuirse a limitaciones en la infraestructura, el tiempo disponible en las clases o la capacitación docente necesaria para implementarlas eficazmente (Fialho et al., 2023). Por tanto, superar estos obstáculos mediante capacitación continua puede fortalecer su impacto positivo (Bravo et al., 2022).

La integración de estrategias coinstruccionales está alineada con prácticas educativas modernas que buscan personalizar el aprendizaje y responder a las necesidades individuales de los estudiantes. La incorporación de tecnologías educativas, como plataformas adaptativas y entornos digitales, puede transformar estas estrategias y permitir personalizar el aprendizaje, como lo demuestran Marin-Marín (2023). No obstante,

en regiones con menor acceso a recursos tecnológicos, como América Latina, la falta de formación docente en estas herramientas continúa siendo un problema multifactorial que requiere atención prioritaria (Calvo, 2021; Norman, 2023; Ajani y Govender, 2023).

En la Tabla 3, se observa que las estrategias posinstruccionales más utilizadas en las universidades públicas peruanas son los mapas conceptuales (34,0% frecuentemente, 29,1% siempre) y el análisis crítico de contenido (34,0% frecuentemente, 28,4% siempre). Estas cifras evidencian un enfoque pedagógico orientado al fortalecimiento del aprendizaje profundo, donde los estudiantes son incentivados a organizar y analizar la información de manera significativa. Estas estrategias son fundamentales para consolidar el conocimiento y promover la transferencia de aprendizajes en contextos prácticos y académicos (Medina et al., 2022), así como fortalecen competencias clave como la resolución de problemas y la creatividad (Bravo et al., 2022), esenciales en el entorno profesional.

Tabla 3
Distribución de respuestas sobre estrategias para consolidar, evaluar y transferir el aprendizaje (posinstruccionales)

| Ítems | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) | Total (%) |
|---|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Preguntas de seguimiento | 9 (6,4) | 14 (9,9) | 36 (25,5) | 50 (35,5) | 32 (22,7) | 141 (100) |
| Resúmenes de aprendizaje | 8 (5,7) | 12 (8,5) | 38 (27,0) | 47 (33,3) | 36 (25,5) | 141 (100) |
| Mapas conceptuales | 7 (5,0) | 10 (7,1) | 35 (24,8) | 48 (34,0) | 41 (29,1) | 141 (100) |
| Redes semánticas | 6 (4,3) | 9 (6,4) | 37 (26,2) | 45 (31,9) | 40 (28,4) | 141 (100) |
| Auto evaluaciones estructuradas | 10 (7,1) | 13 (9,2) | 39 (27,7) | 46 (32,6) | 33 (23,4) | 141 (100) |
| Reflexiones grupales | 9 (6,4) | 12 (8,5) | 38 (27,0) | 47 (33,3) | 35 (24,8) | 141 (100) |
| Análisis crítico de contenido | 7 (5,0) | 10 (7,1) | 36 (25,5) | 48 (34,0) | 40 (28,4) | 141 (100) |
| Aplicación práctica del conocimiento | 11 (7,8) | 15 (10,6) | 40 (28,4) | 44 (31,2) | 31 (22,0) | 141 (100) |
| Discusiones finales | 8 (5,7) | 12 (8,5) | 39 (27,7) | 47 (33,3) | 35 (24,8) | 141 (100) |
| Revisión y consolidación de ideas clave | 10 (7,1) | 14 (9,9) | 37 (26,2) | 46 (32,6) | 34 (24,1) | 141 (100) |

Nota: 1 = Nunca; 2 = Rara vez; 3 = A veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Sin embargo, otras estrategias como la aplicación práctica del conocimiento (31,2% frecuentemente, 22,0% siempre) y las autoevaluaciones estructuradas (32,6% frecuentemente, 23,4% siempre), presentan una frecuencia de uso más baja, lo que sugiere oportunidades de mejora. Según Fialho et al. (2023), estas prácticas tienen el potencial de fomentar el compromiso estudiantil y la autonomía, pero su implementación puede estar limitada por factores como la sobrecarga laboral docente, la falta de tiempo en los planes de estudio e incluso las barreras tecnológicas.

Además, la integración de tecnologías educativas, como plataformas adaptativas y entornos digitales, podría cerrar estas brechas, permitiendo una implementación más efectiva de estas estrategias. Marin-Marin (2023), resalta que estas herramientas favorecen el aprendizaje autónomo y significativo, potenciando el rendimiento académico. Sin embargo, para que estas tecnologías sean efectivas, es fundamental fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes, como lo subraya Calvo (2021). Abordar estas brechas mediante una combinación de capacitación docente y recursos tecnológicos contribuirá a optimizar el aprendizaje profundo y preparar a los estudiantes para desafíos académicos y profesionales futuros (Ajani y Govender, 2023; Norman, 2023).

Conclusiones

En cuanto a las estrategias preinstruccionales, el uso de lluvias de ideas y debates demuestra un potencial valioso para fomentar la reflexión inicial y la participación activa de estudiantes, permitiendo conectar los nuevos conocimientos con los anteriores, generando interés y curiosidad, además, de desarrollar habilidades sociales y de pensamiento crítico. Sin embargo, una mayor integración de la tecnología con herramientas diagnósticas y preguntas exploratorias por parte del docente, podría optimizar la preparación de los estudiantes, contribuyendo a un aprendizaje más significativo al permitir personalizar el aprendizaje, identificar las necesidades específicas de cada estudiante y adaptar las estrategias en consecuencia.

Respecto a las estrategias coinstruccionales, como la retroalimentación inmediata y la colaboración entre pares, demostraron aceptación para consolidar aprendizajes y promover un entorno de construcción conjunta del conocimiento. No obstante, la menor frecuencia en la adopción de estrategias como talleres prácticos y estudios de caso revela barreras significativas relacionadas con la falta de tiempo, recursos, formación docente y acceso a la tecnología. En cuanto a la integración de tecnologías

educativas adaptativas, resultan clave para facilitar un aprendizaje más dinámico y participativo, fomentando una interacción constante entre el estudiante y el material de aprendizaje, lo que mantiene la atención y el interés.

Finalmente, las estrategias posinstruccionales destacan por su capacidad para fomentar el aprendizaje profundo y la transferencia de conocimientos a contextos prácticos. Sin embargo, estrategias como las autoevaluaciones estructuradas y la aplicación práctica del conocimiento tienen una menor implementación, ello señala una limitación de su potencial para desarrollar autonomía y compromiso estudiantil. Nuevamente, la incorporación de tecnologías como plataformas digitales para autoevaluación podría potenciar estas estrategias, mejorando la personalización del aprendizaje y la reflexión metacognitiva de los estudiantes.

En líneas generales, aunque estas estrategias de enseñanza son esenciales para promover un aprendizaje activo, crítico y colaborativo, su implementación en las universidades públicas peruanas enfrenta desafíos significativos relacionados con la formación docente, el acceso a recursos tecnológicos y las limitaciones estructurales de las universidades, las cuales deben ser abordadas con urgencia para garantizar una educación de calidad.

Referencias bibliográficas

- Abreu, O. H., Peraza, C. X., López, Y., y Pedraza, X. (2024). La formación basada en competencias y su articulación con el desarrollo sostenible en el sector público. *Espergesia*, 11(1), e110108. <https://doi.org/10.18050/rev.espergesia.v11i1.2897>
- Ajani, O. A., y Govender, S. (2023). Impact of ICT-Driven teacher professional development for the enhancement of classroom practices in South Africa: A systematic review of literature. *Journal of Educational and Social Research*, 13(5), 116. <https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0125>
- Bloom, B. S., (Ed.) Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive Domain. Longmans, Green.
- Bravo, O., Chenche, R., Lucio, E., y Yanchapaxi, N. (2022). Acciones pedagógicas transformadoras: educación de la sexualidad para estudiantes de preescolar. *Prohominum*, 4(1), 219-239. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0112>
- Bustamante, M. A., Oyarzún, C. H., Grandón, M. L., y Abarza, C. G. (2015). Fundamentos de la Enseñanza por Competencias a Nivel de Postgrado en dos Universidades Públicas Chilenas. *Formación Universitaria*, 8(6), 23-30. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000600004>
- Calderón, M. Y., Flores, G. S., Ruiz, A., y Castillo, S. E. (2022). Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-5), 63-74. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38145>
- Calvo, C. G. (2021). *La tutoría pedagógica como alternativa en el seguimiento de los estudiantes universitarios* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires]. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/items/f9b8b197-ea0f-436b-9def-a999e3fcd69>
- Cárdenas-Oliveros, J. A., Rodríguez-Borges, C. G., Pérez-Rodríguez, J. A., y Valencia-Zambrano, X. H. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico: Metodología para fomentar el aprendizaje en ingeniería. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(4),

- 512-530. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39145>
- Cejas, M. F., Rueda, M. J., Cayo, L. E., y Villa, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(1), 94-101. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/27298>
- Chaljub, J. (2017). Implementación de la metodología del aula invertida en estudiantes de educación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 36-47. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.262>
- Civís, M., Flores, C., y Geis, À. (2023). Tejiendo alianzas en y desde la universidad. El caso de la Facultad de Educación Blanquerna (URL). *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(74), 4. <https://doi.org/10.6018/red.542581>
- Compte, M., y Sánchez, M. (2019). Aprendizaje colaborativo en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(2), 131-140. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/27342>
- Díaz, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Fialho, I., Cid, M., y Coppi, M. (2023). Pedagogical assessment in Higher Education: The importance of training. *Education Sciences*, 13(12), 1248. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13121248>
- Fiset, J. (2023). Moving in-class debates online: Deliberating contentious issues in an asynchronous classroom. *Management Teaching Review*, 10(2), 193-204. <https://doi.org/10.1177/23792981231203191>
- Flax, M. (2023). Strategies for enhancing teaching excellence: Providing real-world examples and building rapport. *New Vistas*, 9(1). <https://doi.org/10.36828/NEWVISTAS.227>
- Gagne, R. M., y Briggs, L. J. (1978). *La planificación de la enseñanza: Sus principios*. Editorial Trillas.
- Gallo, C. I. (2021). Estrategias didácticas y el rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería Industrial. *Revista Peruana de Educación*, 3(5), 37-48. <https://doi.org/10.33996/repe.v3i5.275>
- Guerrero, C. A. (2022). *Estrategias didácticas de la especialización en Docencia universitaria, utilizadas en el tercer ciclo modalidad virtual, de la Universidad Piloto de Colombia* [Tesis de especialización, Universidad Piloto de Colombia]. <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/12293>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas de la investigación cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hurtado-Palomino, A., Merma-Valverde, W., Corisapra-Quintana, F. D. M., Lazo-Cerón, Y., y Boza-Salas, K. (2021). Estrategias de enseñanza docente en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 12(3), 217-228. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.559>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía - INEGI (2011). *Diseño de la muestra censal 2010*. INEGI. <https://celade>

cepal.org/censosinfo/manuales/MX_DisenioMuestraCensal_2010.pdf

- Kapustina, O., y Bakumenko, T. (2021). Modern aspects of practical training in higher education. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, 8(346)), 265-272. <https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/98BJMg14/>
- Kumar, S., y Priyanka (2024). The effects of Information and Communication Technology (ICT) on pedagogy and student learning outcome in higher education. *EAI Endorsed Transactions on Scalable Information Systems*, 11(2), 1-5. <https://doi.org/10.4108/EETSIS.4629>
- Laudadio, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: Estudio preliminar de las propiedades psicométricas del Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU). *Interdisciplinaria*, 29(1), 79-93.
- Lavado, M. Y., y Herrera, A. M. (2022). Evaluación formativa como desafío de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias Sociales (Vé)*, XXVIII(1), 16-18. <https://doi.org/10.31876/res.v28i1.37673>
- Luo, Q. Z., y Hsiao-Chin, L. Y. (2023). The influence of ai-powered adaptive learning platforms on student performance in chinese classrooms. *Journal of Education*, 6(3), 1-12. <https://doi.org/10.53819/81018102T4181>
- Marin-Marin, A. (2023). Estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés mediadas por tecnología en contextos universitarios. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (36), 54-84. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i36.2835>
- Marsiglia-Fuentes, R. M., Llamas-Chávez, J., y Torregroza-Fuentes, E. (2020). Teaching strategies and learning styles an approach to the case of the degree in education of the University of Cartagena (Colombia). *Formación Universitaria*, 13(1), 27-34. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100027>
- Medina, M. S., Castleberry, A. N., y Persky, A. (2022). Evaluating pharmacy faculty's awareness of teaching and learning myths and misconceptions. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 86(9), 1017-1024. <https://doi.org/10.5688/ajpe8751>
- Merz, J. F. (2018). The nuremberg code and informed consent for research. *JAMA*, 319(1), 85-86. <https://doi.org/10.1001/JAMA.2017.17704>
- Miranda-Navales, M. G., y Villasis-Keever, M. Á. (2019). El protocolo de investigación VIII. La ética de la investigación en seres humanos. *RAM. Revista Alergia Mexico*, 66(1), 115-122. <https://doi.org/10.29262/ram.v66i1.594>
- Mohammed, H. M. A. (2023). Teacher professional development in the 21st Century. *African Journal of Education and Practice*, 9(4), 39-50. <https://doi.org/10.47604/AJEP.2237>
- Montes de Oca, N., y Machado, E. F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488. <https://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/127/81>
- Moreira-Choez, J. S., Lamus, T. M., Cedeño, L. A., y Bueno, M. M. (2024). Competencias digitales en docentes de educación superior: Un análisis integral basado en una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Vé)*, XXX(3), 317-331. <https://doi.org/10.31876/res.v30i3.42672>

- Muela, J. A., García-León, A., Augusto, J. M., y López-Zafra, E. (2010). La enseñanza de la Psicología a través de actividades desde una perspectiva multidisciplinar: Aumento de la motivación y rendimiento. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 33-44. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.48>
- Nivin, L., Zegarra, V., y Brito, C. (2015). Relación entre las estrategias de enseñanza y el rendimiento académico en los estudiantes de Primaria y EBI de la Universidad nacional "Santiago Antúnez de Mayolo". *Aporte Santiaguino*, 8(2), 319-326. <https://doi.org/10.32911/as.2015.v8.n2.235>
- Norman, A. (2023). Educational technology for reading instruction in developing countries: A systematic literature review. *Review of Education*, 11(3), e3423. <https://doi.org/10.1002/REV3.3423>
- Novak, J. D., y Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Technical Report IHMC CmapTools. Institute for Human and Machine Cognition. <https://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theoryunderlyingconceptmaps.pdf>
- Pacheco, V., Ortega, M., y Carpio, C. (2010). Evaluación de una propuesta didáctica para el aprendizaje de habilidades escritoras en estudiantes de psicología. En C. Carpio (Coord.), *Comportamiento creativo en estudiantes universitarios: Lectura, escritura y promoción* (pp. 50-75). UNAM.
- Pedraja-Rejas, L., y Rodríguez, C. (2023). Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en educación universitaria: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(3), 494-516. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40733>
- Pegalajar, M. D. C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169-188. <https://doi.org/10.6018/rie.419481>
- Pimienta, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Education de México, S.A. de C.V.
- Quispe, E., Ferro, W., Vega, E., Quispe, R., y Meza, E. (2023). Aplicación de Estrategias de Enseñanza y Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9831-9846. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8546
- Rabanal, R., Huamán, C. R., Murga, N. L., y Chauca, P. (2020). Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 250-258. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32438>
- Ramírez, W., Vasquez, L., y Palacios, W. L. (2021). Estrategias didácticas de educación física para mejorar el rendimiento académico de estudiantes universitarios con base en gimnasia cerebral de Paul Dennison. *Retos*, 41, 380-386. <https://pdfs.semanticscholar.org/a632/543ebf89b4445a66772ff97a335cfd9a0226.pdf>
- Rios, C. C. (2022). *Estrategias de enseñanza y rendimiento académico de los estudiantes de una universidad pública de Lima* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/>

- bitstreams/684a2c7a-6c53-4be4-90e0-1e529c68d2ef/content
- Rubio, F. J., y Olivo-Franco, J. L. (2020). Revisión de los programas de enseñanza de estrategias de aprendizaje evaluados en España. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 24, 16-40. https://doi.org/10.37261/24_alea/2
- Rüütman, T., y Kipper, H. (2011). Effective teaching strategies for direct and indirect instruction in teaching engineering implemented at tallinn university of technology. *Problems of Education in the 21st Century*, 36(1), 60-75. <https://doi.org/10.33225/PEC/11.36.60>
- Sociedad Mexicana de Psicología - SMP (2010). Código Ético del Psicólogo. Editorial Trillas. <https://doi.org/10.37646/huella.vi3.511>
- Udvardi-Lakos, N., Weirich, M., Lützenburger, K., Asbrand, J., y Renkl, A. (2023). Combining a direct and indirect training approach for cross-domain competences: The case of the course "Pedagogy for Psychotherapists". *Psychology Learning & Teaching*, 22(2), 195-215. <https://doi.org/10.1177/14757257231163482>
- World Medical Association Declaration of Helsinki (2013). Ethical principles for medical research involving human subjects. *Clinical Review & Education*, 310(20), 2191-2194. <https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/DoH-Oct2013-JAMA.pdf>
- Yang, L., y Qi, G. (2023). Integration of technology in digital learning in high school classroom in Beijing: A review of literature. *International Journal of Emerging Issues in Social Science, Arts and Humanities (IJEISSAH)*, 2(1), 136-144. <https://doi.org/10.60072/IJEISSAH.2023.V2I01.014>
- Yelich, S. M., y Hoffhines, C. (2023). Mitigating Conflict in Asynchronous Online Discussions: Strategies for instructors in higher education. *eLearn*, 2023(4), 1. <https://doi.org/10.1145/3594251.3587270>
- Yepes, E. E., y Gutiérrez, J. (2022). Evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y aprendizaje hacia la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-6), 255-269. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38844>
- Zavala, A., y Zubillaga, A. C. (2017). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos: Un manual para el docente*. Editorial Digital UNID.
- Zhang, L., Basham, J. D., Carter, R. A., y Zhang, J. (2021). Exploring factors associated with the implementation of student-centered instructional practices in U.S. classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103273. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2020.103273>