

Utilización de enfoques metodológicos activos en La Rioja: un estudio comparativo entre docentes del cuerpo de Educación Primaria y Secundaria

Carolina Palenzuela-Fernández¹, Alejandro Rodríguez-García²,
Sara González-Tejerina²

¹*Equipo de Orientación Educativa Logroño Este*

²*Universidad de León*

Resumen. El cambio legislativo, la difusión de diversas experiencias y la oferta formativa han generado que la utilización de métodos docentes activos haya aumentado ostensiblemente. A pesar de este aumento, las investigaciones en las que se compara la utilización tanto a nivel nacional, como en la comunidad autónoma de La Rioja, son escasas. La presente investigación tuvo por objeto determinar la utilización que los docentes de La Rioja efectúan de 5 enfoques metodológicos seleccionados (lección magistral, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Servicio y Aprendizaje Basado en Pensamiento) y establecer diferencias en la utilización de estos, entre maestros y Profesores. La investigación, de tipología descriptiva y comparativa, se implementó sobre una muestra de 360 docentes de La Rioja, a los que se les administró el cuestionario UMEPE. A nivel global, el método más utilizado fue la lección magistral, seguido muy de cerca por el aprendizaje cooperativo, ubicándose en último lugar, el aprendizaje servicio. A nivel comparativo, los docentes de secundaria hacen un mayor uso de la lección magistral y, los maestros de Educación Infantil y Primaria, de los restantes métodos, excluyéndose el aprendizaje servicio, por haberse cuantificado el mismo uso en ambos cuerpos. Estos resultados han permitido evidenciar la utilización metodológica, aspecto que puede ser de utilidad a la administración educativa riojana para planificar la formación permanente de sus docentes.

Palabras clave: métodos docentes, maestros, profesores, La Rioja, metodologías activas.

1. Introducción

Las metodologías activas están irrumpiendo con fuerza en la educación actual, siendo motor en la innovación educativa y adquiriendo una gran relevancia en los actuales currículos educativos derivados de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). El cambio legislativo en la enseñanza no universitaria, la oferta educativa por parte de los centros de formación de las diferentes administraciones educativas y las difusiones de los resultados de diversas experiencias trabajando con estas nuevas metodologías emergentes, han generado que su utilización haya aumentado ostensiblemente en los últimos tiempos (Jiménez-Hernández et al., 2020; Segura-Robles et al., 2020).

Estas metodologías disponen de múltiples definiciones, en este sentido, considerando la principal literatura vinculada (Alcoba, 2012; De Miguel, 2009; Rodríguez-García y Arias-Gago, 2020), estas pueden definirse como aquellas estrategias y técnicas donde el alumnado interacciona con otros agentes educativos (alumnado-alumnado, profesorado-alumnado, alumnado-adulto), con un material didáctico específico y en un contexto concreto; con la finalidad de implicar a este de forma activa en su propio proceso de aprendizaje.

La metodología didáctica se clasifica en función de diversos factores, como puede ser el carácter activo o tradicional, los objetivos que pretende alcanzar, el nivel de implicación del alumnado, la función o funciones ejecutivas que desarrolla. En la presente investigación, se han considerado diferentes taxonomías y clasificaciones (Mohuidin, 2020; Navaridas, 2004; Rodríguez-García y Arias-Gago, 2022). De estas clasificaciones y, considerando su trayectoria a nivel nacional y la oferta formativa de estas en los centros educativos de La Rioja, se han seleccionado 5 métodos (ver Tabla 1), cuya utilización será cuantificada en la presente investigación.

Tabla 1. Delimitación conceptual de los enfoques metodológicos objeto de medición

Enfoque metodológico	Definición
Lección magistral	Enfoque metodológico en el que el docente transmite el conocimiento apoyándose, normalmente en algún recurso y el alumnado es el receptor de este. En esta clase de metodología apenas hay interacción con el alumnado, ni tampoco con otros agentes educativos. De esta forma, puede afirmarse que el alumnado tiene un rol pasivo en la construcción de su aprendizaje (Rodríguez-García, 2021).
Aprendizaje cooperativo	Método docente que promueve la formación y el trabajo en grupo heterogéneos para crear aulas inclusivas. Se aprende en sociedad, siendo todos agentes de conocimiento y promoviendo la interdependencia positiva, es decir, solamente se alcanza el objetivo si todos lo logran. Se promueve la interacción docente-docente y alumnado-docente (Pujolás, 2009).
Aprendizaje Basado en Pensamiento	Enfoque metodológico que se articula en torno a organizadores gráficos, que llevan asociados el desarrollo de una secuencia sencilla de pasos a seguir, aplicables a cualquier materia y en los que se recogen las respuestas expresadas por el alumnado. El proceso asociado permite hacer visible el pensamiento del alumnado, ayudándole tanto a la reflexión como a la organización del pensamiento (Swartz, 2013).
Aprendizaje Basado en Proyectos	Enfoque metodológico que parte de la concepción del alumnado como agente activo en la construcción de su aprendizaje. Combina la investigación y el aprendizaje cooperativo para, a través de la construcción de un proyecto, dar respuesta a una pregunta de la que se parte. A través del proyecto, el alumnado va adquiriendo las competencias y conocimientos necesarios (Hernández y Ventura, 2000).
Aprendizaje Servicio	Metodología que pretende poner en práctica las competencias adquiridas para dar respuesta a las necesidades del entorno. De esta forma, se aprende por medio de un proyecto planificado que tiene aplicación práctica en un contexto, buscando la mejora de este (Batlle, 2010).

La investigación en torno a estas metodologías es amplia, aunque, en la mayoría de los casos, esta gira en torno a la explicación y desarrollo de experiencias educativas (Ausín et al., 2016; Contreras, 2016), a cuantificar la eficacia de alguna de ellas en estudios de tipología cuasi-experimental (Jiménez et al., 2019; Weir et al., 2019), a la revisión de la literatura asociada (Nurash et al., 2020; Rodríguez-García y Arias-Gago, 2022) y a cuantificar la utilización que efectúan los docentes de una o varias de ellas (Crisol-Moya, 2012; Jiménez-Hernández et al., 2020; Zandler, 2019).

A pesar de que cada vez se dispone de más bibliografía, los estudios empíricos en los que se compara la utilización entre profesorado de diferentes etapas educativas son reducidos. A este respecto, en el ámbito nacional, la producción literaria es escasa (Fernández-de-Álava y Quesada-Pallarés, 2017; Rodríguez-García y Arias-Gago, 2021) y más concretamente, en la Comunidad Autónoma de La Rioja, inexistente. Esta ausencia de producción literaria en la citada comunidad, junto con la actual oferta formativa de cursos vinculados a los métodos seleccionados por parte del Centro Riojano de Innovación Educativa (CRIE) y de las universidades de la región, han generado la implementación de la presente investigación, la cual se vincula a los siguientes objetivos: Describir la utilización global que los docentes de la comunidad autónoma de La Rioja efectúan de los 5 métodos seleccionados; y establecer diferencias en la utilización de los 5 métodos seleccionados entre docentes del cuerpo de maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria y docentes del cuerpo de Profesorado de enseñanza secundaria, Formación Profesional y enseñanzas de Idiomas.

2. Método

2.1. Diseño de investigación

Se implementó un diseño de investigación cuantitativo, no experimental de tipología descriptiva y comparativa (León y Montero, 2004). La variable independiente, objeto de manipulación, fue el cuerpo docente de pertenencia (cuerpo de maestros y maestras y cuerpo de profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de Idiomas) y las variables dependientes, en las que se llevaron a cabo las mediciones, fueron los siguientes métodos docentes: Lección Magistral, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Pensamiento, Aprendizaje Servicio y Aprendizaje Cooperativo.

2.2. Participantes

Se siguió un muestreo intencional por conveniencia en el que el instrumento de recogida de datos fue administrado de forma aleatoria a centros educativos de la etapa de Educación Infantil y Primaria y de ESO, Bachillerato y FP de La Rioja, hasta alcanzar una muestra de 360 participantes ($n=360$). La muestra es representativa de la población de docentes del cuerpo maestros y maestras y profesorado de ESO, Bachillerato y FP de la comunidad autónoma de La Rioja ($n=4051$) (MEFP, 2022), con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%.

Se trata de una muestra balanceada, en la que el 50% de docentes pertenece al cuerpo de maestros y maestras y el porcentaje restante, al cuerpo de profesorado de ESO, Bachillerato y FP. A nivel global, 225 docentes pertenecen al género femenino y 135 al masculino, con una edad promedio global de 41,1 años ($DT= 14.4$)

2.3. Instrumento

Para la recogida de datos se utilizó el cuestionario de Uso de Métodos Docentes en el Profesorado Español (UMEPE), elaborado exprofeso para la medición metodológica por parte del profesorado.

El instrumento se compone de 3 partes claramente diferenciadas: la primera, de carácter sociodemográfico; la segunda, centrada en la valoración del conocimiento y la utilización de diferentes métodos docentes, a través de una escala de Likert de 4 puntos (0 = nada, 1 = poco, 2 = bastante, 3 = mucho) y la tercera, no utilizada para la presente investigación, destinada a valorar las percepciones, concepciones y opiniones del profesorado hacia los métodos docentes activos.

El cuestionario fue validado a través del procedimiento denominado método Delphi, donde en 3 fases, 9 expertos valoraron la coherencia, pertinencia, univocidad, relevancia y adecuación de los ítems iniciales, haciendo propuestas de modificación de los ítems con menor valoración. El proceso de validación fue concluido con los datos de la presente muestra, implementado para este propósito un análisis factorial de tipo exploratorio ($KMO=0,821$). Por otro lado, la fiabilidad se cotejó por medio del coeficiente Alfa de Cronbach y arrojó un valor adecuado ($\alpha= 0,811$). Ambos valores evidencian unas propiedades psicométricas óptimas del cuestionario (George y Mallery, 2001).

2.4. Procedimiento

En primer lugar, a través del registro estatal de centros educativos docentes no universitarios (MEFP, 2022), se recopilaron los correos electrónicos de los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y ESO, Bachillerato y Formación Profesional de La Rioja. De los centros recopilados, se fue enviando el instrumento de investigación de forma aleatoria hasta alcanzar una muestra representativa de la población.

El cuestionario fue digitalizado utilizando la herramienta de Formularios de Google, siendo posteriormente enviado, vía correo electrónico, a los equipos directivos de los centros educativos junto con una misiva explicativa de los propósitos de la investigación. Los equipos directivos que aceptaron participar reenviaron el cuestionario a los docentes de su centro educativos, quienes respondieron a este de forma anónima, telemática, en el periodo comprendido entre octubre de 2020 y abril de 2021.

2.5. Análisis de datos

A nivel descriptivo, se llevaron a cabo análisis de puntuaciones promedio de la utilización de cada uno de los métodos didácticos seleccionados. Para establecer una valoración cualitativa de las citadas puntuaciones promedio, fue diseñado un sistema de categorías, en el que se establecieron las siguientes etiquetas para agrupar rangos de puntuaciones: nivel alto, para puntuaciones entre 2,01 y 3; nivel medio, para puntuaciones entre 1,01 y 2; y nivel bajo, para puntuaciones entre 0 y 1.

De forma paralela, a nivel comparativo, se implementó la prueba de t-student para muestras independientes, la cual ha permitido establecer diferencias en la utilización entre los 2 cuerpos docentes. Para observar la magnitud de las diferencias, se calculó el tamaño del efecto utilizando el estadístico d de Cohen, considerando los siguientes rangos de puntuación: efecto

pequeño, en valores comprendidos entre 0,01 y 0,49; efecto mediano, en valores entre 0,5 y 0,79; y efecto grande, en valores iguales o mayores a 0,8 (Sawilowsky, 2009).

Todos los análisis de datos fueron implementados utilizando el software estadístico IBM SPSS (versión 27).

3. Resultados

Es necesario mencionar que, aunque en el corpus del documento se mencione utilización metodológica, lo que realmente se ha cuantificado es la percepción que el profesorado manifiesta sobre el uso de los 5 enfoques metodológicos seleccionados. Los resultados de la investigación se expondrán en 2 apartados diferenciados: uno de ellos, vinculado a la descripción de los valores promedios globales de utilización de los 5 enfoques metodológicos; y otro, vinculado con el análisis comparativo entre el cuerpo de maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria y el de profesorado de ESO, Bachillerato y FP.

3.1. Análisis descriptivo de la utilización global

El presente análisis se vincula al objetivo relacionado con describir la utilización que los docentes de la comunidad autónoma de La Rioja efectúan de los 5 métodos seleccionados. Para lograr este propósito se usaron valores promedio obtenidos por la muestra de docentes de la citada comunidad.

A este respecto, en la tabla 2, puede observarse que los docentes manifiestan que el enfoque metodológico más utilizado es la lección magistral ($M=1,92$, $DT= 0.82$), seguido muy cerca por el aprendizaje cooperativo ($M=1,91$, $DT=1.91$). De forma opuesta, en el aprendizaje servicio, los docentes manifiesta el menor grado de utilización. A nivel de clasificación, considerando los rangos establecidos en el sistema de categorías establecido, todos los enfoques se ubican en un grado medio de utilización, salvo el aprendizaje servicio, que se ubica en un grado bajo.

Tabla 2. Utilización de enfoques metodológicos por parte de los docentes de La Rioja

Método	Media	DT	Grado de utilización
Lección magistral	1,92	0,82	Medio
Aprendizaje basado en Proyectos	1,74	0,59	Medio
Aprendizaje basado en pensamiento	1,31	0,85	Medio
Aprendizaje servicio	0,92	0,74	Bajo
Aprendizaje cooperativo	1,91	0,74	Medio

Nota. Grados de utilización: entre 0 y 1 (bajo), entre 1,01 y 2 (medio) y entre 2,01 y 3 (alto)

3.2. Análisis comparativo entre el cuerpo de maestros y profesores de La Rioja

Para llevar a cabo el análisis comparativo se utilizó estadística paramétrica. Esta decisión fue adoptada tras determinar la normalidad de la distribución en las diferentes variables objeto de medición y tras comprobar que cada grupo de análisis (maestros y profesores) dispone de más de 100 participantes.

De esta manera, la prueba paramétrica t-student ha sido utilizado para ilustrar las diferencias que se establecen entre los 2 cuerpos docentes de la comunidad autónoma de La Rioja, seleccionados para el presente estudio.

En la tabla 3, se muestran las diferencias entre los 2 cuerpos mencionados, en la utilización de los 5 enfoques metodológicos seleccionados. En este sentido, queda patente que se producen diferencias significativas en todos los enfoques metodológicos, salvo en el aprendizaje basado en pensamiento, donde el valor promedio de utilización es el mismo entre ambos cuerpos ($M=1,31$; DT maestros y maestras=0,91, DT profesorado=0,78).

Por su parte, las diferencias en el Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Servicio y Aprendizaje cooperativo, se producen a favor de los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria. De forma opuesta, en la lección magistral son los docentes de ESO los que manifiestan una mayor utilización.

El tamaño del efecto de las diferencias es bajo para los enfoques de aprendizaje cooperativo nivel $p < 0.05$, $t(358) = 3.08$, $p < 0.01$, $d = 0,27$, 95% IC [0,096, 0,404], aprendizaje servicio nivel $p < 0.05$, $t(358) = 3,44$, $p < 0.01$, $d = 0,37$, 95% IC [0,119, 0, 437] y lección magistral nivel $p < 0.05$, $t(358) = -4,47$, $p < 0.001$, $d = -0,47$, 95% IC [-0,560, -0,218]y alto para el aprendizaje basado en proyectos nivel $p < 0.05$, $t(358) = 8,48$, $p < 0.001$, $d = 0.89$, 95% IC [0,405, 0,605] ya que es el enfoque en el que más diferencias se producen.

Tabla 3. Diferencias en la utilización de enfoques metodológicos entre profesorado y maestros

Método	Cuerpo	Media	DT	T	Sig.	d
Lección magistral	Maestros	1,72	0,93	-4,47	0,00***	-0,47
	Profesores	2,11	0,70			
Aprendizaje basado en Proyectos	Maestros	2,00	0,53	8,48	0,00***	0,89
	Profesores	1,47	0,65			
Aprendizaje basado en pensamiento	Maestros	1,31	0,91	0	1	0
	Profesores	1,31	0,78			
Aprendizaje servicio	Maestros	1,06	0,85	3,44	0,001**	0,37
	Profesores	0,78	0,63			
Aprendizaje cooperativo	Maestros	2,01	0,62	3,08	0,003**	0,27
	Profesores	1,81	0,85			

Nota. Grados de significación

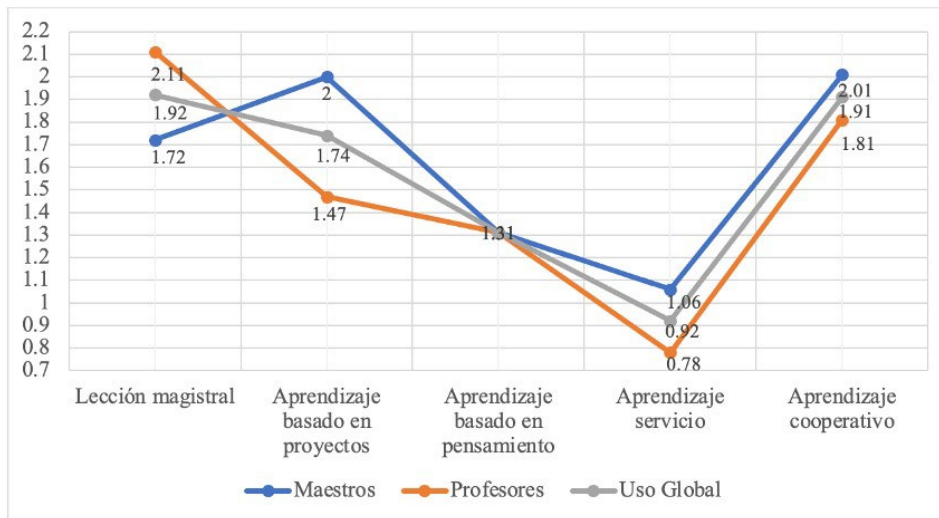
* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

En la figura 1, se muestran gráficamente las puntuaciones promedio de cada uno de los cuerpos docentes, así como el promedio de ambas, la cual se ha etiquetado como uso global. A este respecto, es reseñable que, los docentes de ESO, Bachillerato y FP superan la puntuación global promedio solamente en la lección magistral. Esta circunstancia sucede de forma opuesta, con el cuerpo de maestros y maestras, quienes superan la puntuación global en los enfoques de Aprendizaje basado en Proyectos, Aprendizaje Servicio y Aprendizaje Cooperativo. Para finalizar y de forma evidente, en el aprendizaje servicio las 3 etiquetas (maestros, profesores y puntuación global) coinciden.

Figura 1. Utilización promedio de métodos docentes por parte de cuerpos docentes de La Rioja



4. Discusión y conclusiones

Los resultados de la presente investigación han permitido evidenciar la utilización que efectúan los cuerpos docentes de la Rioja de los enfoques metodológicos objeto de medición. A este respecto, a nivel descriptivo y global, los docentes de La Rioja encuestados han manifestado que el enfoque metodológico más utilizado en su docencia es la lección magistral, seguida muy de cerca por el aprendizaje cooperativo, que tiene un promedio de utilización muy similar. Estos resultados, en los que la lección magistral es el método más utilizado y el aprendizaje cooperativo se sitúa en los primeros lugares de utilización, disponen de paralelismos con diversas investigaciones de la literatura nacional (Jiménez-Hernández et al., 2020; Rodríguez-García, 2021), aunque, en estos casos, las investigaciones se desarrollan en el ámbito universitario y de la ciudad de León (España), respectivamente.

Posteriormente, con un grado de utilización medio, aparece el Aprendizaje Basado en Proyectos, lo que se puede vincular con la tesis doctoral de Crisol-Moya (2012) o la investigación de García-Vélez y Navarro (2021) en las que, en ambas casuísticas, el aprendizaje Basado en Proyectos adquiere un grado amplio de utilización. En último término, el aprendizaje basado en pensamiento y el aprendizaje servicio son las metodologías en las que los docentes manifiestan un menor grado de utilización, lo que se produce de forma similar en la investigación de Rodríguez-García (2021). Esta circunstancia también puede deberse al carácter reciente de estas metodologías, en comparación con las restantes ya que el arraigo del aprendizaje servicio y del aprendizaje basado en pensamiento, ha comenzado a producirse en la última década (Batlle, 2010; Swartz, 2013).

A nivel comparativo, es necesario reseñar que no existe ninguna investigación en la que se compare la utilización metodológica entre cuerpos docentes, por lo que este estudio trata de arrojar luz sobre el asunto en cuestión. A este respecto, se ha evidenciado que el profesorado de ESO, Bachillerato y FP manifiestan una mayor y significativa utilización de la lección magistral, que los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria; circunstancia que puede ser explicada por el aumento de la complejidad y especialización de los contenidos a partir de la etapa de la Educación Secundaria, la mayor tradición de este modelo y la menor formación didáctico pedagógica de este cuerpo docente, con respecto a los maestros y maestras (Álvarez-Morán et al, 2018; Cantón et al., 2013; Jiménez et al., 2019;

Jiménez-Hernández et al., 2020; Rodríguez-García, 2021). Además, estos resultados coinciden con el grueso de la literatura vinculada en la que, en la mayoría de los casos, a medida que se avanza de etapa, la prevalencia de la lección magistral aumenta y, por consiguiente, las diferencias entre cuerpos se acrecientan (Álvarez-Morán et al., 2018; Gamazo et al., 2018; Rodríguez-García, 2021).

Otra evidencia reseñable es la utilización idéntica entre ambos grupos, a nivel promedio, del enfoque denominado aprendizaje basado en pensamiento. Estos resultados se contraponen a las principales fuentes bibliográficas en las que se miden las diferencias entre cuerpos en este enfoque metodológico ya que, por ejemplo, en la investigación de Rodríguez-García (2021), este enfoque es más utilizado por el cuerpo de maestros. Este avance en la enseñanza secundaria puede deberse a la importancia que este método tiene para los procesos metacognitivos del alumnado y para la gestión eficaz del estudio, aspecto que ha hecho que los docentes de secundaria hayan apostado por su utilización, más si cabe, teniendo en cuenta que el CRIE ha ofertado formaciones en el curso 2021-2022.

En el resto de los enfoques metodológicos medidos (Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Servicio), los maestros y maestras obtienen mayores puntuaciones promedio que el profesorado de ESO, circunstancia que, puede explicarse, por el mayor arraigo que estos métodos han tenido tradicionalmente en el cuerpo de maestros, extrapolándose paulatinamente a la enseñanza secundaria. En este sentido, a nivel instructivo es claro que, las formaciones que abordan estos métodos son más ofertadas y, por ende, son más cursadas por docentes del cuerpo de maestros y maestros, que por docentes del cuerpo de profesorado.

En estos 3 enfoques, las mayores diferencias se producen en el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos, lo que puede ser explicado porque la mayor prevalencia de este método se produce en la etapa de Educación Infantil, en la que habitualmente se trabaja de forma globalizada utilizando este método. En primaria, en algunas ocasiones se mantiene, pero ya comienza a trabajarse por áreas y, en secundaria, no es tan habitual esta metodología (Hernández y Ventura, 2000). Las actuales situaciones de aprendizaje, establecidas en los currículos de la LOMLOE, podrían paliar esta circunstancia y fomentar la utilización de este método en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria.

Por último, el tamaño del efecto de las diferencias en los enfoques metodológicos de Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Servicio, son menores que en el caso anterior (Aprendizaje Basado en Proyectos), ocurriendo esta circunstancia, de forma similar, en los trabajos establecidos por Fernández-de-Alava y Quesada-Pallarés (2017) y Rodríguez-García (2021).

La presente investigación ha servido para evidenciar la utilización que los docentes de La Rioja efectúan de los 5 métodos seleccionados. A este respecto, es reseñable que a pesar de los avances de las metodologías activas y del movimiento de renovación pedagógica en el que nos vemos inmersos desde la aparición de los currículos competenciales, la lección magistral, vinculada al modelo tradicional, todavía continúa siendo el más utilizado. De los enfoques metodológicos activos cuantificados, el más prevalente a nivel de utilización, es el aprendizaje cooperativo, seguido por el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Pensamiento y el Aprendizaje Servicio. A nivel comparativo, los docentes de ESO, Bachillerato y FP manifiestan un mayor grado de utilización de la lección magistral y, como es obvio, los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria hacen mayor uso de los enfoques restantes, salvo en el aprendizaje servicio, donde el grado de utilización es idéntico. Estas evidencias obtenidas han permitido establecer un mapeo de cómo es la

utilización metodológica por parte de los docentes y cuáles son las diferencias entre cuerpos docentes, lo que puede ser utilizado tanto por la Consejería de Educación de La Rioja, como por el CRIE, para la organización de formaciones que permitan potenciar las fortalezas y paliar las debilidades del profesorado a nivel formativo. Además, la coyuntura actual de renovación pedagógica impulsada por la LOMLOE, debe ser una oportunidad para que la comunidad educativa riojana apueste por una educación que ponga al alumnado en el centro y desarrolle todas sus potencialidades y, en este papel, la metodología adquiere un papel capital.

A pesar de estas implicaciones, la presente investigación no está exenta de limitaciones. La primera de ellas se relaciona con el instrumento de recogida de datos, cuestionario en este caso, el cual ha podido generar que los datos obtenidos se encuentren sesgados por el matiz de deseabilidad social en la respuesta, más si cabe, teniendo en cuenta que, en la actual coyuntura, el uso de las metodologías activas se asocia a la innovación. Para paliar esta circunstancia podrían utilizarse instrumentos y mecanismos de corte cualitativo, como la entrevista o los grupos de discusión. La siguiente limitación se asocia al número de métodos limitados que se han cuantificado. A este respecto, en futuras investigaciones podrían medirse otros métodos docentes que dotarían de más información a la línea de investigación abierta asociada a esta comunidad, permitiendo ampliar el mapeo iniciado en esta comunidad. Todo esto, con la finalidad de promover una formación permanente en La Rioja, guiada por la evidencia.

Agradecimientos

A todos los docentes de la comunidad de La Rioja que, desinteresadamente, han participado en la investigación cumplimentando el cuestionario.

Referencias

- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en Educación Superior. *Contextos Educativos*, 15, 93-106. <https://doi.org/10.18172/con.657>
- Álvarez-Morán, S., Carleos, C. E., Corral, N. O. y Prieto, E. (2018). Metodología docente y rendimiento en PISA 2015: Análisis crítico. *Revista de Educación*, 379, 85-114. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-370>
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. <https://doi.org/0.4067/S0718-50062016000300005>
- Batlle, R. (2010). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- 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.
- Contreras, R. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *Revista Iberoamericana de educación a distancia*, 19(2), 27-33. <http://doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>

- Crisol-Moya, E. (2012). *Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de metodologías activas en la universidad de Granada* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <https://bit.ly/3B3AiY>
- 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*. Alianza
- Fernández-de-Álava, M. y Quesada-Pallarés, C. (2017). Estrategias de aprendizaje del profesorado europeo: género y etapa educativa. *Bordón*, 69(1), 67-81. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.38597>
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Miguelañez S. y Rodríguez-Conde M. J. (2018). Evaluación de los factores relacionados con la eficacia escolar en PISA. Un análisis multinivel. *Revista de Educación*, 379, 56-84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369>
- García-Vélez, A. J. y Navarro, R. H. (2021). Diferencias en el uso de metodologías activas en los docentes según los años de experiencia. *LUZ*, 2(4), 6-22. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1141>
- George, D. y Mallery, M. P. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Hernández, F. y Ventura, M. (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Graó.
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows (Versión 27)*. [Computer Software]. IBM Corp.
- Jiménez, L. S., Vega, N., Capa, E. D., Fierro, N. del C. y Quichimbo, P. (2019). Learning teaching styles and strategies of University Students of Soil Science. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e04.1935>
- Jiménez-Hernández, 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/10.5209/rced.73722>
- León, O. G. y Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGraw Hill.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, num. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- MEFP (2022). *Buscador de centros docentes no universitarios*. <https://bit.ly/3AYVXeX>
- MEFP (2022). *Educabase*. <https://bit.ly/3TRhjUg>
- Mohiuddin, K., Islam, M. A., Sharif, M., Nur, S., Talukder, M. S. y Alghobiri, M. A. (2020). Enumeration of Potential Teaching Methods in Higher Education: A Cross-Disciplinary Study. *Education Research International*, 2020. <https://doi.org/10.1155/2020/8870412>
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja. <https://bit.ly/2PU0wkw>
- Nurash, P., Kasevayuth, K. y Intarakamhang, U. (2020). Learning programmes and teaching techniques to enhance oral health literacy or patient-centred communication for

healthcare providers: A systematic review. *European Journal of Dental Education*, 24(1), 134-144. <https://doi.org/10.1111/eje.12477>

Pujolás, P. (2009). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Graó

Rodríguez-García, A. (2021). *Metodologías activas: utilización del profesorado, eficacia e influencia en el rendimiento académico del alumnado* [Tesis Doctoral, Universidad de León]. <https://bit.ly/3aRfPHI>

Rodríguez-García, A. y Arias-Gago, A. R. (2020). Revisión de propuestas metodológicas: Una taxonomía de agrupación categórica. *Alteridad*, 15(2), 146-160. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.01>

Rodríguez-García, A. y Arias-Gago, A. R. (2022). Características bibliométricas de la literatura internacional sobre métodos docentes: una taxonomía multidisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 93-106. <https://doi.org/10.5209/rced.73722>

Sawilowsky, S. (2009). New Effect Size Rules of Thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2). <https://doi.org/10.22237/jmasm/1257035100>

Segura-Robles, A., Parra-González, M. E. y Gallardo-Vigil, M. (2020). Bibliometric and Collaborative Network Analysis on Active Methodologies in Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 259-274. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.575>

Swartz, R. (2013). *El aprendizaje basado en pensamiento*. SM.

Weir, L. K., Barker, M. K., McDonnell, L. M., Schimpf, N. G., Rodela, T. M. y Schulte, P. M. (2019). Small changes, big gains: A curriculum-wide study of teaching practices and student learning in undergraduate biology. *PLOS ONE*, 14(8), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220900>

Zendler, A. (2019). Teaching Methods for Computer Science Education in the Context of Significant Learning Theories. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(7), 470-476. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.7.1248>