Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Importancia de las Estrategias Didácticas en el Aprendizaje: Una Revisión Sistemática

Franklin Javier Paz Ojeda[1,2]
[1]Universidad César Vallejo (UCV), Piura, Perú; [2]Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), Piura, Perú
frankpazojeda@gmail.com | https://orcid.org/0009-0006-7876-6702
Correspondencia: frankpazojeda@gmail.com

Resumen: Las estrategias didácticas median entre el currículo y el aprendizaje, pero la evidencia sobre su importancia se encuentra dispersa por áreas y niveles educativos. Esta revisión sistemática tuvo como objetivo determinar la importancia de las estrategias didácticas en el aprendizaje de los estudiantes mediante la síntesis de la evidencia publicada entre 2021 y 2025. Se trató de una revisión de método analítico, enfoque cualitativo y diseño documental, sin protocolo registrado y reportada con una adaptación de PRISMA 2020. De 44 documentos identificados, 34 del corpus inicial del autor y 10 de una búsqueda complementaria en Crossref y repositorios, se incluyeron 30 estudios en español (16 empíricos y 14 revisiones) tras verificar cada fuente. Un revisor único, con verificación posterior asistida por inteligencia artificial, extrajo los datos de los resúmenes y valoró descriptivamente la calidad del reporte con cinco criterios, sin una herramienta formal de riesgo de sesgo, lo que limita la certeza de la evidencia. La síntesis temática agrupó los estudios en seis ejes. La calidad del reporte fue alta en 21 estudios, media en 8 y baja en 1. Los hallazgos muestran que solo 4 estudios aplicaron una intervención y que 2 presentan cifras de logro, como el 95% del grupo experimental que alcanzó el nivel de logro. Según lo informado en los resúmenes, se concluye que la importancia de las estrategias se afirma con más frecuencia de lo que se demuestra, y que la capacitación, el enfoque pedagógico y la creatividad del docente, la planificación y los recursos visuales y tecnológicos se señalan como condiciones de su aplicación.

Palabras clave: estrategias educativas; método de enseñanza; pedagogía; innovación pedagógica; aprendizaje.
Código de clasificación internacional UNESCO: 5801.07 - Métodos pedagógicos.
Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

The Importance of Instructional Strategies in Learning: A Systematic Review

Abstract: Instructional strategies mediate between the curriculum and learning, but the evidence on their importance is scattered across subject areas and educational levels. This systematic review aimed to determine the importance of instructional strategies for student learning by synthesizing evidence published between 2021 and 2025. It was a review with an analytical method, a qualitative approach, and a documentary design, without a registered protocol, reported with an adaptation of PRISMA 2020. Of 44 documents identified, 34 from the author's initial corpus and 10 from a complementary search in Crossref and repositories, 30 studies in Spanish (16 empirical and 14 reviews) were included after each source was verified. A single reviewer, with subsequent AI-assisted verification, extracted the data from the abstracts and descriptively appraised reporting quality using five criteria, without a formal risk-of-bias tool, which limits the certainty of the evidence. The thematic synthesis grouped the studies into six axes. Reporting quality was high in 21 studies, medium in 8, and low in 1. The findings show that only four studies implemented an intervention and that two present achievement figures, such as 95% of the experimental group reaching the achievement level. According to what the abstracts report, the importance of these strategies is asserted more often than it is demonstrated, and teacher training, pedagogical approach, and creativity, planning, and visual and technological resources are identified as conditions for their implementation.

Keywords: educational strategies; teaching method; pedagogy; pedagogical innovation; learning.
UNESCO International Classification Code: 5801.07 - Pedagogical methods.
OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

A Importância das Estratégias Didáticas na Aprendizagem: Uma Revisão Sistemática

Resumo: As estratégias didáticas medeiam a relação entre o currículo e a aprendizagem, mas as evidências sobre sua importância encontram-se dispersas por áreas e níveis educacionais. Esta revisão sistemática teve como objetivo determinar a importância das estratégias didáticas na aprendizagem dos estudantes por meio da síntese das evidências publicadas entre 2021 e 2025. Tratou-se de uma revisão de método analítico, abordagem qualitativa e delineamento documental, sem protocolo registrado e relatada com uma adaptação do PRISMA 2020. Dos 44 documentos identificados (34 do corpus inicial do autor e 10 de uma busca complementar no Crossref e em repositórios), foram incluídos 30 estudos em espanhol (16 empíricos e 14 revisões) após a verificação de cada fonte. Um único revisor, com verificação posterior assistida por inteligência artificial, extraiu os dados dos resumos e avaliou descritivamente a qualidade do relato com cinco critérios, sem uma ferramenta formal de risco de viés, o que limita a certeza das evidências. A síntese temática agrupou os estudos em seis eixos. A qualidade do relato foi alta em 21 estudos, média em 8 e baixa em 1. Os achados mostram que apenas quatro estudos aplicaram uma intervenção e que dois apresentam dados de desempenho, como os 95% do grupo experimental que atingiram o nível de desempenho. Segundo o que consta nos resumos, conclui-se que a importância das estratégias é afirmada com mais frequência do que demonstrada, e que a capacitação, a abordagem pedagógica e a criatividade do docente, o planejamento e os recursos visuais e tecnológicos são apontados como condições para sua aplicação.

Palavras-chave: estratégias educacionais; método de ensino; pedagogia; inovação pedagógica; aprendizagem.
Código de Classificação Internacional da UNESCO: 5801.07 - Métodos pedagógicos.
Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este artículo:
Paz, F. J. (2026). Importancia de las Estrategias Didácticas en el Aprendizaje: Una Revisión Sistemática. *Revista Scientific, 11*(39), 181–199. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199

Fecha de Recepción:	Fecha de Aceptación:	Fecha de Publicación:
21-08-2025	12-11-2025	05-02-2026

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 181-199
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 181-199
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

1. Introducción

Las decisiones que el docente toma antes y durante la clase, sobre qué enseñar, con qué recursos, mediante qué actividades y cómo comprobar lo aprendido, condicionan las oportunidades de aprendizaje. Esas decisiones se concretan en estrategias didácticas, cuya importancia suele darse por sentada en la planificación curricular, la formación del profesorado y el discurso pedagógico, aunque no siempre se examina cuánto de ella descansa en mediciones y cuánto en convicción. Esa distinción motiva esta revisión, porque de ella depende que quienes planifican la enseñanza decidan con criterio fundado en qué estrategias invertir tiempo, formación y recursos.

1.1. Contexto y marco conceptual

Las estrategias didácticas constituyen uno de los componentes que más inciden en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque median entre el currículo y la manera en que los estudiantes se apropian de los contenidos. En la literatura reciente se las concibe como el conjunto de técnicas y recursos que el docente elige para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Narváez-León & Fárez-Loja, 2022), organizados como actividades secuenciales y graduales orientadas al desarrollo de competencias (Gomez et al., 2021). Esta definición supera la idea de una técnica aislada, pues implica planificar, seleccionar recursos y valorar su pertinencia para cada grupo.

El interés por documentar su importancia se ha intensificado en los últimos años. Una revisión sistemática realizada en siete bases y buscadores concluyó que las estrategias didácticas generan beneficios tanto para el docente como para el estudiante, en el nivel básico y en el superior (Herrera & Villafuerte, 2023). A ello se suma que, en la enseñanza de la multiplicación en la educación básica, las estrategias interactivas lúdicas y tecnológicas favorecen la interacción y la comunicación entre pares, aunque su aplicación por parte de los docentes es escasa (Navarrete-Navarrete & Gallegos-Macías, 2021).

La diversidad de niveles y contextos de estudio añade complejidad a la discusión. En la educación inicial, las revisiones recalcan las actividades lúdicas (Celi et al., 2021), la ambientación del aula y las artes plásticas (Narváez-León & Fárez-Loja, 2022) como recursos motivadores. En la educación superior, el aula invertida en ingeniería exige planificación y comprensión de la metodología (Sandobal et al., 2021). Estos ejemplos muestran que la estrategia se concreta de manera distinta según el nivel, la disciplina y la modalidad, lo que justifica una mirada integradora.

Sin embargo, la adopción de estrategias activas no es uniforme: se han documentado brechas en su aplicación (Pillajo et al., 2021) y la persistencia de metodologías tradicionales (Napa, 2025), así como el traslado de las prácticas presenciales tradicionales a los entornos digitales en la educación remota (Forero-Arango et al., 2023). Esa persistencia plantea además la pregunta de qué tan sólida es la evidencia sobre el efecto de las estrategias, pues los estudios con intervención arrojan mejoras, pero en muestras pequeñas y contextos específicos (León, 2024; Vásquez-Calderón, 2024), lo que dificulta generalizar y exige integrarla de forma sistemática.

1.2. Revisiones previas y justificación

Las revisiones sobre estrategias didácticas se han multiplicado en los últimos años, aunque suelen acotarse a un área, un nivel o una modalidad. En lectura y escritura, una revisión de 23 artículos examinó las estrategias para la competencia lectora en la educación básica (Quezada, 2025), y otra determinó que las estrategias más efectivas para la lectoescritura integran participación activa, innovación pedagógica e inclusión (Mora-Rosales et al., 2025).

En matemática, una revisión de 30 estudios de educación básica media, seleccionados de 8259 registros, destacó el uso de materiales concretos y manipulativos junto con actividades lúdicas y gamificación (Mendoza et al., 2025), mientras que otra, centrada en las aulas inclusivas, propuso estrategias

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

diferenciadas (Villegas et al., 2025). Otras revisiones abordaron el pensamiento creativo en secundaria, con 50 artículos (Monteza, 2021), las estrategias de la educación virtual universitaria, con 14 artículos (Rivera et al., 2023), y las metodologías activas en asignaturas STEM de la educación básica y el bachillerato (Arteaga-Marín et al., 2022).

En inclusión, una revisión de 18 artículos subrayó la necesidad de priorizar, desde la política educativa, los recursos, la capacitación docente y el trabajo colaborativo (Yungán et al., 2025). De acuerdo con la revisión bibliográfica de Cuaspud-Meneses et al. (2024), realizada con PRISMA en secundaria, la implementación de estrategias didácticas en el aula reviste suma importancia según distintos autores. Esa conclusión, formulada para un solo nivel y basada en lo que otros afirman, deja abierta una pregunta: cuánto de esa importancia se ha medido y cuánto solo se declara.

Del panorama anterior se desprenden tres vacíos. Primero, las revisiones se fragmentan por área o nivel, por lo que ninguna ofrece una mirada integrada sobre la importancia de las estrategias para el aprendizaje desde la educación inicial hasta la superior. Segundo, los resúmenes de las revisiones consultadas, en general, no informan cómo se valoró la calidad de los estudios sintetizados, lo que dificulta distinguir las afirmaciones respaldadas por mediciones de las que descansan en percepciones. Tercero, aportan poco sobre las condiciones docentes e institucionales que acompañan la aplicación de las estrategias.

En consecuencia, una nueva revisión se justifica por tres razones. En primer lugar, integra evidencia publicada entre 2021 y 2025 que abarca todos los niveles educativos, en lugar de acotarse a un área o una modalidad. En segundo término, informa de manera explícita cada fase de la selección de estudios y valora de forma descriptiva la calidad del reporte de cada uno, con el fin de separar lo medido de lo declarado. Finalmente, incorpora de modo expreso el análisis de las condiciones de aplicación, que las revisiones previas tratan solo de manera tangencial.

1.3. Pregunta de investigación y objetivo

Para delimitar la revisión se adoptó el marco Población, Exposición y Resultado (PEO), recomendado cuando se examina la relación entre una exposición y sus resultados. La población comprende a estudiantes de educación inicial, básica, secundaria y superior, y a los docentes que los enseñan; la exposición, la aplicación de estrategias didácticas; y los resultados, el aprendizaje, el rendimiento académico, la motivación y las competencias.

El alcance se delimitó de forma deliberada. La revisión no compara la eficacia relativa de técnicas específicas, tarea que exigiría estudios homogéneos y metaanálisis, sino que examina qué dice la evidencia publicada sobre la importancia de las estrategias en su conjunto y con qué solidez lo dice. Esta decisión responde a la heterogeneidad del corpus y permite distinguir entre los resultados medidos y las afirmaciones declaradas, distinción que sirve de criterio para presentar e interpretar los hallazgos.

A partir de ese marco, la pregunta que orienta el trabajo es la siguiente: ¿Cuál es la importancia de las estrategias didácticas en el aprendizaje de los estudiantes, según la evidencia publicada entre 2021 y 2025? De ella se derivan dos preguntas auxiliares: ¿qué estrategias didácticas reportan los estudios y con qué resultados de aprendizaje se asocian?, y ¿qué condiciones docentes e institucionales acompañan su aplicación?

Con base en lo anterior, esta revisión tiene como objetivo general determinar la importancia de las estrategias didácticas en el aprendizaje de los estudiantes mediante la síntesis sistemática de la evidencia publicada entre 2021 y 2025. Como objetivos específicos, busca identificar las principales estrategias didácticas utilizadas por los docentes, analizar la relación entre su aplicación y el rendimiento académico, y describir las condiciones docentes e institucionales asociadas a su aplicación.

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 181-199
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

2. Metodología

Esta investigación es una revisión sistemática de la literatura, de método analítico, con enfoque cualitativo y diseño documental de síntesis temática. Toma como referencia las guías sobre revisiones sistemáticas: conforme a Moher et al. (2015) y en consonancia con Higgins et al. (2024), corresponde describir en un protocolo, antes de la búsqueda, la justificación y los métodos planificados, como los criterios de elegibilidad y el plan de síntesis, de modo que puedan detectarse las modificaciones posteriores de los métodos; esa condición aquí se cumplió solo en parte, porque los criterios se formularon cuando el corpus inicial ya estaba reunido.

Sus procedimientos se completan con el protocolo SPAR-4-SLR (Scientific Procedures and Rationales for Systematic Literature Reviews), que, tal como explican Paul et al. (2021), sirve para guiar y justificar las decisiones de una revisión sistemática. El reporte sigue la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) de forma adaptada (Page et al., 2021) y la síntesis recurre al análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2022). El enfoque se califica de cualitativo porque la síntesis organiza los hallazgos en ejes interpretativos, y se complementa con recuentos descriptivos.

2.1. Protocolo y registro

No se registró un protocolo de revisión en PROSPERO (International Prospective Register of Systematic Reviews) ni en otro registro antes de ejecutar la búsqueda, por lo que no existe número de registro, y tampoco se dispone de un protocolo independiente. La pregunta en formato PEO, los criterios de elegibilidad, las variables de extracción y el plan de síntesis se establecieron antes de la extracción de los datos. La falta de registro previo se reconoce como una limitación, porque impide contrastar las decisiones metodológicas con un documento fechado e inalterable.

2.2. Criterios de elegibilidad

Se incluyeron artículos de revista, empíricos o de revisión, y tesis de posgrado, redactados en español o en inglés y publicados entre 2021 y 2025, cuyos datos de título, autores, año y fuente pudieron verificarse mediante un identificador persistente: un identificador de objeto digital (DOI) registrado en Crossref o un enlace permanente de un repositorio institucional. En cuanto a la población, se consideraron estudios con estudiantes de educación inicial, básica, secundaria o superior, y estudios con docentes cuyo objeto fuera la aplicación de estrategias dirigidas a esos estudiantes.

La exposición fue una estrategia didáctica descrita de manera explícita, como el juego, la gamificación, el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo, el aula invertida o la planificación en entornos virtuales. No se exigió una intervención con comparador: se admitieron estudios con grupo de comparación y estudios descriptivos o cualitativos sin él. Como resultados se admitieron el aprendizaje, el rendimiento académico, la motivación, las competencias, las percepciones de estudiantes y docentes, y las condiciones de aplicación.

Para los fines de la revisión se entendió por estrategia didáctica toda actividad, técnica o método que el docente selecciona y organiza con una intención de aprendizaje, desde el juego y la gamificación hasta el aula invertida o el trabajo colaborativo, con independencia de la denominación que cada estudio utilice. Esta definición operativa evita excluir trabajos que emplean términos cercanos, como metodología activa o estrategia de enseñanza.

Se excluyeron los documentos sin identificador persistente comprobable, aquellos cuya página en el sitio del editor no pudo leerse, los que informaban resultados simulados o no obtenidos de participantes reales y los alojados en sitios web no disponibles al momento de la verificación. No se aplicaron restricciones por país, nivel educativo ni diseño del estudio, pero se descartó la literatura gris que carecía de identificador persistente.

Las revisiones previas por área, nivel o modalidad citadas como antecedentes del estudio se consideraron literatura de contexto: aunque figuran en la lista de

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

referencias, no se identificaron mediante el procedimiento descrito, no se sometieron al cribado ni a la valoración y no forman parte de los 44 documentos identificados ni de los 30 estudios incluidos. Se emplean solo como contexto y término de comparación al interpretar los hallazgos.

2.3. Fuentes de información

El corpus inicial, de 34 documentos, consta en la tabla elaborada por el autor, que consigna 2025 como año de elaboración. Lo reunió el autor mediante búsquedas en bases de datos científicas y buscadores académicos, entre ellos el sitio de la revista Horizontes, SciELO, Google Académico y Dialnet, y lo forman artículos de revista y trabajos académicos alojados en repositorios institucionales, en español y en inglés. El autor declaraba además la consulta de documentos de organismos internacionales y del Ministerio de Educación del Perú, que no integraron esa tabla.

No se conservó la fecha de la última consulta de cada fuente ni el número de registros recuperados, por lo que este corpus se trata como un conjunto de origen no reproducible, sometido a los mismos criterios de verificación y elegibilidad que los demás documentos.

La búsqueda complementaria se ejecutó en Crossref, mediante consulta a su interfaz de programación, y mediante búsquedas web dirigidas a repositorios institucionales y páginas de editores, con el fin de ampliar la cobertura por nivel educativo, área y diseño. Ambas se consultaron por última vez el 16 de noviembre de 2025, fecha en que también se verificaron los metadatos de todas las fuentes mediante el registro de cada DOI en Crossref y, cuando estuvo accesible, la página del editor. El límite superior de 2025 correspondió al período definido para la revisión, por lo que lo publicado en 2026 quedó fuera de su alcance.

2.4. Estrategia de búsqueda

Los descriptores provinieron del tesauro de la UNESCO: estrategias educativas, método de enseñanza e innovación pedagógica, que son descriptores del tesauro, y pedagogía, que este registra como término de entrada de ciencias de la educación. A ellos se añadieron los términos estrategias didácticas y estrategias de enseñanza, este último registrado como término de entrada de método de enseñanza, combinados, mediante operadores booleanos, con descriptores de los resultados y de los niveles educativos.

Una ecuación representativa de la búsqueda complementaria fue: ("estrategias didácticas" OR "estrategias de enseñanza") AND (aprendizaje OR "rendimiento académico" OR "aprendizaje significativo") AND ("educación inicial" OR "educación básica" OR "educación superior"), con límite de año entre 2021 y 2025 e idioma español o inglés. Las ecuaciones, los filtros y los límites de las búsquedas iniciales del autor no fueron consignados por el autor, por lo que solo se conocen los descriptores indicados y los idiomas. Esas búsquedas no pueden reproducirse ni se reconstruyeron a posteriori, para no presentar como ejecutada una estrategia que no consta.

2.5. Proceso de selección de estudios

El proceso se organizó en cuatro fases. En la identificación se reunieron los documentos del corpus inicial y los candidatos de la búsqueda complementaria, sin duplicados entre ellos. En el cribado, entendido aquí como verificación de la integridad del registro y no como filtro por pertinencia temática, se comprobó, para cada documento, la existencia del registro con su DOI en Crossref o con el enlace permanente del repositorio, y la coincidencia del título, los autores, el año, la revista, el volumen y las páginas con los datos de la página del editor.

En la elegibilidad se leyó el resumen y, cuando estuvo disponible, la página del editor, para confirmar que el documento cumplía los criterios de población, exposición y resultado, que son los que definen su pertinencia. En la inclusión quedaron los documentos que superaron las tres fases anteriores. Los motivos de exclusión se registraron en cada fase y se agruparon en categorías: DOI no comprobable en Crossref, página del editor ilegible, ausencia de identificador persistente,

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

resultados simulados y sitio web no disponible. Las categorías de exclusión se precisaron durante el cribado, a medida que aparecían los casos, y esa circunstancia se reconoce como limitación.

La revisión se condujo con un revisor único, sin segundo revisor humano. El revisor ejecutó la consulta a Crossref, las búsquedas web complementarias, el contraste de los metadatos con las páginas de los editores, la extracción de datos y la valoración descriptiva de la calidad. Una herramienta de inteligencia artificial generativa se empleó únicamente para verificar ese trabajo una vez concluido, verificación que no equivale a la comprobación independiente de un segundo revisor. Al no haber segundo revisor, tampoco fue necesario resolver discrepancias por consenso o mediante un tercer evaluador, condición que constituye una limitación de la revisión.

2.6. Extracción de datos

Para cada estudio incluido se extrajeron el autor y el año, el país o contexto, el diseño, la población o las fuentes, la variable de interés, los hallazgos principales y el nivel educativo, además de los cinco criterios de calidad utilizados en la valoración. La extracción se hizo en un formulario estandarizado, organizado como matriz, a partir del resumen publicado, obtenido de los metadatos de Crossref y de la página del editor, y las cifras se registraron tal como las informan los autores.

Cuando el resumen no informaba un dato, se anotó que no consta en el resumen, sin inferirlo; esa ausencia se refiere al resumen y no necesariamente al texto completo. La extracción se hizo sin contacto con los autores de los estudios. El texto completo se consultó para confirmar los metadatos y, en un estudio (Ramírez et al., 2024), para obtener el país de realización y el tamaño de la muestra, y para contrastar el curso con el resumen. En otros seis estudios empíricos, el país, ausente del resumen, se tomó del texto completo o de la filiación institucional de los autores en la página del editor; por ello, salvo esos datos, los hallazgos aquí sintetizados corresponden a lo que los resúmenes declaran.

2.7. Evaluación de la calidad y riesgo de sesgo

Dado que se incluyeron diseños muy distintos y que la extracción se basó en resúmenes, no se aplicó una herramienta formal como MMAT (Mixed Methods Appraisal Tool), JBI (Joanna Briggs Institute) o RoB 2 (herramienta Cochrane de riesgo de sesgo, versión 2). En su lugar se elaboró una lista de cinco criterios de completitud del reporte en el resumen, valorados como sí (1), parcial (0,5) o no consta (0): objetivo explícito (A), diseño o método declarado (B), población, muestra o fuentes descritas (C), resultados con datos concretos (D) y conclusión coherente con los resultados (E).

La suma, de 0 a 5, se agrupó en tres niveles: alto (4 o más), medio (de 2,5 a 3,5) y bajo (menos de 2,5). Esta valoración es descriptiva y no sustituye una evaluación del riesgo de sesgo. No se evaluaron el sesgo de publicación ni el de resultados faltantes, porque la síntesis fue temática y narrativa, y tampoco se valoró la certeza de la evidencia con GRADE (Grading of Recommendations Assessment, Development and Evaluation) ni con otro sistema; la cautela con que se leen los hallazgos descansa en la valoración descriptiva del reporte y en la distinción entre lo medido y lo declarado.

2.8. Síntesis de los datos

Para la síntesis se aplicó el análisis temático reflexivo: se leyeron los hallazgos extraídos, se agruparon en códigos y se organizaron en seis ejes, con asignación de cada estudio a un eje principal. No se efectuó metaanálisis, porque la heterogeneidad de los diseños, las poblaciones y las medidas de resultado impide combinar estadísticos, y la síntesis se complementó con recuentos descriptivos por año, nivel educativo, calidad y estrategia abordada. Como análisis de sensibilidad se recontó la distribución de los estudios por eje temático tras retirar los de calidad media o baja.

3. Resultados

Lo informado por los resúmenes de los estudios

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

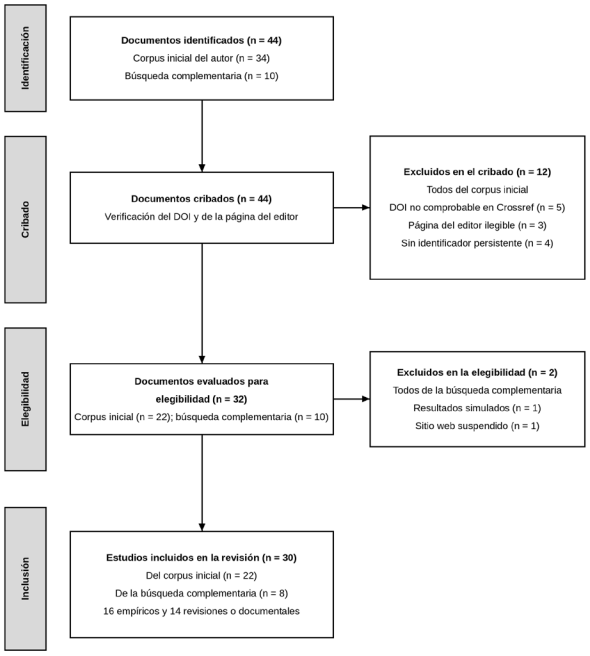
incluidos, y no lo que sus textos completos pudieron demostrar, determina cómo se leen las cifras que siguen. Los recuentos por año, nivel y eje indican dónde se concentra la literatura reunida, no cuánto pesa cada tema en la realidad educativa; las puntuaciones de calidad señalan la completitud del reporte, no la validez de los hallazgos; y las cifras de logro provienen de un número reducido de estudios con intervención. Con esa cautela se responde a la pregunta de investigación y a sus dos preguntas auxiliares.

3.1. Selección de estudios (diagrama de flujo PRISMA)

El proceso de selección partió de 44 documentos identificados, de los cuales 34 procedían del corpus inicial reunido por el autor y 10, de la búsqueda complementaria. En el cribado se descartaron 12 documentos del corpus inicial, es decir, el 27,3% de los identificados: 5 por no contar con un DOI comprobable en Crossref, 3 porque la página del editor no pudo leerse y 4 por carecer de cualquier identificador persistente. Quedaron 22 documentos del corpus inicial que, sumados a los 10 candidatos de la búsqueda complementaria, dieron 32 documentos evaluados para elegibilidad.

En esa fase se excluyeron 2 candidatos de la búsqueda complementaria (6,3% de los evaluados): uno cuyo resumen informaba resultados simulados y no obtenidos de participantes reales, y otro alojado en un sitio web suspendido al momento de la verificación. En total se incluyeron 30 estudios, el 68,2% de los documentos identificados, de los cuales 22 provienen del corpus inicial y 8, de la búsqueda complementaria. Ningún documento se excluyó por falta de pertinencia temática o de diseño.

Figura 1. Diagrama de Flujo de la Selección de Estudios.



Nota. Fuente: Paz (2025), adaptada de Page et al. (2021). El recuento de registros de las búsquedas iniciales no se conservó, por lo que el corpus inicial se consigna por documentos.

La Figura 1 sintetiza el recorrido en las cuatro fases de PRISMA 2020 y discrimina el origen de cada documento. El corpus inicial concentró todas las exclusiones del cribado. Los 10 candidatos de la búsqueda complementaria son los documentos que el revisor retuvo, de entre los resultados de Crossref y de las búsquedas web, por su pertinencia aparente con la pregunta y por contar con un identificador comprobable en ese momento, y por ello llegaron íntegros a la fase de elegibilidad; el número total de resultados examinados no se registró. La causa más frecuente de exclusión fue la imposibilidad de comprobar el DOI (5 de 12 descartes en el cribado).

3.2. Características de los estudios incluidos

Los 30 estudios incluidos se publicaron entre 2021 y 2025: 7 en 2021, 7 en 2022, 7 en 2023, 8 en 2024 y 1 en 2025. Aunque los criterios admitían documentos en inglés, todos están redactados en español. De ellos, 16 son estudios empíricos y 14, revisiones o trabajos documentales. Por nivel educativo, 17 se centran en la

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 181-199
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

educación básica, 5 en la inicial, 4 en la superior y 1 en la secundaria, mientras que 3 abordan los niveles de manera general.

El país o la región de realización consta en 21 de los 30 estudios: en 14, por el resumen, de forma expresa o mediante la localidad o la institución mencionadas; en uno (Ramírez et al., 2024), por el texto completo, y en seis estudios empíricos, por el texto completo o la filiación institucional de los autores. Se registran Ecuador en 13, Perú en 5, Colombia en 1, un estudio conjunto de México y Colombia y otro de Latinoamérica. Como los 9 restantes no lo declaran en el resumen, la distribución geográfica no se interpreta más allá de la concentración en Ecuador y Perú (18 de los 21 con país) y se registra como limitación.

El tipo de trabajo varía con el nivel educativo. En educación inicial, tres de los cinco estudios son revisiones o trabajos documentales y dos, empíricos. En educación básica predominan los estudios empíricos, con 10 de los 17, y en educación superior, con 3 de los 4. El único estudio de secundaria es empírico, y los tres que abordan los niveles de manera general son revisiones. Esta distribución anticipa que las mediciones del aprendizaje se concentran en la educación básica y que los demás niveles se conocen sobre todo por revisiones y por descripciones de prácticas.

Tabla 1. Características de los Estudios Empíricos Incluidos.

Autor(es)/ Año	Diseño	Población o muestra	Variable de interés	Principales hallazgos
Navarrete-Navarrete y Gallegos-Macías (2021)	Cuantitativo-cualitativo, exploratorio y descriptivo, con encuesta y entrevista	Docentes de matemáticas, estudiantes y expertos; sin tamaño de muestra en el resumen	Estrategias interactivas y aprendizaje significativo de la multiplicación	Escasa aplicación docente de las estrategias interactivas; las lúdicas y tecnológicas favorecen la interacción y la comunicación entre pares
Pastora y Fuente (2021)	Cuantitativo descriptivo, documental, con encuesta	Docentes de la Universidad Tecnológica Israel, Quito (2020/A)	Planificación de estrategias en un entorno virtual	La planificación en ambientes virtuales exige organización minuciosa del aula y selección de recursos que propicien la autogestión y el trabajo colaborativo
Pillajo et al. (2021)	Cuantitativo descriptivo con cuestionario validado	52 docentes de educación inicial, Quito	Metodología juego-trabajo	El 67,3% de los docentes aplica la metodología, pero sin comprensión clara de sus conceptos y técnicas
Asuero (2022)	Mixto cuasiexperimental con taller	1 docente y 24 estudiantes de quinto grado	Comprensión lectora y estrategias activas	Las estrategias de elaboración, focalización, integración, verificación, organización y metacognitivas favorecen la comprensión lectora y un ambiente de aprendizaje activo
Balseca-Castellano et al. (2022)	Cuantitativo no experimental, transversal	Docentes de ciencias naturales de octavo año del Distrito 05D05 Sigchos (encuesta Likert)	Gamificación en la enseñanza de ciencias naturales	Se reporta que la gamificación da buenos resultados en distintos ámbitos educativos, sin datos propios de aprendizaje en el resumen
Cangalaya-Sevillano et al. (2022)	Cuantitativo con dos cuestionarios	30 estudiantes del curso Robótica, Universidad Nacional del Callao	Gamificación y proceso de enseñanza y aprendizaje	Relación fuerte y directamente proporcional entre gamificación y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, con buena percepción estudiantil
Rojas (2022)	Proyecto de desarrollo (tesis de maestría)	Estudiantes de séptimo año de Educación General Básica (EGB), paralelo B, Unidad Educativa Sayausí	Estrategias didácticas y comprensión lectora	Busca implementar estrategias didácticas que motiven el hábito lector para mejorar la comprensión lectora; el resumen del repositorio no detalla resultados
Forero-Arango et al. (2023)	Cualitativo, interpretativo, con investigación basada en diseño	Estudiantes y profesores de pregrado, Universidad de Antioquia; sin tamaño de muestra en el resumen	Estrategias apoyadas en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y virtualidad durante la educación remota	Estudiantes y profesores trasladaron en su mayoría las prácticas tradicionales de la presencialidad a los entornos digitales; algunos lo aprovecharon para explorar nuevas dinámicas formativas
Peñafiel et al. (2023)	Cualitativo, cuatro implementaciones (relatos docentes)	Docentes de educación inicial en cuatro contextos	Juego de roles y habilidades sociales	El juego de roles facilita cooperación, respeto, empatía, negociación y liderazgo, y su eficacia depende del enfoque y la creatividad del docente
Chacón-Chacón et al. (2024)	Cuantitativo no experimental, descriptivo correlacional, con propuesta	23 estudiantes de cuarto año y 4 docentes	Metodologías activas y aprendizaje significativo en ciencias naturales	Instrumentos con confiabilidad aceptable (alfa de Cronbach de 0,745 y 0,734); la capacitación docente en metodologías activas resulta esencial
Díaz-Romero et al. (2024)	Mixto cuasiexperimental, descriptivo	92 niños de 6 y 7 años en cuatro aulas	Juego y lectura en el pensamiento crítico	Mejoras significativas entre el diagnóstico inicial y la evaluación final tras integrar juego y lectura
Jaramillo y Cevallos (2024)	Exploratorio mixto con encuesta y revisión documental	12 estudiantes de séptimo grado, Zumba	Estrategias de educación cultural y artística y pensamiento creativo	Dibujo y pintura se identifican como las estrategias más efectivas y generan alta motivación (91,7%) para explorar nuevas ideas

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Autor(es)/ Año	Diseño	Población o muestra	Variable de interés	Principales hallazgos
León (2024)	Cuasiexperimental cuantitativo	55 estudiantes de quinto grado (25 control y 30 experimental)	Estrategias innovadoras y aprendizaje significativo	El 95% del grupo experimental alcanzó el nivel de logro, mientras que el grupo control permaneció en nivel inicial (Sig. = 0,000)
Ramírez et al. (2024)	Cuantitativo no experimental, de campo	10 estudiantes analizados; segundo año de bachillerato según el resumen y primero según la introducción del texto completo	Estrategias visuales y rendimiento académico	El bajo rendimiento se asocia, en parte, a que los docentes no usan recursos visuales ni herramientas tecnológicas innovadoras y no consideran los estilos de aprendizaje predominantes
Vásquez-Calderón (2024)	Cuantitativo experimental (pretest y postest)	22 estudiantes de primaria, Huancavelica	Estrategias didácticas y aprendizaje significativo	Del 100% en nivel bajo en el pretest se pasó a 22,7% en nivel medio y 77,3% en nivel alto en el postest
Napa (2025)	Mixto no experimental, explicativo	38 estudiantes de segundo año de EGB y 1 docente	Estrategias didácticas en matemática	Predominan las metodologías tradicionales; la escasa incorporación de estrategias activas limita la participación y afecta el aprendizaje

Nota. Fuente: Paz (2025) a partir de los estudios incluidos.

La tabla 1 muestra que, de los 16 estudios empíricos, cuatro aplicaron una intervención: tres cuasiexperimentales y uno experimental con pretest y postest. Los otros 12 son descriptivos, correlacionales, exploratorios o cualitativos, y recogen percepciones o prácticas declaradas de docentes y estudiantes.

De los 16 estudios empíricos, diez informan el tamaño de la muestra (nueve en el resumen y uno, Ramírez et al., 2024, en el texto completo) y los seis restantes no lo informan en el resumen. Entre los diez, seis trabajaron con 30 participantes o menos, como ocurre con Jaramillo y Cevallos (2024), con 12 estudiantes, y con Vásquez-Calderón (2024), con 22. En el extremo opuesto, Díaz-Romero et al. (2024) incluyeron a 92 niños de 6 y 7 años. Esta heterogeneidad de diseños y tamaños de muestra impide comparar los efectos entre estudios y respalda la decisión de sintetizarlos de forma narrativa.

Tabla 2. Características de las Revisiones y Trabajos Documentales Incluidos.

Autor(es)/ Año	Diseño	Fuentes o corpus	Variable de interés	Principales hallazgos
Celi et al. (2021)	Estudio bibliográfico, método descriptivo y analítico sintético	Literatura sobre educación inicial (período no consta en el resumen)	Estrategias y pensamiento lógico matemático	Prevalecen las actividades lúdicas como herramienta clave, con el constructivismo como teoría base
Delgado (2021)	Descriptivo analítico de literatura (rotulado metaanalítico)	54 artículos científicos de bases indexadas	Estrategias para el pensamiento creativo	Diversas estrategias fortalecen el pensamiento creativo desde los primeros niveles de primaria con actividades motivadoras y significativas
Gomez et al. (2021)	Revisión conceptual rotulada como sistemática	Fuentes científicas sin detalle de búsqueda	Juegos verbales y expresión oral	Las estrategias, de forma aislada, no mejoran las competencias, pero son una herramienta fundamental para el logro de aprendizajes
Sandobal et al. (2021)	Revisión sistemática	Literatura sobre aula invertida en educación superior (ingeniería)	Aula invertida y competencias	Se aplica en ingeniería con diversas herramientas; su éxito exige planificación de actividades y conocimiento de la metodología por parte de alumnos y docentes
Intriago-Alarcón y Rodriguez-Zambrano (2022)	Revisión documental y bibliográfica, fases heurística y hermenéutica	Documentos, artículos y tesis, 2019 a 2022	Estrategias para escolares con necesidades educativas especiales	Aula inclusiva, educación a distancia, aprendizaje cooperativo y estimulación con arte, sonido y movimiento resultaron factibles para los docentes
Narváez-León y Fárez-Loja (2022)	Revisión de literatura	15 publicaciones de Google Académico y de una biblioteca virtual universitaria	Estrategias para niños de 3 a 4 años	Juego, ambientación del aula, artes plásticas, tecnología, música, títeres y proyectos motivan el aprendizaje y hacen más efectivo el ambiente de trabajo
Rumiche y Solís (2022)	Revisión sistemática	Artículos de 2017 a 2021 en Scopus, Google Académico y Mendeley	Estrategias para la evaluación formativa	La evaluación formativa recoge y analiza información para mejorar los aprendizajes, pero no la aplican todos los docentes porque no está clara
Acosta et al. (2023)	Revisión sistemática con enfoque bibliométrico	Producción en Scopus, 2017 a 2023	Estrategias para mejorar la práctica docente	La estrategia metodológica debe promover el aprendizaje independiente, colaborativo y dinámico, con un rol docente propositivo
Herrera y Villafuerte (2023)	Revisión sistemática con operadores booleanos	Siete bases y buscadores, sin total de estudios	Estrategias didácticas en la educación	Las estrategias generan beneficio educativo en el nivel básico y el superior mediante herramientas y métodos que aclaran las actividades
Litardo-Muñoz (2023)	Documental	Fuentes sin detalle en el resumen	Estrategias y aprendizaje de las matemáticas	Hacen accesibles los conceptos, promueven el pensamiento lógico y la resolución de problemas, y motivan cuando son innovadoras
Pacheco et al. (2023)	Revisión bibliográfica sistemática	Investigaciones de distintas bases de datos, 2015 a 2023	Estrategias para trabajar la diversidad en matemática	El diseño universal para el aprendizaje, los espacios interactivos en pequeños grupos y la variedad de materiales se destacan para atender la diversidad

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Autor(es)/ Año	Diseño	Fuentes o corpus	Variable de interés	Principales hallazgos
Sarmiento e Idrovo (2023)	Documental bibliográfico no experimental	Artículos científicos y tesis	Estrategias y necesidades educativas especiales	Las estrategias permiten aumentar la capacidad y las competencias de los niños mediante la integración y la exploración
Arenas (2024)	Revisión sistemática	150 artículos recuperados y 50 analizados, 2013 a 2023	Trabajo colaborativo docente	Contribuye al desempeño académico y al desarrollo profesional, aunque enfrenta resistencia al cambio y limitaciones de tiempo
Ramos et al. (2024)	Revisión sistemática con enfoque mixto	67 artículos, 13 incluidos, 2019 a 2023	Estrategias de comprensión lectora	Ocho estrategias principales mejoran los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica, además del vocabulario

Nota. Fuente: Paz (2025) a partir de los estudios incluidos.

Según la tabla 2, ocho de los 14 trabajos documentales se rotulan como revisión sistemática, pero solo dos de ellos especifican en el resumen el total de documentos analizados (Arenas, 2024; Ramos et al., 2024); entre los 14, cuatro lo informan, con cifras de 13 a 54 (Arenas, 2024; Delgado, 2021; Narváez-León & Fárez-Loja, 2022; Ramos et al., 2024). Por otra parte, Gomez et al. (2021) rotularon su revisión como sistemática, aunque es conceptual y no detalla la búsqueda; asimismo, en el caso de Delgado (2021), el análisis se califica de metaanalítico, pese a ser descriptivo. Estas discrepancias no invalidan los trabajos, pero obligan a tratar sus conclusiones como síntesis narrativas.

3.3. Evaluación de la calidad de los estudios

La valoración descriptiva asignó a cada estudio entre 0 y 5 puntos según cinco criterios de completitud del reporte, que miden hasta qué punto el resumen informa el objetivo, el diseño, la muestra, los resultados y la conclusión, y no el riesgo de sesgo. La media de los 30 estudios fue de 3,95 puntos. Se clasificaron 21 estudios en calidad alta (70,0%), 8 en calidad media (26,7%) y 1 en calidad baja (3,3%).

Tabla 3. Valoración Descriptiva de la Calidad del Reporte de los Estudios Incluidos.

Estudio	A	B	C	D	E	Puntaje	Nivel
Celi et al. (2021)	1	1	0	0,5	1	3,5	Media
Delgado (2021)	1	1	1	0,5	1	4,5	Alta
Gomez et al. (2021)	1	0,5	0	0	0,5	2,0	Baja
Navarrete-Navarrete y Gallegos-Macías (2021)	1	1	0,5	0,5	1	4,0	Alta
Pastora y Fuente (2021)	1	1	0,5	0,5	1	4,0	Alta
Pillajo et al. (2021)	1	1	1	1	1	5,0	Alta
Sandobal et al. (2021)	1	1	0,5	0,5	1	4,0	Alta
Asuero (2022)	1	1	1	0,5	0,5	4,0	Alta
Balseca-Castellano et al. (2022)	1	1	0,5	0	0	2,5	Media
Cangalaya-Sevillano et al. (2022)	1	0,5	1	0,5	1	4,0	Alta
Intriago-Alarcón y Rodriguez-Zambrano (2022)	1	1	0,5	1	1	4,5	Alta
Narváez-León y Fárez-Loja (2022)	0,5	1	1	1	1	4,5	Alta
Rojas (2022)	1	0,5	1	0	0	2,5	Media
Rumiche y Solís (2022)	1	1	0,5	0,5	1	4,0	Alta
Acosta et al. (2023)	1	1	0,5	0	0,5	3,0	Media
Forero-Arango et al. (2023)	1	1	0,5	0,5	1	4,0	Alta
Herrera y Villafuerte (2023)	1	1	0,5	0,5	1	4,0	Alta
Litardo-Muñoz (2023)	1	1	0	0,5	1	3,5	Media
Pacheco et al. (2023)	1	1	0,5	0,5	1	4,0	Alta
Peñafiel et al. (2023)	1	0,5	0,5	0,5	1	3,5	Media
Sarmiento e Idrovo (2023)	1	1	0,5	0	0,5	3,0	Media
Arenas (2024)	1	1	1	0,5	1	4,5	Alta
Chacón-Chacón et al. (2024)	1	1	1	0,5	0,5	4,0	Alta
Díaz-Romero et al. (2024)	1	1	1	0,5	1	4,5	Alta
Jaramillo y Cevallos (2024)	1	1	1	1	1	5,0	Alta
León (2024)	1	1	1	1	1	5,0	Alta
Ramírez et al. (2024)	0,5	1	0,5	0,5	0	2,5	Media
Ramos et al. (2024)	1	1	1	1	1	5,0	Alta
Vásquez-Calderón (2024)	1	1	1	1	1	5,0	Alta
Napa (2025)	1	1	1	1	1	5,0	Alta

Nota. Fuente: Paz (2025) a partir de los estudios incluidos. Criterios: A = objetivo explícito; B = diseño o método declarado; C = población, muestra o fuentes descritas; D = resultados con datos concretos; E = conclusión coherente con los resultados. Cada criterio se valoró con 1 (sí), 0,5 (parcial) o 0 (no consta). Nivel: alta (4 o más), media (de 2,5 a 3,5) y baja (menos de 2,5). Los criterios se valoraron sobre el resumen, incluso en un estudio (Ramírez et al., 2024) cuyos datos del texto completo no modificaron la puntuación.

La tabla 3 muestra que el criterio más cumplido fue el objetivo explícito: 28 estudios lo cumplen por completo y 2, de forma parcial. Le siguió el diseño declarado, con 26 cumplimientos completos y 4 parciales. El criterio con mayor déficit fue la presentación de resultados con datos concretos: solo 8 estudios lo cumplen por completo, 17 lo cumplen en parte y 5 no aportan dato alguno en el resumen. La población o las fuentes quedaron sin describir en 3 estudios, y la conclusión no se desprendió de los resultados en 3.

La puntuación media fue de 4,03 puntos en los

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

estudios empíricos y de 3,86 en las revisiones. La diferencia es pequeña, pero los puntos débiles de cada grupo difieren. Entre los empíricos, dos no aportan dato alguno de resultados en el resumen; entre las revisiones, tres se encuentran en la misma situación y tres omiten por completo las fuentes consultadas.

Entre los estudios empíricos, 12 alcanzaron calidad alta y 4, media; entre las revisiones, 9 alcanzaron calidad alta, 4, media y 1, baja. Los cuatro estudios de educación superior obtuvieron calidad alta, en tanto que tres de los cinco de educación inicial y el único de secundaria quedaron en calidad media. En el grupo de calidad baja, la revisión de Gomez et al. (2021) fue la única, pues no detalla la búsqueda ni presenta datos de resultados.

Como análisis de sensibilidad se retiraron los 9 estudios de calidad media o baja. Los 21 restantes conservan los seis ejes temáticos, con la distribución siguiente, en el orden de la tabla 4: 6, 4, 4, 2, 2 y 3 estudios. El eje de estrategias lúdicas, gamificación y metodologías activas es el que más se reduce, pues pasa de 10 a 6 estudios; por consiguiente, las afirmaciones sobre ese eje son las más sensibles a la calidad. Como el puntaje mide la completitud del reporte y no la validez, este análisis indica la dependencia de los ejes respecto de estudios con resúmenes menos completos, no respecto de estudios sesgados.

3.4. Síntesis de resultados

El análisis temático agrupó los 30 estudios en seis ejes. La síntesis de cada uno distingue entre lo medido por los autores y lo que estos declaran o perciben.

Tabla 4. Síntesis Temática de los Estudios Incluidos.

Eje temático	Estudios (n)	Estrategias o temas principales	Calidad media (0 a 5)
Estrategias lúdicas, gamificación y metodologías activas	10 (33,3%)	Juego, gamificación, juego de roles, aula invertida y capacitación en metodologías activas	3,75
Aprendizaje significativo y rendimiento	6 (20,0%)	Aprendizaje significativo, estrategias innovadoras y recursos visuales y tecnológicos	4,17
Lectura, pensamiento crítico y creativo	5 (16,7%)	Comprensión lectora, dibujo y pintura, y pensamiento crítico y creativo	4,20
Inclusión y necesidades educativas especiales	3 (10,0%)	Aula inclusiva, aprendizaje cooperativo, diseño universal para el aprendizaje y estimulación con arte, sonido y movimiento	3,83
Planificación y docencia en entornos virtuales	2 (6,7%)	Planificación en entornos virtuales y traslado de las prácticas presenciales a los entornos digitales	4,00
Práctica docente, trabajo colaborativo y evaluación	4 (13,3%)	Trabajo colaborativo docente, estrategia metodológica y evaluación formativa	3,88

Nota. Fuente: Paz (2025) a partir de los estudios incluidos. Calidad media: promedio del puntaje descriptivo de los estudios de cada eje.

Según la tabla 4, el eje de estrategias lúdicas, gamificación y metodologías activas reúne la mayor cantidad de estudios. En él, los resultados medidos son escasos. Por ejemplo, Díaz-Romero et al. (2024) reportaron mejoras significativas entre el diagnóstico inicial y la evaluación final de 92 niños tras integrar juego y lectura; en contraste, Cangalaya-Sevillano et al. (2022) hallaron una relación fuerte entre la gamificación y la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en 30 estudiantes universitarios, aunque a partir de percepciones registradas con cuestionarios.

El resto del eje refleja prácticas y percepciones: el 67,3% de 52 docentes de educación inicial aplicaba la metodología juego-trabajo, aunque sin una comprensión clara de sus conceptos y técnicas (Pillajo et al., 2021), y, según los relatos de las docentes, el juego de roles puede favorecer la cooperación, la empatía y el liderazgo (Peñafiel et al., 2023). Otros dos estudios empíricos no aportan datos de aprendizaje: en uno consta que la gamificación da buenos resultados (Balseca-Castellano et al., 2022) y en otro la capacitación docente en metodologías activas se considera esencial (Chacón-Chacón et al., 2024).

Los demás trabajos del eje son de naturaleza documental. Las revisiones sobre educación inicial incluyen las actividades lúdicas como herramienta clave de motivación (Celi et al., 2021) o junto con otros recursos como la organización del aula, las artes y la música (Narváez-León & Fárez-Loja, 2022), y la revisión sobre aula invertida en ingeniería advierte que su éxito exige planificación y comprensión de la metodología por alumnos y docentes (Sandobal et al., 2021). Una revisión puntualiza que las estrategias, por sí solas, no mejoran

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 181-199
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

las competencias, aunque son una herramienta fundamental para lograr los aprendizajes (Gomez et al., 2021).

El eje de aprendizaje significativo es el más cuantificado. En quinto grado, el 95% del grupo experimental alcanzó el nivel de logro y el control permaneció en el inicial (León, 2024). En una institución de Huancavelica, todos los alumnos partieron del nivel bajo y, tras la intervención, el 22,7% pasó al medio y el 77,3% al alto (Vásquez-Calderón, 2024). En cambio, en segundo año de EGB predominaron las metodologías tradicionales y, según los hallazgos, la escasa incorporación de estrategias activas limita la participación (Napa, 2025); en bachillerato, el bajo rendimiento se asoció con el escaso uso docente de recursos visuales y tecnológicos (Ramírez et al., 2024).

Los dos estudios restantes del eje se apoyan en encuestas, entrevistas y fuentes documentales, no en mediciones del aprendizaje: el primero indaga la aplicación docente de las estrategias interactivas en la enseñanza de la multiplicación (Navarrete-Navarrete & Gallegos-Macías, 2021) y el segundo, la capacidad de las estrategias para hacer accesibles los conceptos matemáticos y promover la resolución de problemas (Litardo-Muñoz, 2023).

En el eje de lectura, pensamiento crítico y creativo, una revisión de 13 estudios identificó ocho estrategias que mejoran los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión (Ramos et al., 2024), y una intervención con un taller en quinto grado relacionó las estrategias de elaboración, integración y metacognición con la comprensión lectora (Asuero, 2022). Una revisión de 54 artículos sostuvo que diversas estrategias fortalecen el pensamiento creativo desde los primeros niveles de primaria (Delgado, 2021).

En educación cultural y artística, los 12 estudiantes participantes juzgaron el dibujo y la pintura como las estrategias más efectivas, con una motivación alta del 91,7% (Jaramillo & Cevallos, 2024). Por último, el estudio de maestría de Rojas (2022) formula estrategias para el hábito lector, pero el resumen del repositorio no detalla resultados.

Los ejes restantes suman nueve estudios y comparten un rasgo: describen condiciones de aplicación más que efectos. En inclusión y necesidades educativas especiales, las revisiones consideran factibles el aula inclusiva, el aprendizaje cooperativo y la estimulación con arte, sonido y movimiento (Intriago-Alarcón & Rodriguez-Zambrano, 2022), resaltan el diseño universal para el aprendizaje y el trabajo en pequeños grupos como vías para atender la diversidad en matemática (Pacheco et al., 2023) y atribuyen a las estrategias un aporte al desarrollo de las competencias infantiles (Sarmiento & Idrovo, 2023).

En entornos virtuales, la planificación exige organizar el aula y seleccionar recursos que propicien la autogestión (Pastora & Fuente, 2021), y en la educación remota se apreció que estudiantes y profesores trasladaron en su mayoría las prácticas tradicionales de la presencialidad a los entornos digitales (Forero-Arango et al., 2023).

En el eje de práctica docente, trabajo colaborativo y evaluación, una revisión de 50 artículos constató que el trabajo colaborativo contribuye al desempeño académico (Arenas, 2024). Otras revisiones dan cuenta de que las estrategias benefician al docente y al estudiante de los niveles básico y superior (Herrera & Villafuerte, 2023), que la estrategia metodológica debe promover un aprendizaje independiente y colaborativo (Acosta et al., 2023) y que la evaluación formativa no es aplicada por todos los docentes porque su concepto no está claro (Rumiche & Solís, 2022).

En conjunto, los ejes muestran una diferencia entre lo medido y lo declarado. Solo los cuatro estudios con intervención permiten contrastar el aprendizaje entre grupos o momentos: dos exhiben cifras de logro (León, 2024; Vásquez-Calderón, 2024), uno apunta mejoras significativas sin cifras (Díaz-Romero et al., 2024) y otro vincula las estrategias con la comprensión lectora sin cuantificar el cambio (Asuero, 2022). Los 26 estudios sin intervención describen prácticas, percepciones o conclusiones documentales. Ocho estudios presentan

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 181-199
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

resultados con datos concretos, pero solo dos miden efectos con un diseño de comparación; los otros seis son descriptivos o revisiones.

De las estrategias identificadas, el juego y la gamificación son las más abordadas, con 8 de los 30 estudios: cinco las abordan (Balseca-Castellano et al., 2022; Cangalaya-Sevillano et al., 2022; Díaz-Romero et al., 2024; Peñafiel et al., 2023; Pillajo et al., 2021) y tres las incluyen entre sus medios (Celi et al., 2021; Gomez et al., 2021; Narváez-León & Fárez-Loja, 2022), seguidas por el aprendizaje significativo (5 estudios), el trabajo colaborativo o cooperativo (5 estudios) y las estrategias de comprensión lectora (3 estudios); el aula invertida, en un solo estudio (Sandobal et al., 2021). Los otros 8 estudios tratan otras estrategias, como el dibujo y la pintura, o las estrategias en conjunto.

Sobre las condiciones de aplicación, los estudios aluden a la capacitación docente en metodologías activas (Chacón-Chacón et al., 2024), el enfoque pedagógico y la creatividad del docente (Peñafiel et al., 2023), la comprensión de los conceptos y las técnicas (Pillajo et al., 2021), la planificación previa (Sandobal et al., 2021) y el uso docente de recursos visuales y tecnológicos (Ramírez et al., 2024). Se citan como obstáculos la resistencia al cambio y la falta de tiempo (Arenas, 2024) y la persistencia de metodologías tradicionales (Napa, 2025) y de las prácticas tradicionales de la presencialidad en los entornos digitales (Forero-Arango et al., 2023).

4. Discusión

Los resultados indican que los estudios incluidos asignan, en general, importancia a las estrategias didácticas para el aprendizaje, pero que la evidencia que la mide es limitada. De los 30 estudios, solo cuatro aplicaron una intervención y dos de ellos revelan cifras de logro. En los demás predominan las percepciones, las prácticas declaradas y las conclusiones de carácter documental. La importancia de las estrategias se afirma, por tanto, con más frecuencia de lo que se demuestra, y esa distancia constituye uno de los hallazgos principales de esta revisión.

Este patrón matiza la importancia que, en opinión de Cuaspud-Meneses et al. (2024), tiene implementar las estrategias en el aula: dos de los estudios que evidencian brechas de aplicación (Napa, 2025; Pillajo et al., 2021) las describen en términos de condiciones, con una escasa incorporación de estrategias activas en uno y una comprensión limitada de los conceptos y las técnicas en el otro, por lo que las brechas remiten a las condiciones en que se aplican las estrategias.

Las condiciones docentes que acompañan la aplicación convergen en tres factores: el papel del docente, que abarca su capacitación (Chacón-Chacón et al., 2024), su enfoque pedagógico y su creatividad (Peñafiel et al., 2023); la planificación (Pastora & Fuente, 2021; Sandobal et al., 2021); y los recursos visuales y tecnológicos (Ramírez et al., 2024). Se añaden como obstáculos la resistencia al cambio y la falta de tiempo para el trabajo colaborativo (Arenas, 2024). Estos factores se enuncian sobre todo como requisitos o como obstáculos y solo excepcionalmente como variables medidas, por lo que el corpus los señala como condiciones plausibles, sin ordenarlos por su peso.

Estos factores guardan relación con lo observado por revisiones de cobertura más acotada. A propósito de la inclusión, Yungán et al. (2025) situaron en primer plano los recursos, la capacitación docente y el trabajo colaborativo, y el eje de inclusión de esta revisión pone de relieve, en matemática, el diseño universal para el aprendizaje y el trabajo en pequeños grupos para atender la diversidad (Pacheco et al., 2023), lo que se aproxima a la prioridad otorgada a los recursos y al trabajo colaborativo.

Dentro del área de la matemática, la síntesis de Mendoza et al. (2025) puso el acento en los materiales concretos y las actividades lúdicas, lo que concuerda con el peso del juego y la gamificación en el eje más numeroso de esta revisión. En lectura y escritura, una revisión distinguió estrategias efectivas que integran participación activa e innovación (Mora-Rosales et al., 2025) y otra enfatizó la formación docente constante

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

(Quezada, 2025), planteamientos que se asemejan a los de la revisión de comprensión lectora incluida aquí (Ramos et al., 2024).

La evidencia cuantificada procede de pocos estudios y debe leerse con cautela. Los dos estudios con cifras de logro (León, 2024; Vásquez-Calderón, 2024) proceden de contextos específicos y de muestras de 55 y 22 estudiantes, y la mayoría de los estudios empíricos que informan el tamaño de la muestra trabajaron con 30 participantes o menos. Estas cifras sugieren que las estrategias pueden asociarse con mejoras de aprendizaje, pero no permiten estimar la magnitud del efecto ni su generalización a otros niveles o países.

Con una mirada más cautelosa, Gomez et al. (2021) plantearon que las estrategias, aplicadas de forma aislada, no mejoran las competencias, lo que matiza la idea de que toda estrategia mejora el aprendizaje. Ello sugiere que la importancia de una estrategia depende de su articulación con la planificación, la capacitación del docente y los recursos disponibles, como lo muestran también los estudios sobre educación virtual y educación inicial. Al contrastar esa inferencia con el resumen de Herrera y Villafuerte (2023), que expone beneficios mediados por las herramientas y los métodos empleados, sin mencionar la capacitación docente ni la planificación, se aprecia que el acuerdo es solo parcial.

El nivel educativo condiciona el tipo de evidencia disponible. De los cinco estudios de educación inicial, tres son revisiones o trabajos documentales y los dos empíricos describen la aplicación docente, y, por tanto, ninguno mide el aprendizaje infantil. En educación superior, los cuatro estudios alcanzaron calidad alta, pero se limitan a percepciones, planificaciones y estrategias declaradas, como el aula invertida o la gamificación en un curso de robótica (Cangalaya-Sevillano et al., 2022; Sandobal et al., 2021). La medición directa del aprendizaje se concentra en la educación básica, lo que sugiere que las conclusiones sobre otros niveles descansan en una base más débil.

El eje de inclusión y necesidades educativas especiales ilustra bien esa fragilidad. Sus tres estudios son revisiones o trabajos documentales y ninguno aporta datos propios de aprendizaje, por lo que las estrategias que enumeran, entre ellas el aula inclusiva y el aprendizaje cooperativo (Intriago-Alarcón & Rodriguez-Zambrano, 2022), se presentan como factibles y no como eficaces. Algo similar ocurre en los entornos virtuales, donde los dos estudios del eje describen la planificación y el traslado de las prácticas presenciales a lo digital, pero no su efecto sobre el rendimiento. Estas áreas requieren estudios primarios antes de formular recomendaciones sólidas.

En relación con los objetivos, la síntesis permite responder de manera diferenciada. Las estrategias más frecuentes se identifican con claridad, con el juego y la gamificación en 8 de los 30 estudios, aunque el corpus no permite jerarquizarlas por su eficacia. La relación con el rendimiento solo puede establecerse como asociación plausible y no como efecto estimado, porque la base empírica es reducida. Las condiciones docentes e institucionales se describen en varios estudios de manera explícita, aunque casi siempre como obstáculos o requisitos y rara vez como variables medidas.

El procedimiento de selección merece una consideración propia. Verificar cada fuente en Crossref y en la página del editor redujo el riesgo de incorporar registros inexistentes o con datos erróneos, pero lo hizo a costa de excluir documentos que no pudieron comprobarse. Ambas consecuencias son visibles en las cifras de la selección: poco más de una cuarta parte de los documentos identificados se descartó en el cribado. Para quien replique la revisión, este equilibrio entre la fiabilidad de las fuentes y la exhaustividad del corpus es una decisión metodológica que conviene explicitar desde el protocolo.

La valoración de la calidad añade una advertencia sobre las propias revisiones: el rótulo de sistemática no garantiza que se informe el total de documentos analizados, y dos trabajos presentan rótulos que no corresponden a su diseño. La carencia más extendida fue la ausencia de datos concretos de resultados en los

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 181-199
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

resúmenes (criterio D), que limita la posibilidad de estimar magnitudes de efecto.

Los hallazgos tienen implicaciones teóricas y prácticas. Para la práctica docente e institucional, la evidencia disponible orienta a considerar la capacitación en metodologías activas, el enfoque pedagógico y la creatividad del docente, la planificación previa y los recursos visuales y tecnológicos como condiciones de su aplicación, sin que el corpus permita jerarquizarlas ni compararlas con una técnica específica. Para la investigación, hacen falta estudios con grupos de comparación, muestras mayores, instrumentos validados y resúmenes que informen el país, la muestra y los resultados cuantitativos, para que futuras revisiones puedan sintetizar efectos y no solo descripciones.

Esta revisión tiene limitaciones que condicionan sus conclusiones. No se registró un protocolo previo, y un revisor único realizó el cribado, la extracción y la valoración, y la verificación posterior con una herramienta de inteligencia artificial no sustituye la comprobación independiente de un segundo revisor. La extracción se basó en los resúmenes y no en los textos completos, salvo dos datos de un estudio (Ramírez et al., 2024) y el país de otros seis, y la valoración de la calidad es descriptiva y no sustituye una evaluación formal del riesgo de sesgo. A su vez, los criterios de elegibilidad se formularon de forma retrospectiva sobre el corpus inicial y las categorías de exclusión se precisaron durante el cribado.

Otra limitación atañe al origen del corpus. De los 30 estudios incluidos, 22 (73,3%) proceden del corpus inicial reunido por el autor mediante búsquedas cuyas ecuaciones, fechas y recuentos no se conservaron, de modo que la exhaustividad de la búsqueda no puede acreditarse y los resultados no representan todo lo publicado sobre el tema. Cabe añadir que el estudio de Ramos et al. (2024), en el que el autor figura como coautor, fue valorado por el mismo revisor y con los mismos criterios que los demás, lo que no excluye un sesgo de valoración. La lista de cinco criterios de calidad se elaboró para esta revisión y no fue validada.

Otras limitaciones se refieren a la cobertura de la búsqueda. La búsqueda complementaria se limitó a Crossref y a motores de búsqueda web, sin consultar bases como Scopus o Web of Science, y abarcó solo el español y el inglés entre 2021 y 2025. La exigencia de un identificador persistente comprobable excluyó 12 documentos del corpus inicial que podrían haber sido pertinentes, lo que pudo introducir un sesgo de selección. Otro aspecto es que varias revisiones previas citadas como antecedentes quedaron fuera del corpus; alguna podría haber cumplido los criterios de elegibilidad, y la síntesis podría no recoger toda la evidencia secundaria disponible.

En lo tocante al alcance, los 30 estudios incluidos están redactados en español y, entre los 21 con país identificado, 18 proceden de Ecuador o Perú, por lo que los hallazgos no deben extrapolarse a otros contextos lingüísticos ni geográficos. Las fuentes se concentran, además, en pocas revistas latinoamericanas (Horizontes, con cinco estudios, y Revista Scientific, con cuatro). No se evaluó el sesgo de publicación y la heterogeneidad de los diseños impidió el metaanálisis.

Como líneas futuras se propone registrar un protocolo antes de la búsqueda, incorporar al menos dos revisores independientes y extraer los datos de los textos completos con una herramienta formal de valoración como MMAT o JBI. También resulta pertinente ampliar la búsqueda a bases multidisciplinarias y al portugués, y diseñar estudios primarios que midan el efecto de estrategias específicas sobre el rendimiento en educación inicial y secundaria, que son los niveles menos representados en el corpus.

5. Conclusiones

La revisión concluye que los estudios incluidos confieren a las estrategias didácticas un papel importante en el aprendizaje, pero que la evidencia que mide su efecto es escasa, proviene de pocos estudios con muestras pequeñas y se concentra en la educación básica. Según lo que informan los resúmenes analizados, la importancia se afirma con más frecuencia

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

de lo que se demuestra, de modo que el objetivo general se cumple en lo descriptivo y queda limitado en lo causal.

En materia de estrategias, el corpus aborda con mayor frecuencia el juego y la gamificación y, en menor medida, el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo o cooperativo y la comprensión lectora. El eje de estrategias lúdicas, gamificación y metodologías activas es el más numeroso, con 10 de los 30 estudios (33,3%). Acerca de la relación con el rendimiento, los cuatro estudios con intervención ponen de manifiesto mejoras en el aprendizaje tras la aplicación de estrategias didácticas, aunque solo dos las cuantifican y todos se limitan a contextos específicos. La asociación es plausible y no permite estimar la magnitud del efecto.

Las condiciones docentes e institucionales aparecen de forma recurrente en los estudios. La capacitación en metodologías activas, el enfoque pedagógico y la creatividad del docente, la planificación previa y los recursos visuales y tecnológicos se señalan como condiciones de una aplicación eficaz, mientras que la resistencia al cambio, la falta de tiempo para el trabajo colaborativo y la persistencia de metodologías y prácticas tradicionales, incluso en los entornos digitales, se identifican como obstáculos. Con todo, el corpus permite nombrar estas condiciones, pero no establecer su peso en los resultados de aprendizaje.

Estas conclusiones deben leerse con cautela por las limitaciones de la revisión: ausencia de protocolo registrado, corpus inicial de origen no reproducible, revisor único con verificación asistida por inteligencia artificial, extracción desde resúmenes (con excepciones puntuales), valoración descriptiva de la calidad y alcance limitado al español y a pocas revistas latinoamericanas, lo que impide extrapolar los hallazgos a otros contextos. Por tanto, constituyen un punto de partida para estudios que midan lo que hasta ahora solo se afirma.

6. Referencias

Acosta, J. L., Bayas, E. L., Manobanda, L. I., & Tapia, S. R. (2023). Estrategias de enseñanza para el mejoramiento de la práctica docente en Latinoamérica. Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2), 3069–3087. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5553

Arenas, M. (2024). Trabajo colaborativo en docentes de educación primaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *8*(34), 1598–1619. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.821

Arteaga-Marín, M., Sánchez-Rodríguez, A., Olivares-Carrillo, P., & Maurandi-López, A. (2022). Revisión sistemática y propuesta para la implementación de metodologías activas en la educación STEM. *EDUCATECONCIENCIA*, *30*(36), 35–76. https://doi.org/10.58299/ex92v043

Asuero, Y. del C. (2022). Estrategias didácticas activas para fomentar la comprensión lectora. *Tesla Revista Científica*, *2*(2), e93. https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e93

Balseca-Castellano, H. F., Moscoso-Bernal, S., & Erazo-Álvarez, J. C. (2022). Gamificación como estrategia de enseñanza de las ciencias naturales en octavo año de educación básica. *MQRInvestigar*, *6*(3), 1753–1773. https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.3.2022.1753-1773

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, *9*(1), 3–26. https://doi.org/10.1037/qup0000196

Cangalaya-Sevillano, L. M., Casazola-Cruz, O. D., & Farfán, J. A. (2022). Gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *6*(23), 637–647. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.364

Celi, S. Z., Sánchez, V. C., Quilca, M. S., & Paladines, M. del C. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *5*(19), 826–842. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.240

Chacón-Chacón, D. P., Estrella-Hidalgo, E. M., & Vergel-Parejo, E. E. (2024). Estrategias didácticas basadas en metodologías activas para potenciar el aprendizaje significativo de las ciencias naturales en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, *3*(3), 26–40. https://doi.org/10.62697/rmiie.v3i3.104

Cuaspud-Meneses, J., Meza-Castro, A., Villacís-Tagle, J., & Reigosa-Lara, A. (2024). Estrategias didácticas transversales en la educación secundaria: una revisión bibliográfica. *593 Digital Publisher CEIT*, *9*(6), 246–263. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.6.2724

Delgado, C. (2021). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio meta-analítico. *Revista Innova*

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 181-199
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Educación, *4*(1), 51–64. https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.004

Díaz-Romero, Y., Díaz-Téllez, Á. S., Mejía-Ríos, J., & Lucero-Baldevenites, E. V. (2024). El juego y la lectura: Estrategias didácticas para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria. *Episteme Koinonia*, *7*(14), 133–153. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4154

Forero-Arango, X., Segura-Jiménez, H., & Sánchez-Ávilez, C. R. (2023). Uso de estrategias apoyadas en TIC y virtualidad: una oportunidad para explorar las posibilidades del entorno digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, *22*(1), 57–72. https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.57

Gomez, R. H., Gómez, S. Y., & Huayta-Franco, Y. J. (2021). Juegos verbales como estrategia didáctica: una revisión sistemática. *IGOBERNANZA*, *4*(15), 189–206. https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.133

Herrera, C., & Villafuerte, C. A. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *7*(28), 758–772. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.552

Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., ... Welch, V. A. (Eds.). (2024). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Version 6.5). Cochrane.

Intriago-Alarcón, G. S., & Rodriguez-Zambrano, A. D. (2022). Estrategias didácticas para la atención en escolares con necesidades educativas especiales durante el Covid-19. Un estudio de revisión en Ecuador. *Tesla Revista Científica*, *2*(2), e92. https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e92

Jaramillo, M. I., & Cevallos, D. G. (2024). Análisis de las estrategias empleadas en educación cultural y artística para el desarrollo del pensamiento creativo. *Revista Scientific*, *9*(33), 341–360. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.16.341-360

León, M. E. (2024). Estrategias didácticas en el aprendizaje significativo en educación básica. *Revista Scientific*, *9*(33), 212–230. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.10.212-230

Litardo-Muñoz, A. M. (2023). Las estrategias didácticas y el aprendizaje de las matemáticas en educación general básica. *CIENCIAMATRIA*, *9*(2), 477–491. https://doi.org/10.35381/cm.v9i2.1191

Mendoza, H. R., Tapia, C. S., & Guzmán, A. C. (2025). Estrategias didácticas innovadoras para el aprendizaje matemático en educación básica media: Revisión sistemática. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, *10*(2), 83–92. https://doi.org/10.33936/rehuso.v10i2.7663

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ... Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, *4*(1), Article 1. https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1

Monteza, D. (2021). Estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, *4*(1), 120–134. https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.009

Mora-Rosales, J. C., Medrano-Macao, E. S., Suarez-Quisirumbay, J. B., & Bastidas-Pozo, G. M. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura en educación básica. Una revisión sistemática. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, *1*(1), 100–116. https://doi.org/10.53877/5fvws394

Napa, K. M. (2025). Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje significativo en la asignatura de matemática en los estudiantes de educación básica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *6*(2), 2179–2189. https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3822

Narváez-León, I. E., & Fárez-Loja, D. E. (2022). Estrategias didácticas para favorecer el proceso de aprendizaje en niños de 3 a 4 años. *Episteme Koinonia*, *5*(10), 78–100. https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1877

Navarrete-Navarrete, J. M., & Gallegos-Macías, M. (2021). Estrategias didácticas interactivas para el aprendizaje significativo de la multiplicación. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, *5*(9 Ed. esp.), 43–53. https://doi.org/10.46296/yc.v5i9edespsoct.0110

Pacheco, A., Blanquicett, J., & Rivera, A. (2023). Estrategias de enseñanza para trabajar la diversidad en el aula de matemáticas: revisión sistemática. *Investigación y Acción*, *3*(2), 1–11. https://doi.org/10.15648/invefor.v3i2.3831

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pastora, B., & Fuente, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica UISRAEL*, *8*(1), 59–76. https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.341

Paul, J., Lim, W. M., O'Cass, A., Hao, A. W., & Bresciani, S. (2021). Scientific procedures and rationales for systematic literature reviews (SPAR-4-SLR). *International Journal of Consumer Studies*, *45*(4), O1–O16. https://doi.org/10.1111/ijcs.12695

Peñafiel, A. D., Neira, M. A., Alvear, F. I., & Tacle, S. P. (2023). Juego de roles como estrategia de enseñanza-aprendizaje para mejorar las relaciones sociales en niños de educación inicial. *Revista Social Fronteriza*, *3*(5), 192–206. https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)192-206

Pillajo, E. G., Villarroel, P. C., Quezada, E. E., & Guijarro, J. S. (2021). El juego-trabajo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en educación inicial.

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 181-199
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Revista Vínculos ESPE, *6*(3), 69–78. https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v6i3.1811

Quezada, G. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia lectora en la educación básica: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, *5*(13), 527–545. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i13.285

Ramírez, M. E., Badillo, L. E., Echeverría, Á. Y., & Guzmán, R. (2024). Estrategias didácticas visuales para mejorar el rendimiento académico en la asignatura emprendimiento y gestión. *Revista Scientific*, *9*(Ed. Esp.), 78–95. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.e.4.78-95

Ramos, E., Alvarado, R. C., Rivas, L. E., González, R. I., Paz, F. J., & Hurtado, N. R. (2024). Estrategias de comprensión lectora en docentes de educación básica en Piura, Perú. *Revista Scientific*, *9*(34), 131–152. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.34.6.131-152

Rivera, H. S., Otiniano, N. M., & Goicochea, E. del S. (2023). Estrategias didácticas de la educación virtual universitaria: Revisión sistemática. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (83), 120–134. https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2683

Rojas, G. A. (2022). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en los y las estudiantes de séptimo año de E.G.B. del paralelo «B» de la Unidad Educativa «Sayausí» 2020-2021* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional UPS. Universidad Politécnica Salesiana.

Rumiche, M. E., & Solís, B. P. (2022). Estrategias didácticas para una óptima evaluación formativa en educación primaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *6*(26), 2189–2203. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.484

Sandobal, V. C., Marín, B., & Barrios, T. H. (2021). El aula invertida como estrategia didáctica para la generación de competencias: una revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(2), 285–308. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29027

Sarmiento, E. L., & Idrovo, J. O. (2023). Importancia del uso de estrategias didácticas en estudiantes con necesidades educativas especiales en educación inicial. *CIENCIAMATRIA*, *9*(1), 473–483. https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1075

Vásquez-Calderón, Y. Y. (2024). Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo en una institución educativa, Perú. *Episteme Koinonia*, *7*(1), 244–262. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3733

Villegas, G. N., Velásquez, C. D., Villacís, X. H., & Vinces, L. S. (2025). Estrategias diferenciadas para la enseñanza de matemáticas en aulas inclusivas. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, *7*(2), 44–55. https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v17i2.1401

Yungán, J. B., Varela, L. D., Salas, R. C., & Arcos, V. A. (2025). La educación inclusiva en básica: estrategias y métodos para promover la inclusión: Revisión sistemática de estudios que evalúan las estrategias y métodos efectivos para promover la inclusión en la educación básica. *ASCE Magazine*, *4*(2), 583–599. https://doi.org/10.70577/asce/583.599/2025

Reseña biográfica del autor

Franklin Javier Paz Ojeda | frankpazojeda@gmail.com

Es especialista en Educación en la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Piura, Perú. Es doctor en Educación por la Universidad César Vallejo, tiene una maestría en Educación, mención en Psicología Educativa; la licenciatura en Educación (Matemática, Física y Computación) por la Universidad Privada San Pedro, y la licenciatura en Matemática por la Universidad Nacional de Piura. Sus líneas de investigación son la innovación educativa, la integración de tecnologías en el aula y la psicología aplicada al aprendizaje de las ciencias. Es autor del libro TIC en la Matemática: La Mirada del Docente.

Declaraciones del autor

Contribución del autor (Taxonomía CRediT). Franklin Javier Paz Ojeda: conceptualización, investigación y redacción del borrador original.

Financiamiento. No se declara financiamiento externo para esta investigación.

Conflicto de intereses. No se declara conflicto de intereses relacionado con esta investigación. Consta, no obstante,

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.13.181-199
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

que el autor es coautor de uno de los 30 estudios incluidos en la síntesis (Ramos et al., 2024), el cual se sometió a los mismos criterios de verificación, extracción y valoración que los demás.

Declaración de disponibilidad de datos. No se generaron conjuntos de datos nuevos. Los datos analizados corresponden a los resúmenes publicados de los 30 estudios incluidos y, en un estudio (Ramírez et al., 2024), a dos datos tomados del texto completo, además del país de otros seis estudios, obtenido del texto completo o de la filiación institucional de los autores; los 30 figuran en la lista de referencias y se sintetizan en las tablas 1 a 4. La matriz de extracción completa, la lista de verificación PRISMA 2020 y la lista de los documentos excluidos, con su motivo, se incluyen como material complementario. La revisión no se registró en PROSPERO ni en otro registro.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. El autor efectuó la consulta a Crossref, el contraste de los datos bibliográficos con las páginas de los editores para confirmar su exactitud, la aplicación de las normas APA 7 y la redacción del manuscrito. Una vez concluido ese trabajo, empleó una herramienta de inteligencia artificial generativa solo para verificarlo, sin que esta figure como autora ni sustituya la comprobación de un segundo revisor.

Aprobación ética y consentimiento informado. Esta revisión sistemática no requirió aprobación de un comité de ética por tratarse del análisis de estudios previamente publicados.

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 181-199
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional