

Percepción del alumnado de Ciencias Sociales en Educación Secundaria sobre las metodologías activas y sus efectos motivadores

Social Sciences Students' Perception of Active Methodologies and Their Motivational Effects in Secondary Education

Francisco Jesús Jalcón Durán¹ / David Porrinas González² / Mario Corrales Serrano^{3*}

^{1,2,3} Universidad de Extremadura

Resumen

Las metodologías activas de aprendizaje están cobrando importancia en el área de Ciencias Sociales, dado su alto poder motivador. Este estudio tiene el objetivo investigar sobre el conocimiento, la motivación y las emociones que producen las metodologías activas en el alumnado de Ciencias Sociales en los cursos de 3º y 4º de ESO. El estudio tiene carácter exploratorio, y emplea como instrumento un cuestionario elaborado *ad hoc*. El análisis de resultados se ha realizado como metodología híbrida, con elementos cuantitativos y cualitativos, y empleando los softwares de investigación SPSS v.25 y Atlas Ti. Los resultados muestran cómo, a pesar del poco conocimiento que el alumnado tiene acerca de las metodologías activas, el empleo de estrategias vinculadas con éstas hace crecer la motivación, y desarrolla emociones positivas para el aprendizaje, combatiendo la emoción predominante: el aburrimiento.

Palabras clave: metodologías activas, motivación, emociones, Ciencias Sociales, Educación Secundaria Obligatoria

Abstract

Active learning methodologies are gaining importance in the area of Social Sciences, given their high motivational power. The aim of this study is to investigate the knowledge, motivation and emotions produced by active methodologies in Social Sciences students in 3rd and 4th ESO. The study is exploratory in nature and uses an *ad hoc* questionnaire as an instrument. The analysis of the results has been conducted as a mixed methodology, with quantitative and qualitative elements, and using the research software SPSS v.25 and Atlas Ti. The results show how, despite the little knowledge students have about active methodologies, the use of strategies linked to them increases motivation and develops positive emotions for learning, combating the predominant emotion: boredom.

Key words: active methodologies, motivation, emotions, Social Sciences, Compulsory Secondary Education

1. Introducción

En las etapas de enseñanza obligatoria del sistema educativo español hay una gran presencia de asignaturas del área de Ciencias Sociales, como parte principal del cuerpo

* Autor de correspondencia/corresponding author: Mario Corrales Serrano, mariocs@unex.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8520-9222>

Jalcón Durán, F. J., Porrinas González, D. y Corrales Serrano, M. (2025). Percepción del alumnado de Ciencias Sociales en Educación Secundaria sobre las metodologías activas y sus efectos motivadores. *CLIO. History and History teaching*, 51. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20255110329 - / Recibido 02-03-2024 / Aceptado 10-02-2025

de contenidos y competencias (Pagès, 2019), tanto en la etapa de Educación Primaria como en Secundaria. Su carácter obligatorio, así como su estructura curricular, permiten entender la importancia que el sistema educativo otorga a estos contenidos y competencias. En la etapa de Secundaria, en concreto, se otorga a estos saberes un papel de conexión y conocimiento del medio en el que se desarrolla la vida de las personas, y de cohesión entre los grupos humanos, como figura en el Decreto 110/2022, por el que se establece el currículo de la LOMLOE:

La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030. (2022, p. 42591)

Según Landeo (2022), el estudio de las Ciencias Sociales debe crear una conciencia crítica en el alumnado y se inclina por una historia despolitizada, en contra de la enseñanza de la historia oficial, en el convencimiento de que en esta materia no se deben enseñar verdades absolutas, sino que el alumnado debe ser capaz de manifestar sus diferentes puntos de vista. Esta misma línea siguen autores como Aberšek (2022) y Sweet y Michaelsen (2023).

Según Lahera Prieto y Pérez Piñón (2021), la enseñanza de la historia sirve para entender mejor el presente y para formar al alumnado en una mejor conciencia social. Este autor se inclina por enseñar la Historia desde el presente, a través de una metodología consistente en hacer un constante *flash back*, es decir, ir del pasado a la actualidad de forma simultánea. Para conseguir este fin, algunas estrategias metodológicas adecuadas son los debates, comentarios sobre artículos, etc. Siendo esto así, el docente debe estar en constante formación sobre los sucesos que ocurren en la actualidad.

Por otra parte, Campos y Álvarez (2023) defienden que para aprender la Geografía o la Historia no se debe emplear únicamente la memoria, sino que es necesario utilizar la razón, cuya finalidad es relacionar unos hechos con otros y llegar a conclusiones, conocer las causas y los efectos de los acontecimientos más importantes, en lugar de limitarse a memorizar una serie de datos o periodos concretos.

Para que sea posible cumplir con esta finalidad, es necesario introducir el análisis de las metodologías didácticas con las que se desarrollan estos procesos de enseñanza-aprendizaje (Sáinz y Upadyaya, 2024). La transformación metodológica que se está llevando a cabo en los últimos años juega un papel fundamental en el cumplimiento de

los fines de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el sistema educativo (Ballesta Pagán et al., 2011; Muntaner Guasp et al., 2020).

La presente investigación se centra en el área de Ciencias Sociales en 3º de ESO en el que se imparte la estructura y características de los medios rurales y urbanos, los sectores económicos, las pirámides poblacionales, etc., y en 4º de ESO, que abarca temas como conflictos bélicos, revoluciones políticas, modelos de gobierno, etc. En ella, se pretende analizar la percepción que el alumnado tiene acerca de las metodologías activas, y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del área en los citados cursos.

1.1. Importancia de las metodologías activas

Uno de los campos de desarrollo de las didácticas específicas actuales es el que tiene que ver con la implementación de las conocidas como metodologías activas de aprendizaje (Cano de la Cruz et al., 2019). Mingorance (2013, p. 276) define la metodología como el “conjunto de técnicas y acciones coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumnado hacia los objetivos previamente secuenciados”. Dichos objetivos vienen marcados en la legislación educativa y el desarrollo curricular.

Por otra parte, Labrador y Andreu (2008) entienden por metodologías activas aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación y lleven al aprendizaje.

Según Silva Quiroz y Maturana Castillo (2017) las metodologías activas son aquellas que materializan este cambio en la forma de entender el aprendizaje, ya que se centran en las actividades prácticas más que en los contenidos, lo que implica cambios profundos en el actuar de profesores y estudiantes. Esto supone modificar la planificación de las asignaturas, el desarrollo de las actividades formativas y la evaluación, de manera que se promueva el alineamiento constructivo. En esta línea, se posicionan otros autores que han desarrollado estudios acerca de metodologías activas, su naturaleza y su aplicación en el área de la didáctica de las Ciencias Sociales (Jiménez-Parra et al., 2023; Molina-Torres y Ortiz-Urbano, 2020)

Usar estas metodologías implica centrar el proceso en las actividades por encima de los contenidos, aun cuando esta última ha sido la forma de estructurar la enseñanza tradicionalmente. Los contenidos siguen siendo un elemento clave del proceso, pero cobran sentido en el contexto del desarrollo de la secuencia didáctica, y en relación con el alumnado, protagonista del proceso.

Gros (2011) establece diferencias entre concebir el proceso de enseñanza aprendizaje centrado en los contenidos o en las actividades. La Tabla 1 muestra una comparativa de ambas posibilidades.

| <i>Aprendizaje centrado en los contenidos</i> | <i>Aprendizaje centrado en las actividades</i> |
|--|---|
| El estudiante suele ser reactivo y pasivo, a la espera de lo que diga o decida el docente | Los estudiantes tienen una implicación activa en su aprendizaje, sin esperar que el docente decida por ellos |
| El margen de decisión del estudiante es pequeño | Mucha libertad para los estudiantes y espacio para las propias decisiones en cuanto a ciertos elementos importantes de su aprendizaje |
| Se fomenta un aprendizaje individual | Se fomenta un aprendizaje en colaboración de los compañeros |
| Los estudiantes no tienen muchas oportunidades para aprender autónomamente | Los estudiantes tienen ocasiones de ser autónomos en su aprendizaje |
| Competencias memorísticas y de replicación de contenidos | Competencias relacionadas con procesos, con una orientación a resultados, y a la búsqueda, selección y manejo de información |
| La educación personal y profesional a menudo está restringida a periodos determinados de la vida | Educación personal y profesional a lo largo de la vida |

Tabla 1. Diferencia entre concebir el proceso de aprendizaje centrado en los contenidos o centrados en las actividades. Fuente: Gross (2011)

1.2. De la metodología tradicional a las metodologías activas

Según Benito y Cruz (2005) se está empezando a apreciar un cambio en los procesos metodológicos de la educación actual. Tanto en la docencia, como en los materiales, la evaluación y la motivación. Esto se debe a una visión constructivista del aprendizaje, donde este pasa a ser activo, contextualizado y reflexivo. Todo ello va a llevar a un aprendizaje duradero. Este cambio se materializa en algunos elementos clave, que se describen a continuación.

En relación con la figura del docente, en el anterior modelo, era el dueño y transmisor de los conocimientos que se impartían en la clase, al igual que hacía de juez evaluador del aprendizaje. En el modelo incipiente de metodologías activas, el profesorado es partícipe en la enseñanza, a la misma vez que planifica, facilita, orienta y sirve de guía (Corrales-Serrano, 2024).

Por su parte, el alumnado pasa de ser una figura dependiente, pasiva y receptiva, a ser el protagonista de su proceso de aprendizaje, adoptando un rol activo, participativo y autónomo, comprometiéndose con el proceso. Es decir, el alumnado ya no se limita a

seguir las instrucciones del profesor y aprender de memoria los contenidos, sino que tiene que trabajar tanto en el aula como fuera de ella.

El proceso de evaluación también presenta importantes cambios. Anteriormente se realizaba una prueba final donde se valoraba si los estudiantes habían asimilado el conocimiento impartido. Sin embargo, en la actualidad se realiza una evaluación continua donde se valora a los estudiantes durante todo el curso escolar, dándole más importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje que a las calificaciones.

En cuanto a los materiales, en el modelo tradicional se usaban únicamente los libros de texto y las pizarras, mientras que actualmente se utilizan tecnologías como pizarras digitales, ordenadores, internet, así como, casos prácticos, noticias, debates, supuestos etc.

Por último, se está dando un cambio muy significativo en cuanto a la motivación, ya que el empleo de metodologías que involucran al estudiante en el proceso, potencia su motivación para el aprendizaje (Campillo-Ferre y Miralles Martínez, 2021; Parong y Mayer, 2021). La Tabla 2 sintetiza este proceso.

| <i>Dimensión</i> | <i>Antes</i> | <i>Ahora</i> |
|------------------|------------------------------------|--|
| Docencia | “Me enseñan” Trabajo individual | “Yo aprendo” Trabajo en equipo |
| Materiales | Libros de texto Pizarra | Casos y supuestos prácticos Debate |
| Evaluación | Evaluación final (Examen) | Evaluación continua |
| Motivación | Aprobar | Aprender |
| Profesor | Maestro magistral | Guía en el aprendizaje |

Tabla 2. Comparación de diferentes dimensiones del proceso de enseñanza aprendizaje con la metodología tradicional y la metodología actual. Fuente: Benito y Cruz (2005)

Bernardo (2004) establece una comparativa entre las metodologías tradicionales con una metodología innovadora, operativa y participativa del aprendizaje como se muestra en la Tabla 3.

| <i>Tradicional</i> | <i>Operativa y participativa</i> |
|---|--|
| Profesor centro del proceso de enseñanza- aprendizaje | Alumno centro del proceso de enseñanza-aprendizaje |
| Profesor responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje | Alumno adquiere responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje |

| | |
|-------------------------------|----------------------------------|
| Comunicación unilateral | Comunicación bilateral |
| Trabajo en equipo | Trabajo en equipo y colaborativo |
| No creatividad y originalidad | Creatividad y originalidad |
| No fomenta el aprendizaje | Fomenta el autoaprendizaje |
| Memorización | Aprender haciendo |

Tabla 3. Comparación de una metodología tradicional con una metodología operativa y participativa. Fuente: Bernardo (2004)

1.3. Metodologías activas en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Una vez puesta de manifiesto la necesidad de plantear un análisis de las metodologías pertinentes para el desarrollo didáctico del área de Ciencias Sociales, y sentadas las bases de la importancia de introducir metodologías activas en este proceso, cabe preguntarse por las metodologías activas que se están empleando en el área, y cuáles son sus resultados.

En este sentido, Fernández (2005) realiza en su estudio una clasificación en la que tipifica diversas metodologías activas: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, *learning by doing* o la competencia aprender a aprender.

Sobre estas metodologías, Lozano-Ramírez (2021) define el Aprendizaje Basado en Problemas como un enfoque educativo mediante el cual el problema es el punto de partida del proceso de aprendizaje. Aunque en algunos casos los problemas pueden ser hipotéticos, por lo general, los problemas se toman de la vida real, seleccionados y editados para cumplir objetivos y criterios educativos. En el área de Ciencias Sociales, esta metodología está siendo implementada con éxito, como reporta la literatura científica (Parra-Campoverde et al., 2022; Espinoza-Freire, 2021). Jhonson et al. (2013) proponen que el Aprendizaje Cooperativo es una forma de organización social de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en que el alumnado percibe que puede aprender y obtener sus objetivos si y solo si sus compañeros también lo hacen. Así, el alumnado trabaja para conseguir objetivos compartidos y hay una responsabilidad mutua en trabajar para el éxito del otro.

Carballo (2006), resalta que la metodología de *Learning by Doing* se ha empleado durante toda la historia, ya que se han adquirido conocimientos de forma práctica a través de diferentes hechos. Martin y Dowson (2009) exponen que Aprender a Aprender es la metodología en la que el alumnado es capaz de desarrollar y adquirir ciertas competencias o conocimientos que le ayuden en su vida diaria.

En esta línea, y partiendo de la base de estas primeras transformaciones metodológicas, son numerosas las experiencias de introducción de otras metodologías activas que no

aparecen en la clasificación de Fernández (2005), como el *Flipped Classroom* y la Gamificación.

Fidalgo-Blanco et al. (2020) afirman que la metodología de *Flipped Classroom* busca que el alumnado esté activo en el aula. En esta metodología, se proporciona al alumnado material para que aborde el contenido teórico fuera del aula, de modo que el tiempo de trabajo en el aula puede emplearse en tareas de tipo práctico. Diversas experiencias avalan su uso en la enseñanza de la Historia (Gómez-Carrasco et al., 2019; Lucero, 2018). La Figura 1 muestra la estructura del proceso de *Flipped Classroom*.

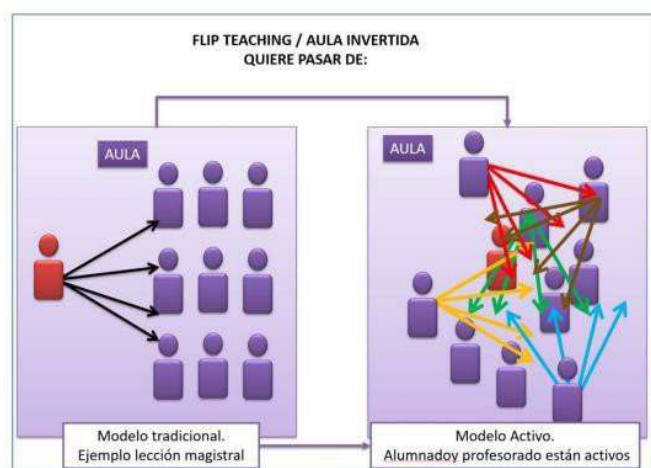


Figura 1. *Flipped Classroom*. Fuente: Fidalgo-Blanco et al. (2020)

Por último, la gamificación se entiende, según Martínez et al. (2017) como un proceso que implementa estrategias de aprendizaje vinculadas a las reglas que se emplean en contextos de juego y ayuda a la resolución de problemas. Foncubierta y Rodríguez (2014) afirman que el juego una herramienta fundamental para fomentar la motivación en el aprendizaje de la Historia. La gamificación está basada en contenidos didácticos. Cuando haces un juego en la clase no solo se encuentra la variable de aprendizaje, sino también otras como el entretenimiento y la diversión. En cambio, una vez se añaden puntos, sorpresas o retos, el juego se torna en una estructura con reglas y pautas específicas. Chou (2019) define la gamificación como la destreza para obtener todos los elementos divertidos y adictivos que se encuentran en los juegos y aplicarlos al mundo real o actividades productivas. Pascual et al. (2010) proponen los videojuegos como herramienta de aprendizaje de la que podemos extraer muchos elementos que nos resulten útiles para la enseñanza. Igualmente, Corrales-Serrano et al. (2022) hacen una serie de propuestas didácticas muy interesantes, donde se marcan como objetivos la motivación, la resolución de problemas, la consolidación de conocimientos, la concepción de estrategias, la mejora de la atención y la concentración, el desarrollo del ingenio y la creatividad, vinculado al aprendizaje de la historia.

Todo lo expuesto, permite concluir la importancia de implementar estas metodologías activas para potenciar la motivación en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, y hacer frente a las carencias detectadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del área.

El estudio desarrollado realiza una revisión de la literatura (Cooper, 2010; Gough et al., 2012) con el objetivo de analizar la producción científica realizada en el ámbito de las prácticas de enseñanza de la memoria histórica en las aulas que llevan a cabo los docentes de distintas etapas educativas. Este tipo de revisión nos acerca a las dimensiones temáticas que se abordan con más frecuencia en los estudios empíricos, ofreciendo una radiografía de los resultados más relevantes a nivel internacional durante los últimos 13 años (2012-2025). A su vez, permite detectar las lagunas, a nivel de investigación, que existen en el campo, con el fin de poder aportar estrategias que mejoren la integración de la memoria histórica en la enseñanza.

1.4. Motivación y emociones del alumnado en el aula

Una de las principales ventajas de la introducción de metodologías activas en procesos de enseñanza aprendizaje consiste en que, según la literatura científica, estas metodologías contribuyen al aumento de la motivación de cara al aprendizaje (Corrales-Serrano, 2023). Hoy en día, el área de Ciencias Sociales, en la que el abuso de metodologías de carácter tradicional, así como la amplitud de los contenidos de carácter teórico inciden frecuentemente en la desmotivación, tiene especial pertinencia la necesidad de mejorar la motivación del alumnado. Un posible camino para ello es perfeccionar la selección de metodologías a emplear en el aula. De la mano de esta cuestión, como han puesto de relieve los estudios de Corrales-Serrano (2024), la puesta de manifiesto de la utilidad de los contenidos y competencias aprendidos, cobra especial relevancia para una mejora de la motivación de cara a su estudio.

Según Martin y Dowson (2009) la motivación se define como un conjunto de creencias y emociones interrelacionadas que influyen y dirigen la conducta de los individuos. Desde el punto de vista de Pino-Pasternak (2014), la motivación del alumnado se refiere al nivel de compromiso que exhibe en el proceso de aprendizaje y se manifiesta en la dirección, intensidad, persistencia y calidad de sus conductas hacia las tareas escolares. En el área de Ciencias Sociales, es especialmente relevante tener en cuenta la necesidad de plantear el aprendizaje a través de estrategias que potencien la motivación, dado que, se dan una serie de factores que inciden en la desmotivación por parte del alumnado. En esta misma idea ahonda el estudio de Taylor et al. (2017).

Ramos-Martínez et al. (2012) corroboran que los estudiantes con más factores de riesgo como el bajo nivel socioeconómico, minorías étnicas, familias desestructuradas o lengua materna no oficial participan menos en actividades de aula. Esto tiene como principal consecuencia problemas de adaptación en los centros escolares (Cabrera-Herrera y Larrañaga-Rubio, 2014), así como tasas más elevadas de absentismo y abandono escolar más temprano (Grau-Rubio y Fernández-Hawrylak, 2016).

Furrer et al. (2014) exponen que los estudiantes desmotivados presentan más problemas en su rendimiento académico porque dicha desmotivación influye en la relación profesor-alumno. Otro factor que señala Ramos-Martínez et al. (2012) es el tiempo que dedican a los estudios y la falta de ayuda cuando encuentran dificultades en tareas escolares, factor destacado igualmente por Scheel et al. (2009).

En conexión con la motivación, hay que poner de manifiesto la importancia del rendimiento emocional que el alumnado tiene en relación con el aprendizaje de una materia. En este sentido, Bisquerra y Pérez (2007) explican que la figura del profesor como guía también debe enseñar sobre emociones y bienestar social, ya que se han realizado varios estudios que demuestran una relación directa entre unos factores y otros, así como la influencia de las emociones en el rendimiento y desarrollo general del alumnado en los centros educativos (Brígido et al., 2013). Este es el motivo que nos lleva a considerar necesaria la formación del alumnado en competencias emocionales.

Por otra parte, Ibarrola (2015), señala que el sistema educativo no estará completo mientras no se incorpore la inteligencia emocional dentro del currículum escolar, afirmando que muchos casos de falta de rendimiento académico tienen su origen en problemáticas de tipo emocional y no en la falta de capacidad.

1.5. Objetivos de investigación

Esta investigación tiene como objetivo general explorar y obtener información acerca de la percepción que el alumnado de los cursos superiores de Educación Secundaria tiene sobre las metodologías activas. Se pretende explorar el conocimiento que se tiene en esta etapa acerca de estas metodologías, la motivación que provoca su uso y las emociones que producen las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en los cursos de 3º y 4º de ESO.

A raíz de este objetivo principal se han formulado tres objetivos secundarios que permiten concretar el análisis que se pretende realizar.

- OS1: explorar el conocimiento que tiene sobre las metodologías activas el alumnado de 3º y 4º de ESO.
- OS2: observar la motivación que tiene el alumnado a la hora de aprender contenidos en las asignaturas de Geografía e Historia.
- OS3: identificar las emociones que presenta el alumnado para aprender contenidos de la asignatura de Geografía e Historia

2. Material y métodos

Para alcanzar los objetivos de investigación fijados se ha diseñado un proceso de investigación de tipo exploratorio descriptivo, en el que se ha aplicado sobre una

muestra de estudiantes de los cursos 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria un cuestionario para recopilar información que puedan permitir dar respuesta a dichos objetivos. Los parámetros principales de esta investigación se describen a continuación.

2.1. Muestra

Esta investigación se ha llevado a cabo sobre una muestra obtenida en diversos centros de estudios de la ciudad de Badajoz. El muestreo ha sido realizado por procedimiento no probabilístico, en función de la necesidad del equipo de investigadores de interactuar durante el proceso de recopilación de la información. La muestra está compuesta por n=205 estudiantes, de los que 101 pertenecen a 3º de ESO y 104 a 4º de ESO. Su distribución por géneros es de 106 pertenecientes al género masculino y 99 al femenino. En relación con la edad, se encuentran entre los 14 y los 16 años (media 15.03 años). La recogida de datos siguió el protocolo ético del Comité de Ética de la Universidad de Extremadura, donde se realiza la investigación. Este protocolo pide consentimiento informado, anonimato de los participantes y empleo de la información obtenida con fines exclusivamente de investigación, en la línea de los principios éticos para la investigación establecidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013).

2.2. Instrumento

Para el desarrollo de esta investigación se ha empleado un cuestionario diseñado ad hoc, basado en la literatura científica acerca de las metodologías activas, citada en el bloque teórico de este trabajo. Esta herramienta está constituida por los siguientes bloques de análisis

- Un primer bloque con 3 ítems sociodemográficos, como la edad o el curso académico al que pertenece la muestra.
- Un segundo bloque en el que se explora el conocimiento que el alumnado tiene acerca de las principales metodologías activas de aprendizaje (OS1). El bloque está compuesto por 7 ítems formuladas en formato dicotómico (Sí/No).
- El tercer bloque está compuesto por 12 preguntas formuladas en formato dicotómico (Sí/No), para explorar la motivación que genera en el alumnado de la muestra una batería de actividades que se realizan en el aula, y que están o no vinculadas a metodologías activas (OS2).
- El cuarto bloque, está compuesto por 4 preguntas con respuesta abierta, que exploran las emociones experimentadas por el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales (OS3).
- El último bloque, con 10 cuestiones formuladas en escala Likert 1/5, tiene como finalidad contrastar la información recopilada en los bloques anteriores.

Este cuestionario ha sido validado por expertos, y sometido a la prueba de Alfa de Cronbach, para testar su fiabilidad. El Anexo muestra el cuestionario.

2.3. Procedimiento

El proceso de aplicación del cuestionario sobre la muestra ha seguido los pasos que se describen a continuación:

En primer lugar, se llevó a cabo una exploración de posibilidades, que permitió seleccionar los IES públicos en la ciudad de Badajoz en el que era posible llevar a cabo el estudio diseñado. Posteriormente, se contactó con el Departamento de Orientación y con la Dirección de los centros para presentarles el proyecto y proponerles participar.

Una vez obtenido el consentimiento de los centros, se les solicitó que informasen a las familias de los/las participantes, y solicitasen el consentimiento informado para la recogida de información.

Obtenido este consentimiento, el alumnado de 3º y 4º de ESO del centro seleccionado respondió al cuestionario. La recogida de información se programó para ser realizada al comienzo de cada clase y duró entre 10 y 15 minutos, utilizando para realizar la actividad la hora de tutoría de cada curso. El proceso fue anónimo, garantizando así la confidencialidad de los datos obtenidos y su utilización exclusiva para fines de investigación.

2.4. Metodología de análisis

El presente estudio ha sido desarrollado siguiendo el patrón de una metodología de tipo híbrido, en el que se combina la recogida de datos de tipo cuantitativo y de carácter cualitativo.

El análisis de tipo cuantitativo ha servido para analizar la información sobre los bloques segundo, tercero y quinto, y está relacionado con OS1 y OS2, así como con el proceso de contraste de información. Para el análisis de estos bloques se ha empleado el software de investigación cuantitativa SPSS v. 25, aplicando la prueba de Alfa de Cronbach en las cuestiones del bloque 5 (escala Likert 1/5), y obteniendo estadísticos descriptivos de las cuestiones del resto de bloques.

Por otra parte, el análisis de tipo cualitativo abarca cuestiones vinculadas a OS3. Para analizar estos resultados se ha empleado el software de investigación cualitativa Atlas Ti, que ha permitido asociar las respuestas del alumnado a una red de categorización relacionada con las principales emociones, como se muestra en la Figura 2.

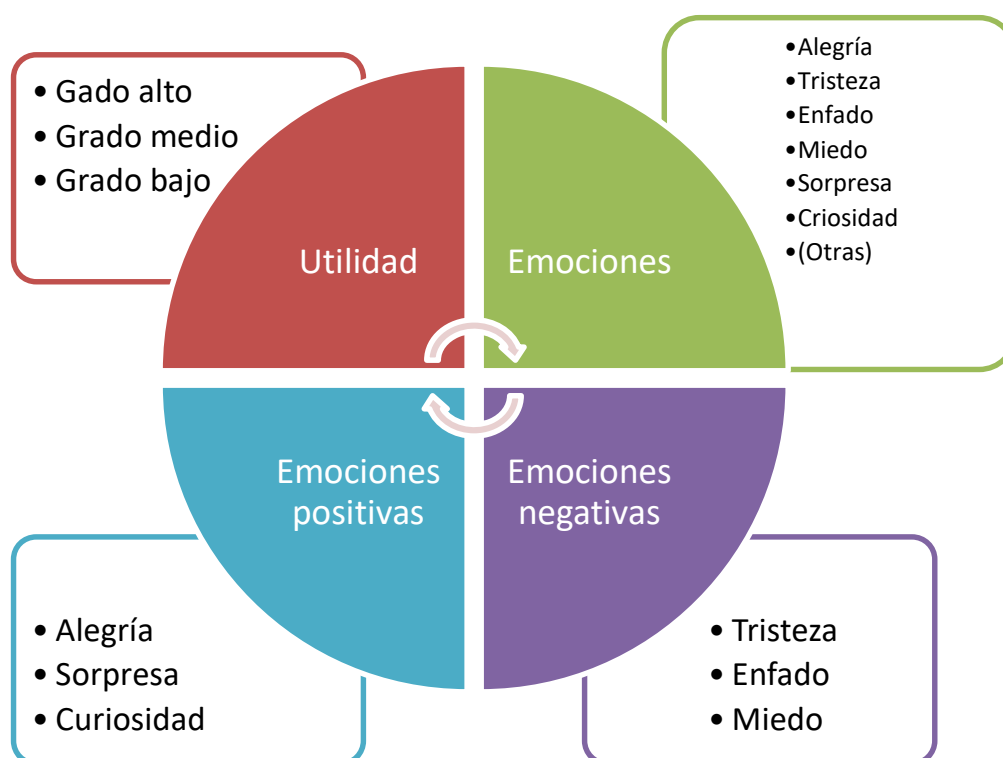


Figura 2. Red de núcleos de categorización para análisis de las fuentes cualitativas.
Fuente: elaboración propia

Se ha optado por la implementación de esta metodología de tipo híbrido, dado que, en las investigaciones de temática relacionada con las Ciencias Sociales, suele tenerse en cuenta la necesidad de contrastar los datos numéricos, que ofrecen una foto fija, con la narrativa en la que los participantes en la muestra explican las particularidades de las respuestas numéricas. De este modo, la información obtenida ofrece un mayor espectro de análisis, ya que se abarca información más rica y completa (Alcántara-Pla, 2020; Dawadi et al., 2021; Strijker et al., 2020).

3. Resultados

Las pruebas practicadas sobre los datos recopilados en el proceso de investigación permiten dar respuesta a las cuestiones que se han planteado como objetivos de investigación.

En relación con OS1, se ha analizado el resultado del bloque 1 de respuestas, en el que el alumnado de la muestra informa acerca de su conocimiento de las metodologías activas por las que han sido preguntados. La Tabla 4 muestra los resultados en numérico (n) y porcentaje (%).

| <i>Metodología</i> | <i>Conocimiento por el alumnado</i> | | | |
|--|-------------------------------------|-----|-----------|-----|
| | <i>Sí</i> | | <i>No</i> | |
| | N | % | N | % |
| Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) | 55 | 27% | 150 | 73% |
| <i>Flipped Classroom</i> (FLCL) | 20 | 9% | 185 | 91% |
| Gamificación (GMFC) | 19 | 10% | 186 | 90% |
| Aprendizaje Cooperativo (APCO) | 68 | 33% | 137 | 67% |
| Aprendizaje Basado en Problemas (ABPR) | 21 | 11% | 184 | 89% |
| Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) | 23 | 12% | 182 | 88% |

Tabla 4. Conocimiento de las metodologías activas. Fuente: elaboración propia

En general, se aprecia un conocimiento limitado de este tipo de metodologías activas de aprendizaje, cuando se le pregunta al alumnado el nombre de dichas metodologías. Las más conocidas serían el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos. Hay que reseñar el hecho de que, aunque el alumnado no conoce por el nombre la mayoría de estas metodologías, sí que reconoce los modos en los que se trabaja en ellas, y son capaces de valorarlos, como se aprecia en alguna de las respuestas posteriores en el cuestionario.

En relación con OS2, se explora la motivación referida por el alumnado de la muestra en el ejercicio de determinadas actividades de aula vinculadas o no con metodologías activas, la Figura 3 muestra la información recopilada con el bloque dos del cuestionario.

Dentro de los diferentes ítems analizados en este bloque del cuestionario se han intercalado de manera intencionada actividades que la literatura científica vincula a metodologías tradicionales (ítems 7, 9 y 15) y actividades que la literatura científica vincula algunas de las metodologías activas de aprendizaje (ítems 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16). El análisis de los resultados de la valoración positiva y negativa que el alumnado hace con relación a estos diferentes ítems permite apreciar de manera clara una valoración positiva de las actividades vinculadas principalmente a metodologías activas de aprendizaje, en detrimento de las actividades de carácter más tradicional. Esto muestra, por un lado, cómo el alumnado reconoce haber trabajado con este tipo de actividades relacionadas con dichas metodologías, y, por otro lado, inclina la balanza de la motivación del lado del desarrollo de metodologías activas.

En la misma línea de la figura anterior y de manera complementaria a lo que ya se ha expuesto, los ítems 17 y 18 del cuestionario valoran diferentes modos de trabajo en el aula. Como se aprecia en la Figura 4, el alumnado valora de manera bastante equitativa

la explicación del docente y el trabajo en actividades, mostrando cómo el papel del docente sigue siendo relevante tanto en la metodología tradicional como en las metodologías activas. Por otra parte, el trabajo en grupo, asociado a metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo, se muestra como un recurso más motivador para el alumnado.

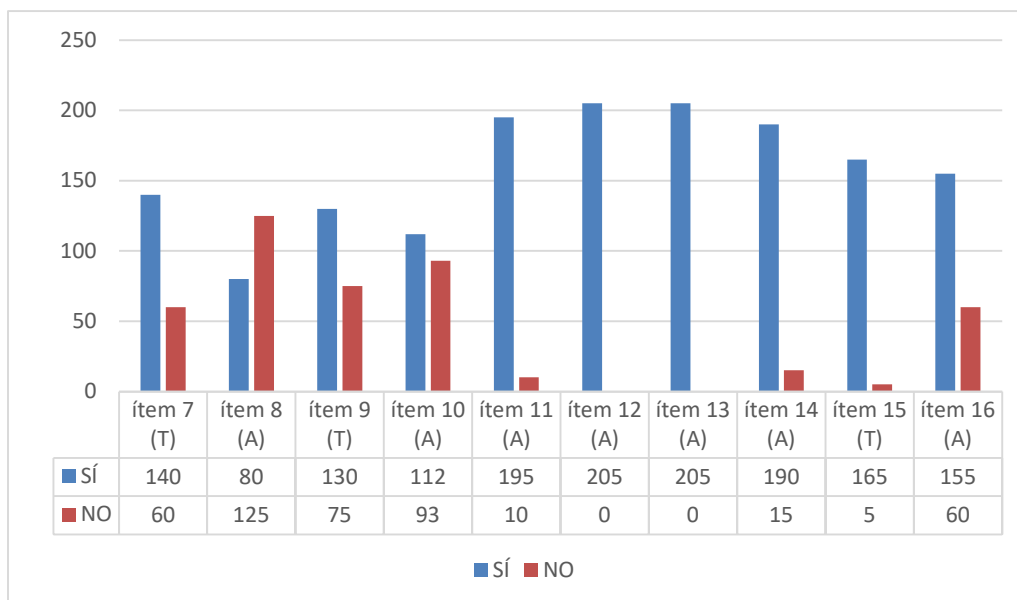


Figura 3. Resultado de los ítems del bloque 3 del cuestionario Los ítems marcados con (T) corresponden a actividades propias de metodología tradicional, y los marcados con (A), a actividades propias de metodologías activas. Fuente: elaboración propia

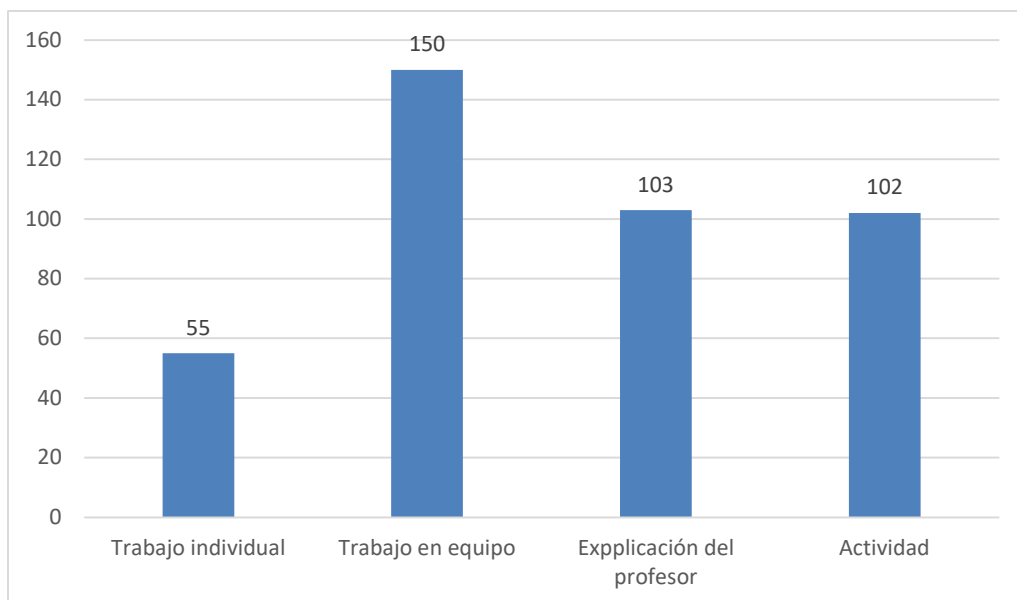


Figura 4. Resultado de ítems complementarios relacionados con la motivación. Fuente: elaboración propia

En relación con OS3, se han analizado las respuestas a las cuestiones abiertas (ítems 19-22), empleando metodología de análisis cualitativo, siguiendo la red de categorías descrita en la Figura 2.

En relación con la pregunta acerca de la utilidad, 119 de las respuestas (58%) valoran como útiles los conocimientos que aprenden en las materias de Ciencias Sociales, mientras 86 (42%) manifiestan lo contrario.

La Figura 5 muestra los niveles de valoración de la utilidad que se derivan de la categorización aplicada con el software Atlas Ti.

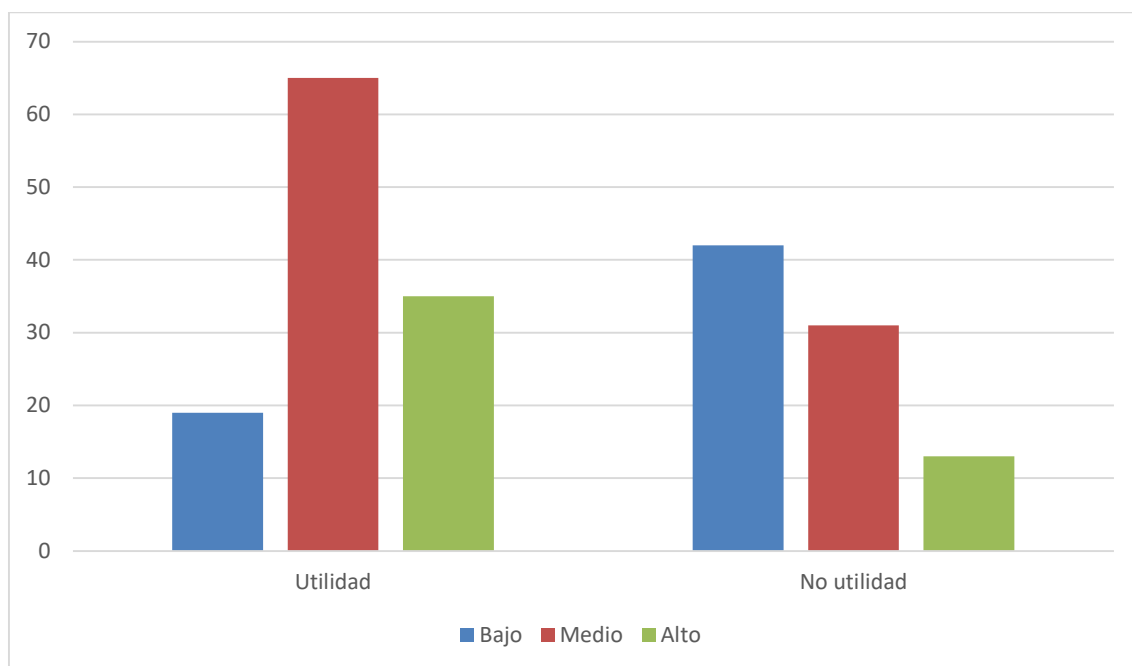


Figura 5. Grados de utilidad categorizados en las respuestas al ítem 19. Se categoriza la utilidad y la no utilidad en tres escalas de grado (Bajo/Medio/Alto) Fuente: Elaboración propia empleando software ATLAS TI

Para ilustrar el proceso de categorización, a continuación, se adjuntan ejemplos de fragmentos de las fuentes con su respectiva categorización aplicada:

Ejemplo 1 (utilidad/alto grado): *Desde mi punto de vista, estudiar Ciencias Sociales tiene mucha utilidad, porque te permite conocer mucho mejor el mundo que te rodea, entender las razones históricas de las cosas que pasan en la actualidad, o cómo se relacionan los diferentes países entre sí*

Ejemplo 2 (No utilidad/alto grado): *Estudiar ciencias sociales no me sirve para mucho en la vida real, ya que el pasado no tiene mucho que ver con el presente. Se aprenden curiosidades, pero en el día a día son más útiles otras asignaturas, como las matemáticas y la física.*

En lo que se refiere a la información emocional recopilada a través de los ítems 20-22, se ha aplicado la categorización descrita en la Figura 2. En este caso, además de las emociones básicas categorizadas (Alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa, y curiosidad), se ha realizado un análisis con código abierto, para detectar otras actitudes emocionales referidas en las fuentes (se indica en la Figura 2 bajo el epígrafe *otro*). La Figura 6 muestra la frecuencia con la que el alumnado de la muestra alude al reconocimiento de alguna de las emociones categorizadas, tanto en la explicación del docente como en el desarrollo de las dinámicas de aula. Se presentan los datos de frecuencia de aparición de estas emociones en las fuentes, desglosadas en función de su valoración positiva (P) o negativa (N) para el aprendizaje, aunque esta división es flexible, y no seguida por todos los autores.

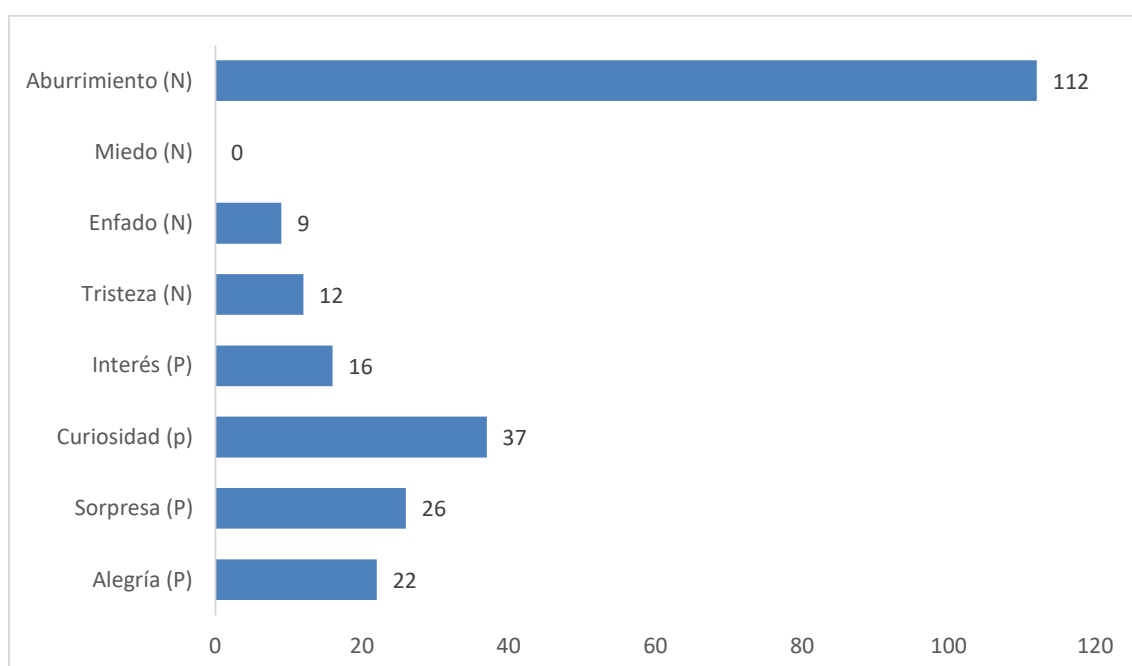


Figura 6. Frecuencia de mención de emociones positivas y negativas en las fuentes textuales (ítems 20-22). Fuente: Elaboración propia empleando software ATLAS TI

Para ilustrar el proceso de categorización, a continuación, se adjuntan ejemplos de fragmentos de las fuentes con su respectiva categorización aplicada.

Ejemplo (Aburrimiento): *Aunque algunas veces me parece interesante el contenido de la asignatura de Historia, me aburro mucho porque la clase consiste en leer lo que pone en el libro y en escuchar la explicación monótona del profesor. Aunque haga esfuerzo por atender en clase, desconecto a los cinco minutos.*

Ejemplo (Curiosidad): *Hay algunas cosas de la explicación de la asignatura de Historia que me llaman la atención, y me provocan curiosidad, como, por ejemplo, lo que le sucede a los protagonistas de cada periodo histórico, o lo que tiene que ver con el arte.*

El último bloque del cuestionario, con 10 ítems formulados en escala Likert 1/5, sirve para contrastar las tendencias detectadas en los bloques anteriores en relación con las metodologías activas. Los ítems se han dividido en dos factores: actividades relacionadas con la metodología tradicional y actividades relacionadas con las metodologías activas.

El análisis de los datos obtenidos ha seguido este procedimiento. En primer lugar, para verificar la validez del constructo analizado, se aplicó la prueba de Alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de $\alpha = 0.87$. Este resultado permite afirmar la fiabilidad de los datos recabados en este bloque del cuestionario.

Asegurada esta fiabilidad, se ha procedido a comparar los puntajes obtenidos por los ítems relacionados con las metodologías tradicionales y las metodologías activas, a fin de comparar la valoración que el alumnado hace de ambos tipos de metodologías. La Tabla 5 muestra la división de ítems en relación con los tipos de metodologías.

| <i>Factor 1: Metodologías tradicionales</i> | <i>Factor 2: Metodologías activas</i> |
|---|--|
| Ítem 1: Explicación teórica del profesor | Ítem 2: Realizar ejercicios prácticos |
| Ítem 5: Realizar un examen | Ítem 3: Ir a la sala de informática |
| Ítem 6: Corregir ejercicios en la pizarra | Ítem 4: Ver un vídeo o una película |
| Ítem 9: Realizar una excursión | Ítem 7: Realizar trabajos en grupo |
| | Ítem 8: Explicar un contenido a otro compañero |
| | Ítem 10: Utilizar alguna metodología activa |

Tabla 5. Ítems del factor metodología tradicional y del factor metodología activa. Fuente: elaboración propia

Analizadas las medias obtenidas por cada ítem en los cuestionarios, se puede observar una mayor valoración de las actividades asociadas con metodologías activas, como se muestra en la Tabla 6.

Como se aprecia en los resultados obtenidos en esta tabla, las metodologías activas y las actividades vinculadas a éstas son valoradas por el alumnado de la muestra con más de un punto de media por encima de las metodologías de carácter tradicional. Este análisis con preguntas valoradas en escala Likert permite verificar lo que se mostraba en los bloques 1 y 2 del cuestionario cuyos resultados eran expuestos anteriormente. El alumnado de la muestra se siente más motivado a trabajar con metodologías que

| <i>Factor 1: Metodologías tradicionales</i> | <i>Media</i> | <i>Factor 2: Metodologías activas</i> | <i>Media</i> |
|---|--------------|--|--------------|
| Q1: Explicación teórica del profesor | 2.62 | Q3: Ir a la sala de informática | 4,39 |
| Q2: Realizar tareas | 2,81 | Q4: Ver un vídeo o una película | 4,46 |
| Q5: Realizar un examen | 1.85 | Q7: Realizar trabajos en grupo | 3,90 |
| Q6: Corregir ejercicios en la pizarra | 2.62 | Q8: Explicar un contenido a otro compañero | 3,38 |
| Q9: Realizar una excursión | 4.82 | Q10: Utilizar metodologías activa | 4,20 |
| Media | 2.94 | Media | 4.07 |

Tabla 6. Puntajes obtenidos por cada ítem del bloque 5 del cuestionario y medias de cada factor. Fuente: elaboración propia

rompen la dinámica teórica habitual de la asignatura, aunque no sean capaces de reconocer el nombre y la estructura de las metodologías empleadas para ello.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en las pruebas practicadas conducen a una serie de conclusiones relevantes, relacionadas con la percepción que el alumnado de la muestra tiene acerca del uso de las metodologías activas en Ciencias Sociales. Estas conclusiones se sintetizan del siguiente modo:

En relación con el conocimiento de las metodologías activas (OS1), los resultados obtenidos reflejan un desconocimiento de las metodologías seleccionadas por la mayor parte del alumnado de los cursos de 3º y 4º de ESO. En esta línea, algunos estudios profundizan en cómo repercuten las metodologías activas en varias dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ballesta Pagán y colaboradores (2011) ponen de relieve la importancia de la percepción acerca de las metodologías por parte de los futuros y futuras docentes, En la misma línea se pueden leer las aportaciones de Hartikainen y colaboradores (2019) y Bezanilla y colaboradores (2020). Muntaner Guasp y colaboradores (2020) prueban la mejora que implica el uso de metodologías activas en estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria. Otros estudios, como el de Mingorance (2013) defienden que el alumnado que tiende a centrar sus esfuerzos en aquellas tareas que evalúan las competencias de habilidades y destrezas, obtienen calificaciones más altas (metodologías activas) mientras que los resultados de aquellas pruebas que requieren un mayor esfuerzo memorístico tienden a ser más bajos (metodología tradicional). Como novedad, el presente trabajo aporta la visión del

alumnado acerca de las metodologías analizadas. El procedimiento empleado ha permitido verificar que, a pesar del desconocimiento de la tipología de estas metodologías, el alumnado valora positivamente modos de trabajar asociados a ellas. Estos datos ponen de relieve la importancia de combinar de la enseñanza tradicional con estas nuevas metodologías en las que se incentiven habilidades y destrezas de los estudiantes, y sean ellos partícipes de su propio aprendizaje, ya que esta combinación mejorará el rendimiento académico del alumnado en el área. En su revisión sistemática, Peralta Lara y Guamán Gómez (2020) señalan cómo las metodologías activas aún no han transformado la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene el alumnado, aunque van incidiendo positivamente en la motivación.

Con respecto a la motivación que generan las diversas metodologías (OS2) los resultados obtenidos permiten concluir que el alumnado prefiere trabajar en equipo, realizar ejercicios prácticos y rutinas de trabajo en las que se sientan protagonistas. Todas estas respuestas están asociadas a una preferencia del uso de las metodologías activas frente a la tradicional. En relación con esta cuestión, un estudio de Canals (2008) afirma que la asignatura de Historia no puede considerarse una materia que solo requiere memorización. Dada la importancia de esta disciplina, que puede aportar competencias imprescindibles para interpretar el mundo y moverse en él, su didáctica no puede limitarse a una escucha pasiva de contenidos teóricos. Por otra parte, Doñate y Ferrete (2019), afirman que la empatía histórica supone un medio para mejorar el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. En relación con la motivación que genera el empleo de actividades vinculadas con metodologías activas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Kalogiannakis y colaboradores (2021) destacan la importancia de aplicar diseños metodológicos motivadores para transformar la visión del alumnado sobre las asignaturas. Raime y colaboradores (2020) señalan la importancia de estas metodologías para hacer crecer la motivación del alumnado del área en el contexto de la COVID-19. Por su parte, Corrales-Serrano (2022, 2024) lleva a cabo estudios en los que se muestran los efectos positivos de la gamificación, o del aula invertida en el aprendizaje de competencias sociales. Igualmente, Fishman y Husman (2017) destacan la importancia de que el proceso de enseñanza-aprendizaje permita que el estudiante pueda atribuirse los éxitos en el aprendizaje para potenciar la motivación, y señalan las metodologías activas como un recurso adecuado para lograrlo. El presente trabajo incide en la línea de esta relación entre el empleo de metodologías activas y potenciación de la motivación, no sólo a nivel general, sino en concreto, en el desarrollo de contenidos y competencias del área de Ciencias Sociales. Aunque el análisis realizado es sencillo, pone claramente de manifiesto que hay estrategias metodológicas concretas que permiten que el alumnado se vea involucrado en el proceso, y que este hecho mejora la motivación.

Acerca de las emociones vividas en el aprendizaje de las asignaturas de Ciencias Sociales (OS3) los resultados obtenidos nos llevan a concluir que el alumnado piensa que las asignaturas de Geografía e Historia son útiles, pero se sienten mayoritariamente aburridos cuando el docente las imparte, debido a que utiliza una metodología

tradicional. En relación con esta cuestión, otros estudios como el de Muntaner Guasp y colaboradores (2020) afirman que los centros de Educación Secundaria cuentan históricamente con una gran presión para impartir en clase una gran cantidad de contenidos. Ello conlleva implícita una metodología tradicional basada únicamente en el libro de texto y, como consecuencia, el alumnado percibe que el éxito académico consiste en la asimilación de estos contenidos. Jiménez-Palacios y Cuenca-López (2021), en su estudio acerca de las emociones en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través del videojuego, ponen de relieve la vinculación entre el empleo del videojuego y metodologías alternativas a la tradicional, rendimiento emocional positivo y mejoras en el aprendizaje. En esta línea, Corrales-Serrano y colaboradores (2022) reporta resultados positivos acerca del rendimiento emocional de la puesta en marcha de metodologías activas en la enseñanza de la Historia. Sabater y colaboradores (2020) señalan la importancia de la gestión emocional en el desarrollo de la competencia social y el pensamiento crítico. Brígido y colaboradores (2013), por su parte, ponen de manifiesto la importancia del estudio de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la misma línea se pueden interpretar las aportaciones de Doménech-Betoret et al. (2017). Se puede considerar como novedoso en este estudio el análisis de las emociones vinculadas al aprendizaje de las Ciencias Sociales, dado que, si bien en otras áreas de didácticas específicas es más frecuente estudiar las emociones, en relación con el aprendizaje de las Ciencias Sociales hay menos ejemplos en la literatura científica.

Todo esto nos lleva a concluir, en relación con el objetivo general del trabajo que un gran porcentaje del alumnado no tiene conocimientos sobre lo que son y para qué sirven las nuevas metodologías activas; a pesar de ello, se sienten motivados por realizar actividades asociadas a este tipo de metodologías, y piensan que las asignaturas de Geografía e Historia son útiles, pero experimentan aburrimiento por la forma en la que imparten las clases.

Las principales limitaciones de esta investigación han sido, por una parte, el limitado tamaño de la muestra, y el hecho de que ha sido escogida por procedimiento no probabilístico; por otra parte, hay que tener en cuenta que se trata de un estudio exploratorio descriptivo. En futuras investigaciones podrá ser completado con una ampliación de la muestra y un análisis estadístico de tipo inferencial, que permita profundizar en los resultados obtenidos.

5. Referencias

- Aberšek, B. (2022). Science, critical thinking, multi-attribute decision making. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(4), 494-498. <https://doi.org/10.33225/pec/22.80.494>
- Alcántara-Plá, M. (2020). Metodología híbrida para el análisis del discurso digital. El ejemplo de 'democracia' en Twitter. *Cuadernos Aispi*, 16(2), 25-44. <https://doi.org/10.14672/2.2020.1696>

- Ballesta Pagán, J., Izquierdo Rus, T. y Romero Sánchez, B. E. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 353–368.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas clases para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.
- Bernardo, J. (2004). *Una didáctica para hoy*. Rialp.
- Bezanilla, M., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M. y Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking skills and creativity*, 33, 100584. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brígido, M., Couso, D., Gutierrez, C. y Mellado, V. (2013). The emotions about teaching and learning science: a study of prospective primary teachers in three Spanish universities. *Journal of Baltic Science Education*, 12(3), 299-311. <http://hdl.handle.net/10553/72673>
- Cabrera-Herrera, M. C. y Larrañaga-Rubio, M. E. (2014). Contexto familiar y escolar de los alumnos absentistas de ESO: diferencias en padres y alumnos. Análisis en un centro educativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 385-394. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.43560
- Campos Quintanilla, R. y Álvarez Dorta, L. (2023). El proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales con enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad. Varona. *Revista Científico-Metodológica*, 77, 1-10. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/2046>
- Campillo-Ferrer, J. M. y Miralles-Martínez, P. (2021). Effectiveness of the flipped classroom model on students' self-reported motivation and learning during the COVID-19 pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, 176. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00860-4>
- Canals, R. (2008). La didáctica de las Ciencias Sociales: Contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En R. M. Ávila, A. Cruz y M. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* (pp. 331-356). Universidad de Jaén / AUPDCS / UNIA.
- Cano de la Cruz, Y., Aguiar Monar, J. C. y Mendoza Román, M. C. (2019). Metodologías activas: una necesidad en la unidad educativa Reino de Inglaterra. *Revista Educación*, 43(2), 484-492. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.29094>
- Carballo, R. (2006). Aprender haciendo. Guía para profesores: Aproximación a los espacios de Aprendizaje basados en la acción, la experiencia y el grupo de trabajo y aplicaciones prácticas. En *II Encuentro sobre experiencias grupales innovadoras en la docencia universitaria*. Universidad Complutense de Madrid.
- Chou, Y. (2019). *Actionable gamification*. Packt Publishing.
- Corrales Serrano, M., Dávila García, M. J., Cifuentes Martín, M. y Izquierdo Donoso, M. (2022). Cambio de rol docente y emociones identificadas en experiencias de escape room. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 178–194. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.014>

- Corrales-Serrano, M. (2023). Educating for Participatory Citizenship in the Social Sciences Classroom: A Practical Experience. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 12(3), 304–327. <https://doi.org/10.17583/rimcis.11968>
- Corrales-Serrano, M. (2024). Edutubers y enseñanza de las ciencias sociales. Un estudio de casos. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 99(38.2), 261-282. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.100404>
- Dawadi, S., Shrestha, S. y Giri, R. A. (2021). Mixed-methods research: A discussion on its types, challenges, and criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25-36. <https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20>
- DECRETO 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 164, de 25 de agosto de 2022. <https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/1640o/22040165.pdf>
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L. y Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- Doñate Campos, O. y Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60. <http://dx.doi.org/10.7203/DCES.36.12993>
- Espinoza Freire, E. E. (2021). El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior. *Conrado*, 17(80), 295-303.
- Fernández, A. (2005) *Nuevas metodologías docentes*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L. y García-Peñalvo, F. J. (2020). *Aula Invertida: Una visión conceptual*. Grupo GRIAL.
- Fishman, E. J. y Husman, J. (2017). Extending attribution theory: Considering students' perceived control of the attribution process. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 559-573. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000158>
- Foncubierta, J. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A. y Pitzer, J. R. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 116(13), 101-123. <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J. R. y Sainz-Gómez, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. *Education Sciences*, 9(4), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Grau-Rubio, C. y Fernández-Hawrylak, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de Ciències Socials*, 34, 141-156.

- Gros, B. (2011) *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo en el siglo XXI*. Editorial UOC.
- Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L. y Nokelainen, P. (2019). The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education Sciences*, 9(4), 276. <https://doi.org/10.3390/educsci9040276>
- Ibarrola, B. (2015). *Aprendizaje emocionante*. SM.
- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca-López, J. M. (2021). La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España). *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 15, 103-133. <https://doi.org/10.6018/pantarei.466601>
- Jiménez-Parra, J. F., Belando-Pedreño, N. y Valero-Valenzuela, A. (2023). The Effects of the active values Program on Psychosocial Aspects and Executive Functions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 595. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010595>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company.
- Kalogiannakis, M., Papadakis, S. y Zourmpakis, A. I. (2021). Gamification in science education. A systematic review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 22. <https://doi.org/10.3390/educsci11010022>
- Labrador, M. y Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Lahera Prieto, D. y Pérez Piñón, F. A. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1), 129-154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>
- Landeo Huamán, G. R. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a partir del aprendizaje basado en problemas: una revisión sistemática. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2), 132-144. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.70>
- Lozano-Ramírez, M. C. (2021). El aprendizaje basado en problemas en estudiantes universitarios. *Tendencias pedagógicas*, 37, 90-103. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.008>
- Lucero, J. A. (2018). Flipped classroom y YouTube en ESO: cómo le di la vuelta a las ciencias sociales. *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 90, 22-27.
- Martin, A. y Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Reserach*, 79(1), 327-365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>
- Martínez, A., Rodríguez, K., Ochomogo, Y. y Miguelena, R. (2017). Gamificación: La enseñanza divertida. *El Tecnológico*, 28(1), 9-11.
- Mingorance, C. y Calvo, A. (2013). Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 275-293. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.153291>

- Molina-Torres, M. P. y Ortiz-Urbano, R. (2020). Active learning methodologies in teacher training for cultural sustainability. *Sustainability*, 12(21), 9043. <https://doi.org/10.3390/su12219043>
- Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C. y Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*. 24(1), 96–114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: metas y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22.
- Parong, J. y Mayer, R. E. (2021). Learning about history in immersive virtual reality: does immersion facilitate learning?. *Educational Technology Research and Development*, 69(3), 1433-1451. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09999-y>
- Parra-Campoverde, B. S., Padilla-Cáceres, J. E. y Reyes-Suarez, K. R. (2022). El Aprendizaje Basado en Problemas en las Ciencias Sociales. *Portal de la Ciencia*, 3(2), 98-108.
- Pascual, E., Dávila, M. y Tejero, B. (2010). *Aprendiendo con videojuegos: jugar es pensar dos veces*. Narcea Ediciones.
- Peralta Lara, D. C. y Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pino-Pasternak, D. (2014). Applying an observational lens to identify parental behaviours associated with children's homework motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 352-375. <https://doi.org/10.1111/bjep.12043>
- Raime, S., Shamsudin, M. F., Hashim, R. A. y Rahman, N. A. (2020). Students' self-motivation and online learning students' satisfaction among unitar college students. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 2(3), 62-71.
- Ramos-Martínez, M., Cachón-Zagalaz, J., Zagalaz-Sánchez, M. L. y López-Barajas, D. (2012). Los problemas de aprendizaje escolar de los niños gitanos desde la perspectiva del profesorado de primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 365-382. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160861>
- Sabater, M. M., Mata, J. C. y Valencia, G. A. G. (2020). Entre la emoción y el pensamiento crítico: un estudio con profesorado de Ciencias Sociales en formación. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Coords.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 535-543). Octaedro.
- Sáinz, M. y Upadyaya, K. (2024). The development of social science motivation across the transition to high school education. *Current Psychology*, 43, 9152-9163. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05035-9>
- Scheel, M. J., Madabhushi, S. y Backhaus, A. (2009). The academic motivation of at-risk students in a Counseling Prevention Program. *Counseling Psychologist*, 37(8), 1147-1178. <https://doi.org/10.1177/0011000009338495>
- Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117- 131.

- Strijker, D., Bosworth, G. y Bouter, G. (2020). Research methods in rural studies: Qualitative, quantitative, and mixed methods. *Journal of Rural Studies*, 78, 262-270. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.06.007>
- Sweet, M. y Michaelsen, L. K. (Eds.). (2023). *Team-based learning in the social sciences and humanities: Group work that works to generate critical thinking and engagement*. Taylor & Francis.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S. y Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time. The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- World Medical Association (2013). Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. https://www.wma.net/wp-content/uploads/2024/10/DOH-Oct-2013_S.pdf

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.



6. Anexo

Cuestionario sobre Metodologías Activas y Ciencias Sociales en Educación Secundaria

Bloque 1: preguntas sociodemográficas

| | |
|--------|-----------------------------------|
| Género | Masculino Femenino Otro |
| Curso | 3º ESO/4º ESO |
| Edad | 13/14/15/16 |

Bloque 2: metodologías activas

| | | |
|--------|--|-------|
| Ítem 1 | ¿Conoces el Aprendizaje Basado en Proyectos? | Sí/No |
| Ítem 2 | ¿Conoces el aula invertida (<i>Flipped Classroom</i>)? | |
| Ítem 3 | ¿Conoces que es la Gamificación? | |
| Ítem 4 | ¿Conoces el Aprendizaje Cooperativo? | |
| Ítem 5 | ¿Conoces el Aprendizaje Basado en Problemas? | |
| Ítem 6 | ¿Conoces el Aprendizaje Basado en Competencias? | |

Bloque 3: Motivación en el aprendizaje de las CCSS

| | | |
|---------|--|-------|
| Ítem 7 | ¿Te aburres cuando el profesor de Geografía / Historia explica en clase? | Sí/No |
| Ítem 8 | ¿Te gusta salir a la pizarra? | |
| Ítem 9 | ¿Respondes a las preguntas que plantea el profesor de Geografía / Historia en el aula? | |
| Ítem 10 | ¿Preguntas al profesor de Geografía / Historia durante la clase? | |
| Ítem 11 | ¿Te gustan los ordenadores? | |
| Ítem 12 | ¿Sabes qué es Wikipedia? | |
| Ítem 13 | ¿Conoces YouTube? | |
| Ítem 14 | ¿Conoces Microsoft Word, Excel? | |
| Ítem 15 | ¿Te gusta realizar trabajos en grupo? | |

| | | |
|---------|--|--|
| Ítem 16 | Tu profesor/a de Geografía / Historia utiliza recursos digitales durante las clases. | |
| Ítem 17 | ¿Qué prefieres? <ul style="list-style-type: none"> Realizar un trabajo en equipo. Realizar un trabajo individual. | |
| Ítem 18 | ¿Qué actividad prefieres realizar en la asignatura de Geografía / Historia? <ul style="list-style-type: none"> Realizar ejercicios prácticos. Explicación teórica del profesor. | |

Bloque 4: Utilidad y emociones en el aprendizaje de las CCSS

| | | |
|---------|--|---------|
| Ítem 19 | ¿Crees que los contenidos de Geografía / Historia son útiles para la vida cotidiana? ¿Por qué? | Abierta |
| Ítem 20 | ¿Qué emociones sientes cuando estás en clase de Geografía / Historia? | |
| Ítem 21 | ¿Qué emociones sientes cuando está explicando el profesor / a de Geografía / Historia? | |
| Ítem 22 | ¿Qué emociones sientes cuando realizas actividades de estas asignaturas? | |

Bloque 5: Preguntas de contraste em escala Likert 1/5

| | Actividad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------|---|---|---|---|---|---|
| Ítem 23 | Explicación teórica del profesor. | | | | | |
| Ítem 24 | Realizar ejercicios prácticos. | | | | | |
| Ítem 25 | Ir a la sala de informática. | | | | | |
| Ítem 26 | Ver un vídeo o una película. | | | | | |
| Ítem 27 | Realizar un examen. | | | | | |
| Ítem 28 | Corregir ejercicios en la pizarra. | | | | | |
| Ítem 29 | Realizar trabajos en grupo. | | | | | |
| Ítem 30 | Explicar un contenido a otro compañero. | | | | | |

| | | | | | | |
|---------|-------------------------------------|--|--|--|--|--|
| Ítem 31 | Una excursión. | | | | | |
| Ítem 32 | Utilizar alguna metodología activa. | | | | | |