

## La experiencia docente influye en el uso de enfoques metodológicos ¿mito o realidad?

**Alejandro Rodríguez-García y Ana Rosa Arias-Gago**

Universidad de León, España

### Introducción

Las metodologías activas son definidas como: “aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y su protagonismo” (Labrador-Piquer y Andreu, 2008, p. 6). Dichas metodologías cada vez están adquiriendo mayor relevancia como consecuencia de la actual renovación pedagógica que se está comenzado a impulsar desde los centros educativos (Monereo, 2003). Además, según autores como Crisol (2012), Pérez-Pueyo (2010), y Swartz (2013) señalan que su utilización desarrolla competencialmente a los alumnos en aspectos transversales, aplicables a todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Esta aplicabilidad a diversos ámbitos se vincula a las características de este tipo de metodologías. En este sentido, Toro y Arguis (2015), y Hernández y Guárate (2017), establecen que las características que un enfoque metodológico debe de disponer para ser activo, son las siguientes: promover la creatividad, la crítica y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; partir de los intereses y motivaciones de los alumnos; asociarse a una evaluación comprensiva con las características del alumnado; fundamentarse en tópicos globalizados adaptados a los intereses de los alumnos; promocionar la autonomía del alumno; organización de agrupamientos, espacios y tiempos flexibles; promoción de la colaboración y cooperación de los alumnos; el docente debe de actuar como facilitador del aprendizaje; y las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han de tener un papel preponderante.

Si bien, en la actualidad no existe ninguna taxonomía objetiva y empírica sobre enfoques metodológicos activos. No obstante, es importante mencionar que de acuerdo con las investigaciones realizadas por Crisol (2012), De Miguel (2006), Prieto, Díaz, y Santiago (2014), y Rodríguez-García y Arias-Gago (2018), se pueden considerar como enfoques metodológicos activos: la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2008), las áreas o rincones de trabajo (Tavernier, 1987); la Asamblea o tutoría proactiva (Flecha, 1997); el trabajo por proyectos (Anguita, Hernández, y Ventura, 2010); el aprendizaje basado en problemas (Del Pozo, 2009); las rutinas de pensamiento (Perkins, 1998); las

---

#### Cita sugerida:

Rodríguez-García, A. y Rosa Arias-Gago, A. (2019). La experiencia docente influye en el uso de enfoques metodológicos ¿mito o realidad? En REDINE (Ed.), *Estrategias y metodologías didácticas: perspectivas actuales*. (pp. 100-109). Eindhoven, NL: Adaya Press.

comunidades de aprendizaje (Valls, 2000); la metodología inversa (Bergman y Sams, 2014); el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 2010); el estudio de casos (Martínez y Musitu, 1995); la metodología CLIL (Coyle, 2007); los contratos didácticos (Przesmycki, 2000); el ciclo de Kolb (Kolb, 1995); el uso del método científico (Feliu y Sallés, 2011); los grupos interactivos (Luna, 2007); el cálculo abierto basado en número (ABN) (Martínez-Montero, 2010), el e-learning (Cabero, 2006); la gamificación (Kapp, 2012); y el aprendizaje servicio (Battle, 2010).

Tampoco existen numerosas investigaciones que traten de cuantificar el uso de metodologías en función de la experiencia acumulada por los docentes. No obstante, algunas de ellas como las de Andreu y Labrador-Piquer (2011), Cantón, Cañón-Rodríguez, y Arias-Gago (2013), Cañón-Rodríguez (2011, 2012), Cardona (2008), y Vicente (2003), establecen que los docentes experimentados son más reticentes hacia el uso de enfoques metodológicos activos y hacia la innovación pedagógica, que los docentes noveles o con menos tiempo de servicio. Esta circunstancia ha tratado de ser cuantificada con los docentes de educación obligatoria –Primaria y Secundaria– de la ciudad de León (Castilla y León, España).

## **Metodología**

### *Objetivos*

El objetivo principal es determinar si el tiempo de servicio en docentes de Educación obligatoria se vincula a un mayor o menor uso de metodologías activas. Del presente objetivo, surgen los siguientes objetivos específicos: (1) Establecer si difiere el uso de enfoques metodológicos entre docentes de la ciudad de León (Castilla y León, España) en función de los años de servicio (menos de 10, entre 10 y 20, y más de 20 años de experiencia); y (2) Comprobar qué grupo de docentes de la ciudad de León (Castilla y León, España) hace mayor o menor uso de enfoques metodológicos activos en la ciudad de León (Castilla y León, España) en función de los años de servicio (menos de 10, entre 10 y 20, y más de 20 años de experiencia).

### **Diseño de investigación**

En la presente investigación se siguió un diseño cuantitativo no experimental de tipo descriptivo-comparativo (León y Montero, 2004), ya que el objetivo general de la investigación fue determinar si diferentes tiempos de servicio o experiencia docente influyen en el uso de metodologías activas. La variable sometida a manipulación o independiente fue la experiencia docente acumulada por los participantes. Como variable dependiente, se midió el uso docente de diferentes enfoques metodológicos.

### *Participantes*

Se partió de dos universos-poblaciones diferenciados. En primer lugar, los maestros de Educación Primaria de colegios y centros de Educación Infantil y Educación Primaria de

la ciudad de León durante el curso académico 2017-2018 ( $n=579$ ) y, en segundo término, los profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la misma ciudad durante el mismo curso ( $n=893$ ). Tras un muestreo intencional por conveniencia, se estableció un tamaño muestral de 212 docentes ( $n=212$ ). De estos participantes, 72 (34%), disponen de una experiencia docente inferior a 10 años, otros 72 (34%) tienen una experiencia de entre 10 y 20 años, y 68 (32%) acumulan una experiencia docente de más de 20 años.

### *Instrumento de recogida de datos*

Se diseñó y elaboró *ex profeso* el cuestionario Opinión y percepción sobre el Uso de Metodologías Activas en la Educación Obligatoria de la ciudad de León (OPPUMAEOL). El citado cuestionario, una vez diseñado, fue validado por medio del procedimiento de juicio de expertos, llevado a cabo por 7 expertos pertenecientes al grupo de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de León (DOE). Tras el procedimiento de juicio de expertos, el cuestionario OPPUMAEOL quedó finalmente integrado por 21 dimensiones, estando 20 de ellas vinculadas a enfoques metodológicos activos y 1 de ellas a enfoques tradicionales. La valoración de la utilización se cuantifica con la siguiente escala: 0-nada, 1-poco, 2-bastante y 3-mucho. Finalmente, la fiabilidad interna del cuestionario se determinó por medio del procedimiento denominado Alfa de Cronbach. En este sentido, el índice obtenido en el procedimiento fue de 0,902, considerado por Castañeda, Cabrera, Navarro, y De Vries (2010), como excelente.

### *Análisis de datos*

Se realizó con el programa SPSS versión 25, con el que se llevó a cabo el análisis de los datos recabados con el cuestionario OPPUMAEOL. La estadística utilizada para el tratamiento de los datos recogidos para su análisis fue la siguiente: contraste de diferencias por experiencia docente, para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas ofrecidas por los docentes en función de la variable descriptiva experiencia. Para ello, se utilizó el análisis ANOVA de un factor con la subprueba Scheffé, para establecer las diferencias entre los diferentes grupos (Tejedor y García-Valcarcel, 2012).

## **Resultados**

Comprobada la normalidad de las variables a analizar a través de la prueba kolgomoróv-Smirnov y considerando que cada uno de los grupos analizados disponen de más de 100 participantes, se utilizó estadística paramétrica. Los resultados obtenidos con la prueba paramétrica ANOVA de un factor con el Post-Hoc Scheffé muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en varios enfoques metodológicos cuando la significación es igual 0 inferior a 0,05, aspecto que indica que se rechaza la hipótesis nula. De esta forma, en el uso del enfoque metodológico de la lección magistral se producen diferencias significativas en el uso entre el grupo de menos de 10 años de experiencia [ $Sig.=.000$ -Dif. de medias=.760] y en el de 10 y 20 años de experiencia [ $Sig.=.001$ -Dif. de

*medias*=.538] en favor del grupo de más de 20 años experiencia. De lo anterior, se deduce que el grupo más experimentado utiliza de manera más frecuente la lección magistral que los grupos con menos experiencia. Por su parte, en los siguientes enfoques metodológicos: trabajo por proyectos, autorregulación del aprendizaje y aprendizaje cooperativo, tal y como indica la tabla 1, se producen diferencias estadísticamente significativas a favor de los grupos de menos de 10 años de experiencia y los grupos de entre 10 y 20 años de experiencia con respecto al grupo de más de 20 años de experiencia.

Este hecho genera que los grupos con más años de experiencia utilicen en mayor medida la lección magistral (metodología tradicional) y los grupos con menos años de experiencia aboguen más por el uso de enfoques metodológicos activos. Asimismo, en los enfoques metodológicos de: áreas o rincones de trabajo, aprendizaje basado en pensamiento, comunidades de aprendizaje, CLIL, Flipped classroom, contratos didácticos, e-learning y gamificación, se aprecian diferencias estadísticamente significativas, si hacemos la agrupación por pares de grupos, a favor de los grupos con menos experiencia (ver tabla 1). Esta circunstancia se traduce en que los grupos con menos experiencia utilizan, en mayor medida, los enfoques metodológicos citados. A su vez, en el enfoque metodológico del ciclo de Kolb, se producen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de menos de 10 años de experiencia y el grupo de más de 20 años [*Sig.*=.000-*Dif. de medias*=.760] a favor del grupo con menos de 10 años de experiencia, lo que se traduce en un mayor uso de este grupo del citado enfoque metodológico, ocurriendo lo mismo en el caso de la tutoría proactiva [*Sig.*=.000-*Dif. de medias*=.575], lo que genera, igualmente, que los docentes con menos experiencia utilicen más este enfoque.

Por su parte, en los enfoques metodológicos del aprendizaje basado en problemas y los grupos interactivos, las diferencias estadísticamente significativas se producen entre el grupo de 10 y 20 años de experiencia y el grupo de más de 20 años de experiencia, siempre a favor del primero (ver tabla 1), aspecto que indica que el grupo de más experiencia tiende a utilizar en menor medida estos enfoques metodológicos activos. Finalmente, en los enfoques metodológicos de: estudios de casos, método científico, clases de laboratorio y ABN, no se han producido diferencias estadísticamente significativas, aunque, la tendencia es que los grupos con menos años de experiencia tienden a utilizar en mayor medida los enfoques metodológicos citados que los grupos con mayor experiencia.

*Tabla 1. comparación del uso de enfoques metodológicos según años de experiencia docente*

Variable dependiente	(I)Experiencia docente	(J)Experiencia docente	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Lección magistral	Menos de 10 años	Más de 20 años	.760*	.000
	De 10 a 20 años	Menos de 10 años	.222	.277
	Más de 20 años	De 10 a 20 años	.538*	.001
Trabajo por proyectos	Menos de 10 años	Más de 20 años	.583*	.001
	De 10 a 20 años	Menos de 10 años	.111	.777
	Más de 20 años	De 10 a 20 años	.472*	.013

11. La experiencia docente influye en el uso de enfoques metodológicos ¿mito o realidad?

Autorregulación	Menos de 10 años	Más de 20 años	.706*	.000
	De 10 a 20 años	Menos de 10 años	.250	.262
	Más de 20 años	De 10 a 20 años	.456*	.014
Ciclo de Kolb	Menos de 10 años	Más de 20 años	.338*	.019
	De 10 a 20 años	Menos de 10 años	.167	.366
	Más de 20 años	De 10 a 20 años	.172	.355
Aprendizaje cooperativo	Menos de 10 años	Más de 20 años	.895*	.000
	De 10 a 20 años	Menos de 10 años	.000	.000
	Más de 20 años	De 10 a 20 años	.895*	.000
Tutoría proactiva	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.250	.173
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.325	.057
	Más de 20 años	Menos de 10 años	.575*	.000
Áreas o rincones de trabajo	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.139	.700
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.701*	.000
	Más de 20 años	Menos de 10 años	.840*	.000
Aprendizaje basado en problemas	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.111	.747
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.376*	.041
	Más de 20 años	Menos de 10 años	.265	.203
Aprendizaje basado en pensamiento	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.056	.945
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.560*	.004
	Más de 20 años	Menos de 10 años	.616*	.001
Comunidades de aprendizaje	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.083	.801
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.438*	.003
	Más de 20 años	Menos de 10 años	.355*	.022
Grupos interactivos	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.167	.492
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.497*	.003
	Más de 20 años	Menos de 10 años	.330	.069
Estudio de casos	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.111	.713
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.243	.209
	Más de 20 años	Menos de 10 años	.132	.628
Método científico	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.222	.323
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.199	.413
	Más de 20 años	Menos de 10 años	.023	.988
Clases de laboratorio	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.083	.857
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.271	.206
	Más de 20 años	Menos de 10 años	.355	.068
CLIL	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.417	.110
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.583*	.015
	Más de 20 años	Menos de 10 años	1.000	.000
ABN	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.056	.859
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.101	.612
	Más de 20 años	Menos de 10 años	.157	.310

Flipped classroom	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.139	.762
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.892*	.000
	Más de 20 años	Menos de 10 años	1.031*	.000
Contratos didácticos	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.194	.384
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.399*	.021
	Más de 20 años	Menos de 10 años	.593*	.000
Aprendizaje servicio	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.389*	.018
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.273	.143
	Más de 20 años	Menos de 10 años	.662*	.000
e-learning	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.139	.617
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.877*	.000
	Más de 20 años	Menos de 10 años	1.016*	.000
Gamificación	Menos de 10 años	De 10 a 20 años	.333	.139
	De 10 a 20 años	Más de 20 años	.776*	.000
	Más de 20 años	Menos de 10 años	1.109*	.000

Fuente: elaboración propia

En la figura 1 pueden observarse las diferencias que se producen en el uso de enfoques metodológicos entre docentes de educación obligatoria de la ciudad de León en función de la experiencia docente acumulada. En este sentido, para observar de una forma más visual las diferencias en el uso de enfoques metodológicos, se han utilizado las puntuaciones medias del cuestionario OPPUMAEOL que los participantes han obtenido en función de los años de experiencia acumulados (menos de 10 años, entre 10 y 20 años, más de 20 años). De este modo, queda patente que los docentes que acumulan más de 20 años de experiencia se decantan más por la utilización de métodos tradicionales como la lección magistral, en contraposición con los docentes con menos años de experiencia (menos de 10 años de experiencias y entre 10 y 20 años), quienes apuestan más por la utilización de enfoques metodológicos activos.

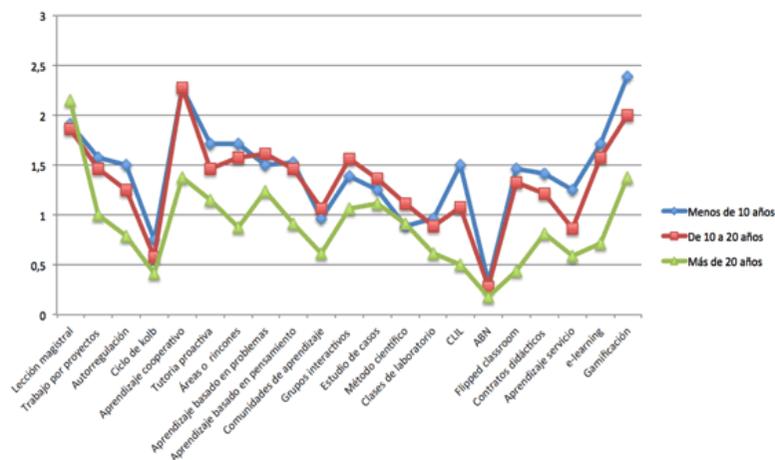


Figura 1. Diferencias en los valores medios de la utilización de enfoques metodológicos entre docentes de Educación Obligatoria en función de los años de experiencia.

## Discusión y conclusiones

Los hallazgos de la presente investigación se han dirigido establecer las diferencias en el uso de enfoques metodológicos en función de los años de experiencia docente acumulada de los participantes (menos de 10 años de experiencia, entre 10 y 20 años de experiencia y más de 20 años de experiencia).

### *Diferencias en el uso de enfoques metodológicos activos en función de la experiencia docente de los participantes*

En lo referente a las diferencias que se han establecido en función de los años de experiencia de los participantes (menos de 10 años de experiencia, entre 10 y 20 años de experiencia y más de 20 años de experiencia), se observa que el grupo más experimentado (más de 20 años de experiencia) dispone de puntuaciones más bajas en todos los enfoques metodológicos salvo en la lección magistral, donde presentan puntuaciones más altas con diferencias estadísticamente significativas sobre el grupo de menos de 10 años de experiencia y sobre el grupo de entre 10 y 20 años. De esta forma, puede inferirse que los docentes más experimentados utilizan más la metodología tradicional y, por ende, la lección magistral. Este aspecto, según Cañón-Rodríguez (2011, 2012), Cardona (2008), Crisol (2012), De Miguel (2006, 2009), López-Pastor (1999), Marina, Pellicer, y Manso (2015), Prieto *et al.* (2014), Pérez-Pueyo (2010), y Zabalza (2007), se produce por la escasa formación específica en enfoques metodológicos activos de la que disponen, lo que genera que tiendan a utilizar, en la mayoría de los casos, los enfoques que conocen. También se produce, según los citados autores, por el desgaste psicológico de los años de experiencia, factor coercitivo a su vez, del afán de innovación y experimentación.

Por su parte, en el resto de metodologías activas se producen diferencias estadísticamente significativas, siempre a favor del grupo de menos de 10 años de experiencia o entre el grupo de entre 10 y 20 años de experiencia sobre el grupo de más de 20 años, motivado este hecho por la utilización de este último, de la metodología tradicional. Por tanto, en los siguientes enfoques metodológicos: trabajo por proyectos, autorregulación del aprendizaje, aprendizaje cooperativo, áreas o rincones de trabajo, aprendizaje basado en pensamiento, comunidades de aprendizaje, CLIL, Flipped classroom, contratos didácticos, e-learning, gamificación, ciclo de Kolb, tutoría proactiva, aprendizaje basado en problemas, grupos interactivos, se producen diferencias significativas entre los grupos de menos de 10 años de experiencias y los grupos de entre 10 y 20 años de experiencia con respecto al grupo de más de 20 años de experiencia. La circunstancia citada es normal, ya que la institucionalización de estas metodologías activas es relativamente reciente (Crisol, 2012; De Miguel, 2006, 2009; Marina *et al.*, 2015; Toro y Arguis, 2015), lo que sumado a la escasa formación de los docentes más experimentados en el uso de metodologías activas (López-Pastor, 1999; Pérez-Pueyo, 2010; Toro y Arguis, 2015), genera que la utilización de éstas sea menor.

Finalmente, en los enfoques metodológicos de estudios de casos, método científico, clases de laboratorio y ABN, no se han producido diferencias estadísticamente significativas entre ninguno de los 3 grupos (menos de 10 años de experiencia, entre 10 y 20 años de experiencia y más de 20 años de experiencia). En este sentido, la circunstancia

puede ser explicada, al igual que en el caso de la agrupación por cuerpo docente, debido a que muchos de estas metodologías son específicas de áreas concretas, ya que el estudio de casos suele utilizarse en el área de ciencias sociales (Martínez y Musitu, 1995), el método científico y las clases de laboratorio en áreas relacionadas con las ciencias experimentales (Feliu y Sallés, 2011; León y Montero, 1997; Poza Ruiz y De la Blanca, 2014) y el ABN en el área de Matemáticas (Martínez-Montero, 2010), por lo que se explica que las diferencias entre los 3 grupos no sean significativas. Además, algunas de las metodologías anteriores, como el ABN, son tan recientes, que apenas dispone de arraigo en ninguno de los 3 grupos de experiencia establecidos.

En definitiva, las principales aportaciones de esta investigación han servido para dejar patente que, los docentes con más años de experiencia docente, utilizan enfoques metodológicos más tradicionales, como la lección magistral, que los docentes con menos años de experiencia, quienes apuestan más por el uso de enfoques metodológicos activos. Esta circunstancia se genera por factores como la menor formación específica sobre metodologías activas que disponen los grupos con más experiencia con respecto a los que disponen de menos experiencia. También por el menor afán de innovación producido por los años de docencia y el desgaste psicológico. En lo referente a las limitaciones de la investigación, se puede observar que, al utilizar como instrumento de recogida de datos un cuestionario elaborado ex profeso, los participantes pueden contestar a las preguntas del mismo, con matices de deseabilidad social. Asimismo, el cuestionario se administró de forma on-line, lo que genera que se han podido perder respuestas de docentes que, por su edad, no hacen uso no utilizan el correo electrónico, aspecto que, se hubiese subsanado, administrando el cuestionario en soporte físico. Como futuras líneas de investigación, sería interesante tratar de incluir todos los centros educativos de Primaria y Secundaria de la ciudad de León, obteniendo así, una muestra más representativa. Los hallazgos del estudio están a disposición de la Consejería de Educación de Castilla y León y la Delegación Provincial de Educación de la ciudad de León, como un medio de información con el que poder planificar y diseñar la formación permanente del profesorado a nivel metodológico en función de los años de experiencia docente y, con ello, mejorar y promover el espíritu innovador y experimental de los docentes con más experiencia.

## Referencias

- Andreu M. A., y Labrador-Piquer, M. J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de investigación en Educación*, 9(2), 236-245.
- Anguita, M., Hernández, F., y Ventura, M. (2010). Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. *Cuadernos de Pedagogía*, 400(1), 77-80.
- Battle, R. (2010). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Bergman, J., y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: Sm.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 3(1), 1-10.
- Cantón, I., Cañón-Rodríguez, R., y Arias-Gago, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de educación primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 76(1), 45-63.

- Cañón-Rodríguez, R. (2011). La profesión de maestro desde la dimensión competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 1-20.
- Cañón-Rodríguez, R. (2012). *Iniciación a la docencia de los maestros de Primaria* (tesis de maestría). León: Universidad de León.
- Cardona, J. (2008). Problemática actual del profesorado. Algunas soluciones. *Enseñanza*, 26, 29-56.
- Castañeda, M. B., Cabrera, A. F., Navarro, Y., y De Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–582.
- Crisol, E. (2012). Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de metodologías activas en la universidad de Granada (*Tesis de maestría*). Granada: Universidad de Granada.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de: <http://www.ulpgc.es>
- De Miguel, M. (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Del Pozo, M. (2009). *Aprendizaje inteligente y aprendizaje basado en problemas*. Madrid: Tekman.
- Feliu, M., y Sallés, N. (2011). El método científico para enseñar Historia: una experiencia en la formación de maestros, *Clio*, 37, 1-11.
- Flecha, J.R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, C. A., y Guárate, A. Y. (2017). *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2010). The impact of social interdependence on values education and student wellbeing. En: T. Lovat, R. Toomey, y N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing*. (pp. 825-848). Dordrecht: Springerlink.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. New York: John Wiley & Sons.
- Kolb, D.A. (1995). *Organizational Behavior: An Experiential Approach to Human Behavior in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Labrador-Piquer, M. J., y M. A. Andreu (2008). *Metodologías activas. Grupo de innovación en metodologías activas*. Valencia: Universidad politécnica de Valencia.
- León, O., y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones en el aula primaria*. Madrid: Mcgrawhill.
- León, O. G., y Montero, I. (Eds.) (2004). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw Hill.
- López-Pastor, V. M. (1999). Prácticas de evaluación en educación física: estudios de caso en primaria, secundaria y formación del profesorado (*Tesis de maestría*). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Luna, F. (2007). Aprender en grupos interactivos. *Cuadernos de pedagogía*, 308, 18-23.
- Marina, J. A., Pellicer, C., y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Madrid: servicio de publicaciones del ministerio de educación y ciencia.

- Martínez-Montero, J. (2010). *Enseñar matemáticas a alumnos con necesidades educativas especiales*. Barcelona: CISS-Praxis.
- Martínez, A., y Musitu, G. (Eds.) (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento educativo*, 32, 71-89.
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal. Una propuesta metodológica basada en actitudes*. Madrid: Alpe.
- Perkins, D. (1998). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Poza-Ruiz, V., y De la Blanca, S. (2014). El desafío de la escuela inclusiva a través de los proyectos de trabajo y del método científico en un aula de Primaria. *Aula de Encuentro*, 2(16), 4-41.
- Prieto, A., Díaz, D., y Santiago, R. (2014). *Metodologías inductivas*. Madrid: digital text.
- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez-García, A., y Arias-Gago, A. R. (2018). Uso de metodologías activas: un estudio comparativo entre profesores y maestros. En: E. López, D. Cobos, Martín, A. H. Martín, L. Molina, y A. Jaén (Eds.), *Innovagogía IV Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas. 20, 21 y 22 de Marzo de 2018*. (p. 39). Sevilla: AFOE.
- Swartz, R. (2013). *El aprendizaje basado en pensamiento*. Madrid: SM.
- Tavernier, B. (1987). *La escuela antes de los 6 años*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Tejedor, F. J., y García-Valcárcel, A. (2012). Sociedad tecnológica e investigación educativa. *Revista Española de pedagogía*, 60(251), 3-26.
- Toro, A., y Arguis, M. (2015). Metodologías activas. *A tres bandas*, 38, 69-77.
- Valls, R. (2000). Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información (*Tesis de maestría*). Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Vicente, P. S. (2003). Pasado, presente y futuro de la formación inicial. En Romero, A., Gutiérrez, J., y Coriat, M. (Eds.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la unión europea*. (pp. 75-102). Granada: Universitaria de Granada.
- Zabalza M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea
- Zimmerman, B. (2008). Investigating in self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

---

**Alejandro Rodríguez García.** Profesor de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de La Rioja (España) y estudiante de doctorado en la Universidad de León. Su investigación se desarrolla en el ámbito de la Didáctica, concretamente en el campo de la metodología docente.

---

**Ana Rosa Arias Gago.** Profesora de la Facultad de Educación en la Universidad de León (España). Su investigación se desarrolla en el ámbito de la calidad y el liderazgo, así como en la formación del profesorado, el uso de las TICs y de las metodologías activas.

---