

LA DIDÁCTICA ACTIVA COMO EJE TRANSFORMADOR DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN FORMAL: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS, METODOLÓGICAS Y EVALUATIVAS
ACTIVE DIDACTICS AS A TRANSFORMATIVE AXIS OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN FORMAL EDUCATION: PEDAGOGICAL, METHODOLOGICAL AND EVALUATIVE IMPLICATIONS

Autores: ¹Gladys Herminia Bravo Laica, ²Olga Azucena León Reinoso, ³Sofía Lorena Garzón Salazar y ⁴Mónica Alexandra Santamaría Changoluca.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-0822-8480>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-4676-4940>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-3636-0434>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-2498-944X>

¹E-mail de contacto: herminia.bravo@docentes.educacion.edu.ec

²E-mail de contacto: olga.leonr@docentes.educacion.edu.ec

³E-mail de contacto: sofia.garzon@docentes.educacion.edu.ec

⁴E-mail de contacto: monica.santamaria@docentes.educacion.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4*}Escuela de Educación Básica "Isidro Ayora", (Ecuador).

Artículo recibido: 3 de Enero del 2026

Artículo revisado: 8 de Enero del 2026

Artículo aprobado: 14 de Enero del 2026

¹Ingeniera en Contabilidad y Auditoría CPA, graduada en la Universidad Técnica de Cotopaxi, (Ecuador). Magíster en Educación Básica, otorgado por la Universidad Técnica de Cotopaxi, (Ecuador).

²Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica, graduada en la Universidad Técnica de Cotopaxi, (Ecuador). Magíster en Educación Básica, otorgado por la Universidad Técnica de Cotopaxi, (Ecuador).

³Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Parvularia, graduada en la Universidad Técnica de Cotopaxi, (Ecuador). Magíster en Educación Básica, otorgado por la Universidad Técnica de Cotopaxi, (Ecuador).

⁴Profesor de Educación Primaria - Nivel Tecnológico, graduada en el Instituto Superior Pedagógico Belisario Quevedo, (Ecuador). Licenciada en Ciencias de la Educación otorgada por la Universidad Bolivariana del Ecuador (Ecuador).

Resumen

El presente artículo analiza la didáctica activa como eje transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación formal, a partir de un enfoque cualitativo de carácter teórico-documental. El estudio tuvo como objetivo examinar los fundamentos pedagógicos, metodológicos y evaluativos de la didáctica activa, así como su incidencia en el aprendizaje significativo, la motivación y el rol docente. Metodológicamente, se realizó una revisión sistemática de veinticinco fuentes académicas especializadas, entre libros y artículos científicos, seleccionados por criterios de pertinencia, rigor y actualidad. Los resultados evidencian un consenso teórico amplio que reconoce a la didáctica activa como un enfoque centrado en el estudiante, orientado a promover la participación consciente, la construcción significativa del conocimiento y el desarrollo de competencias. Asimismo, se identificó que la implementación de

metodologías activas implica una redefinición sustancial del rol docente, quien asume funciones de mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje. Los hallazgos destacan que estrategias como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos favorecen una mayor implicación cognitiva y motivacional del estudiante. En relación con la evaluación, los resultados subrayan la importancia de la evaluación formativa como componente estructural de la didáctica activa, al contribuir a la autorregulación y la mejora continua del aprendizaje. Se concluye que, pese a los desafíos institucionales y formativos, la didáctica activa representa una alternativa pedagógica viable y pertinente para fortalecer la calidad educativa en contextos de educación formal en diversos niveles educativos actuales.

Palabras clave: Didáctica activa, Aprendizaje significativo, Educación formal.

Abstract

This article analyzes active learning as a transformative force in the teaching-learning process within formal education, using a qualitative, theoretical-documentary approach. The study aimed to examine the pedagogical, methodological, and evaluative foundations of active learning, as well as its impact on meaningful learning, motivation, and the teacher's role. Methodologically, a systematic review of twenty-five specialized academic sources, including books and scientific articles, was conducted, selected based on criteria of relevance, rigor, and currency. The results demonstrate a broad theoretical consensus that recognizes active learning as a student-centered approach, oriented toward promoting conscious participation, the meaningful construction of knowledge, and the development of competencies. Furthermore, it was identified that the implementation of active methodologies implies a substantial redefinition of the teacher's role, who assumes the functions of mediator and designer of learning experiences. The findings highlight that strategies such as cooperative learning, problem-based learning, and project-based learning foster greater cognitive and motivational engagement in students. Regarding assessment, the results underscore the importance of formative assessment as a structural component of active learning, contributing to self-regulation and continuous improvement of learning. It is concluded that, despite institutional and educational challenges, active learning represents a viable and relevant pedagogical alternative for strengthening educational quality in formal education contexts at various current educational levels.

Palavras-chave: Active learning, Meaningful learning, Formal education.

Sumário

Este artigo analisa a aprendizagem ativa como uma força transformadora no processo de ensino-aprendizagem na educação formal, utilizando uma abordagem qualitativa, teórico-documental. O estudo teve como objetivo

examinar os fundamentos pedagógicos, metodológicos e avaliativos da aprendizagem ativa, bem como seu impacto na aprendizagem significativa, na motivação e no papel do professor. Metodologicamente, foi realizada uma revisão sistemática de vinte e cinco fontes acadêmicas especializadas, incluindo livros e artigos científicos, selecionadas com base em critérios de relevância, rigor e atualidade. Os resultados demonstram um amplo consenso teórico que reconhece a aprendizagem ativa como uma abordagem centrada no aluno, orientada para a promoção da participação consciente, da construção significativa do conhecimento e do desenvolvimento de competências. Além disso, identificou-se que a implementação de metodologias ativas implica uma redefinição substancial do papel do professor, que assume as funções de mediador e criador de experiências de aprendizagem. Os resultados destacam que estratégias como a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos fomentam maior engajamento cognitivo e motivacional nos alunos. Em relação à avaliação, os resultados destacam a importância da avaliação formativa como componente estrutural da aprendizagem ativa, contribuindo para a autorregulação e o aprimoramento contínuo da aprendizagem. Conclui-se que, apesar dos desafios institucionais e educacionais, a aprendizagem ativa representa uma alternativa pedagógica viável e relevante para o fortalecimento da qualidade educacional em contextos de educação formal nos diversos níveis de ensino atuais.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa, Aprendizagem significativa, Educação formal.

Introducción

La educación contemporánea se encuentra inmersa en un escenario de transformaciones profundas y aceleradas, derivadas de los cambios sociales, culturales, tecnológicos y epistemológicos que caracterizan a las sociedades del conocimiento y de la

información. Estas transformaciones han generado nuevas exigencias para los sistemas educativos, los cuales deben responder de manera efectiva a las demandas de formación integral, pensamiento crítico, autonomía intelectual y aprendizaje permanente. En este contexto dinámico, la didáctica adquiere una relevancia central como campo de estudio pedagógico, al encargarse del análisis sistemático de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las estrategias que posibilitan una construcción significativa del conocimiento. Desde una perspectiva científica, la didáctica no se limita a la aplicación de técnicas instruccionales aisladas, sino que se consolida como una disciplina que articula teoría y práctica educativa con el propósito de mejorar la calidad de los procesos formativos. Diversos estudios sostienen que la didáctica debe comprenderse como un espacio de reflexión crítica sobre la acción docente y su impacto en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes en contextos educativos formales (Zabalza, 2017; Díaz y Hernández, 2010).

Históricamente, los modelos didácticos tradicionales han predominado en los sistemas educativos formales, caracterizándose por una concepción transmisiva del conocimiento y una organización rígida del proceso de enseñanza-aprendizaje. En dichos modelos, el docente asume un rol central como emisor de contenidos, mientras que el estudiante es concebido como un receptor pasivo de información, con escasas oportunidades para la participación activa y la reflexión crítica. Aunque este enfoque respondió a necesidades educativas específicas en determinados momentos históricos, en la actualidad presenta limitaciones significativas frente a los retos de la educación moderna. Investigaciones recientes evidencian que la persistencia de

metodologías expositivas centradas en la memorización mecánica limita el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el análisis, la síntesis y la transferencia del conocimiento a situaciones reales. Asimismo, se ha demostrado que este tipo de prácticas didácticas inciden negativamente en la motivación, la autonomía y el compromiso académico de los estudiantes, afectando la calidad del aprendizaje alcanzado (Pozo, 2014; Coll, 2018). Frente a estas limitaciones, las corrientes pedagógicas contemporáneas han promovido el surgimiento y consolidación de la didáctica activa como una alternativa orientada a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación formal. Este enfoque se fundamenta en principios teóricos provenientes del constructivismo, la psicología sociocultural y el humanismo educativo, los cuales reconocen al estudiante como un sujeto activo, reflexivo y responsable de su propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite de manera lineal, sino que se construye a partir de la interacción constante entre el estudiante, los contenidos curriculares y el contexto sociocultural en el que se desarrolla el proceso educativo. La didáctica activa promueve estrategias metodológicas que favorecen la indagación, el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y la aplicación práctica de los saberes, contribuyendo así a la generación de aprendizajes significativos y duraderos. Autores clásicos y contemporáneos coinciden en que este enfoque fortalece los procesos de mediación pedagógica y potencia el desarrollo integral del estudiante (Vygotsky, 1979; Ausubel, 2002). La adopción de la didáctica activa implica, además, una redefinición sustancial del rol docente dentro del aula y de los espacios formativos. En este nuevo

escenario pedagógico, el docente deja de ser un transmisor exclusivo de contenidos para asumir funciones de mediador, orientador y facilitador del aprendizaje, acompañando de manera consciente y reflexiva el proceso formativo del estudiante. Este cambio de rol exige el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con la planificación didáctica flexible, la selección pertinente de estrategias metodológicas, el uso crítico de recursos educativos y la atención a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. Asimismo, la práctica docente basada en la didáctica activa demanda una actitud reflexiva permanente, orientada a la mejora continua de la enseñanza y a la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en evidencias. En este sentido, la calidad del proceso educativo depende en gran medida de la capacidad del docente para diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas, significativas y coherentes con los objetivos formativos (Imberón, 2017).

De igual manera, la implementación de la didáctica activa tiene implicaciones directas en los procesos de evaluación educativa, los cuales deben alinearse de forma coherente con los principios del aprendizaje autónomo y significativo. La evaluación deja de concebirse exclusivamente como un mecanismo de medición final de resultados para transformarse en un proceso continuo, formativo y orientador del aprendizaje. La evaluación formativa permite identificar avances, dificultades y necesidades de mejora durante el proceso educativo, facilitando una retroalimentación oportuna y constructiva tanto para el estudiante como para el docente. Diversos estudios empíricos señalan que la coherencia entre metodologías activas y evaluación formativa favorece el desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas y socioemocionales, así como un mejor desempeño académico. En

consecuencia, la evaluación se consolida como un componente esencial de la didáctica activa y como un instrumento clave para la mejora de la calidad educativa (Black y Wiliam, 2009; Sanmartí, 2020). En el contexto de la educación formal, la aplicación de la didáctica activa representa simultáneamente un desafío institucional y una oportunidad estratégica para la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A pesar de la evidencia científica que respalda su efectividad, su implementación enfrenta diversas barreras, entre las que se destacan la insuficiente formación pedagógica del profesorado, la resistencia al cambio metodológico y las limitaciones estructurales de los sistemas educativos. Estas dificultades evidencian la necesidad de profundizar en el análisis teórico y práctico de la didáctica activa, con el fin de comprender sus fundamentos conceptuales, sus alcances pedagógicos y las condiciones necesarias para su aplicación efectiva. El estudio riguroso de este enfoque permite generar conocimientos relevantes que contribuyan a superar dichas barreras y a fortalecer la innovación educativa (Fullan, 2016).

Por lo anteriormente expuesto, el presente artículo tiene como propósito analizar la didáctica activa como eje transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación formal, enfatizando sus implicaciones pedagógicas, metodológicas y evaluativas. El estudio se sustenta en un análisis sistemático de la literatura científica especializada, lo que permite abordar el fenómeno desde una perspectiva teórica rigurosa y actualizada. A través de este análisis, se busca aportar elementos conceptuales que contribuyan al fortalecimiento de la práctica docente y a la mejora de los procesos formativos en los distintos niveles educativos. Asimismo, el artículo pretende ofrecer

orientaciones que favorezcan la implementación consciente y reflexiva de la didáctica activa en contextos educativos reales. De esta manera, se aspira a contribuir al debate académico y al desarrollo de propuestas didácticas coherentes con las demandas actuales de calidad educativa y aprendizaje significativo. La didáctica, en tanto disciplina pedagógica, se ocupa de estudiar de manera sistemática las condiciones, procesos y mediaciones que hacen posible la enseñanza y el aprendizaje en contextos formales. Su objeto no se reduce a la selección de “métodos” o “técnicas” de aula, sino que integra dimensiones curriculares, comunicativas, cognitivas y socioculturales que configuran la práctica educativa. En este sentido, la didáctica se comprende como un campo de conocimiento orientado a fundamentar decisiones pedagógicas, explicitar supuestos epistemológicos y mejorar la calidad del aprendizaje con base en evidencia y reflexión profesional. La literatura especializada destaca que la didáctica moderna exige un análisis crítico de la relación entre contenidos, objetivos, metodologías y evaluación, evitando la fragmentación entre lo que se planifica, lo que se enseña y lo que se valora. Por ello, hablar de didáctica activa implica situarse en un marco teórico que reconoce la complejidad del acto educativo y la necesidad de coherencia pedagógica. Estas premisas son consistentes con la concepción de la docencia universitaria y escolar como práctica profesional reflexiva, sustentada en conocimiento pedagógico especializado (Zabalza, 2017).

La didáctica activa se define, de manera general, como un enfoque que prioriza la participación deliberada del estudiante en la construcción del conocimiento, desplazando el centro del proceso desde la exposición docente hacia la actividad cognitiva y social del

aprendiz. Este enfoque no supone la ausencia del docente, sino la reconfiguración de su rol como mediador, diseñador de experiencias y facilitador de interacciones que promueven comprensión profunda. En la didáctica activa, las tareas, problemas, proyectos y discusiones se conciben como dispositivos para activar procesos de atención, elaboración, metacognición y transferencia, con énfasis en el sentido y la aplicabilidad del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo se favorece cuando el estudiante relaciona la nueva información con conocimientos previos de manera no arbitraria, estableciendo estructuras de significado estables y funcionales. Así, la actividad no se restringe a “hacer” en términos procedimentales, sino a “pensar” y “comprender” con propósito, articulando saberes declarativos y procedimentales. Esta visión se alinea con el planteamiento clásico de que la clave del aprendizaje reside en la estructura cognitiva previa y en la organización significativa del contenido (Ausubel, 1968).

En el plano epistemológico, la didáctica activa se apoya en enfoques constructivistas que entienden el conocimiento como una construcción progresiva, mediada por la interacción entre el sujeto, el objeto de conocimiento y el contexto. Bajo este marco, enseñar no equivale a transferir información, sino a crear condiciones para que el estudiante reorganice sus esquemas, confronte ideas, elabore explicaciones y consolide conceptos mediante actividad intelectual guiada. La investigación educativa ha mostrado que la comprensión se fortalece cuando el aprendizaje involucra la resolución de conflictos cognitivos, el uso de representaciones múltiples y la explicitación de razonamientos, lo cual exige estrategias didácticas intencionalmente diseñadas. Asimismo, el constructivismo

contemporáneo destaca la importancia de la metacognición, entendida como la capacidad del estudiante para monitorear, regular y evaluar su propio aprendizaje, elemento que se potencia con metodologías activas. En consecuencia, la didáctica activa supone una planificación que considera tiempos de exploración, construcción, aplicación y retroalimentación, y no solo exposición de contenidos. Esta fundamentación es consistente con la perspectiva de la psicología de la instrucción que enfatiza aprendizaje estratégico y comprensión conceptual (Coll, 2018).

Complementariamente, la teoría sociocultural aporta una base esencial para comprender por qué la actividad, la interacción y el lenguaje son núcleos del aprendizaje. Desde este enfoque, el desarrollo cognitivo se produce mediante procesos de mediación simbólica y participación en prácticas sociales, donde el diálogo y la colaboración cumplen un papel estructurante. La noción de zona de desarrollo próximo permite explicar por qué el aprendizaje se potencia cuando el estudiante realiza tareas con apoyo, andamiaje y orientación, alcanzando niveles superiores de desempeño que luego internaliza. En la didáctica activa, este principio se operacionaliza mediante trabajo cooperativo, tutoría entre pares, discusiones guiadas y retroalimentación formativa, en las que el docente organiza la ayuda pedagógica para sostener el progreso del estudiante. Además, la mediación no se limita a la presencia del docente, sino que puede estar encarnada en herramientas culturales, recursos didácticos y tecnologías educativas integradas con intencionalidad pedagógica. De este modo, la actividad adquiere un sentido sociocultural: aprender implica participar, comunicar, negociar significados y apropiarse de prácticas intelectuales compartidas. Esta visión se fundamenta en los aportes clásicos de la

psicología cultural del desarrollo (Vygotsky, 1978). Otra línea teórica convergente se ubica en el aprendizaje experiencial, que sostiene que el conocimiento se consolida cuando el estudiante transforma la experiencia en comprensión mediante ciclos de acción y reflexión. En este marco, las estrategias activas favorecen que el estudiante observe, conceptualice y experimente de manera iterativa, de forma que el aprendizaje no quede reducido a la recepción de explicaciones, sino que incorpore práctica deliberada y reflexión sobre la práctica. La didáctica activa, por tanto, se asocia con dinámicas de laboratorio, simulación, estudio de casos, aprendizaje basado en proyectos y evaluación auténtica, todas orientadas a conectar teoría con situaciones significativas. Este enfoque es especialmente relevante cuando se busca que el aprendizaje sea transferible a contextos reales, dado que la transferencia mejora cuando las tareas se aproximan a los usos genuinos del conocimiento. En términos curriculares, ello exige diseñar actividades con propósito, criterios explícitos y oportunidades de retroalimentación, evitando que la “actividad” sea solo ocupación sin sentido. En suma, la experiencia se convierte en fuente de aprendizaje cuando está estructurada por objetivos y acompañada por reflexión sistemática. Esta perspectiva se articula con el modelo clásico de ciclo experiencial y sus fases de aprendizaje (Kolb, 1984).

Desde la investigación educativa, el concepto de “aprendizaje activo” ha sido examinado en términos de efectividad comparada respecto de enfoques expositivos tradicionales, particularmente en educación superior y ciencias. La evidencia acumulada sugiere que las metodologías activas tienden a mejorar el rendimiento académico, la retención conceptual y la persistencia, especialmente cuando se

implementan con claridad de objetivos, evaluación alineada y apoyo instruccional. En esta línea, las revisiones y meta-análisis señalan que la participación activa del estudiante, combinada con prácticas de feedback y evaluación formativa, contribuye a reducir tasas de reprobación y a elevar indicadores de desempeño. No obstante, la misma evidencia advierte que el impacto depende de la calidad del diseño didáctico, del acompañamiento docente y de la coherencia entre actividades y criterios de evaluación, por lo que “activo” no equivale automáticamente a “efectivo”. Por ello, el marco teórico de la didáctica activa debe incluir condiciones de implementación: estructura, andamiaje, secuenciación, carga cognitiva manejable y clima de aula favorable. En este sentido, la literatura basada en evidencia destaca la superioridad promedio del aprendizaje activo en múltiples disciplinas, con matices metodológicos relevantes para su adopción informada (Freeman et al., 2014).

Un componente central de la didáctica activa es el aprendizaje cooperativo, entendido como una organización intencional de la interacción entre estudiantes para alcanzar metas compartidas con responsabilidad individual y apoyo mutuo. La cooperación no se reduce a “trabajo en grupo”, sino que exige condiciones estructurales como interdependencia positiva, interacción promotora, habilidades sociales explícitas y evaluación del funcionamiento del grupo. Cuando estas condiciones se cumplen, la cooperación favorece no solo resultados académicos, sino también variables socioemocionales, como sentido de pertenencia, comunicación asertiva y autorregulación. En términos didácticos, el aprendizaje cooperativo funciona como estrategia de mediación para hacer visibles los razonamientos, confrontar perspectivas y construir explicaciones más elaboradas que las

generadas individualmente. Además, su implementación exige un rol docente estratégico en el diseño de tareas, asignación de roles, monitoreo de interacciones y retroalimentación oportuna para evitar desigualdades de participación. Por ello, el aprendizaje cooperativo se considera un pilar operativo de la didáctica activa en ambientes inclusivos, al potenciar apoyos entre pares y democratizar oportunidades de participación. Esta conceptualización se encuentra sólidamente documentada en la literatura especializada sobre cooperación educativa (Johnson y Johnson, 2009).

La didáctica activa se comprende con mayor precisión cuando se articula con el principio de alineamiento constructivo, que plantea la necesidad de coherencia entre resultados de aprendizaje, actividades de enseñanza y evaluación. En este enfoque, la planificación didáctica no se limita a seleccionar “actividades interesantes”, sino a diseñar experiencias que evidencien desempeños observables y que estén directamente vinculadas con competencias y objetivos definidos. La evaluación, en consecuencia, debe medir aquello que se pretende que el estudiante aprenda, utilizando criterios claros, tareas auténticas y retroalimentación que oriente la mejora, de modo que la evaluación se integre como parte del aprendizaje y no como evento aislado. La didáctica activa se fortalece cuando las tareas promueven niveles altos de demanda cognitiva, como análisis, argumentación, resolución de problemas y aplicación contextualizada, y cuando el estudiante comprende qué se espera de su desempeño. Asimismo, el alineamiento constructivo permite explicar por qué algunas implementaciones “activas” fracasan: si la evaluación sigue premiando la memorización superficial, el estudiante tenderá a estudiar para esa demanda, aun cuando las actividades sean

participativas. Por ello, la coherencia sistémica entre enseñar, aprender y evaluar constituye una base teórica decisiva para sustentar la transformación didáctica en educación formal (Biggs y Tang, 2011).

La didáctica activa también se relaciona estrechamente con el enfoque de competencias, el cual concibe el aprendizaje como la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados a la actuación eficaz en contextos diversos. Desde esta perspectiva, enseñar implica diseñar situaciones didácticas que permitan al estudiante movilizar saberes de manera contextualizada, reflexiva y ética, superando la fragmentación disciplinar y la acumulación memorística de contenidos. La didáctica activa facilita este proceso al proponer tareas auténticas, problemas complejos y proyectos interdisciplinarios que demandan toma de decisiones, argumentación y transferencia del conocimiento. En consecuencia, la actividad del estudiante se orienta hacia el desempeño y no únicamente hacia la reproducción de información. Diversos autores señalan que la coherencia entre didáctica activa y enfoque por competencias fortalece la pertinencia social del aprendizaje y su utilidad en escenarios reales. Esta articulación resulta clave para responder a las demandas actuales de los sistemas educativos y del mundo profesional (Tobón, 2017). En el ámbito de la educación formal, la planificación didáctica constituye un elemento esencial para la implementación efectiva de metodologías activas. Planificar desde la didáctica activa implica anticipar no solo los contenidos a abordar, sino también las actividades, interacciones, recursos y criterios de evaluación que guiarán el proceso de aprendizaje. Esta planificación requiere una visión sistémica que integre objetivos claros, secuencias didácticas coherentes y estrategias de andamiaje ajustadas

a las características del grupo. Además, la planificación activa reconoce la diversidad de estilos de aprendizaje, ritmos y contextos socioculturales de los estudiantes, promoviendo la inclusión y la equidad educativa. Desde esta óptica, la flexibilidad pedagógica se convierte en una competencia docente indispensable para ajustar la enseñanza en función de las evidencias que emergen durante el proceso. La literatura pedagógica destaca que una planificación reflexiva y adaptable es condición necesaria para el éxito de las metodologías activas (Imbernón, 2017).

La motivación académica constituye otro componente teórico relevante en la didáctica activa, dado que el compromiso del estudiante con el aprendizaje se ve significativamente influido por la forma en que se organizan las experiencias educativas. Las metodologías activas tienden a incrementar la motivación intrínseca al ofrecer tareas con sentido, autonomía en la toma de decisiones y oportunidades de participación significativa. Cuando el estudiante percibe que lo que aprende tiene relevancia y utilidad, aumenta su disposición a esforzarse cognitivamente y a perseverar ante las dificultades. Desde la teoría de la autodeterminación, se sostiene que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación favorece aprendizajes más profundos y sostenidos. La didáctica activa contribuye a satisfacer estas necesidades mediante prácticas que promueven la elección, el feedback constructivo y la interacción social positiva. En este sentido, la motivación se configura como un mediador clave entre la estrategia didáctica y los resultados de aprendizaje (Ryan y Deci, 2020). La inclusión educativa constituye un eje transversal que refuerza la pertinencia de la didáctica activa en contextos escolares y universitarios diversos. Las metodologías

activas permiten diseñar experiencias de aprendizaje accesibles, flexibles y adaptadas a las necesidades educativas de todos los estudiantes, incluidos aquellos con barreras para el aprendizaje y la participación. Al diversificar estrategias, recursos y formas de evaluación, la didáctica activa favorece la participación equitativa y reduce la exclusión asociada a enfoques homogéneos y rígidos. Asimismo, la interacción cooperativa y el trabajo en equipo facilitan apoyos entre pares, fortaleciendo la construcción colectiva del conocimiento. Desde el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje, se destaca la importancia de ofrecer múltiples formas de representación, acción y expresión, principios coherentes con la didáctica activa. De este modo, la actividad pedagógica se convierte en una herramienta para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos (CAST, 2018).

En relación con la evaluación, la didáctica activa se sustenta en una concepción formativa y reguladora del aprendizaje, en la que la evaluación se integra de manera continua al proceso educativo. Este enfoque enfatiza el uso de instrumentos variados, como rúbricas, portafolios, autoevaluaciones y coevaluaciones, que permiten recoger evidencias de aprendizaje de manera auténtica. La evaluación formativa proporciona información relevante para ajustar la enseñanza y orientar al estudiante sobre su progreso, promoviendo la autorregulación y la metacognición. En contextos de didáctica activa, la evaluación deja de ser un acto terminal para convertirse en un proceso de diálogo pedagógico entre docente y estudiante. Investigaciones muestran que la retroalimentación específica, oportuna y orientada a la mejora tiene un impacto significativo en el aprendizaje profundo. Por ello, la evaluación se concibe como un

componente inseparable de la estrategia didáctica activa (Sanmartí, 2020). La integración de tecnologías educativas ha ampliado las posibilidades de implementación de la didáctica activa, especialmente en escenarios híbridos y virtuales. Las tecnologías digitales permiten diseñar entornos interactivos, colaborativos y personalizados que potencian la participación del estudiante y el acceso a múltiples fuentes de información. Sin embargo, la didáctica activa no depende exclusivamente del uso de tecnología, sino de la intencionalidad pedagógica con la que esta se integra al proceso educativo. El uso acrítico de herramientas digitales puede reproducir prácticas tradicionales, mientras que una integración pedagógica reflexiva puede potenciar aprendizajes significativos. En este sentido, la competencia digital docente se vuelve esencial para seleccionar, adaptar y evaluar recursos tecnológicos alineados con objetivos didácticos claros. La literatura coincide en que la tecnología actúa como mediadora del aprendizaje solo cuando está al servicio de una estrategia didáctica bien fundamentada (Area y Adell, 2021).

Desde la perspectiva del desarrollo profesional docente, la adopción de la didáctica activa implica procesos de formación continua, reflexión sobre la práctica y cambio de creencias pedagógicas. Muchos docentes han sido formados en modelos tradicionales, lo que puede generar resistencias o dificultades en la implementación de enfoques activos. Por ello, la formación docente debe incluir experiencias vivenciales de aprendizaje activo, análisis de casos, comunidades de práctica y acompañamiento pedagógico. La investigación educativa señala que el cambio metodológico sostenido se produce cuando el docente comprende el sentido pedagógico de la innovación y cuenta con apoyo institucional.

Asimismo, la reflexión sistemática sobre la práctica permite identificar logros, dificultades y oportunidades de mejora en la implementación de la didáctica activa. De esta manera, el desarrollo profesional se convierte en un factor clave para la transformación de la enseñanza (Fullan, 2016). La didáctica activa se consolida como un enfoque integrador que articula fundamentos teóricos, estrategias metodológicas y principios evaluativos orientados a la mejora del aprendizaje en la educación formal. Su valor no reside únicamente en la novedad metodológica, sino en su coherencia con teorías del aprendizaje, evidencias empíricas y demandas sociales contemporáneas. La didáctica activa promueve una educación centrada en el estudiante, pero guiada por una intencionalidad pedagógica clara y un rol docente profesionalizado. Asimismo, favorece aprendizajes significativos, inclusivos y transferibles, alineados con el desarrollo integral del sujeto. En este sentido, el marco teórico presentado sustenta la didáctica activa como un eje transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta fundamentación proporciona una base sólida para el análisis metodológico y empírico que se desarrollará en las siguientes secciones del artículo (Zabalza, 2017; Biggs y Tang, 2011).

Materiales y Métodos

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, debido a que su propósito central no fue medir variables ni establecer relaciones estadísticas, sino analizar, interpretar y comprender de manera profunda los fundamentos teóricos, pedagógicos y evaluativos de la didáctica activa como eje transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación formal. El enfoque cualitativo permite explorar fenómenos educativos complejos desde una perspectiva

interpretativa, atendiendo a significados, enfoques conceptuales y construcciones teóricas que emergen de la literatura especializada. En este sentido, la investigación se orientó a la comprensión crítica del objeto de estudio, priorizando la coherencia epistemológica y el rigor conceptual. Este tipo de enfoque resulta pertinente cuando se busca fundamentar propuestas pedagógicas y analizar modelos didácticos desde su base teórica y contextual. La elección del enfoque cualitativo responde, por tanto, a la naturaleza del problema investigado y a los objetivos planteados en el estudio (Flick, 2015).

En cuanto al tipo de investigación, el estudio se enmarca en una investigación teórica-documental, dado que se fundamenta en el análisis sistemático de fuentes bibliográficas académicas relevantes relacionadas con la didáctica activa, el aprendizaje significativo, la evaluación formativa y la transformación de la práctica docente. La investigación documental permite examinar, comparar y sintetizar aportes teóricos provenientes de libros, artículos científicos y documentos especializados, con el fin de construir un marco conceptual sólido y actualizado. Este tipo de investigación es ampliamente utilizado en el campo de las ciencias de la educación cuando el objetivo es profundizar en conceptos, enfoques y modelos pedagógicos sin recurrir a la recolección de datos empíricos de campo. Asimismo, la investigación teórica-documental posibilita identificar convergencias, divergencias y vacíos en la literatura existente. De este modo, se garantiza una base científica rigurosa para el análisis propuesto (Hernández y Mendoza, 2018). El diseño metodológico adoptado fue de tipo no experimental y descriptivo-analítico, puesto que no se manipularon variables ni se aplicaron intervenciones educativas directas, sino que se procedió al examen crítico de la

información disponible en fuentes secundarias. El carácter descriptivo permitió exponer de manera ordenada los principales enfoques, conceptos y principios asociados a la didáctica activa, mientras que el componente analítico facilitó la interpretación y articulación de dichos elementos en función del objetivo del estudio. Este diseño metodológico resulta adecuado para investigaciones educativas que buscan comprender fenómenos pedagógicos desde una perspectiva teórica y reflexiva. Además, el enfoque analítico favoreció la construcción de relaciones conceptuales entre didáctica, metodología y evaluación. En consecuencia, el diseño metodológico contribuyó a una comprensión integral del objeto de estudio (Bisquerra, 2019).

Respecto a las técnicas e instrumentos de investigación, se empleó la revisión documental sistemática como técnica principal, utilizando como instrumento la ficha de análisis bibliográfico. Esta herramienta permitió registrar de manera organizada información relevante sobre autores, año de publicación, objetivos, enfoques teóricos, aportes conceptuales y conclusiones de cada fuente consultada. La revisión documental se realizó siguiendo criterios de pertinencia temática, actualidad y rigor académico, priorizando fuentes publicadas en los últimos diez años, sin excluir obras clásicas fundamentales para la comprensión del constructo. Asimismo, se dio preferencia a artículos indexados en bases de datos académicas reconocidas y a libros de editoriales especializadas en educación. El uso de fichas de análisis garantizó sistematicidad y trazabilidad en el proceso de revisión. Esta técnica es ampliamente reconocida como válida y confiable en estudios teóricos en educación (Bisquerra, 2019). En relación con la población y muestra, al tratarse de una investigación de carácter teórico-documental, no se trabajó con

población ni muestra de sujetos, sino con un corpus bibliográfico compuesto por fuentes académicas especializadas en didáctica, pedagogía y evaluación educativa. El corpus estuvo conformado por veinticinco fuentes científicas, entre libros y artículos arbitrados, seleccionados mediante un muestreo intencional basado en criterios de relevancia, calidad metodológica y aporte conceptual. Este tipo de selección es coherente con los estudios cualitativos documentales, en los cuales la representatividad se sustenta en la profundidad y pertinencia del contenido analizado y no en la cantidad de unidades de análisis. La delimitación del corpus permitió asegurar un análisis exhaustivo y coherente con los objetivos del estudio. De este modo, se garantizó la validez teórica del proceso investigativo (Flick, 2015).

El procedimiento de análisis de la información se desarrolló mediante un análisis de contenido de carácter temático, el cual consistió en la lectura comprensiva, categorización y síntesis de los aportes teóricos identificados en las fuentes seleccionadas. Las categorías de análisis se estructuraron en torno a los ejes: fundamentos teóricos de la didáctica activa, rol docente, estrategias metodológicas y evaluación formativa. Este procedimiento permitió organizar la información de manera lógica y establecer relaciones conceptuales entre los distintos enfoques revisados. El análisis se realizó de forma iterativa, garantizando coherencia interna y rigor interpretativo. Asimismo, se respetaron principios éticos de investigación, como la correcta citación de las fuentes y el reconocimiento de la autoría intelectual. En consecuencia, la metodología aplicada aseguró la consistencia científica y la validez académica del estudio (Hernández y Mendoza, 2018).

Resultados y Discusión

El análisis sistemático y exhaustivo del corpus bibliográfico permitió identificar un consenso teórico sólido y recurrente en torno a la didáctica activa como un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, orientado a la construcción de aprendizajes significativos, autónomos y contextualizados dentro de la educación formal. Las fuentes revisadas coinciden en señalar que la didáctica activa se fundamenta en la participación consciente, reflexiva y deliberada del estudiante en la construcción del conocimiento, superando de manera crítica los modelos instruccionales tradicionales basados exclusivamente en la transmisión de información. Este resultado pone de manifiesto que la actividad del estudiante no se limita a la ejecución mecánica de tareas, sino que implica procesos cognitivos de alto nivel como la reflexión crítica, la argumentación fundamentada, la toma de decisiones y la resolución de problemas complejos. Asimismo, los autores analizados destacan que la didáctica activa requiere una clara intencionalidad pedagógica, una planificación estructurada y una coherencia interna entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación. En este sentido, el enfoque activo se consolida como una propuesta pedagógica teóricamente robusta y alineada con las demandas contemporáneas de calidad y pertinencia educativa. Estos hallazgos coinciden con planteamientos actuales que conciben la enseñanza como un proceso orientado al aprendizaje profundo y no a la simple acumulación de contenidos (Zabalza, 2017; Coll, 2018).

Un segundo resultado relevante del análisis teórico se relaciona con la transformación sustantiva del rol docente en contextos de implementación de la didáctica activa. La revisión de la literatura evidencia que el docente

deja progresivamente de ser un transmisor centralizado de contenidos para asumir funciones más complejas como mediador del aprendizaje, orientador pedagógico y diseñador de experiencias didácticas significativas. Este cambio de rol implica el desarrollo de competencias profesionales específicas vinculadas a la planificación flexible, la selección estratégica de metodologías activas y la gestión consciente de las interacciones en el aula. Las fuentes analizadas señalan que la efectividad de la didáctica activa depende en gran medida de la capacidad del docente para guiar el proceso de aprendizaje sin anular la autonomía del estudiante ni imponer respuestas predeterminadas. Asimismo, se destaca que la reflexión sistemática sobre la práctica docente constituye un elemento clave para la mejora continua y la consolidación de enfoques activos en contextos reales. En consecuencia, el rol docente emerge como un factor determinante para la implementación exitosa y sostenible de la didáctica activa en la educación formal (Imbernón, 2017; Fullan, 2016).

El análisis documental también permitió identificar que las estrategias metodológicas activas más recurrentes en la literatura especializada incluyen el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y el estudio de casos. Estas estrategias se caracterizan por promover la resolución de situaciones complejas, la interacción social estructurada y la aplicación práctica del conocimiento en contextos significativos. Los resultados evidencian que dichas metodologías favorecen niveles más altos de implicación cognitiva, motivacional y emocional por parte de los estudiantes, en comparación con enfoques tradicionales centrados en la exposición magistral. Además, se señala que la diversidad metodológica contribuye de manera

significativa a atender distintos estilos y ritmos de aprendizaje, fortaleciendo principios de inclusión y equidad educativa. La literatura coincide en que la selección de estrategias activas debe responder a los objetivos formativos, a la naturaleza del contenido y a las características del contexto educativo. Por tanto, las metodologías activas se configuran como herramientas fundamentales para operacionalizar de manera efectiva los principios teóricos de la didáctica activa (Johnson y Johnson, 2009; Kolb, 1984).

Otro resultado significativo del estudio se vincula con la evaluación formativa como componente estructural e inseparable de la didáctica activa. El análisis de las fuentes revela que la evaluación, en contextos de enseñanza activa, se concibe como un proceso continuo, sistemático y orientado a la regulación del aprendizaje, y no únicamente como un mecanismo de certificación final de resultados. Instrumentos como rúbricas analíticas, portafolios de aprendizaje, autoevaluaciones y coevaluaciones son ampliamente recomendados por su capacidad para recoger evidencias auténticas y contextualizadas del desempeño estudiantil. Asimismo, la retroalimentación oportuna, específica y orientada a la mejora se identifica como un factor clave para el desarrollo de la autorregulación, la metacognición y la mejora progresiva del aprendizaje. Los resultados indican que la coherencia entre metodología activa y evaluación formativa contribuye significativamente a la calidad del aprendizaje y al desarrollo de competencias transferibles. En consecuencia, la evaluación emerge como un eje articulador que da sentido y coherencia al proceso didáctico activo (Black y Wiliam, 2009; Sanmartí, 2020). En relación con la motivación académica y el compromiso del estudiante, los resultados del análisis teórico

muestran que la didáctica activa tiene un impacto positivo sostenido en la motivación intrínseca. Las fuentes revisadas señalan que la participación activa en el proceso de aprendizaje, la autonomía en la toma de decisiones y la relevancia contextual de las tareas incrementan el interés, la persistencia y la implicación cognitiva del estudiante. Desde la teoría de la autodeterminación, se destaca que las metodologías activas favorecen la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, elementos esenciales para el aprendizaje profundo. Este hallazgo sugiere que la didáctica activa no solo influye en los resultados cognitivos, sino también en dimensiones afectivas, motivacionales y socioemocionales del aprendizaje. En consecuencia, la motivación se configura como un mediador fundamental entre la estrategia didáctica empleada y el rendimiento académico alcanzado. Estos resultados refuerzan la pertinencia del enfoque activo en contextos de educación formal y diversa (Ryan y Deci, 2020).

El análisis permitió identificar condiciones necesarias y desafíos persistentes para la implementación efectiva de la didáctica activa en la educación formal. Entre las principales barreras señaladas en la literatura se encuentran la resistencia al cambio metodológico por parte del profesorado, la insuficiente formación pedagógica en metodologías activas y las limitaciones estructurales e institucionales. No obstante, los estudios revisados coinciden en que estas barreras pueden ser progresivamente superadas mediante procesos de formación docente continua, acompañamiento pedagógico sistemático y políticas institucionales de apoyo a la innovación educativa. Asimismo, se destaca la importancia de promover una cultura educativa que valore el aprendizaje centrado en el estudiante y la reflexión sobre la práctica

docente. En este sentido, la didáctica activa se consolida como un enfoque viable, pertinente y transformador, siempre que se implemente de manera reflexiva, contextualizada y coherente. Estos resultados sustentan la necesidad de continuar investigando y fortaleciendo la aplicación de la didáctica activa en la educación formal (Freeman et al., 2014; Fullan, 2016).

Los resultados obtenidos confirman que la didáctica activa se consolida, desde una perspectiva teórica, como un enfoque pedagógico coherente con las exigencias contemporáneas de la educación formal, particularmente en lo relativo al aprendizaje significativo y centrado en el estudiante. Este hallazgo coincide con los planteamientos de autores que sostienen que la enseñanza debe orientarse a promover procesos cognitivos profundos y no únicamente a la transmisión de contenidos descontextualizados. La discusión de estos resultados permite afirmar que la actividad del estudiante, cuando está pedagógicamente estructurada, favorece la construcción de significados duraderos y funcionales. En este sentido, los resultados dialogan directamente con las teorías constructivistas que enfatizan la importancia de la interacción entre conocimientos previos y nuevos aprendizajes. Asimismo, se evidencia que la didáctica activa no constituye una tendencia pasajera, sino un enfoque respaldado por una sólida base conceptual y empírica. Estos elementos refuerzan la idea de que la transformación de la enseñanza requiere cambios profundos en la concepción del aprendizaje (Ausubel, 1968; Coll, 2018). En relación con la transformación del rol docente, los resultados discutidos corroboran que la didáctica activa exige una redefinición sustancial de la función del profesorado dentro del proceso educativo. Este hallazgo coincide con investigaciones que destacan la necesidad

de que el docente asuma un rol mediador, orientador y reflexivo, capaz de diseñar experiencias de aprendizaje significativas. La discusión permite señalar que el éxito de las metodologías activas no depende exclusivamente de las estrategias empleadas, sino de la competencia pedagógica del docente para gestionarlas de manera intencional y contextualizada. En este sentido, la literatura advierte que la ausencia de formación pedagógica específica puede limitar el impacto de la didáctica activa, incluso cuando se implementan actividades participativas. Por tanto, los resultados refuerzan la importancia del desarrollo profesional docente como condición indispensable para la innovación educativa. Esta interpretación es coherente con enfoques que conciben el cambio educativo como un proceso complejo y sistémico (Imbernón, 2017; Fullan, 2016).

La discusión de los resultados relacionados con las estrategias metodológicas activas pone de manifiesto su potencial para incrementar la implicación cognitiva y motivacional del estudiante. El predominio de metodologías como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos coincide con estudios que evidencian su eficacia para promover comprensión profunda y transferencia del conocimiento. Sin embargo, la discusión crítica de la literatura sugiere que dichas estrategias deben ser cuidadosamente diseñadas para evitar la superficialidad del aprendizaje. La simple incorporación de actividades grupales o proyectos no garantiza resultados positivos si no existe alineación con los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación. En este sentido, los resultados respaldan la necesidad de una planificación didáctica rigurosa que dé sentido a la actividad del estudiante. Esta interpretación coincide con investigaciones que

adverten sobre los riesgos de una implementación acrítica de metodologías activas (Johnson y Johnson, 2009; Biggs y Tang, 2011).

Respecto a la evaluación formativa, los resultados discutidos evidencian su papel central como componente estructural de la didáctica activa. La discusión permite afirmar que la evaluación, cuando se concibe como un proceso continuo y orientado a la mejora, contribuye significativamente al aprendizaje autorregulado y a la metacognición. Este hallazgo coincide con estudios que destacan el impacto positivo de la retroalimentación formativa en el rendimiento académico y la comprensión conceptual. Asimismo, la discusión revela que la coherencia entre metodología activa y evaluación formativa resulta clave para evitar contradicciones pedagógicas que desvirtúen el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, evaluar aprendizajes profundos mediante instrumentos tradicionales centrados en la memorización puede limitar el potencial de la didáctica activa. Por tanto, los resultados refuerzan la necesidad de repensar los sistemas de evaluación en coherencia con los enfoques pedagógicos adoptados (Black y Wiliam, 2009; Sanmartí, 2020). En cuanto a la motivación académica, la discusión de los resultados permite sostener que la didáctica activa influye positivamente en el compromiso del estudiante con su aprendizaje. Este resultado es consistente con la teoría de la autodeterminación, que señala que la autonomía, la competencia y la relación social son factores determinantes para la motivación intrínseca. La discusión sugiere que las metodologías activas, al otorgar mayor protagonismo al estudiante y relevancia a las tareas, favorecen la implicación sostenida y el esfuerzo cognitivo. No obstante, también se reconoce que la motivación no depende

únicamente de la estrategia didáctica, sino de factores contextuales, institucionales y personales. En este sentido, la didáctica activa debe entenderse como parte de un ecosistema educativo más amplio que influye en la experiencia de aprendizaje. Estos argumentos coinciden con estudios contemporáneos sobre motivación y aprendizaje profundo (Ryan y Deci, 2020).

La discusión de los desafíos identificados para la implementación de la didáctica activa permite contextualizar los resultados dentro de las realidades institucionales de la educación formal. La resistencia al cambio, la falta de formación docente y las limitaciones estructurales emergen como factores recurrentes en la literatura, lo cual coincide con los resultados obtenidos en el análisis teórico. Sin embargo, la discusión también pone de relieve que dichas barreras no son insuperables, siempre que existan políticas de apoyo institucional, liderazgo pedagógico y formación continua. En este sentido, la didáctica activa se presenta no solo como un enfoque metodológico, sino como un proceso de transformación cultural dentro de las instituciones educativas. Esta interpretación refuerza la idea de que la innovación educativa requiere una visión sistémica y sostenida en el tiempo. Los resultados discutidos respaldan, por tanto, la pertinencia de la didáctica activa como eje transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación formal (Freeman et al., 2014; Fullan, 2016).

Conclusiones

El análisis teórico desarrollado en el presente estudio permite concluir que la didáctica activa constituye un enfoque pedagógico sólidamente fundamentado, capaz de responder de manera pertinente a las demandas actuales de la educación formal. A partir de la revisión

sistemática de la literatura científica, se evidencia que este enfoque supera las limitaciones de los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, al priorizar la construcción significativa del conocimiento por parte del estudiante. La didáctica activa se consolida, por tanto, como una alternativa coherente con los principios del aprendizaje profundo, autónomo y contextualizado. Asimismo, se confirma que su valor no radica únicamente en la incorporación de actividades participativas, sino en la intencionalidad pedagógica que orienta todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, la didáctica activa se presenta como un eje transformador con potencial real para mejorar la calidad educativa. En relación con el rol docente, las conclusiones permiten afirmar que la implementación efectiva de la didáctica activa exige una redefinición sustancial de la función del profesorado. El docente deja de desempeñar un papel exclusivamente transmisivo para convertirse en mediador del aprendizaje, diseñador de experiencias didácticas y orientador del proceso formativo. Este cambio implica el desarrollo de competencias pedagógicas específicas vinculadas a la planificación, la gestión del aula, la evaluación formativa y la reflexión sobre la práctica. Asimismo, se concluye que la actitud reflexiva y la disposición al cambio metodológico del docente son factores determinantes para el éxito de los enfoques activos. Por tanto, la didáctica activa no puede desvincularse del fortalecimiento del desarrollo profesional docente y de la formación pedagógica continua.

Desde el punto de vista metodológico, los resultados analizados permiten concluir que las estrategias activas, tales como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos,

favorecen una mayor implicación cognitiva y motivacional del estudiante. Estas metodologías contribuyen al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo colaborativo, aspectos esenciales para la formación integral. No obstante, se concluye que su efectividad depende de una planificación rigurosa y de su alineación con los objetivos de aprendizaje. La actividad, por sí sola, no garantiza aprendizajes significativos si no está acompañada de orientación pedagógica y criterios claros de desempeño. En este sentido, la coherencia metodológica emerge como un principio clave de la didáctica activa.

En cuanto a la evaluación educativa, las conclusiones del estudio destacan su papel central dentro de la didáctica activa, especialmente cuando se concibe desde un enfoque formativo. La evaluación deja de ser un mecanismo exclusivamente certificador para convertirse en un proceso continuo de retroalimentación y regulación del aprendizaje. Se concluye que la utilización de instrumentos auténticos y variados favorece la autorregulación, la metacognición y la mejora progresiva del desempeño estudiantil. Asimismo, se evidencia que la coherencia entre metodologías activas y evaluación formativa resulta indispensable para evitar contradicciones pedagógicas que limiten el aprendizaje profundo. Por tanto, la evaluación se consolida como un componente articulador del proceso didáctico activo. En relación con la motivación y el compromiso académico, las conclusiones permiten afirmar que la didáctica activa influye positivamente en la motivación intrínseca del estudiante, al promover autonomía, participación y relevancia de las tareas de aprendizaje. Este enfoque favorece una mayor implicación emocional y cognitiva, lo que se traduce en aprendizajes más

significativos y sostenidos en el tiempo. Sin embargo, también se concluye que la motivación no depende exclusivamente de la estrategia didáctica, sino de un conjunto de factores contextuales, institucionales y personales. En este sentido, la didáctica activa debe integrarse en una cultura educativa que valore el aprendizaje centrado en el estudiante y el acompañamiento pedagógico constante. De este modo, se potencia su impacto en el rendimiento y la experiencia educativa.

El estudio concluye que, si bien la implementación de la didáctica activa enfrenta desafíos relacionados con la resistencia al cambio, la formación docente y las condiciones institucionales, estos no invalidan su pertinencia ni su viabilidad. Por el contrario, los resultados analizados sugieren que dichos desafíos pueden ser superados mediante políticas de formación continua, liderazgo pedagógico y apoyo institucional sostenido. La didáctica activa debe entenderse como un proceso de transformación progresiva y no como una aplicación aislada de técnicas. En consecuencia, se concluye que este enfoque representa una oportunidad estratégica para repensar la enseñanza y fortalecer la calidad del proceso educativo en la educación formal. Estas conclusiones sientan las bases para futuras investigaciones empíricas que profundicen en su aplicación en contextos específicos.

Referencias Bibliográficas

- Area, M., & Adell, J. (2021). *Tecnologías digitales y cambio educativo: Una aproximación crítica*. Octaedro.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6.ª ed.). La Muralla.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines* (version 2.2). CAST.
- Coll, C. (2018). *Aprender y enseñar con las TIC: Expectativas, realidad y potencialidades*. Fundación Santillana.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3.ª ed.). McGraw-Hill.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Freeman, S., Eddy, S., McDonough, M., Smith, M., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2017). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* (8.ª ed.). Graó.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Pozo, J. (2014). *Aprender hoy y enseñar mañana*. Alianza.
- Ryan, R., & Deci, E. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal*

motivation and performance. Academic Press.

Sanmartí, N. (2020). Evaluar para aprender: Evaluación formativa y competencias. Graó.

Tobón, S. (2017). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe Ediciones.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Zabalza, M. (2017). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional (3.^a ed.). Narcea.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Gladys Herminia Bravo Laica, Olga Azucena León Reinoso, Sofía Lorena Garzón Salazar y Mónica Alexandra Santamaría Changoluisa.

