



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Mención de Entorno, Naturaleza y Sociedad

TRABAJO FIN DE GRADO

*El paradigma actual de las metodologías activas*

**Autor: Daniel Navarro Fernández**

**Tutelado por: María Victoria Vega Agapito y María José Casas Flores**

**Curso: 2024-25**

## **Resumen**

Este trabajo de fin de grado consiste en una revisión bibliográfica de literatura científica, indaga sobre las metodologías activas en el ámbito de la educación centrándose en la etapa de Primaria, aunque también se exploran otras. Se recogen algunas de estas estrategias en valor de analizar su efectividad formadora del alumnado y los beneficios que aportan tras su implementación basadas en prácticas llevadas a cabo y la lectura crítica de artículos y documentos relacionados. También se pretende crear una base teórica sólida para poder aplicar estas medidas en el futuro. Sin embargo, las metodologías activas no son perfectas y traen consigo una serie de limitaciones que pueden generar el efecto contrario al esperado.

**Palabras Clave:** Metodologías Activas, Aprendizaje Significativo, Competencias Clave, Educación Primaria, Formación Integral.

## **Abstract**

This undergraduate thesis consists of a literature review and scientific research, exploring active methodologies in the field of education, with a primary focus on the Primary Education stage, although other educational levels are also examined. Several of these strategies are highlighted to analyze their formative effectiveness for students and the benefits they offer upon implementation, based on real-world practices and critical reading of relevant articles and documents. The work also aims to build a solid theoretical foundation for the future application of these measures. However, active methodologies are not without flaws, and they bring with them several limitations that may lead to outcomes contrary to those expected.

**Keywords:** Active Methodologies, Meaningful Learning, Key Competencies, Primary Education, Holistic Education

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción .....	1
2. Justificación.....	2
2.1. Justificación bibliográfica.....	2
2.2. Justificación personal .....	3
2.3. Justificación académica .....	4
2.4. Justificación en base a las competencias .....	5
3. Objetivos .....	6
4. Marco teórico .....	7
4.1. Las metodologías activas a comienzos del S XX.....	7
4.2. Las metodologías activas en el contexto educativo actual .....	8
4.3. Principales metodologías activas aplicadas en Educación Primaria .....	9
4.3.1. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) .....	9
4.3.2. Aprendizaje Cooperativo .....	10
4.3.3. Aula Invertida .....	12
4.3.4. Aprendizaje entre iguales.....	13
4.3.5. Salidas educativas .....	14
4.3.6. Gamificación.....	16
4.4. Beneficios de las metodologías activas en Educación Primaria.....	18
4.5. Desafíos y consideraciones para su implementación .....	20
5. Metodología .....	23
5.1. Enfoque metodológico.....	24
5.2. Estrategia de búsqueda y recopilación de información .....	24

5.3. Tratamiento y análisis de la información .....	25
6. Discusión.....	26
7. Conclusiones .....	30
8. Referencias bibliográfica.....	35

## 1. Introducción

En las últimas décadas, el sistema educativo ha experimentado profundas transformaciones en respuesta a los cambios sociales, tecnológicos y culturales que caracterizan al mundo actual. La necesidad de formar ciudadanos críticos, creativos, autónomos y capaces de trabajar en equipo ha generado un nuevo requisito en el campo educativo al que se debe dar respuesta con nuevos enfoques pedagógicos que sean más inclusivos y mejoren la calidad de enseñanza. En este contexto, las metodologías activas han emergido como una alternativa innovadora frente a los modelos tradicionales basados en la transmisión unidireccional de contenidos. (Reina, 2025)

Estas metodologías promueven la participación activa del alumnado, el desarrollo de competencias clave y la autonomía para crear el conocimiento a su ritmo, permitiendo además que este se realice de forma mucho más significativa Ausubel (1983). Algunas de las estrategias como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo, la gamificación, el aula invertida o las salidas escolares se están implementando progresivamente en las aulas de Educación Primaria con el respaldo de investigaciones (Robledo et. al, 2015; Álvarez et. al, 2009; González, & García, 2020; Terrones, 2018; López y Acuña, 2025) que destacan sus beneficios en términos de motivación, implicación, inclusión y rendimiento académico.

La importancia de este trabajo se encuentra en la necesidad de comprender, desde una perspectiva tanto teórica como crítica, las implicaciones que genera la incorporación de metodologías activas en la práctica docente. Aunque el potencial pedagógico de estas metodologías es amplio, su puesta en marcha no está exenta de desafíos como la formación específica del profesorado, la disponibilidad de recursos didácticos adecuados, la necesidad de realizar cambios organizativos y plantear una evaluación acorde a sus principios. La falta de formación del profesorado respecto a estas metodologías genera rechazo hacia ellas, e impide su correcta implementación en el aula a la que va dirigida. (Fernández, 2006; Duran, 2018, Bezanilla, 2019; García y Vera, 2024)

Por lo tanto, reflexionar sobre estas cuestiones resulta fundamental para avanzar hacia una educación más significativa, equitativa y adaptada a las necesidades del siglo XXI. En este trabajo se analizan algunas de estas metodologías sus fundamentos pedagógicos, las formas de implementación, los beneficios que producen en el alumnado y las dificultades y limitaciones en su puesta en marcha de forma correcta en el aula. Para ello, se ha realizado una revisión documental

basada en fuentes académicas actualizadas y contextualizadas en el marco del sistema educativo español y otros, con especial atención a los principios establecidos por la LOMLOE (2020).

## **2. Justificación**

### **2.1. Justificación bibliográfica**

Las metodologías activas no son una innovación reciente en el sistema educativo español. Su origen puede rastrearse a principios del siglo XX, influenciado por las corrientes pedagógicas europeas del movimiento de la Escuela Nueva, que defendía una educación centrada en el alumnado, basada en la experiencia, la actividad y la participación como pilares fundamentales del aprendizaje. En España, estas ideas fueron introducidas y desarrolladas por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en 1876, que promovía una enseñanza laica, integral y adaptada al desarrollo del individuo (Del Pozo, 2002).

No obstante, algunos de los cambios de que comenzaron a introducirse en nuestro país como prácticas activas, observación directa o el trabajo colaborativo (Martín, 2023), se paralizaron por el comienzo de la Guerra Civil y el régimen dictatorial que se impuso posteriormente. Con esta nueva situación política se impuso un modelo educativo centrado en la autoridad del docente y la pasividad del alumnado, que debía memorizar mecánicamente los contenidos. Aunque esta situación fue evolucionando con el tiempo.

Desde la década de los 60s, hasta la actualidad, han ido surgiendo corrientes pedagógicas renovadoras y más ajustadas a los fundamentos de la Escuela Nueva, lo que ha favorecido la incorporación a las aulas de métodos activos (Luelmo, 2018) y de estrategias pedagógicas que potencian las habilidades esenciales: inclusión y estimulación del aprendizaje del alumnado.

Posteriormente y a lo largo de varios años han ido surgiendo nuevas metodologías activas que promueven una participación más activa del alumnado en su proceso de aprendizaje y una actitud más comprometida y menos autoritaria por parte del docente con el estudiante. Esto ha permitido que el alumnado se convierta en el principal protagonista de su educación siendo está más interactiva y colaborativa.

Este nuevo enfoque pedagógico intenta ofrecer una educación más inclusiva y equitativa, al adaptarse a las necesidades e individualidades de cada individuo, acomodándose así a los distintos ritmos de aprendizaje de cada estudiante, tal como subraya la propia LOMLOE que intenta promover una educación que ofrezca las mismas oportunidades. De esta forma, las metodologías activas no solo son una respuesta pedagógica capaz de cubrir estas necesidades, sino que se presentan como una herramienta crucial para la mejora de la calidad educativa.

Esta manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje cambia los roles tradicionales y pone al alumno como protagonista de su propio camino de conocimiento y al docente como guía de ese proceso. Diferentes estudios, como los de Muntaner-Guasp et al. (2020) o Pérez (2011), recogen que estas metodologías no solo van ganando terreno en las aulas frente al modelo tradicional desde hace ya una década, sino que también parecen reportar un mejor nivel académico.

Este documento se desarrolla con el fin de estudiar de modo teórico, si estas metodologías activas ofrecen realmente la posibilidad a los alumnos de ser más partícipes durante las clases, para que así de esta forma los contenidos y/u objetivos que los maestros pretendemos que logren, sean adquiridos mejor y de forma más sencilla.

Destacar por último que este trabajo también se relaciona con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), en este caso, el objetivo número 4, relacionado con la Educación de Calidad, por la que estas nuevas metodologías promueven la igualdad, la equidad, la inclusión y el aprendizaje significativo de todo el alumnado.

## 2.2. Justificación personal

Participar en clases donde se fomentaba la creatividad, el trabajo en equipo y la autonomía fue lo que realmente despertó mi motivación para aprender sobre las metodologías activas. Esta vivencia personal ha influido de forma decisiva en la elección del tema de mi Trabajo de Fin de Grado, ya que me ha llevado a preguntarme cómo lograr ese mismo entusiasmo en el alumnado que podré encontrarme en mi futuro como docente de Educación Primaria en los próximos años.

Durante mi formación en el Grado de Maestro en Educación Primaria, en especial en el periodo de prácticas, he tenido la oportunidad de observar cómo las metodologías activas consiguen implicar más al alumnado, tanto en el aula como en otros espacios educativos. Asimismo, he visto cómo

muchas de estas estrategias responden a las necesidades de una sociedad cambiante, donde se requiere un alumnado competente, crítico y autónomo, ya que los actuales estudiantes de Educación Primaria serán los ciudadanos adultos que vivirán en el mundo del mañana. Esta inquietud personal y profesional es la que me ha motivado a la elaboración de este trabajo: la necesidad de explorar, analizar y fundamentar el impacto de las metodologías activas en la Educación Primaria, más allá del interés superficial, buscando evidencia y sustento pedagógico.

### 2.3. Justificación académica

Se considera que estas estrategias pedagógicas se alinean muy bien con la normativa educativa actual, LOMLOE, la cual se centra en el desarrollo de competencias clave enfocadas en que los alumnos se desenvuelvan de forma integral más allá del simple aprendizaje teórico. Esto no significa que los contenidos no se trabajen a través de las metodologías activas, sino que además de adquirirlos de un modo más vivencial, se puedan desarrollar otras habilidades como la resolución de problemas, una buena comunicación, ser respetuoso e inclusivo, responsable o independiente en el proceso de aprendizaje.

Además, las metodologías activas permiten trabajar contenidos de forma transversal, haciendo del aprendizaje un camino más completo y enriquecedor donde se plantean problemas más cercanos al contexto real de los estudiantes que aprenden a través de ellas.

Ausubel (1983) planteó que el aprendizaje significativo, donde el conocimiento queda integrado mucho mejor en la consciencia de los alumnos, se da cuando el aprendiz es el agente principal de este recorrido de aprendizaje. Las metodologías activas justamente consiguen hacer que alumnos y alumnas sean más participes, se involucren más y de esta forma los objetivos que el docente desea alcanzar, puedan ser logrados de una forma más dinámica.

Por esto, este trabajo se realiza también con la finalidad de analizar de una forma crítica y con rigor las metodologías activas para la educación, en especial contextualizándolas en la etapa de Educación Primaria, para poder saber si es cierto que alcanzan las metas comentadas anteriormente. La siguiente revisión bibliográfica se realiza con el motivo de reunir una base sólida que permita conocer todos los factores que envuelven a estos modelos educativos y así, poder usar estas

herramientas de la mejor forma posible para que el día de mañana se pueda ofrecer una educación de calidad, en la que todas las individualidades tengan las mismas oportunidades de éxito.

#### 2.4. Justificación en base a las competencias

La realización de este Trabajo de Fin de Grado también me ha permitido alcanzar algunos objetivos que se recogen en la Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (2010). Estos son:

- “Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.” (p.25)
- “Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.” (p.26)
- “Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.” (p.26)

Además, se han adquirido ciertas competencias, recogidas en el mismo plan de estudios:

- “Poseer y comprender conocimientos de la Educación, que parte de la base de la educación secundaria general que incluye también algunos aspectos que proceden de la vanguardia de su campo de estudio.” (p.27). Se pone de manifiesto a lo largo del documento la comprensión de términos específicos dentro del campo de la Educación.
- “Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.” (p.28). En este sentido se ha realizado una revisión bibliográfica

rigurosa de documentos relacionados con la educación y las metodologías activas para poder extraer conclusiones sólidas y contrastadas sobre el ámbito de estudio.

- “Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.” (p.28). Tras la lectura e interpretación de investigaciones y documentos, se procede al análisis explicativo de estos con el fin de que quién lo lea pueda entender la información recogida y sacar sus conclusiones.
- “Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.” (p.29). La consecución de esta competencia se ha logrado a lo largo de estos años de estudio sumado a la elaboración de este documento.

### 3. Objetivos

Este documento ha surgido tras el planteamiento de varios objetivos:

- Analizar el papel de las metodologías activas como herramienta didáctica para fomentar un aprendizaje más significativo, contextualizado y adaptado a las necesidades del alumnado en la etapa de Educación Primaria en el contexto actual.
- Concluir si las metodologías activas favorecen al aprendizaje significativo y de esta forma, hay un reflejo en un mejor rendimiento académico.
- Indagar y concluir cuáles son las dificultades que estas metodologías presentan tanto para su implementación con éxito en las aulas como sus barreras a la hora de llevarse a cabo.

## 4. Marco teórico

### 4.1. Las metodologías activas a comienzos del S XX

Como afirma Carneros (2018), las metodologías activas son estrategias didácticas centradas en la intervención participativa del alumnado en su proceso de aprendizaje. Se comenzaron a consolidar a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En Europa estas metodologías surgieron a partir de las ideas de John Dewey, María Montessori y Ovide Decroly, quienes defendían una educación basada en la reconstrucción de la experiencia, la actividad del alumnado, la flexibilidad y el pensamiento crítico. (Carneros, 2018)

En España, la influencia de estas corrientes llegó principalmente a través de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos. Esta institución promovía un modelo educativo alejado de la memorización y la pasividad del alumnado, defendiendo una enseñanza activa, basada en la observación y en el contacto directo con la realidad. Según García (1980), ya en las primeras décadas del siglo XX, la ILE introdujo prácticas como la excursión didáctica, el trabajo en grupo y el aprendizaje experimental como métodos innovadores en el aula.

Por otro lado, el Instituto-Escuela, establecido en Madrid en 1918, fue una de las iniciativas más significativas que fortaleció estas metodologías en el sistema de educación español. Sugería implementar de manera sistemática los fundamentos de la Escuela Nueva y colocar al estudiante como principal agente del proceso de enseñanza y formación. Como indica Viñao (2002), el proceso de enseñanza-aprendizaje debía de estar formado por trabajo interdisciplinario, que aborda diversas áreas del saber; la implementación de trabajo de laboratorio, la promoción de la independencia del alumno y la incorporación de actividades artísticas y físicas. Todos estos elementos fueron claves en esta reforma educativa que dejó un impacto notable en la enseñanza en España.

Con el paso del tiempo, en la segunda mitad del siglo XX, las metodologías activas se fueron adaptando a los cambios sociales y educativos. A finales de siglo y comienzos del XXI, con la llegada del enfoque por competencias y la integración de nuevas tecnologías, estas metodologías se consolidaron como una opción metodológica adecuada para promover aprendizajes significativos y desarrollar habilidades transversales en el alumnado (Luelmo, 2018; Viñao, 2002).

En resumen, las metodologías activas no son una innovación reciente, sino el resultado de un largo proceso de evolución pedagógica que se remonta a principios del siglo XX. Su consolidación en el panorama educativo español ha sido progresiva, sustentada por referentes, investigaciones académicas y una creciente necesidad de adaptar la enseñanza a las demandas de una sociedad cambiante.

#### 4.2. Las metodologías activas en el contexto educativo actual

No podemos olvidar las diferentes reformas que han sufrido las leyes educativas a lo largo de la historia y que han conducido a que el sistema educativo español halla ido transformado el currículo y los objetivos de aprendizaje, orientándose hacia el desarrollo de competencias clave con el fin de formar a personas íntegras.

Esta perspectiva competencial, fortalecida con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se enfoca en que los alumnos sean capaces de desenvolverse en problemas reales del mundo cotidiano y promueve la adquisición de competencias, tales como las habilidades sociales, la colaboración en equipo o la autogestión de su propio aprendizaje. Además, la LOMLOE destaca que el alumnado debe poder resolver problemas reales o contextualizados, lo que implica que la educación debe ser más dinámica y ellos deben ser más partícipes.

Teniendo en cuenta las directrices de la LOMLOE, es evidente que las metodologías activas han ganado un gran protagonismo, ya que responden a las necesidades reales de una sociedad y, por lo tanto, al alumnado en constante cambio. Estas estrategias entre las que se encuentran el aprendizaje basado en proyectos, cooperativo, aula invertida, etc., fomentan el trabajo activo del alumnado en el aula, el aprendizaje significativo y la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. (Pertusa 2020)

En el Informe 2024 del Estado del sistema educativo (Consejo Escolar del Estado, 2024), se destaca que la utilización de metodologías activas en el aula contribuye favorablemente en la actitud y aptitud del alumnado, ya que trabaja más motivado y se aplica más en su proceso de aprendizaje, desarrollando de esta forma las competencias clave. Por otra parte, y de la misma forma, estos

modelos pedagógicos permiten ofrecer al docente un aprendizaje más personalizado para el alumnado, atendiendo a la diversidad del aula y promoviendo la inclusión educativa.

Además, las metodologías activas aplicadas a temas actuales como la igualdad de género, cambio climático, justicia y migración, etc., ayudan a desarrollar en los estudiantes la conciencia crítica y el compromiso con su entorno (Lozano y Figueredo, 2021). Estos autores en un estudio de la Universidad de Almería desarrollado en el 2020, afirman que estas metodologías al ser más flexibles posibilitan abordar estos temas de forma más sencilla y cercana para el alumnado.

En el contexto actual, las metodologías activas están estrechamente relacionadas con el currículo vigente, pues promueven la implicación activa de los estudiantes, el aprendizaje relevante y la implementación práctica de los saberes. Estas metodologías, al poner al estudiante como protagonista de su proceso educativo, promueven el desarrollo de las habilidades definidas en el perfil de salida del estudiante.

#### 4.3. Principales metodologías activas aplicadas en Educación Primaria

##### 4.3.1. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Esta metodología se basa en que los alumnos desarrollan un trabajo con un eje principal que puede ser real o simulado para la adquisición de algún contenido. Este modelo de enseñanza permite adquirir competencias clave, conectar diferentes campos de conocimiento y acerca los contenidos al entorno real del estudiante. (Thomas, 2000)

Terrones (2018) muestra que este enfoque permite a los estudiantes abordar temas de su interés mediante la indagación a través de su curiosidad, lo que incrementa su implicación y refuerza su sentido de pertenencia respecto al proceso de aprendizaje. El caso estudiado por Terrones (2018) está relacionado con las TICs, el autor indica que el alumnado no solo consiguió mejorar sus destrezas, sino que sus ideas eran más innovadoras y creativas. Además, destaca que fueron capaces de transmitir sus conocimientos más seguros de sí mismos. De esta forma parece que el ABP se ha establecido como un método positivo para la creatividad, la búsqueda autónoma y el crecimiento de competencias transversales relacionadas con la comunicación.

En la misma línea, Miranda y Choez (2020) destacan que esta misma metodología favorece el desarrollo de la competencia de aprender a aprender y a mejorar las habilidades lingüísticas, ya que los estudiantes deben planificar, exponer y defender sus proyectos ante sus compañeros, lo que refuerza tanto la expresión oral como escrita. Este tipo de experiencias, según los autores, también contribuye a mejorar la autoestima y la autogestión, al permitir que el alumnado se convierta en un referente sobre un tema específico que ha preparado con anterioridad de forma autónoma, asumiendo un rol activo y protagonista.

Según el estudio de Muñoz-Repiso et al. (2017) los alumnos describieron que se notaban con más confianza y mejor preparados para hablar con sus compañeros. También estuvieron más motivados y por lo tanto, mostraban más interés por ser ellos los que eligieron el tema a trabajar. También se destaca que fue determinante la labor del docente guiando mediante explicaciones.

Por otro lado, Bueno (2018) llega a la conclusión de que las habilidades del pensamiento crítico se pueden abordar de forma paralela con esta metodología potenciando así su adquisición.

Además, desde una perspectiva más general, Kuhlthau, Caspari y Maniotes (2007) relacionan el ABP con el modelo de *inquiry-based learning* (aprendizaje basado en la indagación), argumentando que la exploración guiada estimula el pensamiento metacognitivo y mejora la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje. Esta concepción del aprendizaje como construcción activa y significativa se alinea con el marco constructivista y con las orientaciones de la LOMLOE en cuanto al desarrollo de competencias clave.

En resumen, el ABP no solo facilita la adquisición de contenidos curriculares, sino que también actúa como catalizador del desarrollo personal y social del alumnado. Su carácter flexible y adaptable lo convierte en una herramienta poderosa para atender a la diversidad en el aula y promover una enseñanza competencial, crítica y participativa.

#### 4.3.2. Aprendizaje Cooperativo

Se fundamenta en la interacción positiva entre los miembros de un grupo, promoviendo la interdependencia y la responsabilidad compartida desarrollando la empatía o el respeto. Las

estructuras cooperativas mejoran el rendimiento académico, potenciando la capacidad de escritura y oratoria, además de otras habilidades sociales y la inclusión (Domingo, 2008).

Numerosas investigaciones han evidenciado que este modelo educativo puede potenciar la predisposición de los alumnos para colaborar y trabajar de manera eficiente y productiva junto a compañeros con distintas habilidades y necesidades de aprendizaje, fomentando la inclusión y la equidad en el aula (Duran, 2018). Además, este enfoque favorece el desarrollo de habilidades fundamentales para la educación completa del alumnado como la comunicación, la empatía y la solución de conflictos.

López y Acuña (2021) hablan de que el sentimiento de pertenencia al grupo hace que el alumnado sea más responsable con su tarea y predispuesto a participar. También se destaca el papel del maestro, el cual vela por que el respeto, el trabajo equitativo y los recursos sean suficientes para todos en el aula.

Según Juárez-Pulido et al. (2019) el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también desarrolla habilidades sociales, emocionales y laborales clave como la comunicación, el liderazgo y la resolución de conflictos. Asimismo, favorece la convivencia, fortalece la autoestima del alumnado y fomenta valores democráticos a través del trabajo en equipo.

Boix y Ortega (2020) en su revisión destacan que el uso de esta metodología en áreas troncales hace que el alumnado muestre menos rechazo a ellas y se muestren más interesados a la hora de realizar las diferentes dinámicas, haciendo que los contenidos se adquieran mejor.

Además, facilita al docente el análisis de las dinámicas sociales del grupo. Instrumentos como la sociometría permiten reconocer vínculos y jerarquías preexistentes, simplificando la identificación de líderes naturales, alumnos aislados o conflictos internos (Moreno, 1934). Esta información es útil para aplicar tácticas que potencien la unidad grupal y el bienestar emocional de los estudiantes.

Otra investigación, realizada por Pedreira y González (2014), acerca de esta metodología, determinó que los estudiantes con necesidades educativas especiales se sentían más unidos e integrados con sus compañeros. Es crucial resaltar que estos poseen adaptaciones en su currículo que les provocan estar ausentes algunas horas de la jornada educativa convencional con sus

compañeros y compañeras. Por esta razón, las actividades cooperativas les aproximan a sus pares y promueven su inclusión.

Sin embargo, esta metodología puede presentar dificultades si hay algún error en su planteamiento. Gutiérrez (2009) apunta que al realizar los grupos hay que tener en cuenta los miembros que componen el grupo y dejar bien clara la información imprescindible para poder ejecutar la tarea encargada: los contenidos, los objetivos, la cronología, reparto de tareas, ...lo que hará más efectiva esta metodología.

#### 4.3.3. Aula Invertida

El modelo de Aula Invertida o *Flipped Classroom*, reestructura el proceso educativo haciendo que los temas sean trabajados fuera del centro con herramientas variadas (vídeos, exposiciones interactivas o lecturas) permitiendo así aprovechar el tiempo con el maestro para resolver cuestiones, problemas, hacer dinámicas en el aula o aplicar directamente esos conocimientos. Bergmann y Sams (2012) proponen esta estrategia para potenciar la participación del alumnado.

Rodrigo (2023), tras la aplicación de este modelo pedagógico en un curso de biología, habiendo realizado un sondeo previo observó que, al finalizar y hacer otra prueba, los alumnos habían adquirido un aprendizaje significativo comparando los resultados de ambas pruebas.

Además, el Aula Invertida permite que los alumnos adquieran los contenidos a su propio ritmo, haciendo del proceso de aprendizaje un camino muy diverso ya que cada alumno puede seguir su propia dinámica y así invertir el tiempo de la clase para resolver dudas con el apoyo docente. Esta metodología es muy interesante ya que otorga una personalización en la formación de los estudiantes. Un aspecto importante de esta metodología que destacan Alarcón y Alarcón (2021) es que al permitir que el estudiante trabaje por su cuenta, el tiempo de clase se enfoca más en sus cuestiones y dudas, posibilitando de esta manera una atención más personalizada y equitativa.

En un estudio de casos de Lucena et al. (2019) mostró que los alumnos que seguían un aprendizaje con este modelo mostraron un rendimiento académico más alto que otros que seguían un sistema más tradicional.

Siguiendo esta línea, Fidalgo-Blanco et al. (2020) resalta que el Aula Invertida fomenta un aprendizaje más significativo al involucrar a los estudiantes en la elaboración, administración y

empleo de recursos educativos, lo cual potencia su autonomía y dedicación. Igualmente, potencia el trabajo colaborativo, el razonamiento crítico y la inteligencia grupal, al tiempo que modifica el papel habitual de los estudiantes en un perfil más resolutivo y responsable. Este cambio educativo no solo potencia el desempeño académico, sino que también mejora la eficacia del proceso de enseñanza al ajustar esfuerzo y resultados.

Como describe Ledo (2016) la personalización del aprendizaje mejora el desarrollo de competencias cognitivas y profesionales al integrar recursos digitales, redes sociales y entornos colaborativos. Y menciona que la efectividad del modelo requiere una adecuada preparación docente y planificación institucional, destacando siempre el papel orientador del profesor y la necesidad de adecuar los recursos pedagógicos a las características del alumnado y los objetivos de aprendizaje.

#### 4.3.4 Aprendizaje entre iguales

La metodología del aprendizaje entre pares/iguales se fundamenta en la cooperación y el intercambio de saberes entre los alumnos. Esta estrategia fomenta un avance tanto en la interpretación de los contenidos como en el fortalecimiento de competencias sociales y metacognitivas (Topping, 2005).

Wells (2001) sostiene la idea de que los individuos formamos nuestro conocimiento basándonos en la experiencia personal de nuestro entorno particular e individual. Estas vivencias personales producen las primeras ideas que se potencian a partir de la información que otros individuos de otros contextos nos proporcionan acerca del mismo significado y se convierte en un componente de la persona a través del uso de ese aprendizaje. De esta manera, se construye el conocimiento y se permite avanzar finalmente en la comprensión, etapa final del aprendizaje donde se obtiene un conocimiento integral e intuitivo que se vincula con la acción y a este proceso se conoce como la espiral del conocimiento.

Esta estrategia permite a los alumnos trabajar de forma más flexible entre ellos y generando mejores relaciones cognitivas. Vidal-Alabro et al. (2021) en su caso detectaron que las

agrupaciones entre tutelados y tutores reportaban un mejor rendimiento de estos últimos; y los tutelados se mostraban más motivados al recibir el conocimiento de compañeros más cercanos.

Valdebenito et al. (2013) usaron esta estrategia para desarrollar la comprensión lectora y evidenciaron que el uso de esta práctica hace que la cooperación entre alumnos con diferentes cualidades, hace que se retroalimentan entre sí y tengan un aprendizaje más profundo y significativo.

Duran (2018) indica que esta estrategia potencia la inclusión y el desarrollo de habilidades sociales, al potenciar la cooperación y de esta forma generar el respeto hacia el compañero; como consecuencia, los alumnos tienen una mejor autoestima, lo que les permite mejorar su rendimiento académico.

García-Valcárcel y Basilotta (2015), evaluaron el aprendizaje entre iguales a través de TICs con una experiencia altamente positiva, notando avances notables tanto en las habilidades digitales como en las sociales y comunicativas por parte de los estudiantes. El trabajo colaborativo es otro claro ejemplo del aprendizaje entre iguales, ya que promueve la responsabilidad individual en beneficio del grupo, el respeto hacia distintas ideas ante una puesta en común o la búsqueda de soluciones ante problemas del grupo

Además, Arellano-Becerril y Escudero-Nahón (2016) creen que al crearse un espacio inclusivo y respetuoso donde algunas relaciones entre individuos de diferentes características colaboren, se potencia la empatía y el entendimiento o lo que es lo mismo, el respeto. Dentro de este espacio, los alumnos se sentirán mejor y con refuerzo, lo que conlleva a un mejor rendimiento académico.

#### 4.3.5 Salidas educativas

Las salidas escolares son una metodología basada en el aprendizaje experiencial, que facilita al estudiante vincular los contenidos aprendidos en el aula con escenarios reales, ambientes naturales o contextos socioculturales específicos. Estas vivencias potencian el proceso de aprendizaje al ofrecer estímulos multisensoriales, potenciar la comprensión de ideas abstractas y estimular el interés y la indagación. (Zabala y Arnau, 2007).

En su libro, Wass (1992) ofrece información acerca de esta metodología, describiendo que consiste en hacer un trabajo de campo en el que el estudiante aprende a observar, analizar el entorno y cuestionarse el porqué de las cosas. También se le da mucha importancia a estas vivencias por lo enriquecedoras que pueden llegar a ser. En el libro, también se aporta información útil sobre cómo llevar a cabo estas dinámicas de aprendizaje de la mejor forma posible.

Las salidas escolares permiten explorar el entorno cercano de los estudiantes, conectando los conocimientos que poseen con los que deben seguir adquiriendo. Los espacios naturales, sociales y culturales son recursos valiosos para potenciar el aprendizaje significativo del alumno y desarrollar su formación integral. (Ruiz y Martínez, 2016)

Además, este modelo permite a muchos alumnos con desigualdades sociales aprender sobre el mundo que lo rodea, ya que estas salidas que en su entorno desfavorecido no se harían permite un aprendizaje que de otro modo no podría ser adquirido. Estas actividades fuera del aula son también un abanico de posibilidades para fomentar la investigación y la curiosidad por el entorno, aumentando la motivación del alumnado.

En el ámbito de las Ciencias Experimentales, Requena (2014) recoge que las salidas escolares permiten a los estudiantes aprender de una manera más significativa al estar en contacto directo y vivenciar experimentalmente los conceptos de ciencias.

En la revisión de varias propuestas de esta estrategia de Vásquez y Mosquera (2022) se destaca la importancia de las salidas para el conocimiento de las Ciencias Naturales, haciendo que estos temas despiertan la curiosidad y el entusiasmo de los alumnos.

En esta revisión se hace una distinción entre las salidas a entornos naturales aquellas a entornos artificiales, y cada una de ellas ofrece posibilidades educativas distintas. En escenarios artificiales como museos o zoológicos, los alumnos tienen la oportunidad de observar fenómenos científicos de forma organizada y didáctica, con el apoyo de recursos visuales, interactivos y narrativos.

Álvarez y Sánchez (2018) mediante su estudio sobre la huerta escolar concluyeron que este tipo de metodologías no solo mejora la comprensión de los contenidos, sino que también fortalece competencias como el trabajo colaborativo, la observación sistemática, la formulación de preguntas y la toma de decisiones responsables respecto al medio ambiente.

También Cebrián (2014) aplica esta metodología con éxito en un grupo reducido de alumnos abordando contenidos de geología.

Por tanto, las salidas escolares, cuando están bien planificadas y organizadas con objetivos claros, funcionan como un puente que permite la conexión del alumno con su entorno próximo, favoreciendo un aprendizaje real y significativo. (Serrano, 2019)

De forma clara, esta metodología tiene mayor presencia en los temas de Ciencias Naturales o Sociales ya que son los que el entorno más fácilmente permite explorar. Además de que el número de alumnado también determinará en mayor o menor medida el éxito de esta metodología.

#### 4.3.6 Gamificación

La gamificación consiste en aplicar elementos y dinámicas propias del juego en contextos educativos con el fin de aumentar la motivación, el compromiso y el disfrute del alumnado (Deterding et al., 2011). En Educación Primaria, el uso de puntos, insignias, desafíos o narrativas lúdicas permite fomentar el interés y la participación activa del estudiantado. Además, al integrar el componente emocional y el refuerzo positivo, esta metodología puede generar una actitud más favorable hacia el aprendizaje (Kapp, 2012).

Gil-Quintana y Prieto (2020) realizaron un estudio multicaso en diversos centros de Educación Primaria en España y llegaron a la conclusión de que la gamificación aporta que el estudiante se muestre más motivado y comprometido con el proceso de aprendizaje, lo que implica que el proceso sea más significativo para ellos y que al final exista un mejor rendimiento académico.

González (2017) llevó a cabo otro estudio en este caso centrado en aprender una lengua extranjera (inglés) y, al igual que el estudio anterior, observó que el alumnado estaba más motivado e implicado y una vez más, se apreció un rendimiento académico mejor.

Otros estudios como los de Acosta (2012) o Botella (2020) presentan situaciones en las que se usa esta metodología para trabajar en Matemáticas o Educación Física, además de una forma transversal y reportándose en todos los casos una mejora en la motivación e interés del alumnado. Asimismo, otros estudios como el de Carrión (2017), que había observado efectos similares no se

atreven a afirmar que la gamificación sea la principal causa de estos datos, ya que, depende en gran medida de cómo se haya implementado. Por otro lado, también notó que la práctica ilícita por algunos participantes y el exceso de competitividad pueden hacer que los resultados sean inversos, provocando la inutilidad de la metodología y generando estrés

Además, investigaciones como la de Navarro (2020) destacan que la gamificación, al vincular emocionalmente al estudiante con el contenido, mejora los resultados académicos y aumenta la motivación intrínseca.

Por tanto, la gamificación se presenta como una metodología innovadora que, al adaptarse a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI, transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje en una experiencia más dinámica, participativa y eficaz.

Marí (2020) destaca que esta metodología favorece la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) al facilitar las relaciones entre compañeros, lo que mejora la cooperación porque así ellos se conocen mejor entre ellos. Además de que también se adapta a la necesidad del aprendizaje de más alumnos.

También destaca que el uso de premios o recompensas puede producir que la muestra de interés no sea realmente académica o por el proceso, sino solo por la obtención de estas o por otro lado a modo de reto personal. Además, García (2019), concluye que todo el alumnado está más comprometido e involucrado aunque a su vez, aporta que la incorporación de equipos y la competitividad, sumado a desconfianza y/o prejuicios también hace que esta metodología presente desventajas.

El trabajo de González-Fernández (2022) ofrece una advertencia importante: muchos docentes aplican gamificación sin seguir modelos pedagógicos estructurados, lo que puede derivar en incoherencias metodológicas y pérdida de eficacia. Por eso la incorporación de *frameworks* como el modelo MDA o el Octalysis puede representar una solución para estructurar de manera rigurosa las propuestas gamificadas.

El modelo MDA (Mecánicas, Dinámicas y Estéticas) fue desarrollado por Hunicke et al. (2004). Propone diseñar experiencias lúdicas desde tres niveles: las mecánicas (elementos concretos como puntos, retos o insignias), las dinámicas (interacciones que generan en el aula, como cooperación

o competencia) y las estéticas (emociones que experimenta el alumnado, como el entusiasmo o la superación). Aplicado a la educación, permite al docente no solo incorporar elementos lúdicos, sino también reflexionar sobre cómo estos influyen en el aprendizaje y la motivación.

El segundo mencionado es el modelo Octalysis, propuesto por Yu-kai Chou (2014), que identifica ocho motivaciones humanas fundamentales que pueden activarse en una experiencia gamificada: sentido de propósito, logro, creatividad, propiedad, influencia social, escasez, sorpresa y evitación de pérdidas. Este modelo ayuda a diseñar actividades que vayan más allá de recompensas externas, fomentando una motivación intrínseca sostenida y alineada con objetivos educativos. Incorporar estos marcos conceptuales puede mejorar significativamente la calidad y la coherencia de las propuestas didácticas gamificadas.

#### 4.4. Beneficios de las metodologías activas en Educación Primaria

Las metodologías activas son técnicas de enseñanza enfocadas en los estudiantes, que fomentan su implicación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se fundamentan en la idea de que el aprendizaje mejora cuando se realiza, se medita y se edifica el conocimiento de manera significativa y contextual. Estas herramientas promueven la independencia, el trabajo en equipo, el razonamiento crítico y la resolución de problemas, mientras que posicionan al profesor como orientador y facilitador del proceso de aprendizaje (Pérez, 2017; Zabala & Arnau, 2007).

Varios estudios coinciden en que las metodologías activas en Educación Primaria favorecen el desarrollo de competencias clave tales como el pensamiento crítico, la autonomía, la creatividad y la colaboración (Pozo, 2006). Del mismo modo, se ha observado un incremento en la motivación, el compromiso del alumnado y rendimiento académico más elevado cuando se aplican estas estrategias de forma correcta, coherente y con sentido pedagógico (Zabala & Arnau, 2007).

Como se mencionaba anteriormente, Muntaner-Guasp (2022) hace una relación directa entre el compromiso del alumnado con el uso de las metodologías activas, las cuales evidencian una mayor

implicación por parte del alumnado y de la adquisición de competencias clave, haciendo que el aprendizaje sea mucho más significativo (Pozo, 2006; Pérez, 2017), lo que conlleva que el rendimiento académico mejore.

Estas metodologías, al poner al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, hacen que estén más motivados y comprometidos. Muntaner-Guasp (2022) relaciono positivamente estas actuaciones por parte de los alumnos con la adquisición significativa de los contenidos y de esta forma, consiguiendo un mejor rendimiento académico y actitudes más correctas.

Por otro lado, estas metodologías también favorecen la inclusión y la atención a la diversidad, ya que permiten adaptar los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, y potencian el uso de recursos variados que atienden a las múltiples inteligencias (Gardner, 1993). Estas son hoy en día de hoy las competencias clave que pretendemos desarrollar en nuestros alumnos con nuestra intervención en el aula.

A su vez, el aprendizaje resulta más interdisciplinar y por lo tanto más enriquecedor para los aprendices ya que les permite explorar sus talentos personales mientras mejoran en aquellos aspectos que le presentan más dificultades, promoviendo así un desarrollo más completo y equilibrado.

De esta forma, los alumnos también se muestran más motivados y predispuestos a la participación en las actividades; lo que facilita que mantengan la atención y de esta forma los conocimientos pueden ser adquiridos de una forma más amena, atractiva y sobre todo significativa y aportando un aprendizaje de calidad.

En este sentido, investigaciones como las de Kuhlthau et al. (2007) demuestran que el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, metodologías activas, favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, esenciales para el perfil de competencias clave que establece la LOMLOE.

Un ejemplo relevante es el estudio realizado por Miranda y Choez (2020) en el que se evidenció que metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, no solo mejoran el rendimiento académico; sino que también promueven una mayor implicación de los estudiantes en su propio aprendizaje y desarrollan habilidades de resolución de problemas que son esenciales en

el mundo actual. Los resultados del estudio apuntan a que los alumnos que son partícipes de esta metodología tienen una capacidad de aplicar conocimientos previos a situaciones prácticas. De esta forma, este método se alinea con la LOMLOE ya que el alumno se vuelve competente a retos reales del futuro.

Según Ausubel (1983), el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera clara y no aleatoria con los conocimientos previos del estudiante. Así, el nuevo conocimiento es adquirido de tal forma que el alumno es consciente de este y pueda formar parte de su estructura cognitiva. Para esto, es fundamental que los contenidos tengan una relevancia real para el individuo y que este sea activo y centro del aprendizaje. En otras palabras, los conocimientos deben estar directamente conectados con los saberes que ya se poseen, acercando lo nuevo a su experiencia previa y a su entorno real.

Estas metodologías se fundamentan en los pilares del constructivismo y el aprendizaje basado en experiencias, fomentando la interacción, la reflexión crítica y la solución de problemas en situaciones reales o simuladas. En este sentido, el papel del docente se redefine, pasando de ser transmisor de conocimientos a facilitador y guía en el proceso de aprendizaje (Imbernón, 1994). El alumnado es capaz de llegar a esos objetivos que como maestros pretendemos y deseamos que alcancen; pero, deben ser ellos mismos los que alcancen esas metas. Los docentes son los encargados de que no se pierdan en ese camino y de entregarles las herramientas oportunas y necesarias para que se conviertan en personas formadas íntegramente.

#### 4.5. Desafíos y consideraciones para su implementación

A pesar de sus múltiples beneficios, la implementación efectiva de metodologías activas plantea ciertos desafíos. Entre ellos, destacan la necesidad de una adecuada formación docente, la resistencia al cambio metodológico, la reorganización del tiempo y espacio escolar, y la necesidad de evaluar de manera formativa y continua (Pujolàs, 2010). Claro está, que muchas de las metodologías expuestas anteriormente presentan consigo diferentes problemas para los docentes.

Es imprescindible que el profesorado cuente con herramientas teóricas y prácticas para llevar a cabo una planificación didáctica basada en estos enfoques, así como con el apoyo institucional necesario para realizar cambios estructurales en el aula.

De acuerdo con la investigación llevada a cabo por Puig, (2021), las barreras más comunes al aplicar metodologías activas son la falta de formación en el profesorado, las dificultades para su organización, el temor a lo nuevo y la falta de información.

Álvarez-Herrero (2022), habla de la inseguridad y de la poca formación inicial de una parte del profesorado de Educación Secundaria en materias STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) como el primer paso y barrera principal para aplicarlas con efectividad en sus aulas. Esta falta de formación inicial y continúa que no recibe el profesorado en este tipo de estrategias ralentiza el cambio a una metodología con un enfoque más activo en las aulas.

La resistencia al cambio de enfoque metodológico por parte de los docentes puede explicarse, en parte, por la escasa formación inicial y continua que reciben en este tipo de estrategias. Por otro lado, docentes universitarios restan importancia en la innovación metodológica sobre los resultados académicos, acomodándose en prácticas de enseñanza más conservadoras, donde se desenvuelven con más seguridad. Esta postura constituye un freno para la transformación pedagógica de los futuros docentes, que no evolucionan hacia modelos que se centren en los estudiantes (Pedró, 2025).

No obstante, cuando esos docentes universitarios reciben y/o amplían su formación en metodologías activas, se aprecia un cambio en su percepción sobre estas al ver los resultados en el aprendizaje significativo y competencial del alumnado universitario. Esto pone de manifiesto la importancia de invertir en planes de enseñanza bien estructurados desde las Facultades de Educación para poner en valor las nuevas metodologías de aprendizaje que progresivamente lleguen al alumnado de todas las etapas educativas.

Sin embargo, se puede caer en el error del uso de metodologías activas sin fundamento científico. Jiménez (2025) en una entrevista habló de que hay que diferenciar entre la innovación pedagógica y la investigación empírica de las mismas para su desarrollo en el aula, es decir, no adoptar estrategias metodológicas solo por moda, sin un estudio riguroso previo, ya que esto puede llevar a una metodología ineficiente o incluso perjudicial para el alumnado si no están debidamente contextualizadas ni justificadas.

Como se viene diciendo, estas metodologías deben adaptarse correctamente y como indican Ferrero y Alegre (2025) en las primeras etapas educativas estas estrategias no resultan siempre tan efectivas como las indicaciones directas por la corta madurez cognitiva de los estudiantes. Sin embargo, mantienen que, para potenciar habilidades ejecutivas, siempre que se implementen de manera adecuadamente planificada y complementando, en vez de sustituir, los métodos convencionales, una metodología concreta, el ABP, puede potenciar habilidades ejecutivas.

Gómez-Hurtado et al. (2020) analizaron el proceso de adaptación de metodologías activas en la educación universitaria durante la transición a la docencia en línea provocada por la pandemia de COVID-19 de vuelta a las aulas presenciales. En este estudio se destaca la importancia de la adaptación de la metodología al entorno virtual y, en este caso a la situación global y a las necesidades de los alumnos. Por eso es de vital importancia que la educación esté siempre adaptada al entorno al que va dirigida, de esta forma siempre será lo más efectiva posible.

Durante este periodo fue vital para que la educación siguiese siendo efectiva, ajustarse a las particularidades del momento, el uso de portales digitales y las características individuales de cada alumno. Los autores exponen que para que las metodologías sean efectivas se deban adaptar al entorno educativo al que van dirigidos. Además, Buenaño-Barreno et al. (2021) añaden que las actividades diseñadas para fomentar la participación deben considerar las barreras que existen en el entorno digital.

En la revisión de literatura de Portero et al. (2025) se pone de manifiesto que estos modelos pedagógicos deben ajustarse no solo a las individualidades del alumnado, sino que también al contexto social y a las características propias del centro en los que se imparten. De esta forma, las estrategias empleadas lograrán el éxito y los objetivos esperados por parte del docente.

Sumado a esto, Jaramillo-Martínez et al. (2024) afirman que la correcta contextualización aporta que el aprendizaje sea más significativo y son más inclusivos ya que los alumnos se muestran más participativos al tratar temas que conocen, además de que estas herramientas educativas fomentan la inclusión.

Tras esto, queda claro que para que las metodologías activas resulten efectivas y beneficiosas deben adaptarse a todos los ámbitos implicados: alumnado, contexto del centro, nivel socioeconómico, cultural y entorno en el que se desarrollan.

Además, la inclusión es un factor muy destacable de estas estrategias, Muntaner-Guasp et al. (2022), exponen que estas metodologías al plantearse de forma correcta y adaptándose a esas particularidades del alumnado que requiere apoyo específico, pueden hacer que aquellos alumnos con necesidades educativas especiales sean incluidos de forma eficaz. En el caso contrario, un mal planteamiento de estas podría generar su aislamiento.

Martínez et al. (2023) aportan la idea de que además de los contenidos establecidos por el currículo, las metodologías activas aportan otros aprendizajes relacionados con la justicia o la sostenibilidad y permiten el desarrollo también de consciencia social en los alumnos y los prepara para la vida como ciudadanos éticos.

No debemos olvidar además, que como cualquier intervención docente, las metodologías activas conllevan una preparación anterior a su puesta en marcha y en ocasiones se necesitan recursos humanos o digitales de los cuales muchos centros no disponen. Acorde con esto, García y Vera (2024) exponen que, sumado a esta falta de recursos, el volumen de tareas que los maestros deben realizar o la gran cantidad de alumnos a los que deben dar una respuesta educativa se generan barreras para su puesta en marcha.

Salido (2022) advierte que los docentes deben contar con herramientas evaluativas que no solo midan productos finales, sino también las competencias y aprendizajes generados en cada fase del proyecto o experiencia educativa. Aún no hay una forma clara de evaluar estos procesos de aprendizaje y el resultado final, que deberían considerarse como un único elemento, construir el conocimiento. Por lo tanto, la evaluación de las metodologías activas sigue siendo un reto considerable al que se le debe dar respuesta.

Como destacan en una investigación Mora-Jauregualde et al. (2022), los maestros siguen empleando técnicas de evaluación que no están en sintonía con los fundamentos de las metodologías activas, como la colaboración, la creatividad y el razonamiento crítico. Esta separación puede restringir la capacidad de estas técnicas para promover un aprendizaje profundo y relevante.

## **5. Metodología**

## 5.1. Enfoque metodológico

Este estudio se ubica dentro de un enfoque metodológico documental o bibliográfico, centrado en la revisión, estudio y comprensión de literatura científica vinculada con la implementación de metodologías activas en la Educación. Este método es particularmente apropiado cuando la meta es establecer un marco teórico robusto y de importancia académica, sin la necesidad de producir datos empíricos propios. En esta situación, se ha decidido realizar una revisión sistemática, que facilita reconocer tendencias pertinentes, contrastar puntos de vista teóricos y resaltar descubrimientos relevantes relacionados con las ventajas, desafíos y condiciones de aplicación de las metodologías activas en el aula.

La investigación documental resulta especialmente adecuada para el ámbito educativo, ya que permite interpretar fenómenos complejos mediante el análisis de aportaciones previas contrastadas, ofreciendo una visión crítica, amplia y fundamentada. Este tipo de diseño, además, responde a los objetivos del presente trabajo, orientados a la reflexión sobre las metodologías activas, sus beneficios y sus limitaciones.

## 5.2. Estrategia de búsqueda y recopilación de información

La elaboración del marco teórico partió de un proceso sistemático de localización y selección de fuentes con la calidad, validez y pertinencia de la información relevante para la elaboración de este documento. La estrategia de búsqueda se articuló a partir de criterios de selección y del uso de recursos reconocidos por la comunidad académica. En este sentido, se consultaron bases de datos especializadas como Dialnet, Scielo y Redalyc, así como repositorios institucionales universitarios y leyes estatales.

Se consideraron también publicaciones oficiales de organismos educativos, como el Ministerio de Educación y Formación Profesional, EDUCARM y portales autonómicos, además de prensa educativa especializada de docentes exponiendo sus conocimientos y experiencias, dando una visión más cercana a la realidad.

Un elemento destacable de esta investigación fue la incorporación del uso de herramientas de inteligencia artificial como *Connected Paper* para facilitar la identificación de fuentes relevantes

relacionadas entre sí, sugerir combinaciones de palabras clave y facilitar la puesta en marcha de contenidos académicos. *Semantic Scholar* ayuda a filtrar las fuentes con varios parámetros, permitiendo así encontrar resultados más afines con la información que se pretende encontrar. Estas herramientas no sustituyen la revisión crítica ni el juicio académico ya que esta funciona como un agente de búsqueda, centrado en la recopilación eficaz de bibliografía que también debe ser consultada y considerar si es adecuada para el objetivo pretendido y no en el análisis de información, ya que es posible que su interpretación no sea la más acertada o sea equívoca.

Para optimizar la exhaustividad de la búsqueda, se emplearon combinaciones de palabras clave en español. Entre las más utilizadas se encuentran: “metodologías activas”, “aprendizaje activo”, “Educación Primaria”, “innovación educativa”, “aprendizaje basado en proyectos (ABP)”, “aprendizaje cooperativo”, “aula invertida”, “gamificación”, “salidas escolares”, “inclusión educativa”, “formación docente” y “evaluación metodologías activas”.

Los documentos que han sido usado para esta investigación debían cumplir ciertos requisitos como la relevancia con el tema a tratar, las metodologías activas en el contexto más actual posible, que estuviesen fundamentadas y revisadas, garantizando un rigor científico. Para que los datos reflejaran la realidad, se buscaron documentos que no tuviesen más de 25 años, pero sin olvidar los estudios que iniciaron estas propuestas y que son la base teórica de lo que hoy tenemos. Se han revisado estudios de casos, revisiones sobre las metodologías activas y sus beneficios, artículos teóricos, capítulos de libros y por supuesto la normativa educativa vigente durante el desarrollo de este trabajo, LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), de esta forma se abarcan diversos puntos relevantes.

### 5.3. Tratamiento y análisis de la información

Una vez terminado el proceso de recopilación documental, se llevó a cabo una tarea de análisis estructurado, caracterizado por la lectura, la categorización temática y la integración argumentativa del conocimiento. En primer lugar, los documentos eran buscados por temas que resultaban relevantes para desarrollar la investigación. Posteriormente, se realizó una lectura crítica con el fin de verificar la solidez de la fuente y extraer de cada una de estas la información de valor.

Posteriormente, se procedió a organizar la información adquirida y de importancia para este trabajo mediante un proceso de selección temática, vinculando cada hallazgo con los apartados que estructuran este documento. Este paso permitió crear una base de conocimiento coherente y que facilita la comprensión de las relaciones entre los diferentes conceptos tratados, tales como los fundamentos teóricos en los que se basan las metodologías activas, los resultados de su aplicación en el aula o las limitaciones que presentan.

Finalmente, se realizó un análisis de los enfoques y hallazgos encontrados, identificando y cohesionando elementos e ideas similares, contradicciones en diferentes fuentes y vacíos de investigación. Esta comparación se contextualiza dentro del marco normativo vigente en España y de las demandas del sistema educativo actual, lo que permitió no solo describir las metodologías activas, sino también interpretar su viabilidad y relevancia pedagógica a día de la elaboración del documento. A partir de este análisis se construyó una fundamentación teórica sólida que sustenta las argumentaciones desarrolladas a lo largo de este trabajo, conforme a los principios de toda investigación educativa de carácter teórico.

Este proceso metodológico ha resultado clave para garantizar la solidez, coherencia interna y relevancia práctica de las ideas desarrolladas en este estudio, proporcionando una base crítica y actualizada sobre las metodologías activas y su potencial, su aplicación en el ámbito escolar y los desafíos que presenta.

## **6. Discusión**

El análisis realizado a partir de la revisión bibliográfica pone de manifiesto que las metodologías activas representan una alternativa pedagógica que busca transformar el rol del alumnado en el aula, promoviendo su participación activa, la construcción significativa del conocimiento y el desarrollo de competencias clave. Diversos estudios recogidos en este trabajo, como los de González y García (2020), Terrones (2018) o Zabala y Arnau (2007), destacan que estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida o la gamificación inciden positivamente en la motivación y la implicación del alumnado. Sin embargo, el análisis comparado con investigaciones recientes permite matizar estas afirmaciones, identificando tanto fortalezas como limitaciones de estas metodologías.

En este sentido, el estudio de Romero-Rodríguez et al. (2024) ofrece una visión sistemática de los efectos de la gamificación en Educación Primaria. Si bien coincide con lo expuesto previamente en este trabajo respecto a la mejora en la motivación y el clima de aula, también señala efectos negativos poco considerados, como la disminución de la cooperación entre iguales y el posible aumento de la ansiedad derivada de la competitividad. Esta aportación resulta clave para comprender que el diseño de actividades gamificadas debe evitar una lógica puramente competitiva y promover dinámicas inclusivas y colaborativas.

Asimismo, el trabajo de Colomo-Magaña (2024) sobre la percepción de la gamificación entre futuros docentes refuerza la idea de que uno de los principales obstáculos para la implementación de metodologías activas es la formación insuficiente del profesorado, como se ha descrito con anterioridad. Estos autores evidencian que, tras una intervención formativa, las percepciones hacia la gamificación mejoran significativamente, lo que sugiere que la resistencia al cambio no es tanto una cuestión ideológica, sino de preparación pedagógica.

Por otro lado, la combinación de distintas metodologías, como el aula invertida y el aprendizaje cooperativo, puede favorecer un aprendizaje más autónomo y significativo. Esta idea se ve reforzada por Gómez-García (2020), quien demostró, mediante un diseño cuasiexperimental, que la aplicación conjunta del *Flipped classroom* y la gamificación incrementó la autonomía, el compromiso y los hábitos de estudio en el alumnado de una clase de 6.º de Primaria. En este caso se pone de importancia el qué y cómo se evalúa, ya que, no se vio reflejado un aumento del rendimiento académico.

Además, Muntaner-Guasp (2020), comparó grupos de estudiantes que se habían formado con metodologías activas con otros que no y no se evidenció un mejor rendimiento académico por parte de los primeros al llegar a la Educación Secundaria Obligatoria pero sí que eran más autónomos, responsables y con mejores competencias sociales y de comunicación. Esto facilita la precisión de declaraciones previas contenidas en el documento, como las de Pozo et al. (2006) o Kuhlthau (2007), y cuestiona la inclinación a evaluar estas metodologías desde su influencia en los resultados académicos.

Además, como se ha expuesto en el estudio previamente, la adecuación de la metodología al contexto y al nivel educativo resulta clave para su éxito (Portero y Medina, 2025). Así lo corrobora Parra-González (2021), concluyendo que la gamificación funciona mejor en etapas tempranas,

mientras que el aula invertida ofrece mayores beneficios en niveles superiores. Esta diferenciación por nivel madurativo a quién va dirigido aporta un enfoque más realista a la hora de diseñar propuestas didácticas efectivas dejando ver que no todas las metodologías son válidas o igual de eficaces en diferentes etapas educativas.

Finalmente, Almeida (2023) documenta varios efectos negativos de la gamificación cuando no se aplica adecuadamente, entre ellos la frustración, el juego deshonesto para obtener recompensas y la sobrecarga cognitiva. Estas observaciones son cruciales para reforzar la idea de que las metodologías activas deben aplicarse con planificación, formación y análisis crítico, y no como una simple moda educativa, ya que esto trae consigo efectos contrarios a lo pretendido.

En definitiva, hay que afirmar que, si bien las metodologías activas ofrecen un gran potencial pedagógico, su impacto positivo no es automático ni universal. Depende en gran medida del diseño didáctico, del contexto educativo, del acompañamiento docente y de la capacidad para combinar innovación con criterios de equidad, inclusión y eficacia. Así pues, como se ha mencionado durante este análisis, la transformación educativa demanda algo más que modificar la forma de enseñar: requiere también reflexionar sobre la capacidad de los profesores, los esquemas de evaluación y las condiciones estructurales del sistema de enseñanza.

A pesar del interés creciente por las metodologías activas en la práctica educativa y del esfuerzo por construir un marco teórico y analítico riguroso, este trabajo presenta una serie de limitaciones que es necesario reconocer para valorar adecuadamente sus aportaciones y abrir la vía a futuras investigaciones.

La primera limitación reside en el tipo de estudio que se ha realizado. Al tratarse de una revisión de literatura científica, no se han podido extraer datos reales y observados de primera mano mediante la aplicación de una intervención didáctica con metodologías activas y posterior análisis de resultados con las que poder comparar.

Además, la revisión bibliográfica está sujeta a posibles sesgos de selección de fuentes, como la prevalencia de estudios que reportan resultados positivos o el acceso limitado a publicaciones en bases de datos restringidas (Papaioannou et al., 2016).

Una segunda limitación es que a pesar de que se ha procurado reunir un conjunto de estudios extenso y actual, muchos de los trabajos evaluados presentan a su vez limitaciones metodológicas. Algunas de estas investigaciones relacionadas con metodologías activas en Educación Primaria emplean diseños cuasiexperimentales o análisis de casos con muestras reducidas y no aleatorias, es decir, maestros en sus aulas con alumnado que conocen, (Gómez-García, 2020; Parra-González, 2021) Esto puede alterar los resultados y hace más necesario aún ser crítico y cauteloso con la información que se extrae. Tal y como señalan Durlak y DuPre (2008), la efectividad de una intervención educativa depende en gran medida del contexto, del profesorado implicado y de la fidelidad con la que se implementa la metodología. Por tanto, aunque los estudios citados ofrecen indicios valiosos sobre los beneficios potenciales de las metodologías activas, no pueden considerarse pruebas concluyentes en todos los contextos educativos ya que estas estrategias no garantizan su éxito automático.

Asimismo, la mayor parte de la literatura académica consultada tiende a destacar los beneficios de las metodologías activas en términos de motivación, implicación y competencias transversales, pero existen menos estudios que analicen su impacto en el rendimiento académico en sentido estricto, o que aportan resultados concluyentes que permitan evaluar su sostenibilidad a medio y largo plazo (Muntaner-Guasp, 2020). Esta falta de información dificulta establecer una valoración completa de su eficacia en relación con los objetivos curriculares vistos desde un punto académico, especialmente en áreas como Matemáticas o Lengua, donde algunos estudios (Ferrero & Alegre, 2025) apuntan a la mayor efectividad de la instrucción directa en etapas iniciales del aprendizaje.

Otra consideración importante reside en la posible idealización del concepto de metodologías activas. Tal como señala Jiménez (2025), muchas prácticas etiquetadas como "activas", no se basan en evidencias científicas sólidas ni responden a criterios pedagógicos de rigor, lo que puede derivar en su implementación superficial, inconexa con el contexto o contraproducente. En este sentido, la falta de formación docente específica y continuada, ya mencionada en este trabajo, constituye uno de los obstáculos más importantes para una aplicación eficaz y crítica de estas metodologías (Álvarez-Herrero, 2022). La resistencia al cambio, las limitaciones institucionales, la presión por cubrir un currículo extenso o la escasez de recursos materiales y temporales son factores que, con frecuencia, condicionan la viabilidad real de aplicar enfoques activos en el aula (Bezanilla, 2019; García y Vera, 2024).

Por otra parte, aunque se ha intentado incluir en la revisión una diversidad de enfoques (aprendizaje basado en problemas, gamificación, aula invertida, aprendizaje entre iguales, etc.), existen otras metodologías emergentes que no han podido ser analizadas en profundidad. Además, de que la bibliografía de ciertas metodologías es escasa o de poco interés académico. Entre ellas destacan el *Design Thinking*, el aprendizaje basado en retos o el aprendizaje-servicio, que merecerían un tratamiento por su creciente presencia en el ámbito educativo. Asimismo, la mayoría de los estudios revisados se centran en contextos españoles o latinoamericanos, aunque también se han consultado documentos de otros contextos y autores, por lo que sería enriquecedor incorporar investigaciones desarrolladas en otros sistemas educativos para ofrecer una visión más internacional y comparativa.

Finalmente, este trabajo ha abordado principalmente el impacto de las metodologías activas desde la perspectiva del alumnado. Sin embargo, sería pertinente considerar también el punto de vista del profesorado, de las familias o de los equipos directivos, cuyo rol es fundamental en la implementación y sostenibilidad de estos enfoques. Tal como plantean Fullan y Langworthy (2014), el cambio metodológico sólo es posible si va acompañado de una transformación organizativa más profunda en los centros escolares.

En conclusión, este trabajo ha abordado muchos puntos relacionados con las metodologías activas, lo que hace de él una base teórica fuerte y significativa para su aplicación en las aulas de Educación Primaria. Además, las limitaciones anteriormente mencionadas no son más que futuras líneas de investigación que aporten más información con respecto a este tema. Además, tener en cuenta otros agentes relacionados con la educación podría ser interesante para estudio y hacer que estas estrategias pedagógicas sigan emergiendo como una de las mejores respuestas para la educación integral y significativa del alumnado.

## **7. Conclusiones**

Este trabajo ha profundizado en el conocimiento teórico y aplicado de las metodologías activas en el contexto de la Educación Primaria mediante la recopilación de información a partir de una revisión exhaustiva de la literatura científica y pedagógica más reciente.

Gracias a ello se ha posibilitado la consecución, al menos parcial, de los objetivos planteados al inicio del estudio. En relación el objetivo “Analizar el papel de las metodologías activas como herramienta didáctica para fomentar un aprendizaje más significativo, contextualizado y adaptado a las necesidades del alumnado en la etapa de Educación Primaria en el contexto actual”, después de la revisión bibliográfica, se puede afirmar que, en el ámbito actual las metodologías activas sí cumplen con el cometido de desarrollar un aprendizaje más significativo y profundo, ya que estas permiten al alumnado explorar los temas de su interés, llevar su propio ritmo de trabajo o conseguir los objetivos de formas diversas. Además, muchos autores (Navarro, 2020; Pereira y González, 2014; Juárez-Pulido et al., 2019; González, 2017), destacan la eficacia que tienen estas estrategias para potenciar el trabajo en equipo, la autogestión o la implicación.

En concreto, metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aula invertida, el aprendizaje entre iguales y la gamificación han demostrado tener un impacto positivo en la motivación, la implicación emocional y el desarrollo socioemocional del alumnado y la adquisición de competencias clave aspectos que la ley actual (LOMLOE) considera imprescindibles para los ciudadanos del mañana. (Boix y Ortega, 2020; Alarcón et al., 2021; Bueno, 2018; Duran, 2018; Fernández, 2006; García, 2019)

Sin embargo, también se ha puesto de manifiesto que los beneficios de estas estrategias no son automáticos ni garantizados, sino que dependen en gran medida del diseño didáctico, la formación docente, el contexto socioeducativo y la correcta planificación e implementación de las actividades.

Las metodologías activas no son un modelo de enseñanza que garantice la calidad de la enseñanza y la facilitación en el proceso de aprendizaje del alumnado simplemente con su puesta en marcha. Son herramientas pedagógicas que deben usarse correctamente para que tengan éxito en las aulas y tengan un impacto real.

Tras el análisis de varios estudios se concluye la necesidad de utilizar ciertas herramientas como los modelos MDA, en el caso de la gamificación, para evitar actitudes contrarias a las esperadas, la competitividad o perder el sentido educativo, ya que se estaría perdiendo así la función pedagógica y provocando efectos contraproducentes.

Respecto al segundo objetivo “Concluir si las metodologías activas favorecen al aprendizaje significativo y de esta forma, hay un reflejo en un mejor rendimiento académico”, tras analizar la

documentación, es difícil concluir que sea cierto. Se han presentado estudios que afirman que sí y algunos otros que no podrían asegurar que esto se dé gracias a estas herramientas porque la realidad educativa es mucho más compleja.

Se ha evidenciado que estos modelos sí enriquecen mucho más a los alumnos en el ámbito de las competencias clave y las habilidades socioafectivas que si se usase una metodología de transmisión-recepción, pero, esto no confirma que los alumnos obtengan mejores notas o estén más cualificados que otros.

Por último, para responder al tercer objetivo “Indagar y concluir cuáles son las dificultades que estas metodologías presentan tanto para su implementación con éxito en las aulas como sus barreras a la hora de llevarse a cabo”, se ha indagado en la viabilidad real del éxito de estas metodologías que se ve mermada en muchas ocasiones por la falta de preparación por parte de los docentes, los cuales a veces se sienten poco preparados o simplemente rechazan el cambio, siendo esta la barrera más limitante de todas. También se ha visto que en muchas ocasiones la implementación de estas metodologías es imposible no solo por la falta de recursos materiales o personales: en ocasiones el currículo que es necesario abarcar no permite que estas se lleven a cabo.

Además, también se ha puesto el foco en la estructura educativa por lo mencionado anteriormente, la formación de los maestros tal vez no sea la más adecuada para llevar a cabo estas metodologías por falta de formación o rechazo a lo nuevo, sin olvidar la necesidad por ley de llegar a ciertos mínimos curriculares que impiden a estas propuestas metodológicas llevarse a cabo ya que a veces exigen un mayor tiempo para su preparación e implementación, del cual muchas veces no dispone el profesorado.

La realización de este trabajo me ha dado la oportunidad de estudiar de forma rigurosa, crítica y con fuentes fiables cuál es el paradigma actual de las metodologías activas. Con esta búsqueda de literatura he conseguido adquirir un conocimiento teórico muy amplio y con mucho valor para mi futura labor como docente. También me ha dado la oportunidad de conocer cuáles son los puntos de más potencial y dónde se encuentran las dificultades que hay que seguir trabajando para mejorar la calidad de la educación.

Además, esta revisión me ha permitido ver que estos modelos de enseñanza no deben usarse a la ligera ya que pueden generar unos resultados adversos a los esperados. Se necesita una formación

y comprensión de las estrategias pedagógicas empleadas para su correcta implementación. He podido comprobar que tampoco son estrategias cerradas, sino que se complementan unas con otras y la mayoría de estas tienen axiomas similares.

Además, no debes considerar estas metodologías activas como la solución definitiva para dar la respuesta educativa más adecuada, deben ser comprendidas y aplicadas a consciencia, entendiéndolas como herramientas que se complementan entre sí. Tras la revisión bibliográfica se ha visto un desajuste entre el planteamiento pedagógico y la realidad educativa de las aulas destacando limitaciones derivadas de la estructura, la institución o la formación de los docentes.

Una de las limitaciones deriva de la falta de documentación cuantitativa, es decir, investigaciones empíricas que estudien la implementación de metodologías activas en contextos reales, prestando atención a cómo estas afectan al impacto del rendimiento académico en el alumnado, ya que no hay suficientes estudios que aporten evidencias en este campo como para afirmar que estas tienen una trascendencia de peso.

Otro obstáculo al que las metodologías activas aún se enfrentan es el proceso de evaluación. Se debería trabajar en conseguir nuevas estrategias de evaluación específicas o adaptadas a estas metodologías, que se ajusten a las necesidades de estas y ayuden a los docentes en esta tarea. De forma paralela, habría que investigar sobre la formación docente, tanto inicial como continua, analizando la formación real del profesorado en sus diferentes etapas para poder aplicar las metodologías activas con rigor y sentido pedagógico. Y haciendo hincapié en explorar cómo influyen los sistemas de educación en la transformación metodológica real del aula.

En resumen, estas futuras direcciones de investigación ayudarían a continuar edificando un sólido conjunto de conocimientos y aplicaciones que faciliten la mejora de la calidad educativa desde un enfoque inclusivo, dinámico y centrado en el estudiante.

Al mismo tiempo, favorecerían la preparación de futuros docentes capaces de ofrecer una atención educativa de calidad y de formar personas íntegras, con pensamiento crítico, y con un desarrollo equilibrado de sus actitudes y aptitudes.

A pesar de las limitaciones principalmente derivadas del carácter no empírico del estudio, este trabajo aporta una visión integradora y fundamentada que puede resultar útil para profesionales de la educación y que también plantea futuras investigaciones.

## 8. Referencias bibliográfica

- Acosta, M.A., Caricato, M., Carpinacci, G., & Egle-Corrado, R. (2012). Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela. *Espacios en Blanco*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539804015>
- Alarcón, D. S., & Alarcón, O. (2021). El aula invertida como estrategia de aprendizaje. *Conrado*, 17(80), 152-157. <https://orcid.org/0000-0003-2042-7282>
- Almeida, R., Kalinowski, M., Uchoa, T., & Feijó, B. (2023). Negative effects of gamification in education software: A systematic mapping. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(1), 19–36. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2022.107142>
- Álvarez, M. L., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & Robledo, P. (2009). La eficacia de las metodologías activas en el rendimiento del alumnado de magisterio. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga*. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/72801589/LA\\_EFICACIA\\_DE\\_LAS\\_METODOLOGAS\\_ACTIVAS\\_E20211016-7244-k32yjc.pdf?1738440586=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLa\\_Eficacia\\_De\\_Las\\_Metodologias\\_Activas.pdf&Expires=1751305906&Signature=FDRM8CcRSIVvtwuoByFcqUEePxqeyMYVVRGCKgM3l~LVkETISRW68x7a3Ex5~kw7cfDk4kOMhoK4gl6~p~hnCpihYi0rsNC5Nzzkedz1Dr6JNDacrzxNGFTcZzU0lAmmfNrg9qhal8sk0FEUHT9loI4CE~bHZJl4TPbjJEGvjs84khXC~vSXc8R8L~2CzyAp5F0S9PUbrPiJdzG2PNPbFAvrDS4Tta03QSdi49FWDuyF~NAQyfKi7~9K7rScvfpF5FX72Uk13rwYQWDn-XXZNQydrqs1vJP5d-ssAXPcTS4ptm4VXJmCvfwfoALfIO0US3SpiczNpKlTmBASbiEzw\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/72801589/LA_EFICACIA_DE_LAS_METODOLOGAS_ACTIVAS_E20211016-7244-k32yjc.pdf?1738440586=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLa_Eficacia_De_Las_Metodologias_Activas.pdf&Expires=1751305906&Signature=FDRM8CcRSIVvtwuoByFcqUEePxqeyMYVVRGCKgM3l~LVkETISRW68x7a3Ex5~kw7cfDk4kOMhoK4gl6~p~hnCpihYi0rsNC5Nzzkedz1Dr6JNDacrzxNGFTcZzU0lAmmfNrg9qhal8sk0FEUHT9loI4CE~bHZJl4TPbjJEGvjs84khXC~vSXc8R8L~2CzyAp5F0S9PUbrPiJdzG2PNPbFAvrDS4Tta03QSdi49FWDuyF~NAQyfKi7~9K7rScvfpF5FX72Uk13rwYQWDn-XXZNQydrqs1vJP5d-ssAXPcTS4ptm4VXJmCvfwfoALfIO0US3SpiczNpKlTmBASbiEzw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Álvarez, J., & Sánchez, L.E. (2018). Huerta Con Plantas Medicinales Como Estrategia Didáctica Para El Desarrollo De Competencias En El Área De Ciencias Naturales Y Educación Ambiental En El Grado Sexto De La Institución Educativa Normal Superior Lácides Iriarte (Tesis de grado). Montería: Universidad de Córdoba <https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/b0d7d54c-7591-4443-bf39-cb4ff1ea82ce/content>
- Álvarez-Herrero, J.F. (2022). Metodologías activas entre el profesorado STEM de secundaria: Uso y percepciones. *Revista Internacional de Humanidades*, 11(1), 1–12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3860>

- Arellano-Becerril, E., & Escudero-Nahón, A. (2022). Tendencias de investigación de aula invertida con aprendizaje colaborativo: una revisión sistemática. *Revista de investigación educativa de la Rediech*. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v13i0.1492](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1492)
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10. [https://d1wqtxtslxzle7.cloudfront.net/36648472/Aprendizaje\\_significativo-libre.pdf?1424109393=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTEORIA\\_DEL\\_APRENDIZJE\\_SIGNIFICATIVO\\_TEOR.pdf&Expires=1751306004&Signature=HItkbcPsc7yNtEaZqTCjtwK3SC0DT9-EFuElzubuFy1IqosThsMEKxLrXmSEICuZzA8Kaps93FeUrVYPI~mhbkxIGi7FGTmM8kfGUVNipZwaSjjEpeRSpYDig1N4se8~mb0hNamPQLHIF87LoXuqnQPpvRp7mfCpSZoMY7ytvGgOqAQ1A0Vw97gIcmJePF1ROBKb9Mm-jE~eDWVEmyFyY9WzIAEP62bpgUuBqCCzu64rw3zp6yyXYxZVAk7Dukt9JcOHINmMb9e3c9ANs1QK0eeV1TFA-bMwkIEKBIBu~o04vdfYHWqCajp1nc4fbpCq6YixfNHNz6xDD-sGknQ\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxtslxzle7.cloudfront.net/36648472/Aprendizaje_significativo-libre.pdf?1424109393=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf&Expires=1751306004&Signature=HItkbcPsc7yNtEaZqTCjtwK3SC0DT9-EFuElzubuFy1IqosThsMEKxLrXmSEICuZzA8Kaps93FeUrVYPI~mhbkxIGi7FGTmM8kfGUVNipZwaSjjEpeRSpYDig1N4se8~mb0hNamPQLHIF87LoXuqnQPpvRp7mfCpSZoMY7ytvGgOqAQ1A0Vw97gIcmJePF1ROBKb9Mm-jE~eDWVEmyFyY9WzIAEP62bpgUuBqCCzu64rw3zp6yyXYxZVAk7Dukt9JcOHINmMb9e3c9ANs1QK0eeV1TFA-bMwkIEKBIBu~o04vdfYHWqCajp1nc4fbpCq6YixfNHNz6xDD-sGknQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Bezanilla, M. J., Poblete, M., Nogueira, D, Arranz, S, y Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Boix , S., & Ortega, N. (2020). Beneficios del aprendizaje cooperativo en las áreas troncales de Primaria: Una revisión de la literatura científica. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1). <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.1901>
- Buenaño-Barreno, P. N., González-Villavicencio, J. L., Mayorga-Orozco, E. G., & Espinoza-Tinoco, L. M. (2021). Metodologías activas aplicadas en la educación en línea. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 763-780. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2448>
- Bueno, P. M. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico¿ una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(2), 91-108. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Carneros, S. (2018). La escuela alternativa: un modelo en búsqueda de la justicia social y ambiental. [TESIS DOCTORAL] Universidad autónoma de Madrid. <https://hdl.handle.net/10486/685437>
- Carrión, G. A. (2017). *Gamificación en educación primaria. Un estudio piloto desde la perspectiva de sus protagonistas* (Tesis, Universidad Internacional de Andalucía). <http://hdl.handle.net/10334/3840>

- Cebrián, R. (2014). *La Salida de Campo como Estrategia Pedagógica* [Tesis de máster no publicada, Universidad de Zaragoza, España]. [oai:zaguan.unizar.es:14794](https://oai.zaguan.unizar.es/14794)
- Chou, Y. K. (2014). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Packt Publishing Ltd.
- Colomo-Magaña, E., Colomo-Magaña, A., Cívico-Ariza, A., & Basgall, L. (2024). Pre-Service Primary Teachers' Perceptions of Gamification as a Methodology. *Journal of Technology and Science Education*, 14(1), 109-122. <https://doi.org/10.3926/JOTSE.2204>
- Consejo Escolar del Estado. (2024). Informe 2024 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2022-2023. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Del Pozo, M. (2002). *Historia de la educación en España*. Editorial Síntesis.
- Lozano, A., & Figueredo, V. (2021). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la formación de los futuros maestros: Uso de metodologías activas. *Campo Abierto, Revista de Educación*, 40(2). <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.2.245>
- Duran, D. (2018). Evidencias sobre la efectividad del aprendizaje cooperativo: Síntesis de metaanálisis y relación con educación inclusiva. In *Inclusión y mejora educativa* (pp. 121-131). <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/evidencias-sobre-la-efectividad-del-aprendizaje-cooperativo-sinte-2>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41, 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Ferrero, M., & Alegre, M. À. (2025, abril 27). El Aprendizaje Basado en Proyectos, un método educativo que se extiende, pero ¿sabemos si funciona? El País. <https://elpais.com/educacion/2025-04-27/el-aprendizaje-basado-en-proyectos-un-metodo-educativo-que-se-extiende-pero-sabemos-si-funciona.html>
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2020). *Ventajas reales en la aplicación del método de Aula Invertida-Flipped Classroom*. Grupo GRIAL.

<https://repositorio.grial.eu/server/api/core/bitstreams/cfab89f-339e-4a45-aedc-dc413ee64f06/content>

- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A rich seam: How new pedagogies find deep learning. [https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich\\_Seam\\_web.pdf](https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf)
- García, V. (1980). LA EDUCACION EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XX. *Revista Española de Pedagogía*, 38(150), 99–120. <http://www.jstor.org/stable/23764099>
- García, P. A. (2019). Gamificación e inclusión: rutas de aprendizaje en Educación Primaria. In *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa Volumen V. Experiencias innovadoras y desarrollo socioeducativo* (p. 78). [https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Garcia-Tudela-2/publication/334170720\\_Gamificacion\\_e\\_inclusion\\_rutas\\_de\\_aprendizaje\\_en\\_Educacion Primaria/links/5d1b668c458515c11c0b14b1/Gamificacion-e-inclusion-rutas-de-aprendizaje-en-Educacion-Primaria.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Garcia-Tudela-2/publication/334170720_Gamificacion_e_inclusion_rutas_de_aprendizaje_en_Educacion Primaria/links/5d1b668c458515c11c0b14b1/Gamificacion-e-inclusion-rutas-de-aprendizaje-en-Educacion-Primaria.pdf)
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2015). Evaluación de una experiencia de aprendizaje colaborativo con TIC desarrollada en un centro de Educación Primaria. *EduTec*, (51), a291. <https://doi.org/10.21556/edutec.2015.51.200>
- García, A. J., & Vera, C. (2024). Análisis de la formación docente en metodologías activas y su uso habitual. *Revista de Educación, Innovación y Formación (REIF)*, 10, 7–21. [https://www.educarm.es/reif/doc/10/reif10\\_1.pdf](https://www.educarm.es/reif/doc/10/reif10_1.pdf)
- Gil-Quintana, J., & Prieto, E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. Estudio multicaso de centros educativos españoles. *Perfiles educativos*, 42(168), 107-123. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59173>
- Gómez-García, G., Marín-Marín, J. A., Romero-Rodríguez, J. M., Ramos Navas-Parejo, M., & Rodríguez Jiménez, C. (2020). Effect of the flipped classroom and gamification methods in the development of a didactic unit on healthy habits and diet in primary education. *Nutrients*, 12(8), 2210. <https://doi.org/10.3390/nu12082210>
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. P., González, I., & Coronel, J. M. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>

- González, M., & García, L. (2020). El impacto del aprendizaje basado en proyectos en la motivación y el rendimiento académico. *Revista de Innovación Educativa*, 15(2), 45–60.
- González, D. (2017). La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en educación primaria. <http://hdl.handle.net/10259/4674>
- González-Fernández, J. A., Revuelta-Domínguez, F. I., & Fernández-Sánchez, M. R. (2022). Models of instructional design in gamification: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 27, 10267–10290. <https://doi.org/10.3390/educsci12010044>
- Gutiérrez, M. J. (2009). El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas. <https://core.ac.uk/download/pdf/132549334.pdf>
- Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation. Full Report. *Education Endowment Foundation*. <https://eric.ed.gov/?id=ED612174>
- Hoz, V. G. (1980). La educación en la España del siglo XX. *Revista española de pedagogía*, 99-120. <https://www.jstor.org/stable/23764099>
- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004, July). MDA: A formal approach to game design and game research. In *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI* (Vol. 4, No. 1, p. 1722). <https://cdn.aaai.org/Workshops/2004/WS-04-04/WS04-04-001.pdf>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 119). Graó. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=oFBJP5FnXU0C&oi=fnd&pg=PA1930&dq=Imbernón,+F.+\(1994\).+La+formación+y+el+desarrollo+profesional+del+profesorado:+hacia+una+nueva+cultura+profesional+\(Vol.+119\).+Graó.&ots=m7dt9Yi-pG&sig=VJIKJLVXy3a4-u21SmdwW\\_UEA1U#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=oFBJP5FnXU0C&oi=fnd&pg=PA1930&dq=Imbernón,+F.+(1994).+La+formación+y+el+desarrollo+profesional+del+profesorado:+hacia+una+nueva+cultura+profesional+(Vol.+119).+Graó.&ots=m7dt9Yi-pG&sig=VJIKJLVXy3a4-u21SmdwW_UEA1U#v=onepage&q&f=false)
- Jaramillo-Martínez, M. I., Jaramillo-Martínez, L. G., Quispillo-Villagomez, M., Saransig-Ramos, L. A., & Mayancela-Caizan, N. R. (2024). Metodologías Activas y Participativas en el Aula Diversa. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 73-85. <https://doi.org/10.53877/rc.2017.01.01>
- Jiménez, G. (2025, abril 14). Bastantes prácticas educativas se mantienen contra las evidencias científicas. El País. <https://elpais.com/educacion/2025-04-14/gracia-jimenez-bastantes-practicas-educativas-se-mantienen-contras-las-evidencias-cientificas.html>

- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Prisma Social*, (26), 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2015). *Guided inquiry: Learning in the 21st century*. Bloomsbury Publishing USA. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vN3EEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Kuhlthau,+C.+C.,+Maniotes,+L.+K.,+%26+Caspari,+A.+K.++\(2015\).+Guided+inquiry:+Learning+in+the+21st+century.+Bloomsbury+Publishing+USA.&ots=Ow5ZUy75IS&sig=W6McZBcDcEAbQEfbbMmbDsFACEw#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vN3EEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Kuhlthau,+C.+C.,+Maniotes,+L.+K.,+%26+Caspari,+A.+K.++(2015).+Guided+inquiry:+Learning+in+the+21st+century.+Bloomsbury+Publishing+USA.&ots=Ow5ZUy75IS&sig=W6McZBcDcEAbQEfbbMmbDsFACEw#v=onepage&q&f=false)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- López, G. & Acuña, S. (2021). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio*, 7(14), 29–38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747117>
- Lucena, F. J. H., Díaz, I. A., Rodríguez, J. M. R., & Marín, J. A. M. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus virtuales*, 8(1), 9-18. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/384/300>
- Luelmo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro*, 27. 4–21 <https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890>
- Marí, M. L. (2020). La gamificación como estrategia metodológica para la inclusión en Educación Primaria. *III JORNADAS TECNOLOGÍA EDUCATIVA: MATERIALES Y ESTRATEGIAS*, 87.
- Martínez, E., Pegalajar, M. D. C., & Burgos, A. (2023). Metodologías activas para el desarrollo sostenible en la formación docente. Análisis bibliométrico. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.011>
- Miranda, R. Choez, C. (2024). Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes: Una revisión sistemática de la literatura. *G-ner@ndo*, V<sup>5</sup> (N<sup>2</sup>), 1141 – 1154. [10.60100/rcmg.v5i2.305](https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.305)
- Mora-Jauregualde, B., Triviño, M. D. L. Á., Pardo, A., & Ruiz-Rodríguez, J. A. (2022). Buenas prácticas de metodologías activas en el aula: Una revisión crítica. *Buenas prácticas de metodologías activas en el aula: Una revisión crítica*. <https://produccioncientifica.uhu.es/documentos/638560becdf7d707fec16b1?lang=ca>

- Moreno, J. L. (1934). Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations. *Nervous and Mental Disease Publishing Co.* pp. 68-266 <https://doi.org/10.1037/10648-000>
- Muñoz-Repiso, A. G. V., & Gómez-Pablos, V. B. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de investigación educativa*, 35(1), 113-131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). *Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. Educare*, 26(2), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Muntaner-Guasp, J. J., Pinya Medina, C., Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24 (1), 96-114. 10.30827/profesorado.v24i1.8846
- Navarro, M. T. (2020). Gamificación como metodología para fomentar la motivación en los estudiantes de Educación Primaria [Trabajo de fin de grado, Universidad de Almería]. Repositorio UAL. <http://hdl.handle.net/10835/9798>
- Nicolás, A. M. B., & Castillo, E. C. (2020). Juegos y gamificación en las aulas de música de educación primaria. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 174-189. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1755>
- Olivero, E. D. F., & Medina, N. M. S. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la Formación Profesional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (30), 131-155. <https://doi.org/10.18172/con.5362>
- Papaioannou, D., Sutton, A., & Booth, A. (2016). Systematic approaches to a successful literature review. *Systematic approaches to a successful literature review*, 1-336.
- Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., & Moreno-Guerrero, A. J. (2021). Gamification and flipped learning and their influence on the learning process: A study in primary education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(4), 62–76. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06254>
- Pedreira, , M., & González, , M. P. (2014). El aprendizaje cooperativo en un centro de primaria: una experiencia inclusiva. *Innovación Educativa*, (24). <https://doi.org/10.15304/ie.24.1671>
- Pedró, F. (2025, mayo 16). Cuando el profesor se queda sin aire. El País. <https://elpais.com/educacion/2025-05-16/cuando-el-profesor-se-queda-sin-aire.html>

- Pérez, G. L. (2011). Empleo de metodologías activas de enseñanza para el aprendizaje de la química. *Revista de enseñanza Universitaria*, (37), 13-22. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/ac51b203-b31c-43c5-bd24-c3d29453ce0b/content>
- Pérez, A. (2017). *Didáctica y metodologías activas: Una apuesta por el cambio en Educación Física*. Universidad de León.
- Pertusa, J. (2020). Metodologías activas: la necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente. *Supervisión* 21, 56(56), 21-21. <https://supervision21.usie.es/index.php/Sp21/article/view/467>
- Portero, F. B., & Medina, R. P. (2025). Estudio teórico sobre Metodologías Activas en la educación básica. *Revista Espacios*, 46(1), 68-82. <https://www.revistaespacios.com/a25v46n01/a25v46n01p06.pdf>
- Pozo, J. I., et al. (2006). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (150-200) Ediciones Morata. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=v5lyAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Pozo,+J.+I.,+et+al.++\(2006\).+Psicología+del+aprendizaje+universitario:+La+formación+en+competencias.++\(150-200\)+Ediciones+Morata.&ots=F1vmCrJ2zf&sig=6uRlqJnnSS\\_ifsniCZ1E-FEKmul#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=v5lyAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Pozo,+J.+I.,+et+al.++(2006).+Psicología+del+aprendizaje+universitario:+La+formación+en+competencias.++(150-200)+Ediciones+Morata.&ots=F1vmCrJ2zf&sig=6uRlqJnnSS_ifsniCZ1E-FEKmul#v=onepage&q&f=false)
- Puig, A. (2021) Dificultades en la puesta en práctica de metodologías activas y preferencias del alumnado en Educación Secundaria. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49536>
- Reina, M. C. (2025). Estrategias pedagógicas y metodológicas utilizadas en el curso de nivelación y su relación con la repitencia estudiantil. *Código Científico Revista De Investigación*, 6 (E1), 2532–2550. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE1/843>
- Requena, F. (2014). *Salidas escolares en ciencias: una propuesta didáctica*. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/14435/files/TAZ-TFG-2014-587.pdf>
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., & Álvarez, L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369–383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rodrigo, M. E. (2023). El aula invertida en el aprendizaje significativo en el curso de Biología en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática de la Universidad Nacional

- Federico Villarreal 2021 [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Federico Villarreal].<https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/7084>
- Rodríguez-Legendre, F. L. y Fernández-Cruz, F. J. (2024). ¿Están preparados los docentes universitarios españoles para innovar? *Estudios sobre Educación*, 47, 171-200. DOI. <https://doi.org/10.15581/004.47.008>
- Romero-Rodríguez, J.-M., Ramírez-Montoya, M. S., & Aznar-Díaz, I. (2024). The reality of the gamification methodology in Primary Education: *A systematic review. Education and Information Technologies*, 29, 1122–1141. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102481>
- Ruiz, D. L., & Martínez, J. A. (2016). Entorno como realidad de aprendizaje: planificación, organización y desarrollo de salidas escolares en educación infantil. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 9(19), 44-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6191802>
- Salido, P. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(2), 120–143. 10.30827/profesorado.v24i2.13565
- Serrano, S. (2019). Las salidas escolares en Educación Primaria Propuesta didáctica: Ágreda, villa de las tres culturas. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/42612>
- Terrones, M. (2018). Aplicación del aprendizaje basado en proyectos para fomentar la creatividad en la asignatura de Tecnología [Tesis de Máster] Universidad Politécnica de Madrid. <https://oa.upm.es/53155/>
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. [https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas\\_researchreview\\_PBL.pdf](https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf)
- Universidad de Valladolid (2010). Graduado/a en Educación Primaria. Memoria de plan de estudios del título de grado maestro -o maestra- en educación primaria por la universidad de Valladolid.
- Valdebenito, V., & Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 52(2), 154-176. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328170008.pdf>
- Vásquez Gordillo, L. A., & Mosquera, J. A. (2022). ¿Cómo las salidas de campo pueden ser una estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias naturales en la educación primaria y secundaria? Una

revisión documental. *Revista Latinoamericana De Educación Científica, Crítica Y Emancipadora*, 1(1), 207–222. <https://revistaladecin.com/index.php/LadECiN/article/view/37>

Vidal-Alabró, A., Iglesias Serret, D., Manzano Cuesta, A., & Grupo de Innovación Docente GID-IDCCFFII (GINDOC-UB/157). (2021). Comparación de estrategias de aprendizaje entre iguales: mientras los tutorados aprenden, los tutores consolidan sus conocimientos. *Educación Médica*, 22, 490–494. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.10.002>

Viñao, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX: Una mirada desde España. *Revista Española de Investigación Educativa*, (7), 223–256. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001503.pdf>

Wass, S. (1992). Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria (Vol. 25). Ediciones Morata. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=i2FQq2-KSUC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Wass,+S.+\(1992\).+Salidas+escolares+y+trabajo+de+campo+en+1+a+educación+primaria+\(Vol.+25\).+Ediciones+Morata.&ots=ZF7JRQNj88&sig=HGq2k9xYpPiQZcLmpfoPd3iDdRw#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=i2FQq2-KSUC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Wass,+S.+(1992).+Salidas+escolares+y+trabajo+de+campo+en+1+a+educación+primaria+(Vol.+25).+Ediciones+Morata.&ots=ZF7JRQNj88&sig=HGq2k9xYpPiQZcLmpfoPd3iDdRw#v=onepage&q&f=false)

Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Paidós. pp 259-313. [https://preescolarbenv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/wells\\_2001\\_cap9.pdf](https://preescolarbenv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/wells_2001_cap9.pdf)