

Facilitadores y obstáculos para el cambio metodológico en secundaria: uso de metodologías activas en el aula

Facilitators and obstacles to the methodological change in secondary: use of active methodologies in the classroom



Aida Sanahuja Ribés ¹
Universitat Jaume I UJI | Castelló de la Plana - España | CP 12071

 <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

Santiago Traver Albalat ²
CEFIRE de Castelló | Castelló de la Plana – España | CP 12003

 <https://orcid.org/0000-0001-9237-8366>

 asanahuj@uji.es

<http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v10i1.558>
Páginas: 55-64

RESUMEN

Aunque la literatura pedagógica demuestra los beneficios del uso de metodologías activas en el aula, el cambio metodológico en educación secundaria constituye un verdadero reto para el profesorado. Esta investigación tiene como objetivo conocer la frecuencia de uso de metodologías activas en el aula de secundaria e indagar sobre los elementos que facilitan y dificultan el cambio metodológico, según el profesorado, en esta etapa educativa. Se trata de un estudio descriptivo. Los datos se recogieron mediante una encuesta y fueron analizados, a través del software ATLAS.ti, a partir de una lógica inductiva, realizando un análisis categorial temático hasta conseguir acuerdo intersubjetivo sobre cada categoría. En este estudio participaron 149 docentes españoles de educación secundaria, el 78,5% mujeres y el 21,5% hombres. Los resultados muestran la frecuencia de uso de metodologías activas por parte de los docentes de educación secundaria y profundizan en diversos elementos que facilitan y dificultan el cambio metodológico, sin duda, aspectos clave para avanzar en el comportamiento innovador del profesorado y vencer las resistencias al cambio metodológico en esta etapa educativa.

Palabras clave: comportamiento innovador; docentes de secundaria; obstáculo al desarrollo; resistencia al cambio; formación educativa.

ABSTRACT

Although the pedagogical literature demonstrates the benefits of using active methodologies in the classroom, the methodological change in secondary education constitutes a real challenge for teachers. This research aims to determine the frequency of active methodologies in the secondary classroom and investigate the elements that facilitate and hinder methodological change, according to teachers, in this educational stage. It is a descriptive study. The data was collected through a survey and analyzed, through the ATLAS.ti software, based on inductive logic, performing a thematic categorical analysis until intersubjective agreement was achieved on each category. A total of 149 Spanish secondary school teachers participated in this study, 78.5% women and 21.5% men. The results show the frequency of use of active methodologies by secondary school teachers and delve into various elements that facilitate and hinder methodological change, without a doubt, critical aspects of advancing teachers' innovative behavior and overcoming resistance to change-methodology in this educational stage.

Keywords: innovative behavior; high school teachers; obstacles to development; resistance to change; educational training.

Recepción: 29 marzo 2022 | Aprobación: 3 junio 2022 | Publicación: 30 junio 2022

¹ Doctora en Educación, de la Universitat Jaume I - España

² Doctor en Educación, de la Universitat de VIC Universitat Central de Catalunya - España

1. INTRODUCCIÓN

La metodología didáctica es un elemento esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que permite definir tanto la forma de aprendizaje del alumnado como la forma de enseñanza del docente (Gil *et al.*, 2018). Las metodologías activas están centradas en un mayor trabajo competencial (Muntaner *et al.*, 2022), son definidas por Labrador y Andreu (2008, p. 6) como: “métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y su protagonismo”. Rodríguez-García (2021) establece que la utilización metodológica es un constructo multifactorial y propone un modelo explicativo de su utilización compuesto por 4 factores relativos a la institución educativa, a la administración educativa, al alumnado y al docente.

La revisión de la literatura demuestra cómo el uso de métodos más activos en el aula no influye negativamente en el rendimiento de los estudiantes (Álvarez-Morán *et al.*, 2018; Muntaner *et al.*, 2020; Rodríguez-García, 2021) y favorecen una educación más inclusiva, permitiendo la presencia, participación y progreso de todos los estudiantes (Muntaner *et al.*, 2022; Orozco y Moriña, 2020; Sandoval *et al.*, 2020; Simón *et al.*, 2021). Sin embargo, en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) siguen predominando metodologías pasivas con mayor presencia que en las aulas de educación primaria (Rodríguez-García y Arias-Gago, 2019). Los docentes afirman conocer las metodologías activas, pero un porcentaje reducido es el que las lleva a cabo en el aula (Gil, 2017; León-Díaz *et al.*, 2020). Según apunta Jiménez y Wamba (2003) los docentes no cambian rápidamente sus ideas y concepciones y tampoco su manera de proceder en el aula. El cambio metodológico hacia la mejora educativa es un proceso difícil y complicado en el que influyen diferentes elementos o factores (Vázquez *et al.*, 2010).

En esta línea, y enmarcado en la educación secundaria obligatoria, Imbernón (2019) apunta a la formación, la capacidad de los docentes en intervenir en el currículum con mayor autonomía, el funcionamiento del centro, los cambios organizativos, la gestión o la evaluación de los aprendizajes y de los docentes como elementos clave para una educación de calidad. Así mismo, diversos estudios subrayan algunos elementos facilitadores del

cambio metodológico en secundaria, como el trabajo colaborativo (García-Valcárcel y Tejedor, 2018; Gil, 2017), el liderazgo pedagógico de los docentes (González *et al.*, 2019) o un clima de confianza en el centro promovido por los equipos directivos (Gómez-Jarabo y Cabañero, 2021), que hacen que los cambios sean realmente mejoras (Robinson, 2022).

Sin embargo, en los procesos de cambio y transformación se identifican diferentes barreras o problemas (Robinson, 2022). San Fabián (2006) apunta el trabajo colaborativo del profesorado destacando los déficits a la hora de aprender de manera cooperativa en la formación inicial y continua del docente, las barreras propias de la institución educativa (la excesiva burocracia, el exceso de reuniones, la sobrecarga de trabajo de aquellos profesores más competentes, la organización del horario lectivo...) y aquellas barreras de carácter personal que pueden aparecer (malas experiencias o escasa experiencia a la hora de colaborar con otros profesionales, carencia de confianza en uno mismo, en los compañeros, en los coordinadores o en la actividad en sí, posibles conflictos interpersonales...).

Por todo lo dicho anteriormente, el objetivo de este estudio es conocer la frecuencia de uso de metodologías activas en el aula de secundaria e indagar sobre los elementos que facilitan y dificultan el cambio metodológico según el profesorado. En concreto, se darán respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Con qué frecuencia se llevan a cabo metodologías activas en el aula de educación secundaria obligatoria?
2. ¿Qué elementos facilitan y dificultan el cambio metodológico en educación secundaria?

2. METODOLOGÍA

2.1. Muestra

Se ha utilizado un muestreo no probabilístico de tipo bola de nieve o en cadena. En este estudio han participado un total de 149 docentes de educación secundaria (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra

| Sexo | | Equipo directivo | | Años de experiencia | | | | | TOTAL |
|---------|---------|------------------|-------|---------------------|----------|----------|------------|----------|-------|
| Mujeres | Hombres | Sí | No | 0-1 años | 2-5 años | 6-9 años | 10-14 años | +15 años | |
| 117 | 32 | 14 | 135 | 13 | 25 | 11 | 25 | 75 | 149 |
| 78,5% | 21,5% | 9,4% | 90,6% | 8,7% | 16,8% | 7,4% | 16,8% | 50,3% | |

El 78,5% (117) eran mujeres y el 21,5% (32) eran hombres. El 9,4% (14) formaban parte de los equipos directivos y el 90,6% (135) del equipo docente. Por lo que respecta a la experiencia laboral muestran que el 8,7% (13) de los encuestados llevan de 0-1 año trabajado, el 16,8% (25) entre 2-5, el 7,4% (11) entre 6-9, el 16,8% (25) entre 10-14 y el 50,3% (75) más de 15 años trabajados.

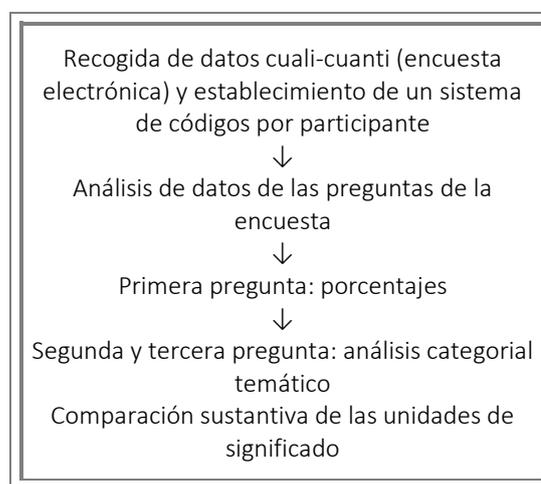
En cuanto a la especialidad, un 14,8% (22) pertenecían a la especialidad de lengua extranjera: inglés. De lengua castellana y literatura pertenecían un 10,7% (16) de los participantes. Con un 9,4% (14), respectivamente, biología y geología, geografía e historia, física y química y matemáticas. Un 8,7% (13) pertenecían a la especialidad de lengua catalana (valenciano) y su literatura. Con menor participación encontramos las especialidades de orientación educativa con un 6,7% (10), tecnología y procesos industriales con un 4,7% (7), lengua extranjera: francés y área de formación profesional: especialidades de informática y sistemas electrónicos, ambas con 4% (6). Con apenas participación se encuentran las especialidades de educación física y filosofía ambas con 2,7% (4), dibujo con un 2% (3) y economía y área de formación profesional: empresa, comercio y turismo ambas con un 0,7% (1).

2.2. Procedimiento y análisis de los datos

Se trata de un estudio descriptivo. Para la recogida de datos se utilizó una encuesta en formato electrónico a través de la herramienta de Google Formulario. La encuesta constaba de dos partes claramente diferenciadas, en la primera, se preguntaban datos sociodemográficos (sexo, años de experiencia, rol y especialidad) y en la segunda, se preguntaron tres cuestiones: 1) ¿Con qué frecuencia utilizas prácticas activas en tu clase?, 2) Señala los condicionantes que crees que facilitan el cambio metodológico en tu aula y 3) Señala los condicionantes que crees que dificultan el cambio metodológico en tu aula. La primera pregunta estaba presentada mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 (nunca, casi nunca, en ocasiones, con frecuencia, casi siempre, siempre) y las dos últimas preguntas eran abiertas, es decir, los participantes podían escribir libremente los condicionantes que facilitan o dificultan el cambio metodológico en su aula. Combinando de esta manera la recogida de datos cuantitativos y cualitativos. La recogida de datos se inició en noviembre del 2020 y la encuesta se cerró en diciembre del 2021. Se hizo difusión por correo electrónico gracias a la ayuda del equipo de asesores y prospectores de algunos Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIREs) de la Comunidad Valenciana (España). Antes de contestar, los participantes daban, de manera explícita, su consentimiento a participar en la investigación (marcando: Sí, doy mi consentimiento). Los participantes contestaron de manera voluntaria garantizando su anonimato. Para ello se estableció un sistema de códigos. Por ejemplo: (Participante N1). Una

vez se cerró la recogida de datos se procedió con el análisis de los mismos. En cuanto a la primera pregunta, se han extraído los porcentajes de respuestas mediante una hoja de cálculo de Excel. Con las respuestas a la segunda y tercera pregunta, se procedió a un análisis de contenido de tipo semántico (Miles y Huberman, 1994; Saldaña, 2009) a través del software ATLAS.ti (versión 8.4.5). El análisis ha seguido una lógica inductiva, realizando un análisis categorial temático en el que se fueron definiendo categorías de manera tentativa, las cuales se fueron delimitando y afianzando hasta conseguir acuerdo intersubjetivo entre los investigadores sobre cada categoría. Se ha efectuado un análisis de contenido de tipo cualitativo (porcentajes de respuestas) y cuantitativo (agrupación de los verbatim en códigos y categorías) de los datos recabados (Andréu, 2002). En la Tabla 2 se presenta una síntesis del proceso de análisis de datos efectuado.

Tabla 2. Proceso de análisis de datos



3. RESULTADOS

3.1. ¿Con qué frecuencia se llevan a cabo metodologías activas en el aula de educación secundaria obligatoria?

Un 4,7% (7) afirman que siempre, mientras que un 15,4% (23) afirman que casi siempre. Con parecidos porcentajes de respuesta, el 39,6% (59) afirma que en ocasiones y el 38,3% (57) con frecuencia. Un 2% (3) arguye que casi nunca llevan a cabo prácticas activas en su aula. Ningún informante ha afirmado no utilizarlas nunca, ver Figura 1.

3.2. ¿Qué elementos facilitan el cambio metodológico en la ESO?

Por una parte, los elementos que facilitan el cambio metodológico en la etapa de educación secundaria obligatoria, según los participantes en este estudio, se pueden agrupar en tres categorías principales: a) apoyos,

b) marco de actuación docente y c) personales (Tabla 3).

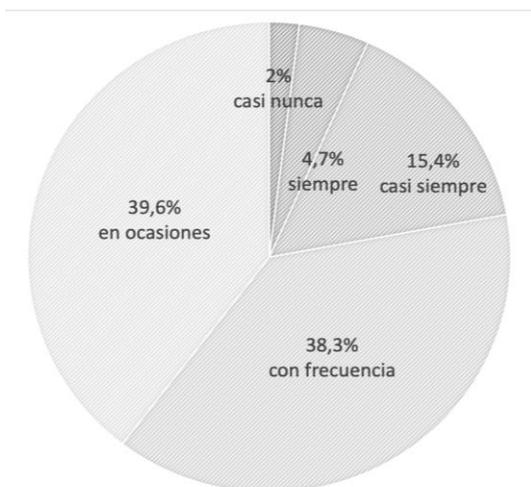


Figura 1. Frecuencia de uso de metodologías activas en el aula

El análisis de los porcentajes de las categorías obtenidas, detecta como uno de los principales elementos que facilita el cambio metodológico son los propios estudiantes con un 23,9% de las respuestas. Los segundos porcentajes más altos se centran en la ratio más baja (con un 14,8%) y la formación y el conocimiento sobre las diferentes estrategias metodológicas (con un 14,3%). Otro elemento facilitador del cambio reside en la motivación y la actitud docente con un 11,7%. Con un 7,8%, respectivamente, se muestran los apoyos del centro o del equipo directivo y elementos propios de la organización del aula (ambos con el mismo porcentaje). Con el mismo porcentaje de respuestas, un 6,5%, se detecta la coordinación docente y el uso de los recursos TIC como elementos facilitadores del cambio metodológico. Con porcentajes más bajos se encuentran: la planificación de la acción educativa (3,5%), la co-enseñanza (1,3%), la legislación educativa (1,3%) y el apoyo de la administración (0,4%).

a) Apoyos

La primera categoría se centra en los apoyos que dan soporte al cambio metodológico. Más específicamente, destacan el apoyo del centro y el rol que juega el equipo directivo en el cambio metodológico. *“Un equipo directivo que nos apoya e invita a usar estas metodologías”* (Participante N131). También acentúan la flexibilidad y el buen clima de trabajo. *“Buen ambiente de trabajo y flexibilidad de los equipos directivos para poner en marcha propuestas por parte del profesorado”* (Participante N33). Así como, la libertad a la hora de articular el acto didáctico. *“Libertad de aplicar metodologías innovadoras por parte del centro”* (Participante N136). Una informante señala el papel de la administración. Otro apoyo importante a la hora de emprender el cambio metodológico radica en la coordinación docente. *“Compartir materiales, ideas. Trabajar en equipo entre*

los docentes” (Participante N130). Y en la co-enseñanza o docencia compartida. *“La posibilidad de docencia compartida con otros módulos”* (Participante N100).

Tabla 3. Elementos que facilitan el cambio metodológico en la ESO.

| Categorías | n | % |
|---|-----|------|
| 1. Apoyos | | |
| 1.1. Apoyo del centro/ equipo directivo | 18 | 7,8 |
| 1.2. Apoyo de la administración | 1 | 0,4 |
| 1.3. Coordinación docente | 15 | 6,5 |
| 1.3.1. Co-enseñanza | 3 | 1,3 |
| 2. Marco de actuación docente | | |
| 2.1. Planificación de la acción educativa | 8 | 3,5 |
| 2.2. Organización del aula | 18 | 7,8 |
| 2.3. Ratio | 34 | 14,8 |
| 2.4. Recursos TIC | 15 | 6,5 |
| 2.5. Legislación educativa: currículo | 3 | 1,3 |
| 3. Personales | | |
| 3.1. Docentes | | |
| 3.1.1. Motivación | 27 | 11,7 |
| 3.1.2. Formación | 33 | 14,3 |
| 3.2. Alumnado | 55 | 23,9 |
| TOTAL | 230 | 100% |

b) Marco de actuación docente

Los participantes señalan la importancia de disponer de tiempo para la planificación o programación de la acción educativa. *“Disponer de tiempo para planificar metodologías activas”* (Participante N127). Otro elemento facilitador hace referencia a la organización del aula. *“La gestión del aula de manera creativa”* (Participante N54). En este caso, los informantes de este estudio hacen referencia al espacio como elemento pedagógico: *“Disposición de las aulas”* (Participante N137), a la gestión de los tiempos y a la disposición de materiales suficientes: *“Material para el aula que nos ayude en este cambio”* (Participante N27). La ratio también es un factor que favorece la transformación de las prácticas educativas hacia la mejora. *“Grupos reducidos, la bajada de ratio es el condicionante más importante en mi opinión para facilitar el cambio metodológico en las aulas”* (Participante N49). O los mecanismos que reduzcan el número de alumnado en el aula como pueden ser los desdobles. *“Cuando hay desdobles y el grupo es más reducido resulta mucho más fácil aplicar metodologías más activas”* (Participante N27). El uso y la aplicabilidad de los recursos TIC en el

aula también son favorecedores del cambio metodológico. “Las tecnologías permiten desarrollar algunas metodologías más fácilmente” (Participante N28). Por último, aunque con un porcentaje muy reducido, se nombra la legislación y el currículum: “El currículum de la materia” (Participante N110).

c) Personales

La tercera categoría hace referencia a elementos personales como son los principales implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje. La motivación y la actitud docente es clave para transformar y mejorar las prácticas didácticas. “Tengo ganas, interés y no estoy acomodada” (Participante N148). La formación es otro componente referenciado. “Formación en el centro con sesiones de intercambio, reflexión y análisis de nuestra práctica educativa” (Participante N89). Finalmente, se

hace referencia a la importancia de la participación activa del alumnado. “La predisposición del alumnado, protagonista del mismo dejando el papel del profesor como mero guía” (Participante N11). Y también a la motivación y el nivel de implicación de los estudiantes. “Que sea un buen grupo, alumnos motivados y con ganas de aprender e involucrarse” (Participante N53).

3.3. ¿Qué elementos dificultan el cambio metodológico en la ESO?

Por otra parte, los elementos que dificultan el cambio metodológico en la etapa de educación secundaria obligatoria se agrupan en cinco categorías principales: a) Situación sanitaria ocasionada por la Covid-19; b) Escaso liderazgo del equipo directivo; c) el docente; d) Dificultades en la gestión del aula y e) el alumnado. (Tabla 4).

Tabla 4. Elementos que dificultan el cambio metodológico en la ESO

| Categorías | n | % |
|--|-----|------|
| 1. Situación sanitaria ocasionada por la Covid-19 | 21 | 8,4 |
| 2. Centro: escaso liderazgo del equipo directivo | 5 | 2,0 |
| 3. Docente | | |
| 3.1. Resistencias (miedos, zona confort, motivaciones, etc.) | 14 | 5,6 |
| 3.2. Poca formación o conocimiento | 25 | 10,0 |
| 4. Dificultades en la gestión del aula por... | | |
| 4.1. Aulas masificadas | 38 | 15,1 |
| 4.2. Carencia de recursos | 23 | 9,2 |
| 4.3. Problemas tecnológicos (equipamiento, wifi...) | 6 | 2,4 |
| 4.4. Espacios e infraestructuras deficientes | 13 | 5,2 |
| 4.5. Exceso temario (currículo) | 17 | 6,8 |
| 4.6. Poca implicación/ desconfianza familias | 5 | 2,0 |
| 4.7. Escaso tiempo | 28 | 11,2 |
| 4.7.1. Carencia de estructuras para la coordinación docente | 22 | 8,8 |
| 4.7.2. Sobrecarga de trabajo/ burocracia | 6 | 2,4 |
| 5. Alumnado | | |
| 5.1. Disruptivos/ problemas de conducta | 7 | 2,8 |
| 5.2. Concepción de la diversidad como un problema | 5 | 2,0 |
| 5.3. Poca cultura participativa/ implicación | 9 | 3,6 |
| 5.4. Escasa motivación | 7 | 2,8 |
| TOTAL | 251 | 100% |

Los elementos que dificultan el cambio o la transformación de las prácticas de aula, con mayor porcentaje, son las aulas masificadas con un 15,1%, el escaso tiempo con un 11,2%, la poca formación o conocimiento con un 10%, la carencia de recursos 9,2%, la carencia de estructuras para la coordinación docente 8,8% y la situación sanitaria ocasionada por la Covid-19 con un 8,4%. Con menor porcentaje, pero también concebidos como obstáculos para el cambio, se hace referencia al exceso del temario (currículo) con un

6,8%, las resistencias docentes (miedos, zona de confort, motivaciones, etc.) con un 5,6% y espacios e infraestructuras deficientes con un 5,2%, la poca cultura participativa e implicación por parte del alumnado con un 3,6%. Con porcentajes similares se manifiestan, como obstáculos, las conductas problemáticas del alumnado disruptivo y la escasa motivación por parte del alumnado con un 2,8%, los problemas tecnológicos (equipamiento, wifi...) con un 2,4% y la sobrecarga de trabajo (burocracia) ambas con el mismo porcentaje.

Con un 2% se menciona el escaso liderazgo del equipo directivo, la poca implicación o desconfianza por parte de las familias y la concepción, por parte del profesorado, de la diversidad como un problema.

a) Situación sanitaria ocasionada por la Covid-19

En lo que respecta al análisis de contenido, la situación sanitaria ocasionada por la Covid-19, y todo lo que ella conlleva, ha supuesto un gran impedimento para llevar a cabo estrategias metodológicas activas.

“La situación Covid no permite el trabajo cooperativo en el aula, estaciones ni rincones. En una clase de idiomas el uso de mascarilla dificulta entender lo que los alumnos responden y las conversaciones a distancia son difíciles de llevar” (Participante N87).

b) Centro: escaso liderazgo del equipo directivo

Además, el escaso liderazgo del equipo directivo también influye negativamente en la mejora educativa de los centros. *“La falta de liderazgo, hacia el cambio metodológico, por parte del equipo directivo” (Participante N54).*

c) Docente

Al focalizar en la categoría referente al docente se encuentran una serie de reticencias por parte de estos: el miedo al error, estar acomodados, escasa motivación hacia su labor docente, inseguridad o escepticismo hacia las metodologías activas. *“El perfil y rol del cuerpo docente, anclado en la zona de confort (clase expositiva o magistral), pues la mayoría de los y las docentes optan por una práctica tradicional” (Participante N54).*

Lógicamente, la poca formación o conocimiento supone un impedimento importante a la hora de articular en el aula metodologías activas y participativas. *“El desconocimiento de las nuevas metodologías por parte del profesorado” (Participante N50).* Un informante plantea la creación de una red de profesorado que permita compartir y analizar experiencias didácticas en grupo.

Creo que es muy importante la formación y la ayuda posterior durante la puesta en marcha además de la creación de una red de docentes donde se puedan compartir prácticas y experiencias, así como crear grupos de trabajo y mantener la comunicación (Participante N41).

Del mismo modo, un informante señala el hecho de no contar con referentes de experiencias prácticas que les ayuden a ilustrar y ejemplificar en la planificación y ejecución de la puesta en práctica. *“Falta de modelos prácticos de los que aprender” (Participante N130).*

d) Dificultades en la gestión del aula

Otra categoría reseñable en este estudio se centra en la

dificultad de gestionar el aula a causa de diversos elementos. Uno de ellos hace referencia a las elevadas ratios, lo que conlleva aulas masificadas. *“Las aulas masificadas generan verdaderos problemas para trabajar en equipos” (Participante N91).* La carencia de recursos también es un obstáculo para el profesorado, bien por la escasez de materiales o por el escaso presupuesto. *“La falta de presupuestos en la incorporación de las TIC de manera efectiva” (Participante N54).* Lo que se suma a los problemas tecnológicos o de acceso a la tecnología. *“Debilidades del centro como en la red wifi, falta de ordenadores, etc.” (Participante N127).* Los espacios o las infraestructuras deficientes o insuficientes también suponen un impedimento para el profesorado a la hora de llevar a cabo estrategias metodológicas activas. *“El libro de texto, la presión por cumplir el currículum” (Participante N122).* *“Dejar temario sin dar, este tipo de actividades cuesta mucho de explicar y se suelen trabajar pocos contenidos” (Participante N47).* Otro aspecto reseñado hace referencia a la poca implicación o participación de las familias y la desconfianza que, en algunas ocasiones, les produce las metodologías activas alejadas de las clases magistrales o teóricas. *“Dificultad de contar con la colaboración de las familias” (Participante N54).* El poco tiempo, en general, supone un hándicap. *“La carencia de tiempo para aplicar cambios metodológicos. Un cambio pequeño implica un esfuerzo grande (en tiempo, especialmente)” (Participante N6).* Las respuestas de los participantes en este estudio hacen referencia al poco tiempo para trabajar los contenidos curriculares (en el aula), para dedicarlo a su formación y por el ritmo frenético que, en muchas ocasiones, están inmersos día a día en los centros educativos. Esto dificulta o deriva en problemas para la coordinación docente. *“La falta de tiempo de coordinación entre docentes para compartir y cooperar” (Participante N46).* Así mismo, arguyen que no hay una dirección o línea de trabajo claramente marcada. *“La dificultad radica, en secundaria, en no poder usar metodologías activas de forma interdisciplinar en un grupo, en un nivel, cuando compañeros y compañeras de otras materias usan solo clase magistral” (Participante N123).* Esto genera que el profesorado tenga que dedicar más tiempo fuera del horario laboral, lo que se percibe como una sobrecarga de trabajo. *“El cambio metodológico supone un esfuerzo que recae exclusivamente en el docente” (Participante N94).* También hacen referencia a la excesiva burocracia. *“La burocracia, adaptar los cambios al modelo de calificación que la administración quiere, la programación,…” (Participante N47).*

e) Alumnado

La última categoría que se desprende del análisis de los resultados pone de manifiesto al alumnado como barrera que impide el cambio metodológico. En ocasiones, en el aula de educación secundaria obligatoria, los docentes atienden a alumnado disruptivo o con problemas de

conducta que generan un clima de aula poco favorecedor del aprendizaje. *“El condicionante negativo está en actitudes o comportamientos disruptivos de parte de alumnos que desearían abandonar el sistema educativo obligatorio, es decir, la ESO” (Participante N87).*

Además, según lo expresado, algunos docentes conciben la diversidad o heterogeneidad del aula como un obstáculo en sus prácticas. *“Mucha diferencia entre las capacidades del alumnado” (Participante N15).* Del mismo modo, se percibe poca cultura participativa por parte del alumnado, al adoptar un rol pasivo. *“Falta de predisposición o autonomía del alumnado, sobre todo el de los grupos más jóvenes” (Participante N92).* O la escasa motivación por parte de los discentes. *“Son demasiadas horas en el aula con alumnos, dándoles un montón de contenidos que si no consigues engancharlos, muchos se pierden por el camino” (Participante N113).*

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. Aportaciones

Los hallazgos de este estudio coinciden con otros trabajos previos (Gil, 2017; León-Díaz *et al.*, 2020; Rodríguez-García y Arias-Gago, 2019) los cuales apuntan que, pese a conocer las diferentes metodologías activas por parte del profesorado, la frecuencia de su uso en el aula de educación secundaria es reducida o esporádica.

En cuanto a las aportaciones de este estudio hay que destacar el papel que juegan los apoyos ofrecidos por el centro, esto es, el liderazgo y los roles de la dirección escolar son una pieza clave que pueden facilitar o dificultar el cambio metodológico por parte del profesorado (Robinson, 2022; St-Vincent y Benet, 2020; St-Vincent *et al.*, 2021). En palabras de Thibodeau *et al.* (2006) existen unas funciones básicas que debe desempeñar la dirección escolar, siendo estas: la promoción y aplicación de prácticas inclusivas, la regulación y la formación de todos los actores implicados. Sin duda, el liderazgo directivo es nuclear para que los cambios sean efectivos.

La actitud y la motivación en el desempeño docente son estímulos destacados a la hora de articular y llevar a cabo una buena docencia (Zaldivar y Quintal, 2021), mientras que el miedo al error, el hecho de acomodarse, las inseguridades, etc. dificultan la articulación de prácticas efectivas en el aula (León-Díaz *et al.* 2020). Por lo que respecta a la formación docente, tal y como se ha visto en los resultados de este estudio puede ser una barrera o un facilitador, hay que repensarla (Nieto y Alfageme-González, 2017), dado que los participantes han manifestado la necesidad de tener referentes prácticos, reclamando un mayor intercambio de experiencias docentes. Hay que reestablecer los

escenarios formativos e involucrar al profesorado en el proceso para que se impregne de esos nuevos significados y los incorporen en su día a día en el aula (Escudero, 2020; Imbernón, 2020). Ante esta nueva demanda resulta interesante la creación de los denominados GAM o grupos de apoyo mutuo (Gallego *et al.*, 2018) o las prácticas de observación entre iguales, entre el profesorado, como mecanismo para la mejora educativa (Duran *et al.*, 2020).

En cuanto al marco de actuación docente se ha visto cómo los elementos temporales (Bernal, 2007), los espacios (Mampaso y Carrascal, 2020), la organización del aula (Sanahuja *et al.*, 2020) y las ratios (Sanahuja y Escobedo, 2021) son elementos sobre los que hay que reparar para producir una transformación o cambio metodológico. Asimismo, y para poder avanzar hacia una escuela inclusiva es importante que los docentes valoren y celebren la diversidad de todos los estudiantes como una oportunidad para el aprendizaje (Azorín y Ainscow, 2018; Moriña, 2004).

Igualmente, se ha detectado la preocupación que le genera al profesorado el hecho de trabajar los contenidos curriculares y poder acabar el temario (Moliner y Ortí, 2016). Las tecnologías digitales son otro elemento para tener en cuenta en el cambio educativo (Area y Adell, 2021), más aún si cabe en el nuevo marco DigCompEdu (Bilbao *et al.*, 2021). Y es que, atendiendo al Modelo de Competencia Integral en el Mundo Digital, el docente debe ser (Castañeda *et al.*, 2021, p.3):

Generador y gestor de prácticas pedagógicas emergentes; Experto en contenidos pedagógicos digitales; Práctico reflexivo aumentado; Experto en entornos enriquecidos de aprendizaje personal y organizativos; Sensible al uso de la tecnología desde la perspectiva del compromiso social; Capaz de usar la tecnología para expandir su relación con la familia y el entorno del estudiante.

La coordinación docente (García-Martínez y Martín-Romera, 2019) es otro elemento importante para tener en cuenta, pues su presencia facilita el cambio metodológico y su inexistencia lo obstaculiza. Sin embargo, en este trabajo se ha puesto de manifiesto el escaso tiempo y la sobrecarga de trabajo del profesorado (Rubio y Olivo-Franco, 2020).

En cuanto al alumnado, los docentes han manifestado la necesidad de fomentar una participación activa y mayor implicación de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Prieto-Andreu *et al.*, 2022) y la necesidad de dotarlos de herramientas para hacer frente al alumnado disruptivo o con problemas de conducta en el aula (Jurado y Justiniano, 2016). También han señalado la desconfianza que generan las metodologías activas para algunas familias (Comellas, 2013).

Finalmente, a todos los elementos mencionados

anteriormente hay que sumarle la situación sanitaria ocasionada por la Covid-19. Lo que ha supuesto un verdadero desafío para los docentes al tener que adaptarse, primero, a la enseñanza virtual (Valero-Cedeño *et al.*, 2020) y, después, al escenario de la nueva normalidad en el aula educativa (Medel y Díaz-Cabriales, 2021).

4.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación

En cuanto a las limitaciones de este estudio conviene señalar que hay una serie de especialidades de las cuales no se ha obtenido respuesta, como son el área de formación profesional: especialidades biosanitarias; área de formación profesional: especialidades de servicios socioculturales y a la comunidad, formación y orientación laboral, música, lenguas y culturas clásicas: griego y latín y alemán.

Como futura línea de investigación, además de ampliar la muestra de este estudio, se podrían realizar entrevistas en profundidad o grupos focales con profesorado de educación secundaria obligatoria donde se aborden aspectos vinculados con la formación o conocimiento y puesta en práctica de diferentes estrategias metodológicas. Además, de hacer extensible la participación al alumnado u otros agentes comunitarios, voces que a menudo quedan silenciadas (Sandoval *et al.*, 2020). También se podrían realizar observaciones de las situaciones de aula para poder triangular la información. Resultaría interesante extender este estudio a otras etapas educativas como educación infantil y primaria o la educación superior. A pesar de las limitaciones señaladas, el presente trabajo arroja luz en cuanto a los elementos que facilitan y obstaculizan el cambio metodológico en secundaria. Este conocimiento puede contribuir a la transformación y la mejora de las prácticas didácticas.

5. REFERENCIAS

- Álvarez-Morán, S., Carleos, C. E., Corral, N. O., y Prieto, E. (2018). Metodología docente y rendimiento en PISA 2015: Análisis crítico. *Revista de Educación*, 379, 85-114. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-370>
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Azorín, C. & Ainscow, M. (2018). Guiding Schools on their Journey towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (1), 58-76. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Bernal, J.L. (2007). El tiempo como recurso educativo. *Aula de Innovación Educativa*. 163-164, 38-40
- Bilbao, E., Arruti, A., y Carballedo, R. (2021). Una revisión sistemática de la literatura sobre el nivel de competencias digitales definidas por DigCompEdu en la educación superior. *Aula Abierta*, 50(4), 841-850. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.841-850>
- Castañeda, L., Esteve-Mon, F., Adell, J. & Prestridge, S. (2021). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: the digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304>
- Comellas, M. J. (2013). *Familia, escuela y comunidad: Un encuentro necesario*. Octaedro Editorial. <https://octaedro.com/libro/familia-escuela-y-comunidad-un-encuentro-necesario/>
- Duran, D., Córceles, M. y Miquel, E. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente. La percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogía y Orientación*. 53, 49-61. DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>
- Escudero, J.M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado. Escenario, significado, procesos y actores. *Revista Currículum*, 33; 97-125. DOI: <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Gallego, C., Jiménez, A. y Corujo, C. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 106-120.
- García-Martínez, I. y Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. Revisión sistemática. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(2), 55-70. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324>
- Gil, J. (2017). Rasgos del profesorado asociados al uso de diferentes estrategias metodológicas en las clases de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 35(1), 175-192. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1970>

- Gil, M., Cordero, J. M., y Cristóbal, V. (2018). Las estrategias docentes y los resultados en PISA 2015. *Revista de Educación*, 379, 32-55. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-368>
- Gómez-Jarabo, Inmaculada y Cabañero Valencia, Javier (2021). La colaboración entre el profesorado. En Gairín, Joaquín y Ion, Georgeta (Eds), *Prácticas Educativas Basadas en Evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas* (pp. 241-257). Ediciones Narcea. ISBN: 978-84-277-2802-8.
- González, R., Palomares, A., López, E. y Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24, 9-25. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.3936>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: La eterna pesadilla. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 151-163. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Imbernón, F. (2020). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica: Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 5, 103-112.
- Jiménez, R. y Wamba, A. M. (2003). ¿Es posible el cambio en los modelos didácticos personales?: Obstáculos en profesores de Ciencias Naturales de Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (46), 113-131.
- Jurado, P., y Justiniano, M. D. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3),8-25.
- Labrador, M, y Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.
- León-Díaz, Ó., Arijá-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, L. y Santos-Pastor, M. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos*, 38, 587-594. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671>
- Mampaso, J. y Carrascal, S. (2020). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje y de atención a la diversidad. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 1-3.
- Medel, C. y Díaz-Cabriales, A. (2021). *Educación, Innovación y Nueva Normalidad*. Andi A.C.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Moliner, L., y Ortí, J. (2016). ¿Podré acabar el temario?: Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 827-844. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n.2.48371
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Aljibe.
- Muntaner, J.J., Mut, B. y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Muntaner, J.J., Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 24, 96-114. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Nieto, J. M., y Alfageme-González, M.B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3),63-81.
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Prieto-Andreu, J., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J., y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Rodríguez-García, A. (2021). *Metodologías activas: utilización del profesorado, eficacia e influencia en el rendimiento académico del alumnado*. [Tesis doctoral] Universidad de León. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/216253>
- Robinson, V. (2022). *¿Cambiar la escuela o mejorarla?* Lectio. ISBN 978-84-18735-13-4.

- Rodríguez-García, A. y Arias-Gago, A.R. (2019). Uso de metodologías activas: un estudio comparativo entre profesores y maestros. *Brazilian Journal of Development*, 6(5), 5098-5111. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n6-1701>
- Rubio, F. J., y Olivo-Franco, J.L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. DOI: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- San Fabián, J. L. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 3, 6-11.
- Sanahuja, A. y Escobedo, P. (2021). Seminario de innovación educativa sobre formación para una ciudadanía crítica: la evaluación entre iguales en el aula universitaria. En M. Pallarés, J. Gil-Quintana y A. Santiesteban (Coord.), *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI* (pp.610-631). Dykinson.
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506.
- Sandoval, M., Simón, C. y, Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.
- Simón, C., Muñoz-Martínez, Y. y Gordon L.P. (2021) Classroom instruction and practices that reach all learners, *Cambridge Journal of Education*, 5(51), 607-625. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1891205>
- St-Vincent, L.-A. y Benet, A. (2020). Cuestiones éticas encontradas en la movilización del conocimiento en procesos de investigación acción participativa para el cambio hacia prácticas más inclusivas: liderazgo y roles de la dirección escolar. En O. Moliner (Ed.) *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 59-68). Dykinson.
- St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A. y Thibodeau, S. (2021). La dirección escolar: apoyar el vínculo entre la escuela y la comunidad. En J.A. Traver y M. Estivalis (Coords.). *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo* (pp. 85-96). Editorial UOC.
- Thibodeau, S., Gélinas-Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M.; Labelle, J; Ramel, S. (2006). La direction d'école: un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. En L. Prud'Homme; H. Duchense; P. Bonvin; R. Vienneau (Dirs.). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 57-70). De Boeck.
- Valero-Cedeño, N. J., Castillo-Matute, A. L., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M., y Cabrera-Hernández, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1530>
- Vázquez, B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2010). Los obstáculos para el desarrollo profesional de una profesora de enseñanza secundaria en ciencias experimentales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 28(3) 417-432.
- Zaldivar, M. y Quintal, S. A. (2021). Factores que influyen en el desempeño docente del nivel básico. Un estudio en la zona rural de Yucatán, México. *Plumilla Educativa*, 29(1), 15–27. DOI: <https://doi.org/10.30554/pe.1.4465.2022>

Artículo escrito en normas APA 7ma. Edición.



Artículo de **libre acceso** bajo los términos de la **Licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual 4.0 Internacional**. Se permite, sin restricciones, el uso, distribución, traducción y reproducción del documento, siempre y cuando se realice sin fines comerciales y estén debidamente citados bajo la misma licencia.