

Análisis de la intención de renovación metodológica en docentes de la Región de Murcia

Analysis of the intention of methodological renewal in professors of the Region of Murcia

Análise da intenção de renovação metodológica em professores da Região de Murcia

¹Miguel Ángel Toledo-Sandoval*

²Antonio Joaquín García-Vélez

¹Universidad de Murcia. España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2882-7782>

²Universidad de Murcia. España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7257-8704>

*Autor para la correspondencia: miguelangel.toledos@um.es

Resumen

La metodología didáctica ha evolucionado con el tiempo, pues ha pasado de ser oral y memorística (enseñanza tradicional) a surgir las metodologías activas en la actualidad, que sitúan al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentan su participación. Asimismo, hay gran evidencia científica sobre el uso de metodologías activas y los beneficios que conllevan en el alumnado, pero no es así con la intención de renovación metodológica de los docentes de la Región de Murcia. Por tanto, el presente trabajo pretende conocer la intención de los docentes de renovación metodológica. Para ello se realizó un estudio cuantitativo y se usó el cuestionario OPPUMAUGR, con el fin de conocer la percepción de los maestros de la Región de Murcia. Los datos se analizaron mediante pruebas no paramétricas y se obtuvo que la mayoría de los docentes encuestados utilizan estas metodologías en sus aulas.

Palabras clave: Educación Primaria; renovación metodológica; Educación Infantil; aprendizaje activo; docentes.

Abstract

The didactic methodology has evolved over time, as it has gone from being oral and rote (traditional teaching) to the emergence of active methodologies at present, placing the student as the protagonist of the teaching-learning process and encouraging his/her participation. Likewise, there is great scientific evidence on the use of active methodologies and the benefits they entail for the students, but this is not the case with the intention of methodological renewal of teachers in the Region of Murcia. Therefore, the present work pursues the objective of knowing the intention of teachers regarding methodological renewal. To this end, a quantitative study was carried out and the OPPUMAUGR questionnaire was used in order to know the perception of the teachers of the Region of Murcia. The data was analyzed using non-parametric tests that revealed that the majority of teachers surveyed use these methodologies in their classrooms.

Key words: Elementary Education; methodological renewal; Early Childhood Education; active learning; teachers

Resumo

A metodologia didática evoluiu ao longo do tempo, pois passou de oral e memorística (ensino tradicional) para o surgimento de metodologias ativas que hoje colocam o aluno como protagonista do processo ensino-aprendizagem e incentivam sua participação. Da mesma forma, há grandes evidências científicas sobre o uso de metodologias ativas e os benefícios que elas implicam nos alunos, mas não é o caso com intenção de renovação metodológica dos professores da região de Múrcia. Portanto, o presente trabalho busca o objetivo de conhecer a intenção dos professores de renovação metodológica. Para isso, foi realizado um estudo quantitativo e utilizado o questionário OPPUMAUGR, a fim de conhecer a percepção dos professores da região de Múrcia. Os dados foram analisados por meio de testes não paramétricos e foi obtido que a maioria dos professores pesquisados utiliza essas metodologias em suas salas de aula.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; renovação metodológica; Educação Infantil; aprendizagem ativa; professores

Introducción

Teniendo en cuenta las investigaciones de Román (2013) y Pérez (2015) se aprecia una evolución en las metodologías didácticas que se llevan a cabo en las aulas en las últimas décadas, puesto que, tradicionalmente, se ha optado por una enseñanza oficial meramente memorística y basada en la oralidad.

Debido a ello, han surgido numerosos movimientos reivindicativos a lo largo del tiempo con la finalidad de proponer alternativas pedagógicas para mejorar la calidad educativa, rompiendo con la enseñanza basada en la oralidad y la memorización, aunque la mayoría fueron criticadas y no llegaron a ser implementadas, como la promovida por Godoy en 1805 y las escuelas del Ave María impulsadas por Andrés Manjón (Domínguez, 2005; Pérez, 2015; y Pericacho, 2014).

No obstante, con el paso del tiempo se obtiene una gran influencia de las corrientes previas (Pestalozzi, Fröbel, Montessori y la Institución Libre de Enseñanza, entre otras), dando origen a organizaciones influyentes que originaron cambios pedagógicos, como los Movimientos de Renovación Pedagógica, consistentes en agrupaciones de docentes de toda España y de todos los niveles educativos que partían de las bases ideológicas de la ILE y la Escuela Nueva, con la finalidad de cubrir las necesidades de formación docente que no ofrecía la administración (Hernández, 2011). Estas, a su vez, influían en la esfera legislativa, de tal forma que se incorporó la puesta en práctica de metodologías activas por primera vez en la legislación española con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE).

Tras ella se han realizado cambios con cada nueva legislación, y así continúa en la actualidad, con la finalidad de obtener una óptima educación (Casado, 2011).

Con el tiempo las metodologías han evolucionado ampliamente, aunque a nivel legislativo no se ofrece una variedad de las mismas, puesto que queda a disposición de cada administración educativa el uso de unas metodologías u otras, se promueve el uso abierto de metodologías activas. A pesar de ello, en la realidad docente se aprecian tanto metodologías más tradicionales como numerosas innovaciones metodológicas, por lo que la aplicación de un método u otro varía y depende, al final, de los propios maestros y maestras.

En investigaciones como la de Rodríguez y Arias (2018) se destaca que los maestros de la ciudad de León introducen las metodologías activas en sus sesiones, siendo las principalmente usadas el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por áreas o rincones de

trabajo y la gamificación. Además, la enseñanza tradicional se encuentra entre las metodologías menos utilizadas por los docentes.

Del mismo modo ocurre con los informes anuales de investigaciones sobre la integración de las TIC en centros educativos españoles promovidas por la plataforma Blinklearning, en colaboración con otras asociaciones, como la Universidad Rey Juan Carlos. En la encuesta de su estudio llevado a cabo en el año 2016, el 6,7% de los encuestados (de un total de 728) respondieron negativamente a la cuestión referida al uso o no de ciertas metodologías activas, mientras que las más destacadas fueron el aprendizaje colaborativo por proyectos y el trabajo por competencias (Blinklearning, 2016). Asimismo, en un estudio similar al anterior, realizado en 2019 por la misma organización, en la que el número de docentes españoles encuestados aumentó a 1848, se pregunta por las metodologías activas que implementan los docentes en el aula y vuelve a destacar el aprendizaje cooperativo, seguido del aprendizaje basado en proyectos, pero no se incluyen la metodología tradicional y la opción de no aplicar métodos activos en las aulas, debido a la constatación en sus investigaciones previas que estos se implementan en mayor medida (Blinklearning, 2019).

En contra a ello se encuentra el estudio de Peinado y Abril (2020), el cual detalla la prevalencia del método tradicional como principal actuación de los docentes de Jaén de manera generalizada y, aunque las metodologías activas tienen buena aceptación en la comunidad educativa, la mayoría de maestros y maestras no las introducen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o lo hacen mínimamente.

Asimismo, interesa conocer que los resultados de la investigación de Castillo (2020) detallan que los docentes de la Región de Murcia aplican en mayor medida el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en juegos y el aprendizaje basado en proyectos; aunque en menor proporción el uso de la gamificación y el aula invertida. No obstante, cabe destacar que hay un porcentaje de los docentes por cada método que afirma no usarlo, por lo que, a pesar de que la mayoría de maestros y maestras introducen metodologías activas en su docencia, una parte de la población docente se basa en la enseñanza tradicional, ya sea por falta de recursos, de formación, etc. Del mismo modo, el estudio llevado a cabo por Ros (2015) tiene como conclusión la realidad de una aproximación hacia las metodologías activas por parte de los docentes de Educación Primaria de Murcia.

Por tanto, en función del contexto y los encuestados, se puede apreciar la implementación de una tipología de metodologías diferentes. No obstante, pocos estudios profundizan en la intención de usar metodologías activas en las aulas de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

Por este motivo, el objetivo que se persigue con la realización de esta investigación es examinar la intención de renovación metodológica de los docentes de la Región de Murcia.

Materiales y métodos

En cuanto a la muestra de este estudio, la conforman 116 docentes, de manera voluntaria, compuesta por 88 mujeres (el 76% del total) y 28 hombres (el 24% del total). Además, los centros educativos a los que pertenecen 112 docentes son de titularidad pública (97% del total), mientras que 4 trabajan en colegios concertados (3% del total).

En cuanto a la edad de los participantes, se encuentran desde los rangos de 25 a 30 años hasta de 61 a 65 años (véase la figura 1). Se destaca que la mayoría de los docentes tenía entre 31 y 40 años (43%).

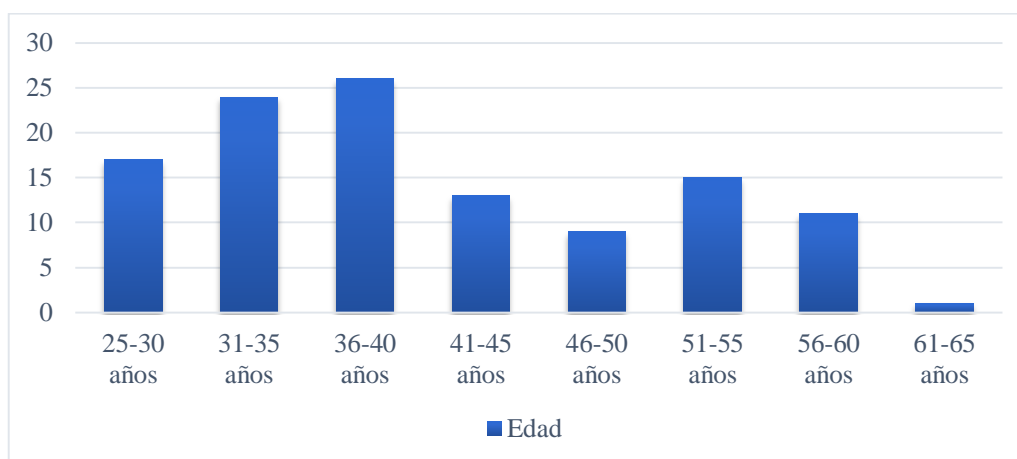


Figura 1

Distribución de la muestra en función de la edad

Además, atendiendo a la experiencia de la muestra en la docencia (véase la figura 2), gran parte de los participantes tenían una experiencia docente de menos de 5 años (26,6%), mientras que el rango minoritario es el correspondiente a una experiencia docente de 36 a 40 años (2,6%).

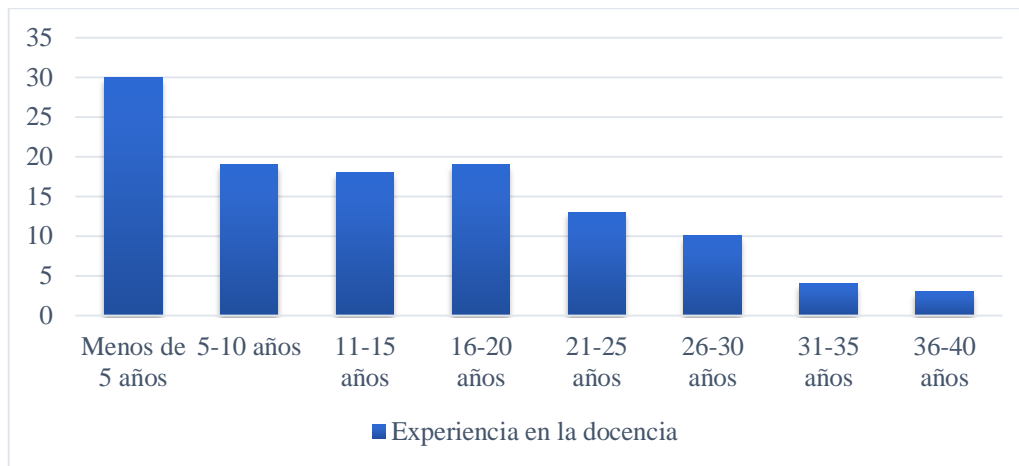


Figura 2

Distribución de la muestra en función de la experiencia en la docencia

También cabe destacar que los participantes se reparten entre 39 del total de las localidades que componen la Región de Murcia y en la tabla 1 se puede apreciar el número y el porcentaje de los participantes que tienen formación específica en metodologías activas (abarcando cursos desde 5 horas hasta de 500 horas), así como quienes no la tienen. Del mismo modo ocurre con los maestros y maestras que usan métodos activos y los docentes que no hacen uso de ellos.

Tabla 1

Formación específica y uso de metodologías activas

Formación específica en metodologías activas		Uso de metodologías activas	
Sí	No	Sí	No
87 (75%)	29 (25%)	105 (90,5%)	11 (9,5%)

Esta investigación se corresponde con el paradigma cuantitativo, concretamente con una metodología cuantitativa descriptiva, por lo que se usó el cuestionario OPPUMAUGR (León y Crisol, 2011), el cual tiene el objetivo de conocer la percepción del profesorado sobre el uso de metodologías activas; para recoger los datos necesarios para el posterior análisis. No obstante, se llevó a cabo una adaptación del cuestionario, en la que se realizó una modificación en cuanto a la terminología, pues se cambiaron los conceptos universitarios por otros escolares, ya que este cuestionario se dirige a profesores universitarios y el presente estudio a maestros y maestras, tanto de Educación Infantil como de Primaria.

Cabe destacar que este cuestionario cuenta con una validez de 0,893 (León y Crisol, 2011) y un nivel de confianza de 95% ($p \leq 0,05$), por lo que el cuestionario se considera fiable.

De este cuestionario se utiliza la dimensión 1 sobre renovación metodológica, que consta de 14 ítems.

Para responder a todos los ítems se utilizó una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Un ejemplo de ítem es: “el uso de metodologías activas implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado”, de modo que la opción 1 de respuesta se corresponde con “totalmente en desacuerdo”, la 2 con “en desacuerdo”, la 3 con “de acuerdo” y la 4 con “totalmente de acuerdo”.

Además, este cuestionario se transcribió a un formulario mediante Google Forms y se llevó a cabo una búsqueda de las direcciones de correos electrónicos institucionales de todos los centros escolares, tanto públicos como concertados y privados de la Región de Murcia. Así se procedió a enviar un mensaje a cada uno con el enlace del formulario de Google, junto con la petición de su participación voluntaria.

Resultados y discusión

Para obtener los datos, en primer lugar, se aplicó la prueba Kolmogorov-smirnov para comprobar la normalidad de la muestra, de manera que se apreció que no sigue una distribución normal.

Por ello, este análisis consistió en realizar pruebas no paramétricas mediante el paquete estadístico SPSS versión 24.

Concretamente, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos para calcular las medias y desviaciones típicas.

También se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para comparar medias de 2 variables, como es en función del sexo y en función de si se utilizan o no metodologías activas. Así como la prueba H de Kruskal-Wallis para comparar medias de 3 o más variables. Este es el caso de la experiencia docente (dividida en 8 intervalos).

Además, se usó Prueba D de Cohen para conocer el tamaño del efecto. En este sentido, Rivera (2017) establece unos índices de comparación de medias entre grupos que se pueden encontrar en la tabla 2.

Tabla 2

Clasificación de los índices de comparación de medias entre grupos en función del valor de la prueba D de Cohen

Valor de D de Cohen	Índice de comparación de medias entre grupos
Alto	A partir de 0,80
Medio	0,50 – 0,79
Bajo	0,20 – 0,49
Despreciable	0,00 – 0,19

Así, a continuación, se encuentran los datos obtenidos según el sexo, la experiencia docente y el uso o no de metodologías activas en las aulas.

En la tabla 3 se encuentran las medias (mínimo 1 y máximo 4) y las desviaciones estándar de las variables que componen el constructo. Se resalta que los docentes de la muestra concebían de manera general que las metodologías activas implican nuevas formas de trabajar para el profesorado, que se acompañan de nuevos modelos de evaluación, que las características de los discentes rigen métodos más variados y que estos aumentan la calidad del aprendizaje del alumnado. Los participantes también apuntaban que tienen una excesiva carga docente que les impide llevar a cabo metodologías activas en sus aulas.

Además, en los últimos ítems señalaban que sigue predominando el lenguaje oral, la enseñanza tradicional y los recursos impresos.

Tabla 3

Medias y desviaciones estándar de las variables del constructo

	Media	Desviación estándar
La consejería de educación o autoridad competente ha realizado cambios en los decretos de currículo necesarios para la renovación metodológica	2,22	0,822
El uso de metodologías activas implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado	3,52	0,679
El uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación	3,48	0,716
Las características de los estudiantes actuales requieren métodos didácticos variados	3,53	0,625
El profesorado está preparado para el cambio metodológico	2,34	0,792
La renovación metodológica contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje	3,47	0,611
La excesiva carga docente dificulta la puesta en práctica de metodologías activas	3,45	0,702
Es habitual el uso de metodologías donde no hay implicación directa del estudiante	2,64	0,838
El estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase	2,22	0,744
En los centros escolares se percibe falta de tradición para trabajar cooperativamente en la docencia	2,82	0,851
El peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico	2,65	0,857
En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente	2,84	0,745
Las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes	2,90	0,727
El recurso impreso es la estrategia docente predominante en los centros escolares	2,94	0,726

En cuanto a los resultados analizados según el sexo, como se puede observar en la tabla 4, tanto hombres como mujeres tienden a estar de acuerdo con las cuestiones relativas al constructo sobre la renovación metodológica.

Tabla 4

Comparación de medias de las variables del constructo entre hombres y mujeres

Ítems del cuestionario	Media	Desviación estándar
------------------------	-------	---------------------

El estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase	Mujer	2,14	0,730
	Hombre	2,46	0,744
El peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico	Mujer	2,76	0,858
	Hombre	2,29	0,763

Al realizar el análisis de la prueba U de Mann-Whitney en cuanto a aspectos relacionados con la renovación metodológica, se observó que solo hay diferencias significativas en los ítems de la tabla 5. El primero indica que los hombres apuntaron que los alumnos participan en la organización y gestión de los contenidos de clase con un bajo tamaño de efecto. En el segundo ítem se aprecia que las mujeres afirmaron de forma significativa que en la docencia predomina la enseñanza tradicional con un tamaño de efecto medio.

Tabla 5

Prueba U de Mann-Whitney para la igualdad de medias en función del sexo

	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia		D de Cohen
			Inferior	Superior	
El estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase	0,042*	-0,328	-0,643	-0,013	0,43
El peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico	0,010*	0,476	0,116	0,835	0,56

En relación con los resultados tras el análisis según la experiencia docente de la muestra, en la tabla 6 se encuentran los resultados de la prueba H de Kruskal Wallis para comparar las medias de las variables del constructo 1, referentes a la renovación metodológica, en función de la experiencia docente. Se observa una diferencia significativa en cuanto a que la excesiva carga docente impide llevar a cabo metodologías activas en el aula al comparar el grupo de experiencia docente de 11 a 15 años con el grupo de 31 a 35 años de experiencia en la docencia. En este caso, la media de las respuestas de los participantes con una experiencia entre 11 y 15 años es de 3,17, lo que indica que, significativamente, están bastante de acuerdo con la premisa y con un alto tamaño de efecto.

Al realizar la comparación de medias de las respuestas al ítem referido a que hay falta de trabajo cooperativo en los centros escolares, se aprecia una diferencia significativa entre el grupo de 31 a 35 años de experiencia al compararlo con el de 11 a 15 años, además de con quienes tienen una experiencia de 26 a 30 años. Las medias de estos últimos rangos son de 3,17 y 3,10 respectivamente,

lo que implica que estos participantes están bastante de acuerdo con que falta trabajo cooperativo. Ambos tienen un tamaño de efecto alto.

Tabla 6

Comparación de medias del constructo en función de la experiencia docente

Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		D de Cohen
						Límite inferior	Límite superior	
La excesiva carga docente dificulta la puesta en práctica de metodologías activas	11-15 años	31-35 años	1,222	0,370	0,036*	0,04	2,41	1,85
	31-35 años	11-15 años	-1,667	0,453	0,010*	-3,12	-0,21	2,03
En los centros escolares se percibe falta de tradición para trabajar cooperativamente en la docencia	11-15 años	26-30 años	-1,600	0,485	0,037*	-3,15	-0,05	1,97
	26-30 años	11-15 años	1,600	0,485	0,037*	3,15	0,05	1,97

En relación con los datos resultantes tras el análisis según el uso o no de metodologías activas en las aulas, en la tabla 7 se aprecian las diferencias de medias de las respuestas de los participantes en cuanto a aspectos relacionados con la renovación metodológica. De esta manera, se aprecia que los docentes que usan metodologías activas y los que no las usan siguen líneas diferentes en sus respuestas a los ítems, siendo más acusado en el primero que se expone en la tabla 7.

Tabla 7

Comparación de medias de las variables del constructo en función de si usan o no metodologías activas

Ítems del cuestionario		Media	Desviación estándar
El profesorado está preparado para el cambio metodológico	Usan MA ¹	2,40	0,767
	No usan MA	1,82	0,874
En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente	Usan MA	2,79	0,743
	No usan MA	3,27	0,647

Al realizar el análisis de la U de Mann-Whitney se apreció que solo hay diferencias significativas en los ítems de la tabla 8 y ambos tienen un tamaño de efecto medio. El primero indica que los docentes que usan metodologías activas apuntaron que el profesorado está preparado para el cambio metodológico. En el segundo ítem se observa que los participantes que no usan métodos activos señalaron que el discurso oral predomina en las aulas.

Tabla 8

¹ Se utiliza la abreviatura MA del término metodologías activas.

	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia		D de Cohen
			Inferior	Superior	
El profesorado está preparado para el cambio metodológico	0,020*	0,582	0,094	1,070	0,74
En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente	0,041*	-0,482	-0,944	-0,021	0,65

Tras el análisis de datos, se puede apreciar que los resultados de este estudio siguen la línea de Rodríguez y Arias (2018) y los informes de Blinklearning (2016, 2019), ya que ambos también establecen que los docentes utilizan en mayor medida las metodologías activas que la enseñanza tradicional.

Del mismo modo ocurre con Castillo (2020) y Ros (2015), que afirman con sus investigaciones que los maestros y maestras de la Región de Murcia implementan las metodologías activas en sus aulas mayoritariamente, mientras que una pequeña parte de la población basa su docencia en la enseñanza tradicional, al igual que ocurre con los resultados obtenidos en este estudio, por lo que esta tendencia se mantiene en la actualidad en este contexto. Asimismo, cabe destacar la significatividad de la dicotomía de respuestas entre hombres y mujeres con respecto a la prevalencia de la enseñanza tradicional y las metodologías activas en las aulas, así como la oposición entre maestros que usan métodos activos y los que no acerca de la preparación de los docentes para usar metodologías activas y la concepción negativa que tienen los mismos sobre su uso extendido, puesto que los propios profesionales docentes no conciben que el cambio metodológico en las aulas sea una realidad, a pesar de que la mayoría de la muestra de este estudio sí implementa actualmente métodos activos.

No obstante, Peinado y Abril (2020) afirman que el profesorado de Jaén no aplica los métodos activos en sus aulas de manera generalizada, lo que va en contra del presente estudio y de las anteriores investigaciones.

Conclusiones

Se puede concluir que en la Región de Murcia la intención de renovación metodológica está ampliamente extendida, puesto que se ha comprobado que la mayoría de los docentes usan metodologías activas.

En cuanto a la diferenciación de la intención de renovación docente en cuanto al sexo, no hay grandes diferencias, puesto que ambos opinan que las metodologías activas mejorarían la calidad del aprendizaje del alumnado, así como que hay factores, como la excesiva carga docente, que dificulta su implementación en el aula; pero también afirman que el profesorado está preparado para el cambio.

No obstante, se apreció de forma significativa que las mujeres consideran que los docentes usan de manera generalizada la enseñanza tradicional en lugar de las metodologías activas, mientras que los hombres conciben que en las aulas se llevan acciones relativas a la participación e inclusión activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual indica que se observa una tendencia hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje más activo, o al menos la intención la demuestran los hombres encuestados de esta investigación.

En relación con la experiencia docente, se aprecian diferencias significativas en función de los años de experiencia de los encuestados, pero se aprecia una tendencia general a que los docentes con menos experiencia consideran que se encuentra escasez de cooperación educativa, elemento importante en el uso de metodologías activas (Baro, 2011; Jiménez, González y Tornel, 2020; Luelmo del Castillo, 2018; y Muntaner, Pinya y Mut, 2020).

Atendiendo a la última variable, en función de si los docentes usan o no metodologías activas, se aprecia una clara tendencia a que los maestros y maestras que no las utilizan consideran que no se usan en general y que el profesorado no está preparado para el cambio metodológico, mientras que los docentes que sí implementan estas metodologías activas en sus aulas conciben que el profesorado sí está preparado para la renovación metodológica, pero coinciden en que la enseñanza tradicional basada en la oralidad continúa siendo el método más utilizado.

Siguiendo las ideas anteriores, se destaca que en las preguntas sociodemográficas iniciales se aprecia el uso extendido de metodologías activas en general y sin distinción, por lo que se aprecia una visión negativa hacia el uso de métodos activos en educación por parte de los propios docentes, aunque ellos y ellas mismas sí los implementen en primera persona en sus aulas. Asimismo, también destaca la incoherencia en cuanto a que el 90,5% de la muestra usa métodos activos, pero es el 75% de los encuestados quienes tienen formación específica en metodologías activas, por lo que cabe preguntarse cómo llevan esta forma de enseñanza al aula y con qué calidad, siendo una posible investigación en el futuro.

Además, tras la realización de este estudio se podría ampliar en el futuro con una muestra mayor y más representativa, apreciar mediante un estudio de casos la realidad en el aula para apreciar la calidad del desempeño de los métodos activos, del mismo modo que se puede extrapolar y realizar este estudio en otros contextos.

Referencias

Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias educativas*, 40, 1-11.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf

Blinklearning. (2016). *II Estudio sobre el uso de la tecnología en el aula*. [Informe].

https://blinklearning1.blob.core.windows.net/tmp/BLINK_informe_TIC_2016.pdf

Blinklearning. (2019). *V Estudio sobre el uso de la tecnología en el aula. Informe de resultados*

España 2019. [Informe]. <https://www.realinfluencers.es/wp-content/uploads/2020/05/BLINK-informe-TIC-2019-ESPA%C3%91A.pdf>

Casado, Á. (2011). Filosofía y educación en España: Luzuriaga y la revista de pedagogía. *Bajo*

Palabra. Revista de Filosofía, II Época, N°6, 53-62. [Filosofía y educación en España: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía. Philosophy and education in Spain: Luzuriaga and the Revista de Pedagogía | Bajo Palabra \(uam.es\)](#)

Castillo, D. (2020). Las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por maestros

tutores de Educación Primaria en la Región de Murcia. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 9, 1-14. <https://revistas.um.es/riite/article/view/432061>

Domínguez, E. (2005). Las primeras teorías de la modernidad pedagógica. En A. J. Colom, J. L.

Bernabéu, E. Domínguez y J. Sarramona (coords.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, pp. 45-64. Ariel. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1005511>

Hernández, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro

de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 81-105.

<file:///C:/Users/biblio/AppData/Local/Temp/Dialnet-LaRenovacionPedagogicaEnEspanaAlFinalDeLaTransicio-4172777.pdf>

Jiménez, D., González, J. J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación

con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>

León, M. J. y Crisol, E. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR y OPEUMAUGR): la

opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 271-298. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43508>

Luelmo del Castillo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema

educativo español. *Encuentro. Revista del Departamento de Filología Moderna*, 27, 4-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6926064>

- Muntaner, J. J., Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: un estudio de casos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 96-114. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/78333>
- Peinado, M. y Abril, A. M. (2020). De la universidad a la escuela: una reflexión sobre el Practicum en Educación Infantil. *Revista de Investigación Educativa Universitaria*, 3(1), 25-40. [De la universidad a la escuela: una reflexión sobre el Practicum en Educación Infantil | Revista de Investigación Educativa Universitaria \(educacioneditora.net\)](#)
- Pérez, I. (2015). *Principales pensadores de la educación infantil*. Palencia: FahrenHouse. [Principales pensadores de la educación infantil - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309
- Rivera, F. (2017). Convivencia del nivel de significación y tamaño del efecto y otros retos de la práctica basada en la evidencia. *Psicoevidencias*, 48, 1-6. [Convivencia del nivel de significación y tamaño del efecto \(psicoevidencias.es\)](#)
- Rodríguez, A. y Arias, A. R. (2018). Uso de las metodologías activas: un estudio comparativo entre profesores y maestros. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez (eds.). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 247-261). Barcelona: Octaedro. [Uso de metodologías activas: Un estudio comparativo entre profesores y maestros - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Román, S. (2013). Evolución de los modelos metodológicos y su relación con la política educativa en España. *Revista Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 39(1), 227-243. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100015>
- Ros, R. (2015). Estudio sobre metodologías de enseñanza y competencias en Educación Primaria. *ReiDoCrea*, 4, 378-385. <http://hdl.handle.net/10481/38788>

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses

Declaración de contribución de autoría:

Miguel Ángel Toledo Sandoval: Conceptualización, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Curación de datos, Adquisición de fondos, Recursos, Validación, Redacción de original.

Antonio Joaquín García-Vélez: Investigación, Curación de datos, Análisis formal, Supervisión, Visualización, Redacción y edición.