

# Percepción docente sobre la aplicación de metodologías activas en la Educación Superior: un estudio en una universidad pública peruana

Teacher perceptions on the application of active methodologies in Higher Education: a study in a Peruvian public university

-  **Dr. Juan Luis Cabanillas-García**  
Profesor sustituto. Universidad de Extremadura. España
-  **Dra. María Cruz Sánchez-Gómez**  
Catedrática de Universidad. Universidad de Salamanca. España
-  **Dra. Evelyn Paola Guillén-Chávez**  
Docente nombrado. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú
-  **Dra. Alejandra Hurtado-Mazeyra**  
Docente asociado. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú

**Recibido:** 2025/02/24; **Revisado:** 2025/03/01; **Aceptado:** 2025/05/02; **Onlin Firtst:** 2025/05/07; **Publicado:** 2025/05/28

## RESUMEN

Diversas políticas internacionales y nacionales buscan la unificación de la educación superior mediante un modelo educativo centrado en competencias, el aprendizaje activo y la formación continua. En este marco, el presente estudio analiza la percepción del profesorado respecto a la aplicación de metodologías activas en la Universidad Nacional San Agustín de Perú. Se realizó un estudio no experimental, descriptivo y transversal con 131 docentes seleccionados por conveniencia. Los datos se recogieron mediante un cuestionario Likert de cinco dimensiones, que analizan el uso de la tecnología educativa, la aplicación de metodologías activas, la percepción docente de la aceptación estudiantil, las necesidades de formación docente y la actitud hacia estas metodologías. El instrumento mostró una alta fiabilidad interna de Alfa de Cronbach de 0.950. Los resultados reflejan una actitud positiva hacia las metodologías activas, destacando su contribución a la comprensión, la participación y el aprendizaje centrado en el estudiante. No obstante, su aplicación es limitada, siendo más frecuente en mujeres y en docentes de áreas biomédicas. Se evidencia la necesidad de formación específica en el uso de inteligencia artificial y tecnologías inmersivas para una implementación efectiva.

## ABSTRACT

Various international and national policies aim to unify higher education through an educational model centered on competencies, active learning, and lifelong learning. Within this framework, this study analyzes faculty perceptions regarding the application of active methodologies at the National University of San Agustín in Peru. A non-experimental, descriptive, and cross-sectional study was conducted with 131 faculty members selected by convenience. Data were collected using a five-dimensional Likert-type questionnaire, which analyzes the use of educational technology, the application of active methodologies, faculty perceptions of student acceptance, teacher training needs, and attitudes toward these methodologies. The instrument showed a high internal reliability of Cronbach's alpha of 0.950. The results reflect a positive attitude toward active methodologies, highlighting their contribution to understanding, participation, and student-centered learning. However, their application is limited, being more frequent among women and faculty members in biomedical fields. The need for specific training in the use of artificial intelligence and immersive technologies for effective implementation is evident.

## PALABRAS CLAVES · KEYWORDS

Metodologías activas; Educación superior; Percepción docente; Tecnología educativa; Formación del profesorado  
Active Methodologies; Higher Education; Teacher Perception; Educational Technology; Teacher Training

## 1. Introducción

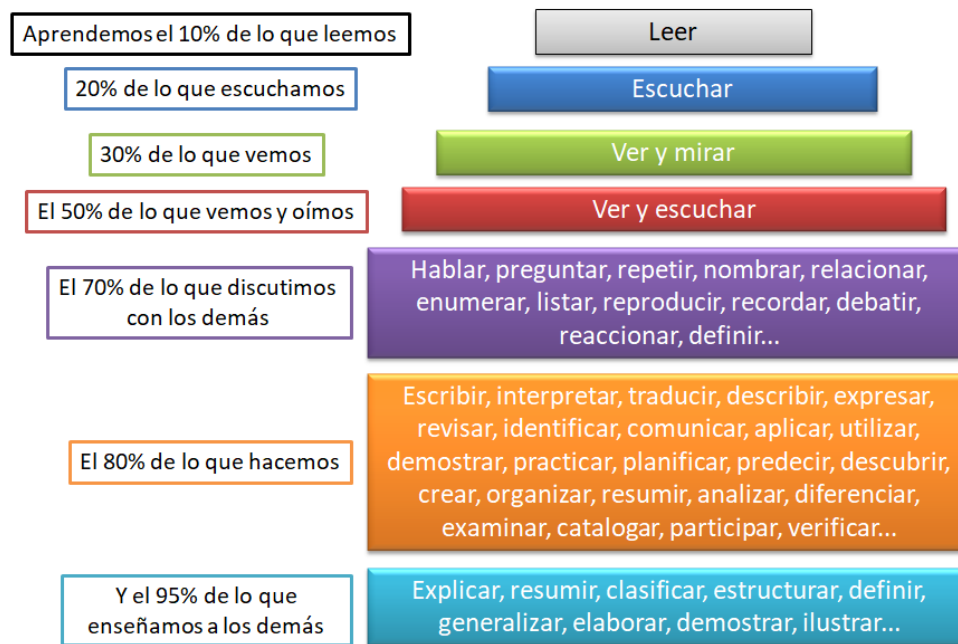
El Proceso de Bolonia busca armonizar la educación superior en Europa, promoviendo un aprendizaje continuo y basado en competencias. Impulsa modelos multidisciplinares, integración teoría-práctica y Metodologías Activas (MA) centradas en el estudiante. Estos principios han influido en América Latina a través del Proyecto Tuning, que adaptó dichos enfoques a realidades educativas de la región, a través del desarrollo de competencias genéricas y transversales en Educación Superior (Beneitore et al., 2007). En el caso peruano, estas tendencias se han incorporado a través de políticas como la Ley Universitaria N.º 30220, que impulsa la calidad, la innovación curricular y la formación integral reflejando una transición hacia modelos educativos más pertinentes y articulados con las demandas sociales y profesionales contemporáneas, mediante la gestión de MA centradas en el estudiante universitario y gestionadas por el docente que respondan a estas demandas.

Estos enfoques pedagógicos, sitúan al estudiante como protagonista de su aprendizaje, promoviendo su participación activa, el pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de experiencias significativas. Bajo su conceptualización, la principal tarea del docente es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudándole a desarrollar estructuras cognitivas para gestionar eficazmente la información. Muntaner Guasp et al. (2020) señalan que las concepciones educativas centradas en competencias se han integrado en el Proceso de Convergencia Europea y en el modelo de la OCDE, un organismo internacional que impulsa políticas públicas orientadas al crecimiento económico, la equidad social y la mejora de la calidad educativa. En este contexto, se observa una tendencia hacia metodologías de aprendizaje que mejor responden a las necesidades de la sociedad actual, fomentando la resolución de problemas, la capacidad crítica y la autonomía del estudiante, y dejando atrás la mera memorización de contenidos, enfatizando los resultados expresados en competencias genéricas y específicas, al tiempo que redefine las actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de una organización modular y multidisciplinar en un plan de estudios global. Asimismo, se considera el proceso de aprendizaje como una labor cooperativa entre profesores y alumnos, integrando estratégicamente la evaluación continua con las actividades de enseñanza, utilizando el ECTS para medir el trabajo del estudiante y garantizar la transparencia entre sistemas educativos, e incorporando las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para innovar en los métodos de aprendizaje (Villa Sánchez, 2020). Las TIC, son el conjunto de herramientas digitales y recursos tecnológicos que se utilizan para facilitar, enriquecer y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la interacción, el acceso a la información y la creación de entornos educativos más dinámicos y personalizados. Además, se destaca la importancia de estrategias inclusivas para atender la diversidad en el aula.

La teoría del psiquiatra estadounidense William Glasser, concluye que ciertos medios de adquisición de conocimientos son más fáciles de asimilar que otros, por lo que los estudiantes aprenden aproximadamente: 10% leyendo, 20% escribiendo, 50% observando y escuchando, 70% discutiendo, 80% practicando, y 95% docencia. Estos resultados indican que los métodos más eficientes se encuentran dentro del aprendizaje activo.

**Figura 1**

*Cómo aprendemos*



Fuente: Glasser (1998) tomado de Fernández-Mesa et al. (2016)

El aprendizaje activo, en contraste con el enfoque tradicional basado en clases magistrales, promueve una mayor implicación emocional y cognitiva de los estudiantes, favoreciendo la construcción significativa del conocimiento (Fidalgo-Blanco et al., 2019). A diferencia del aprendizaje pasivo, en el que los estudiantes se limitan a escuchar, las MA impulsan la toma de decisiones y la participación constante a través de la práctica y la interacción (Cabanillas-García et al., 2023). Este enfoque destaca la importancia de "aprender haciendo" como un proceso que involucra más acciones cognitivas y mejora la retención del conocimiento. Asimismo, la literatura evidencia que estas metodologías favorecen el desarrollo de competencias transversales y específicas, promoviendo un aprendizaje autónomo y reflexivo (Valencia-Quintero et al., 2024). En este sentido, la interacción significativa entre los estudiantes y su entorno fomenta un aprendizaje más profundo y duradero (Colomer et al., 2020).

Estas metodologías comparten características esenciales como la creación de escenarios de trabajo prácticos, el trabajo en grupo y la interacción con los compañeros, el aprendizaje por descubrimiento, la conexión con situaciones del mundo real y el rol activo del estudiante para la construcción del conocimiento. Es fundamental proporcionar a los estudiantes situaciones complejas y desafíos que deben resolver, con productos que sean observables y evaluables, fomentando competencias como la autonomía y el pensamiento crítico. En este contexto, el estudiante actúa como el agente activo del proceso de aprendizaje, mientras que el profesor adopta el rol de guía (Coloma Arguello et al., 2023).

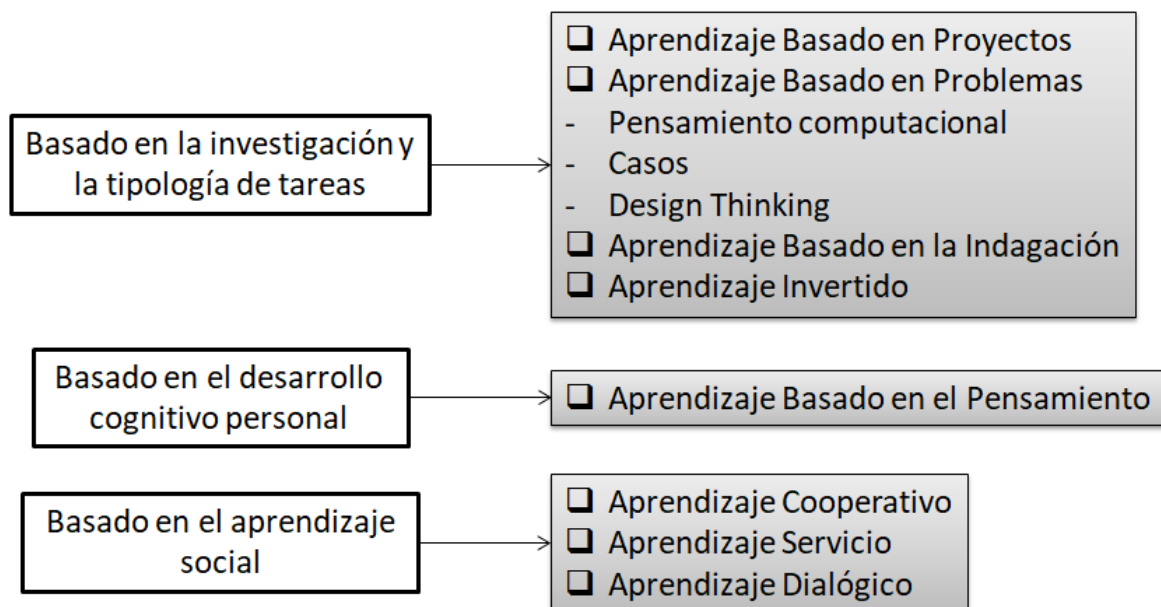
No obstante, uno de los problemas de las MA es que a menudo se implementan de manera incorrecta o no se implementan en absoluto, quedando así solo en teoría o deseos (Mora Pluas et al., 2024). Robledo et al. (2015) identifican desde la perspectiva estudiantil

que las limitaciones en la implementación de las MA incluyen la necesidad de tutores competentes y el compromiso del alumnado. También subrayan que depender exclusivamente de una sola metodología puede ser contraproducente, sugiriendo la combinación de diferentes métodos para adaptarse a las necesidades específicas de cada situación educativa. Por su parte, Santana et al. (2023) enfatizan la importancia de la formación continua para los docentes en la aplicación de estas metodologías y destacan que algunos profesores encuentran difícil evaluar su efectividad debido al contexto y las condiciones particulares de cada curso o asignatura. Asimismo, resaltan la relevancia del apoyo institucional para optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

A la hora de clasificar las MA, López y Martínez (2017) proponen tres criterios para categorizar los procesos metodológicos definidos como activos, que cumplen las características descritas anteriormente (Figura 2): Las basadas en la investigación promueven la indagación y el pensamiento crítico mediante el uso de estrategias científicas guiadas por el docente, desarrollando habilidades investigativas y trabajo en equipo (Rivadeneira & Silva, 2017). Las centradas en el desarrollo personal-cognitivo buscan el crecimiento integral del estudiante, potenciando el pensamiento crítico, la metacognición y la adquisición de competencias para la vida diaria y profesional (Ruiz-Morales, 2018). Por último, las metodologías de aprendizaje social favorecen la cooperación y el aprendizaje colectivo a través de la interacción y el aprendizaje-servicio, promoviendo la transmisión de conocimientos entre iguales (Ojeda-Martínez, 2018).

**Figura 2**

*Clasificación de las MA*



Fuente: López y Martínez (2017)

No obstante, de acuerdo con Cabanillas-García (2025), es posible establecer una clasificación de las MA en función del uso de la tecnología, diferenciando entre aquellas que utilizan enfoques pedagógicos tradicionales y aquellas potenciadas por herramientas

tecnológicas. Las MA tradicionales incluyen estrategias como el aprendizaje cooperativo, el aula invertida o el aprendizaje basado en problemas, que promueven la participación activa del estudiante sin necesidad de tecnología avanzada (Basilotta Gómez-Pablos & García Barrera, 2023). Por otro lado, las MA apoyadas en la tecnología integran recursos como la simulación, la gamificación, la realidad aumentada y virtual, y la tutoría personalizada basada en inteligencia artificial, que potencian el compromiso y la motivación del alumnado, a la vez que desarrollan competencias digitales esenciales para la educación en el contexto de la sociedad 4.0 (Navas Bethancourth y Blancafort-Masriera, 2022). Estas últimas estrategias permiten crear entornos de aprendizaje inmersivos e interactivos, fomentando el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, al tiempo que personalizan la experiencia educativa y facilitan el seguimiento continuo del progreso de los estudiantes (Moukoro et al., 2024). Por tanto, esta clasificación refleja la evolución de las MA hacia un modelo más dinámico y flexible, donde el uso de tecnologías emergentes complementa y amplía las posibilidades pedagógicas tradicionales (Villalobos López, 2024).

El uso e implementación de las MA, tanto tradicionales como potenciadas por tecnología, están influenciadas por variables como el género, la edad, el área de conocimiento y la formación docente. La literatura reciente destaca que las docentes mujeres tienden a aplicar MA con mayor frecuencia, valorando más la colaboración y el trabajo en equipo (Arias-Gago & Rodríguez-García, 2020), mientras que los profesores más jóvenes muestran mayor predisposición al uso de estas estrategias debido a su familiaridad con las tecnologías educativas (Becerra-García et al., 2023). Además, la falta de formación específica y actualizada en MA y tecnologías emergentes sigue siendo una barrera significativa para su implementación efectiva (Godinho et al., 2022), subrayando la necesidad de programas de capacitación continua que refuercen el papel del docente como facilitador en entornos de aprendizaje dinámicos y tecnológicos, tal como se mencionaba en la clasificación anterior de MA.

Del análisis de la literatura realizado sobre las MA, parten los interrogantes de investigación, en su aproximación al contexto de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa (UNSA): ¿Cuál es el nivel de uso que el profesorado declara respecto a las MA en su práctica docente? ¿Qué percepción tiene el profesorado sobre la aceptación que muestra el alumnado hacia la implementación de las MA? ¿Cuáles son las necesidades de formación identificadas por el profesorado en relación con el uso de las MA? ¿Qué actitud manifiesta el profesorado hacia la incorporación de las MA en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Existen diferencias significativas en el nivel de uso, percepción de la aceptación del alumnado, necesidades de formación y actitud hacia las MA en función del sexo del profesorado? ¿Qué tipo de relación existe entre el nivel de uso, la percepción sobre la aceptación del alumnado, las necesidades de formación y la actitud hacia las MA, con la edad del profesorado?

El objetivo general de investigación es: “Analizar la percepción de los docentes sobre la aplicación de las MA en el contexto de la Educación Superior en la UNSA”. Para darle respuesta, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar el nivel de uso, percepción sobre la aceptación del alumnado, necesidades de formación y actitud hacia las MA (EO1).
- Establecer las diferencias en función del sexo y el área de conocimiento en las variables analizadas (EO2).

- Determinar las relaciones existentes entre estas variables, con la edad y la experiencia docente (EO3).
- Analizar la relación existente entre las variables analizadas (OE4).

## 2. Metodología

### 2.1. Diseño de investigación

Con el propósito de alcanzar los objetivos planteados en la investigación, se llevó a cabo un estudio de carácter descriptivo, adoptando un enfoque metodológico de tipo cuantitativo, tal como sugiere Acosta Faneite (2023) para investigaciones que buscan analizar fenómenos a través de la medición objetiva de datos. El diseño seleccionado fue no experimental, de corte transversal y de tipo comparativo-causal, lo que permitió observar y analizar las diferencias y relaciones causales entre variables en un momento específico en el tiempo, sin manipulación deliberada de las mismas (Torres Barzabal et al., 2022; López-Padrón et al., 2024). Para la recolección de los datos, se empleó la técnica de encuesta, utilizando un cuestionario autoadministrado como instrumento principal, lo que facilitó la obtención de información directa de los participantes de manera sistematizada y eficiente (Serrano et al., 2023).

### 2.2. Población y muestra

La población del trabajo presentado fue la comunidad docente de la UNSA durante el curso académico 2023/2024. Se trata de una población finita que en base a los últimos registros se estima que oscila en torno a los 1422 docentes. La muestra estuvo compuesta por 131 participantes que, reclutados a través de un muestreo por conveniencia, siendo incluidos aquellos docentes con relación contractual con la UNSA, con disponibilidad y capacidad para la cumplimentación del instrumento de investigación. Se obtuvo el consentimiento informado de cada uno de los participantes, siendo informados de los objetivos y procedimientos del estudio. Se respetaron los principios de voluntariedad y confidencialidad regidos por el protocolo de bioética de la UNSA. El estudio cumple con el reglamento de ética de la UNSA y es parte de los proyectos del Instituto de Investigación, Innovación y Desarrollo de las Ciencias de la Educación INEDU-UNSA.

En la Tabla 1, se detallan las características sociodemográficas de la muestra. De los 131 participantes, el 48,9% son hombres y el 51,1% son mujeres. La edad promedio de los participantes es de 55,13 años, con una desviación estándar de 10,240. En cuanto a la experiencia docente, el promedio es de 18,42 años, con una desviación estándar de 11,095. Predomina el área de sociales con un 42,7%, seguido del área de ingeniería con un 34,4% y el área de biomédicas con un 22,9%. En relación con el estado civil, el 64,1% de los participantes están casados o en unión libre, seguido por un 28,2% que están solteros, un 5,3% que están divorciados y un 2,3% que son viudos. Respecto a la jornada de trabajo, el 44,3% trabaja en jornada matutina, el 43,5% en doble jornada, el 6,9% en jornada nocturna y solo un 5,3% en jornada vespertina. Finalmente, en cuanto al sector de residencia, el 99,2% de los participantes vive en áreas urbanas y solo el 0,8% en áreas rurales.

**Tabla 1***Características sociodemográficas de la muestra*

<b>Variable</b>	<b>Media <math>\pm</math> DE/Frecuencia (porcentaje)</b>
Sexo	
Hombre	64 (48,9%)
Mujer	67 (51,1%)
Edad	55,13 $\pm$ 10,240
Experiencia docente (años)	18,42 $\pm$ 11,095
Área de conocimiento	
Área de ingeniería	45 (34,4%)
Área de biomédicas	30 (22,9%)
Área de sociales	56 (42,7%)
Estado civil	
Soltero/a	37 (28,2%)
Casado/a, Pareja de hecho o unión libre	84 (64,1%)
Divorciado/a	7 (5,3%)
Viudo/a	3 (2,3%)
Jornada de trabajo	
Matutina	58 (44,3%)
Vespertina	7 (5,3%)
Doble jornada	57 (43,5%)
Nocturna	9 (6,9%)

Elaboración propia. DE = Desviación Estándar

### 2.3. Instrumento de investigación

El equipo de investigación, compuesto por cinco investigadores/as de diferentes áreas (educación, psicología, ciencias sociales, lengua y literatura), participó en la construcción y validación del cuestionario desde una perspectiva interdisciplinar, basándose en trabajos previos como los de Ibáñez-López et al. (2022). El cuestionario se digitalizó utilizando Google Forms para una mejor distribución y accesibilidad. La colaboración del INEDU-UNSA fue solicitada para la difusión del cuestionario entre el profesorado de las tres áreas de conocimiento.

Cuenta con 5 dimensiones y una fiabilidad interna, medida con el estadístico de Alfa de Cronbach de 0.950. En la Tabla 2, se describen el número de ítems, escala y fiabilidad de cada una de las dimensiones y del cuestionario completo. La primera de las dimensiones analiza diferentes componentes vinculadas a la tecnología educativa, como su introducción en las aulas, innovación docente, nuevas metodologías y autopercepción de la competencia digital. Las otras cuatro dimensiones, profundizan en diferentes componentes de evaluación de las MA:

- Uso de las MA (UMA): Frecuencia, variedad y forma en que el profesorado incorpora estrategias didácticas centradas en el estudiante, tales como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje invertido, con el objetivo de favorecer una enseñanza más participativa y significativa.

- Percepción docente del grado de aceptación de las MA por el alumnado (AcMA): Alude a cómo el profesorado interpreta y valora la disposición, el interés y la receptividad del alumnado hacia la implementación de MA, considerando su implicación, actitud y nivel de compromiso durante su desarrollo.
- Necesidades de formación docente (FMA): Se refiere a las carencias percibidas por el profesorado en cuanto a conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas necesarias para planificar, aplicar y evaluar eficazmente MA en el aula, así como a su interés por recibir formación continua en este ámbito.
- Actitud hacia las MA (AtMA): Comprende las creencias, valoraciones y predisposición del profesorado respecto a la utilidad, pertinencia y aplicabilidad de las MA en su práctica docente, así como su nivel de motivación y apertura al cambio metodológico.

**Tabla 2**

*Características sociodemográficas de la muestra*

Dimensión	Nº de ítems	Escala	Alfa de Cronbach
Tecnología educativa	4	1-10	0,713
Uso de las MA (UMA)	12	1-5	0,908
Percepción docente del grado de aceptación de las MA por el alumnado (AcMA)	12	1-5	0,919
Necesidades de formación docente (FMA)	12	1-5	0,920
Actitud hacia las MA (AtMA)	8	1-5	0,933
Cuestionario completo	48		0,950

Fuente: Elaboración propia

## 2.4. Análisis de los datos

Para llevar a cabo los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, se empleó la versión 25 del software SPSS de IBM (Cabanillas-García et al., 2023; Vásquez Peñafiel et al., 2023). Se realizaron los siguientes tipos de análisis: a) univariado, con el propósito de describir las características generales de la muestra, así como las dimensiones y los ítems que las componen; b) bivariado, para identificar las diferencias significativas entre las dimensiones estudiadas en relación con el sexo y área de conocimiento de los docentes, utilizando las pruebas no paramétricas U de Mann Whitney (para variables con dos grupos independientes) y H de Kruskal Wallis (para variables con más de dos grupos); y c) correlacional, con el objetivo de evaluar las relaciones entre las dimensiones en estudio y su vínculo con la edad y la experiencia docente. Los análisis bivariados se realizaron con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, mientras que las correlaciones se ejecutaron con un nivel de confianza del 99% y un margen de error del 1%.



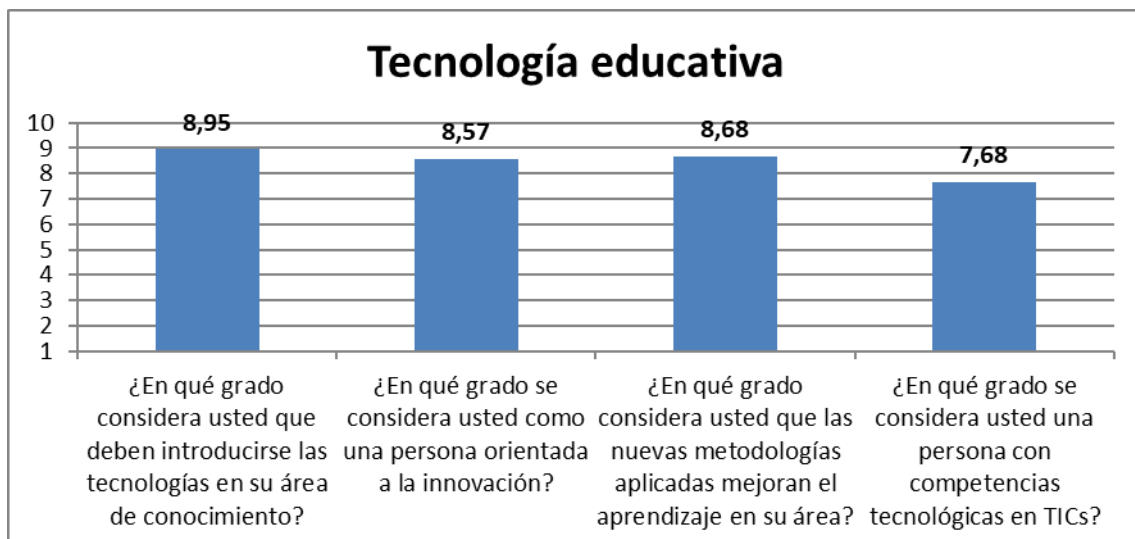
### 3. Análisis y resultados

#### 3.1. Análisis de datos descriptivo

En primer lugar, se muestran en la Figura 3 los valores promedio sobre los ítems que analizan diferentes aspectos vinculados a la tecnología educativa. Todos los valores, son superiores a 7,5, lo que muestra el valor otorgado por el profesorado de la UNSA a la tecnología educativa. Destaca preferentemente la consideración de que deben ser introducidas en su área de conocimiento ( $M = 8,95$ ;  $DT = 1,595$ ) y de que las nuevas metodologías deben aplicarse en su área para mejorar el aprendizaje ( $M = 8,68$ ;  $DT = 1,458$ ). No obstante, a pesar de autopercebir una adecuada competencia tecnológica ( $M = 7,68$ ;  $DT = 1,495$ ), ésta se sitúa por debajo de las otras tres consideraciones.

**Figura 3**

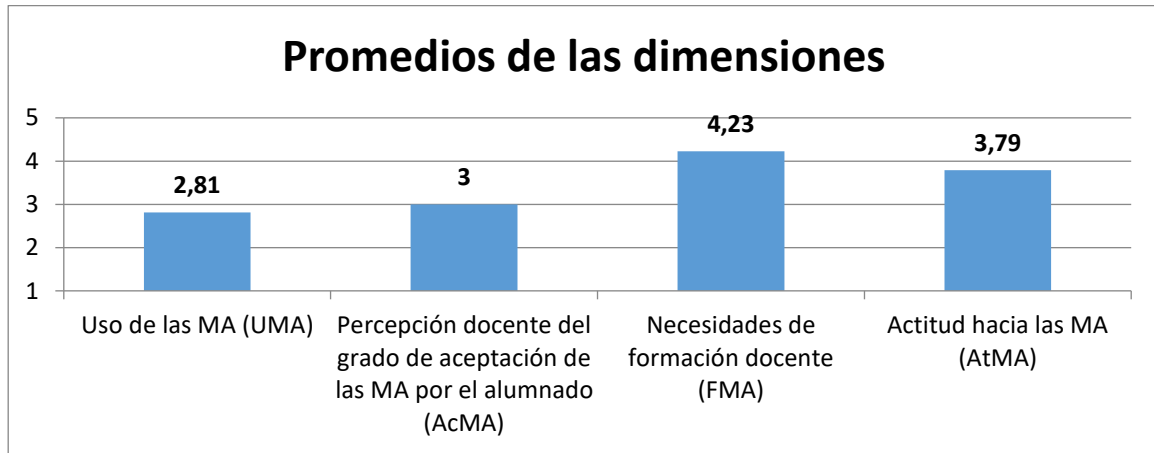
*Valores promedio de los ítems de la dimensión tecnología educativa*



En la Figura 4, se muestran los valores promedio de las dimensiones objeto de estudio. Todas las dimensiones obtienen puntuaciones superiores a valor central, pero la dimensión con la puntuación promedio más elevada, es AMT ( $M = 4,23$ ;  $DT = 0,76$ ) ya que los docentes necesitan adquirir habilidades y conocimientos específicos sobre cómo implementar estas metodologías de manera efectiva en el aula. La dimensión que obtiene la menor puntuación media es UAM ( $M = 2,81$ ;  $DT = 0,91$ ) que implica que profesorado de la UNSA no realice un amplio uso de las AM en sus clases.

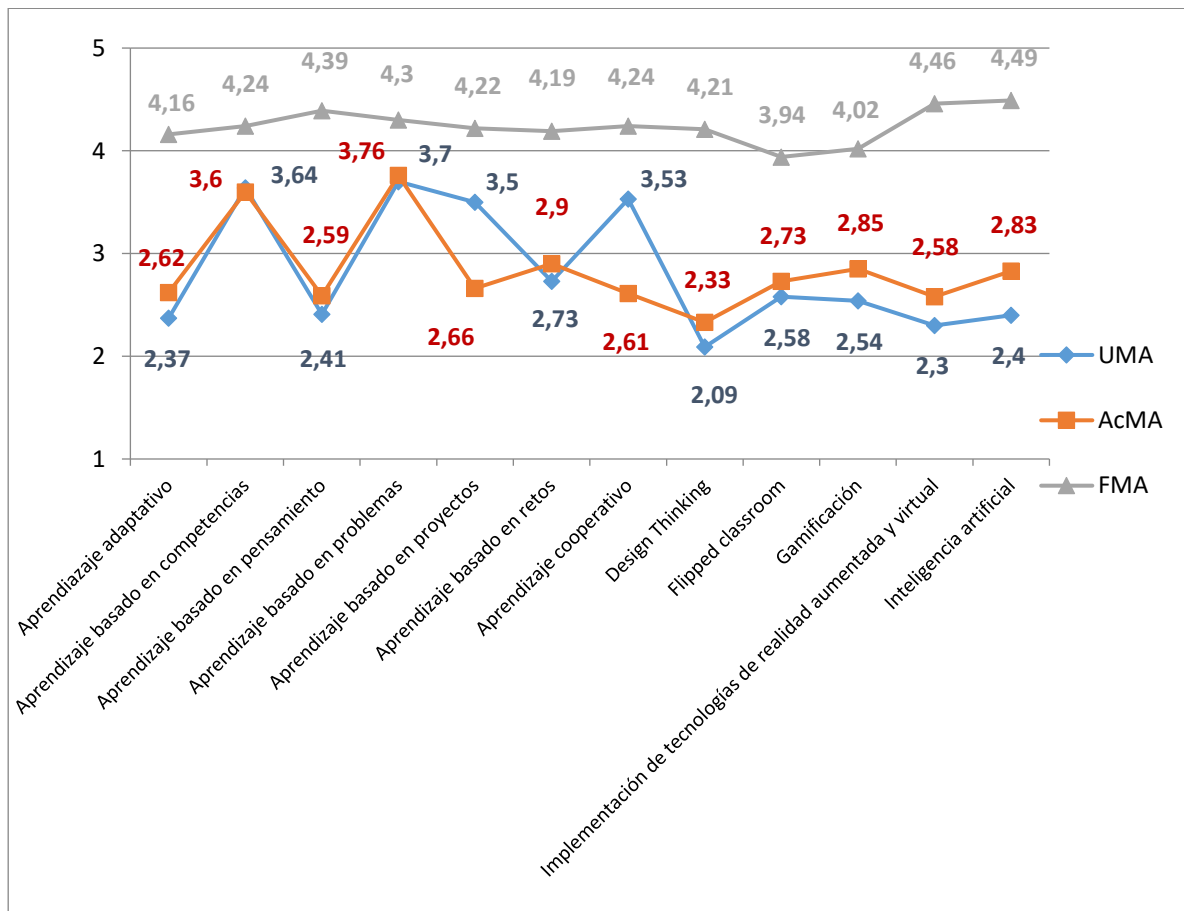
**Figura 4**

Valores promedio de las dimensiones



**Figura 5**

Valores promedio de los ítems de las dimensiones Uso de las MA, Percepción docente del grado de aceptación de las MA por el alumnado y Necesidades de formación docente

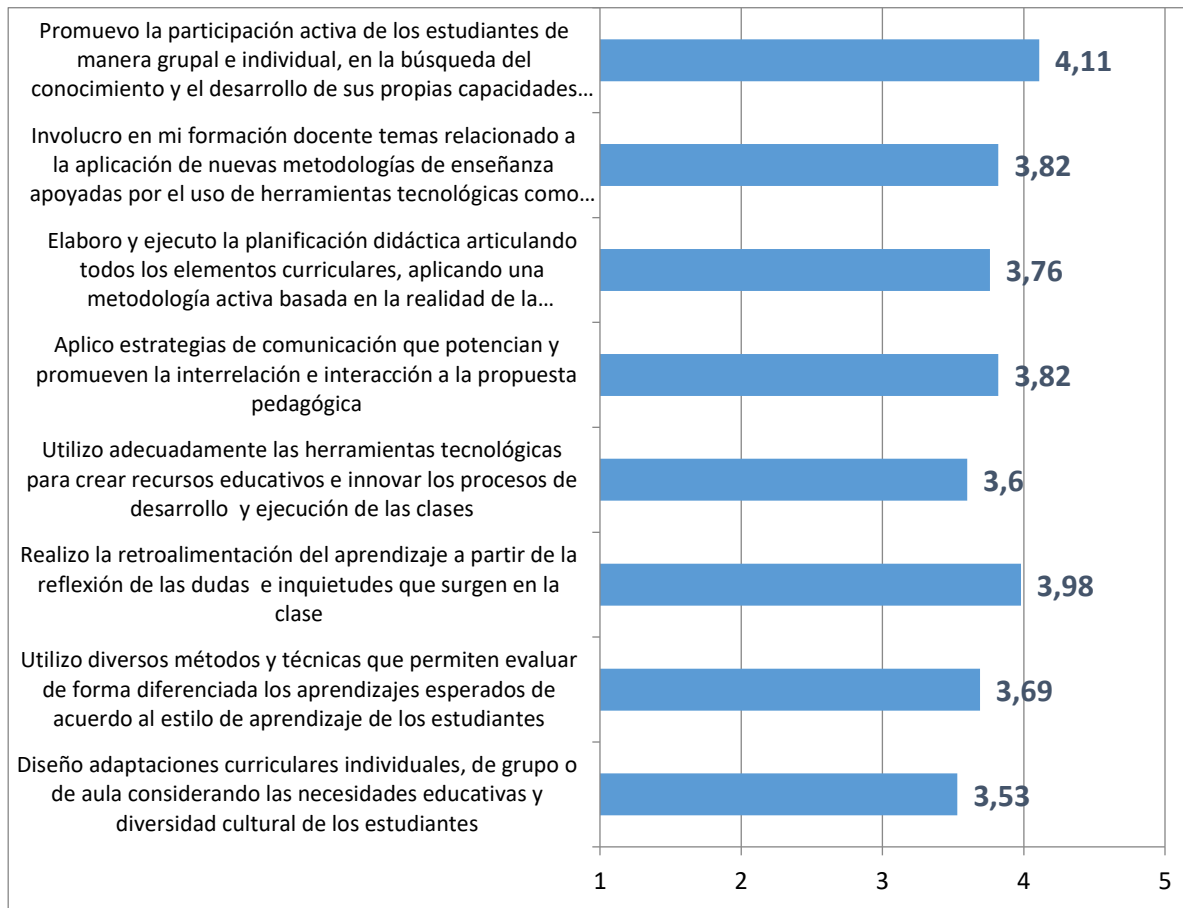


En la Figura 5, se reflejan los promedios individuales de cada una de las MA analizadas en cada dimensión. Con respecto al uso, las más utilizadas por el profesorado de la UNSA son el aprendizaje basado en problemas (M = 3,70; DT = 1,30) y el aprendizaje basado en competencias (M = 3,64; DT = 1,25), mientras que las menos utilizadas son el Design Thinking (M = 2,09; DT = 1,26) y la implementación de las tecnologías de realidad aumentada y virtual (M = 2,30; DT = 1,30). Desde la perspectiva de los docentes, las MA que tienen una mejor aceptación por el alumnado, coinciden con las más utilizadas, el aprendizaje basado en problemas (M = 3,76; DT = 1,25) y el aprendizaje basado en competencias (M = 3,60; DT = 1,25). Las AM que el profesorado considera que necesita y reclama una mayor formación, son la inteligencia artificial (M = 4,49; DT = 0,91) y la implementación de tecnologías de realidad aumentada y virtual (M = 4,46; DT = 0,88). Por el contrario, las que el profesorado considera que necesita una menor formación, son el flipped classroom (M = 3,94; DT = 1,21) y la gamificación (M = 4,02; DT = 0,91).

En la Figura 6, se muestran los valores promedio de los ítems vinculados a la actitud hacia las MA. Ha obtenido la mayor puntuación la promoción por parte del profesorado de la participación de los estudiantes, tanto de forma grupal como individual hacia la búsqueda de conocimiento con la aplicación de las diferentes AM (M = 4,11; DT = 0,92) y la realización de retroalimentación a partir de la reflexión de las dudas e inquietudes surgidas en clase (M = 3,98; DT = 1,08).

**Figura 6**

*Valores promedio de los ítems de la dimensión Actitud hacia las MA*



### 3.2. Análisis de datos inferencial

En la Tabla 3, se muestran los resultados en el análisis de las diferencias por sexo. Se ha encontrado que las mujeres consideran en mayor medida que las TIC deben ser aplicadas en su área de conocimiento ( $p = 0,007$ ), perciben que sus estudiantes tienen una mayor aceptación en la aplicación de las MA ( $p = 0,023$ ) y una actitud más positiva hacia las MA ( $p = 0,018$ ).

**Tabla 3**

*Resultados de las diferencias en función del sexo*

Dimensión	Hombres	Mujeres	U	p-valor
	(n = 64)	(n = 67)		
	Media			
Introducción TIC en su área	8,91	<b>8,99</b>	1992,500	0,446
Persona orientada a la innovación	<b>8,70</b>	8,45	2033,500	0,598
Aplicación TIC en su área	8,33	<b>9,01</b>	1580,000	<b>0,007</b>
Competencia digital	7,55	<b>7,81</b>	1986,000	0,456
UMA	2,69	<b>2,94</b>	1829,000	0,147
AcMA	2,80	<b>3,20</b>	1651,000	<b>0,023</b>
FMA	4,10	<b>4,37</b>	1777,000	0,088
AtMA	3,58	<b>3,97</b>	1633,000	<b>0,018</b>

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 4, se analizan las diferencias en función del área de conocimiento del profesorado. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de su competencia digital ( $p = 0,046$ ) siendo los docentes del área de ingeniería los que consideran que poseen una mayor competencia digital, frente a los del área de sociales que consideran que tienen una peor competencia digital. También se han encontrado diferencias en el uso de las AM ( $p = 0,029$ ) siendo el profesorado del área de biomédicas, quienes realizan un uso más intensivo de este tipo de metodologías.

**Tabla 4***Resultados de las diferencias en función del área de conocimiento*

Dimensión	Área de ingeniería (n = 45)	Área de biomédicas (n = 30)	Área de sociales (n = 56)	Chi-cuadrado	p-valor
	Media				
Introducción TIC en su área	8,93	<b>8,97</b>	8,95	0,401	0,919
Persona orientada a la innovación	8,29	<b>8,87</b>	8,64	4,246	0,120
Aplicación TIC en su área	8,62	<b>8,93</b>	8,59	2,043	0,360
Competencia digital	<b>8,07</b>	7,80	7,30	6,153	<b>0,046</b>
UMA	2,68	<b>3,17</b>	2,74	7,113	<b>0,029</b>
AcMA	2,88	<b>3,36</b>	2,90	5,810	0,055
FMA	4,22	4,19	<b>4,28</b>	0,983	0,612
AtMA	3,64	<b>4,04</b>	3,77	4,649	0,098

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5, se detallan las relaciones entre la edad y la experiencia con cada una de las dimensiones analizadas. Se puede observar, que no hay relación entre la edad y cada una de las variables analizadas, lo que muestra que la edad no es determinante en el uso de las MA, su preferencia por el alumnado, la demanda de formación de los docentes o su actitud. De igual modo, ocurre con la experiencia, donde tampoco se halló ninguna relación significativa.

Finalmente, en la Tabla 6, se muestran las relaciones entre las dimensiones de las MA analizadas. Se han establecido relaciones positivas y significativas del uso con la aceptación del alumnado ( $p = 0,000$ ) y la actitud docente ( $p = 0,000$ ). Esto tiene una especial relevancia, ya que el aumento en el uso de las MA por parte de los profesores conlleva una actitud más positiva hacia estas prácticas, lo que a su vez promueve una mayor percepción de la aceptación por parte de los estudiantes. Esto crea un ambiente educativo más participativo y dinámico, favoreciendo el compromiso y el aprendizaje activo de los estudiantes. A su vez, que el profesorado muestre una actitud más positiva hacia las MA, percibe una mayor aceptación por parte del alumnado ( $p = 0,006$ ), motivando e incentivando al profesorado para formarse de forma específica en este ámbito ( $p = 0,000$ ).

**Tabla 5**

*Resultados de las correlaciones entre las dimensiones objeto de estudio y la edad y la experiencia*

Dimensión	Análisis de datos	Edad	Experiencia
Introducción TIC en su área	p-value	0,770	0,624
	r	0,226	0,043
Persona orientada a la innovación	p-value	0,698	0,298
	r	-0,034	0,092
Aplicación TIC en su área	p-value	0,330	0,282
	r	-0,086	-0,095
Competencia digital	p-value	0,108	0,482
	r	-0,141	0,062
UMA	p-value	0,318	0,194
	r	-0,088	0,114
AcMA	p-value	0,070	0,957
	r	-0,159	-0,005
FMA	p-value	0,299	0,484
	r	-0,091	-0,062
AtMA	p-value	0,168	0,792
	r	-0,121	0,023

Fuente: Elaboración propia. r = Coeficiente de correlación

**Tabla 6**

*Correlaciones entre las dimensiones objeto de estudio*

Dimensión (n = 131)		UMA	AcMA	FMA	AtMA
<b>UMA</b>	p-value		<b>0,000</b>	0,390	<b>0,000</b>
	r		<b>0,811**</b>	0,076	<b>0,628**</b>
<b>AMA</b>	p-value	<b>0,000</b>		0,097	<b>0,000</b>
	r	<b>0,811**</b>		0,146	<b>0,704**</b>
<b>FMA</b>	p-value	0,390	0,097		<b>0,006</b>
	r	0,076	0,146		<b>0,237**</b>
<b>AtMA</b>	p-value	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,006</b>	
	r	<b>0,628**</b>	<b>0,704**</b>	<b>0,237**</b>	

Fuente: Elaboración propia. r = Coeficiente de correlación; \*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

#### 4. Discusión y conclusiones

Dando respuesta al OE1: “Evaluar el nivel de uso, percepción sobre la aceptación del alumnado, necesidades de formación y actitud hacia las MA” los datos obtenidos evidencian un alto reconocimiento por parte del profesorado de la UNSA sobre la importancia de la tecnología educativa, con puntuaciones destacadas en la necesidad de introducir nuevas metodologías en sus áreas de conocimiento y en su capacidad para mejorar el aprendizaje. Sin embargo, la autopercepción de la competencia tecnológica, aunque positiva, se sitúa por debajo de estas valoraciones, lo que sugiere que, si bien existe una predisposición favorable, todavía hay margen para fortalecer la competencia digital del profesorado, tal y como identifican trabajos previos (Cabanillas-García et al, 2019; 2020).

En relación con el nivel de uso de las MA, los resultados evidencian una aplicación aún limitada, destacando el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en competencias como las estrategias más implementadas. Esta tendencia se corresponde con la percepción del profesorado sobre la aceptación que estas metodologías tienen por parte del alumnado, quienes las valoran como las más efectivas. Sin embargo, el reducido empleo de metodologías más innovadoras, como el Design Thinking o el uso de tecnologías emergentes —realidad aumentada y virtual—, refleja una adopción desigual de las MA, que sigue estando predominantemente enfocada en enfoques tradicionales. Esta limitación parece estar directamente relacionada con la carencia de formación específica, como se observa en los resultados relativos a las necesidades de capacitación docente, donde destacan la inteligencia artificial y las tecnologías inmersivas como ámbitos prioritarios de actualización.

Estos hallazgos refuerzan lo señalado por estudios previos (Rivadeneira & Silva, 2017; Navas Bethancourth y Blancafort-Masriera, 2022), que indican que el uso de MA se concentra mayoritariamente en estrategias tradicionales orientadas a la investigación, la indagación, el aprendizaje social y el desarrollo cognitivo personal, mientras que las metodologías potenciadas por tecnologías avanzadas como la inteligencia artificial o la realidad aumentada siguen siendo aplicadas de forma puntual y marginal, debido principalmente a la falta de formación y a la percepción de complejidad en su implementación (Cabanillas-García, 2025). En cuanto a la actitud hacia las MA, los docentes expresan una disposición positiva, especialmente en aspectos relacionados con la promoción de la participación estudiantil y la retroalimentación reflexiva, lo que demuestra una orientación pedagógica favorable a la implementación de estas metodologías, aunque aún no se haya generalizado su uso, ya que, con frecuencia, su implementación es deficiente, errónea o, en muchos casos, ni siquiera llega a materializarse, éstas terminan por quedar relegadas al plano teórico o convertidas en meros propósitos sin ejecución real (Mora Pluas et al., 2024).

Respondiendo al OE2: “Establecer las diferencias en función del sexo y el área de conocimiento en las variables analizadas”, los resultados evidencian que tanto el sexo como el área disciplinar influyen de manera significativa en la implementación de MA por parte del profesorado universitario. En particular, se identifican diferencias notables asociadas al sexo: las mujeres presentan una mayor predisposición hacia la integración de las TIC, perciben una mejor aceptación por parte del alumnado hacia las metodologías activas y mantienen una actitud más favorable hacia su uso en el aula. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas, como la de Arias-Gago y Rodríguez-García (2020), que ya apuntaban a una mayor afinidad del profesorado femenino hacia enfoques pedagógicos centrados en el estudiante.

Esta diferencia puede interpretarse desde varias perspectivas. Por un lado, podría relacionarse con una mayor sensibilidad pedagógica o una orientación hacia prácticas más inclusivas y colaborativas por parte de las mujeres, elementos comúnmente asociados con las MA. Por otro, también puede reflejar una actitud más abierta a la innovación y al cambio metodológico, en contraste con ciertos patrones de enseñanza más tradicionales aún presentes en algunos perfiles del profesorado masculino. No obstante, estos resultados también invitan a reflexionar sobre la necesidad de superar estereotipos de género en la formación docente, promoviendo entornos institucionales que favorezcan la adopción de MA de manera transversal, independientemente del sexo o del área disciplinar. En este sentido, las políticas universitarias deben contemplar acciones formativas más equitativas, que no solo reconozcan estas diferencias, sino que también impulsen procesos de sensibilización, acompañamiento y formación continua para garantizar que todo el profesorado, sin distinción, cuente con las herramientas, actitudes y competencias necesarias para implementar MA de forma efectiva y sostenible.

En cuanto al área de conocimiento, los docentes de ingeniería se perciben como más competentes digitalmente, mientras que los de sociales se perciben con menor competencia digital, lo que refuerza la necesidad de ofrecer formación y recursos al profesorado de esta área. Además, el profesorado del área de biomédicas es el que más intensivamente utiliza las MA. Estos hallazgos resaltan la necesidad de considerar estas diferencias al diseñar programas de formación y apoyo específicos para la implementación de MA en la educación, ya que la falta de formación es una clara barrera para su implementación (Godinho et al., 2022).

Con respecto al OE3: “Determinar las relaciones existentes entre estas variables, con la edad y la experiencia docente” los datos revelan que la edad y la experiencia docente, no influyen en el uso de las MA, la percepción docente de su aceptación por parte del alumnado, la demanda de formación de los docentes o su actitud hacia estas metodologías, lo que justifica que una propuesta educativa basada en el uso de las MA, puede ser implementada tanto por los docentes más noveles, como por los más veteranos. Estos resultados, contrastan con aquellos trabajos que mencionan una predominancia en el uso de MA por parte del profesorado más joven (Becerra-García et al., 2023) o que un factor limitante de su implementación es el envejecimiento (Toledo Sandoval & García Vélez, 2022)

Finalmente, dando respuesta al OE4: “Analizar la relación existente entre las variables analizadas” los resultados obtenidos, respaldan los trabajos previos que destacan la relación positiva entre el uso de las MA, la actitud del profesorado y la aceptación del alumnado, desde la perspectiva del profesorado. Investigaciones como las de Rodríguez García (2021) y Crisol Moya et al. (2020) evidencian que una mayor implicación docente en MA mejora la percepción estudiantil y fomenta entornos educativos más participativos, lo que refuerza la necesidad de impulsar tanto la formación del profesorado como la infraestructura tecnológica que permita su aplicación efectiva y sostenible.

Este estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño transversal limita el alcance a correlaciones observadas en un momento determinado, sin permitir establecer relaciones de causalidad. Además, el enfoque trasversal, impide profundizar en su rutina en el uso de las MA, por lo que, en futuras investigaciones, se podrían incorporar metodologías mixtas que enriquezcan el análisis. El uso de un muestreo por conveniencia restringe la generalización de los hallazgos, pero ayuda a contextualizar la situación actual de esta Universidad de Perú y de su entorno. No obstante, para futuras investigaciones se



considera recomendable complementar este enfoque con técnicas de triangulación metodológica, como entrevistas cualitativas o grupos focales, o incorporar procesos de validación externa que refuercen la solidez de los hallazgos y amplíen la comprensión del fenómeno desde una perspectiva más integral. Por otro lado, la aplicación de un cuestionario autoadministrado en formato digital, si bien facilitó la recolección de datos, pudo excluir a docentes con menor competencia digital o acceso tecnológico limitado.

Para fortalecer las políticas formativas institucionales en las universidades peruanas, resulta fundamental priorizar programas de capacitación docente en metodologías activas, integrando enfoques innovadores como la inteligencia artificial y las tecnologías inmersivas, que complementen y enriquezcan las estrategias pedagógicas tradicionales. Esta formación debe orientarse hacia una aplicación práctica y contextualizada, promoviendo su uso efectivo en las aulas universitarias. Asimismo, es necesario que las instituciones fomenten una cultura organizacional que valore la innovación pedagógica, mediante el reconocimiento de buenas prácticas, la difusión de experiencias exitosas y el acompañamiento en la implementación, aprovechando la percepción positiva del profesorado sobre la receptividad del alumnado. Finalmente, se debe garantizar que la oferta formativa sea flexible y sensible a las características del profesorado, adaptándose a las particularidades disciplinares y evitando que factores como la edad o la trayectoria profesional actúen como barreras para la innovación. Este enfoque debe ir acompañado de un compromiso institucional sostenido, que incluya el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica y el acompañamiento pedagógico continuo.

Como posibles líneas de investigación generadas a partir de este estudio, se puede mencionar el análisis de la relación entre la infraestructura tecnológica de las instituciones y la efectividad de las MA, comparando universidades con diferentes niveles de recursos. Además, sería útil realizar estudios cualitativos sobre las experiencias y desafíos del profesorado al implementar las MA, así como las percepciones del alumnado sobre su adaptabilidad y efectividad. También se sugiere investigar el impacto de la formación continua del profesorado en tecnologías educativas y metodologías innovadoras en la calidad de la enseñanza, junto a la satisfacción docente.

#### **Contribución de los autores**

Conceptualización, (E.P.G.C.; A.H.M.), Creación de datos, (J.L.C.G.; M.C.S.G.); Análisis formal, (J.L.C.G.; M.C.S.G.); Investigación, (J.L.C.G.; M.C.S.G.); Metodología, (J.L.C.G.; M.C.S.G.); Administración del proyecto, (E.P.G.C.; A.H.M.); Supervisión (J.L.C.G.; M.C.S.G.); Validación, (J.L.C.G.; M.C.S.G.); Redacción del borrador original (J.L.C.G.; M.C.S.G.; E.P.G.C.; A.H.M.). Redacción, revisión y edición (J.L.C.G.; M.C.S.G.; E.P.G.C.; A.H.M.).

#### **Financiación**

Esta investigación no ha recibido financiación externa

#### **Disponibilidad de datos**

El conjuntos de datos utilizados en este estudio están disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia

#### **Aprobación ética**

No se aplica

#### **Consentimiento de publicación**

No se aplica

#### **Conflicto de interés**

Los autores/as declaran no tener conflictos de interés

#### **Derechos y permisos**

**Open Access.** Este artículo está licenciado bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se otorgue el crédito correspondiente al autor original y a la fuente, se proporcione un enlace a la licencia Creative Commons y se indique si se realizaron cambios.

## Referencias

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Arias-Gago, A. R., & Rodríguez-García, A. (2020). Validación de la escala OCDUMA para analizar las concepciones, opiniones y percepciones del profesorado hacia las metodologías activas. *Aula Abierta*, 49(4), 403–412. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.403-412>
- Basilotta Gómez-Pablos, V., y García Barrera, A. (2023). *Metodologías activas aplicando tecnologías digitales*. Narcea Ediciones.
- Becerra-García, E., Castillo-Salazar, D., & Viera Muñoz, F. (2023). Active methodologies: An approach to virtual teaching in natural sciences. In A. Mesquita, A. Abreu, J. V. Carvalho, C. Santana, & C. H. P. de Mello (Eds.), *Perspectives and trends in education and technology* (pp. 245–256). Springer Nature. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-99-5414-8\\_24](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-99-5414-8_24)
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflections on and outlook for Higher Education in Latin America: Final report – Tuning Latin America Project 2004-2007*. University of Deusto & University of Groningen. <http://tuning.unideusto.org/tuningal>
- Cabanillas-García, J. L. (2025). The Application of Active Methodologies in Spain: An Investigation of Teachers' Use, Perceived Student Acceptance, Attitude, and Training Needs Across Various Educational Levels. *Education Sciences*, 15(2), 210. <https://doi.org/10.3390/educsci15020210>
- Cabanillas-García, J. L., Catarreira, S. V. y Sánchez-Gómez, M. C. (2023). Un enfoque mixto de la actitud y motivación hacia el uso de una plataforma virtual para el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E59), 1-13. <https://www.risti.xyz/issues/ristie59.pdf>
- Cabanillas-García, J. L., Luengo, R. y Carvalho, J. L. (2019a). Diferencias de actitud hacia las TIC en la formación profesional en entornos presenciales y virtuales (Plan@ vanza). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (55), 37-55. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.03>
- Cabanillas-García, J. L., Luengo, R. y Carvalho, J. L. (2020). La búsqueda de información, la selección y creación de contenidos y la comunicación docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 241-267. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24128>
- Cabanillas-García, J. L., Rodríguez-Jiménez, C. J., Sánchez-Gómez, M. C., Losada-Vázquez, Á., Losada-Moncada, M., Corrales-Vázquez, J. M. (2023). Observational Study of Experiential Activities Linked to Astronomy with CAQDAS NVivo. In: Costa, A.P., Moreira, A., Freitas, F., Costa, K., Bryda, G. (eds), *Computer Supported Qualitative Research. WCQR 2023. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 688. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-31346-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-031-31346-2_12)
- Coloma Arguello, M. J., Castillo Armijos, M. A., y Sarango Medina, Y. M. (2023). Aplicación de Metodologías Activas para el Aprendizaje en Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 3590-3604. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.8940](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8940)

- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., & Bubnys, R. (2020). Reflective learning in higher education: Active methodologies for transformative practices. *Sustainability*, 12(9), 3827. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Congreso de la República del Perú. (2014). *Ley Universitaria: Ley N.º 30220*. Diario Oficial El Peruano. <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/ley-universitaria.pdf>
- 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 in the teaching-learning process. *Frontiers in Psychology*, 11, 1703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01703>
- Fernández-Mesa, A., Olmos-Peñuela, J., y Alegre, J. (2016). Valor pedagógico del repositorio común de conocimientos para cursos de dirección de empresas. *@ tic. revista d'innovació educativa*, (16), 39-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547318>
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2019). Enhancing the main characteristics of active methodologies: A case with Micro Flip Teaching and Teamwork. *International Journal of Engineering Education (IJEE)*, 35(1B), 397-408. <https://zaguan.unizar.es/record/84361>
- Godinho, R., Pereira, S. L., Folmer, V., & Coppeti, J. (2022). La problematización como herramienta para la formación de docentes en metodologías activas. *Teachers' Formation and Public Policy*, 44, e52168. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52168>
- Ibáñez-López, F. J., Arteaga-Marín, M. I., Olivares-Carrillo, P., Sánchez-Rodríguez, A., & Maurandi-López, A. (2022). Diseño y validación de un cuestionario sobre uso de herramientas tecnológicas en innovación de asignaturas STEM. *Campus Virtuales*, 11(2), 179-195. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1081>
- López, S. y Martínez, B. (2017). *Orientaciones metodológicas para el diseño de experiencias de aprendizaje*. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Proprietarios. INTEF. <https://bit.ly/3SYE60Q>
- López-Padrón, A., Mengual-Andrés, S., y Acosta, E. A. H. (2024). Uso académico del smartphone en la formación de posgrado: percepción del alumnado en Ecuador. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (69), 97-129. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.102492>
- Mora Pluas, P. M., Guerrero Menoscal, J. S., Coya Choez, Y. A., Timbiano, A. V., Ruiz Mora, D. J., y Mendoza Triviño, M. V. (2024). La Aplicación De Las Metodologías Activas En El Proceso De Enseñanza Aprendizaje En El Aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 983-1000. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11309](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11309)
- Moukoro, I., Rafique, T., de los Trino Tapia, E., Cadelina, F. A., Uberas, A. D., Karkkulainen, E. A., Vallejo, R. G., & Galingana, C. D. (2024). Ai-powered tutoring systems: Revolutionizing individualized support for learners. *Library Progress International*, 43(2), 344–355. <https://doi.org/10.48165/bapas.2024.44.2.1>

- Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., y Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(2), 120-143. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13565>
- Navas Bethancourth, O. E., y Blancafort-Masriera, L. (2022). Implementación de las metodologías activas de aprendizaje a través de los simuladores de negocios en la Universidad Panamericana (2015–2021). *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 2(1), 27–38. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/21488>
- Ojeda-Martínez, R. I., Becerill Tello, M. N. y Vargas, L. A. (2018). La importancia del aprendizaje social y su papel en la evolución de la cultura. *Revista argentina de antropología biológica*, 20(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.17139/raab.2018.0020.02.02>
- Rivadeneira, E. M. y Silva, R. J. (2017). Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo. *Negotium*, 13(38), 5-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78253678001>
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O. y Álvarez, M. L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rodríguez García, A. M. (2021). *El impacto de las metodologías activas en la competencia lectora del alumnado de primaria* (tesis doctoral). Universidad de Murcia. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/216253>
- Ruiz-Morales, M. L. (2018). Aprendizaje basado en el pensamiento: su aplicación en la docencia del derecho penal. *Revista de educación y derecho*, 18, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2018.18.24120>
- Santana, G. T., Miranda, E. D., Herrera, S. C. y Villacís, J. L. (2023). Percepción y conocimiento de metodologías activas para la enseñanza en la post pandemia. *Revista Educare*, 27(1) 181-196. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i1.1895>
- Serrano, Á., Sanz, R., Cabanillas-García, J. L., & López-Lujan, E. (2023). Socio-Emotional Competencies Required by School Counsellors to Manage Disruptive Behaviours in Secondary Schools. *Children*, 10(2), 231. <https://doi.org/10.3390/children10020231>
- Toledo Sandoval, M. Á., y García Vélez, A. J. (2022). Análisis de los factores que inciden en el uso de metodologías activas. *Revista Conrado*, 18(S4), 458-466. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2840>
- Torres Barzabal, M. L., Martínez Gimeno, A., Jaén Martínez, A., y Hermosilla Rodríguez, J. M. (2022). La percepción del profesorado de la Universidad Pablo de Olavide sobre su Competencia Digital Docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (63), 35-64. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91943>
- Valencia-Quintero, M. E., del Pilar Tabango-Sánchez, S., Ramos-Caiza, M. P., y Sulca-Cruz, L. A. (2024). Metodologías activas y compromiso estudiantil: Evaluando el efecto en la motivación y el

rendimiento académico. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(especial), 39-47. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.244>

Vásques Peñafiel, M. S., Nuñez, P., y Cuestas Caza, J. (2023). Competencias digitales docentes en el contexto de COVID-19. Un enfoque cuantitativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (67), 155-185. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.98129>

Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>

Villalobos López, J. A. (2024). Marco teórico de realidad aumentada, realidad virtual e inteligencia artificial: Usos en educación y otras actividades. *Emerging Trends in Education*, 6(12), 1–17. <https://doi.org/10.19136/etie.a6n12.5695>

### **Cómo citar:**

Cabanillas-García, L., Sánchez-Gómez, M. C., Guillén-Chávez, E., & Hurtado-Mazeyra, A. (2025). Percepción docente sobre la aplicación de metodologías activas en la Educación Superior: un estudio en una universidad pública peruana [Teacher perceptions on the application of active methodologies in Higher Education: a study in a Peruvian public university]. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 73, Art.10. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.114719>