

## ORIGEN Y DESARROLLO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

## ORIGIN AND DEVELOPMENT OF ACTIVE LEARNING WITHIN THE SPANISH EDUCATIONAL SYSTEM

M<sup>a</sup> José Luelmo del Castillo  
Universidad Rey Juan Carlos

### Resumen

Este artículo revisa el origen y desarrollo de las Metodologías Activas dentro del sistema educativo español con especial atención a su papel dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El trabajo cooperativo, basado en problemas, basado en proyectos, gamificado o a través de casos es cada más habitual en las aulas. Sin embargo, no se trata de metodologías de reciente creación. La presente revisión persigue ahondar en el origen común de todas estas metodologías (La Escuela Nueva) con el fin de identificar aquellos rasgos que las engloban dentro de una misma familia y que permiten que el trabajo con ellas sea más efectivo. El concepto de autonomía, el nuevo rol de alumnado y profesorado, el aprendizaje por competencias o el desarrollo de estrategias metacognitivas son los aspectos desarrollados en el presente artículo puesto que son los que dan relevancia a estas metodologías en el contexto actual.

**Palabras clave:** La Escuela Nueva, Metodologías Activas , EEES, autonomía.

### Abstract

This paper aims to revise the origin and development of Active Learning methodologies in the Spanish educational system with special attention to their role within the European Higher Education Area (EHEA). Cooperative Learning, Project Based Learning, Problem Based Learning, Gamification or Case Studies are becoming common practice in the classroom. However, Active Learning Methodologies have not been created in the last few years. This paper seeks to explore the common origin to all these methodologies (The New School) with the purpose of identifying those characteristics that include them in the same family and that allow teachers to work with them more effectively. The concept of autonomy, the new role of students and teachers, learning through competencies or the development of metacognitive strategies will be the aspects to be exposed in the current paper because they are the ones which make Active Learning Methodologies relevant in today's context.

**Key Words:** New School, Active Learning, EHEA, autonomy.

## 1. INTRODUCCIÓN

El papel de la Metodologías Activas es cada más relevante en nuestros días dentro del sistema educativo español desde Educación Infantil hasta Educación Superior. En los últimos años, hemos podido presenciar como las aulas se han gamificado, se han llenado de proyectos, se han comenzado a utilizar portfolios de aprendizaje o se han puesto en marcha técnicas de aprendizaje cooperativo.

La implementación de estas metodologías ha exigido y seguirá exigiendo un cambio fundamental en la actitud de alumnado y profesorado que han tenido que adaptar su rol dentro del aula a un nuevo paradigma, que promueve que el alumno se responsabilice de su aprendizaje y sea capaz de tomar decisiones sobre el mismo. Del mismo modo, el profesor ha tenido, poco a poco, que abandonar su papel como fuente principal de conocimiento y encargado principal de todo lo que ocurre en el aula para dar paso a un profesor que negocia con sus alumnos, les guía y aconseja y les permite libertad. Esta nueva relación que se crea dentro de un aula que trabaja con Metodologías Activas, persigue como objetivo final la promoción de la autonomía del alumno.

Conseguir que los estudiantes ganen en autonomía es fundamental dentro del aprendizaje por competencias que aparece dentro de los currículos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Superior y por eso es importante en este momento entender cómo las Metodologías Activas pueden ayudar en este proceso.

En este sentido, el presente artículo pretende ofrecer una revisión bibliográfica sobre el origen de las Metodologías Activas que ayude a comprender cuáles son los pilares comunes que las fundamentan.

Para poder ofrecer el contexto en el que se originan las Metodologías Activas, es necesario comenzar hablando de la Escuela Nueva. La creación de la Escuela Nueva significó un giro en la concepción de la educación tal y como se entendía hasta ese momento. Supuso una forma diferente de entender al alumno, de abordar los planes de estudio, un cambio en la actitud del profesor y en su relación con el aprendiz. Todos estos principios, llevados por primera vez al aula de manera sistemática en la Escuela Nueva, son aún hoy en día los pilares sobre los que se asientan las Metodologías Activas.

A pesar de que hoy en día no es ya posible encontrar ejemplos de Escuela Nueva tal y como se concibieron en su origen, “muchos de sus ideales han quedado incorporados al común haber de la educación en la segunda mitad de siglo” (Marín Ibañez, 1976, p. 24), y de ahí la relevancia de su estudio en nuestros días.

Una vez revisada tanto la historia como los principios básicos que sostienen las Metodologías Activas, se procederá a analizar su papel dentro del sistema educativo español con especial atención a su papel dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de comprender su alcance.

## **2. LA ESCUELA NUEVA**

### *2.1 El origen de la Escuela Nueva*

Se conoce como Escuela Nueva al movimiento de renovación pedagógica surgido a finales del siglo XIX y comienzos del XX que, inspirado por las ideas de pensadores y pedagogos gestadas del siglo XVIII, como acabamos de ver en el epígrafe anterior, propone la creación de un tipo de escuelas que se alejan por completo del modelo tradicional conocido hasta el momento. Algunos autores,

(Palacios, 1984), le dan incluso entidad como corriente: “(...) la coherencia de sus planteamientos, la solidez de sus opciones y su prolongada extensión en el tiempo y el espacio, es, por derecho propio, una corriente educativa” (Palacios 1984, p. 16).

Si queremos entender el movimiento de la Escuela Nueva, es importante detenernos, si bien de manera muy breve, en el momento histórico en el que surge. Su origen se sitúa, como acabamos de mencionar, a finales del siglo XIX y su máximo esplendor tiene lugar en el periodo de entreguerras. Debemos tener en cuenta, por tanto, el especial momento de agitación política y social de la época. El movimiento de la Escuela Nueva, la nueva corriente educativa, hay que entenderla dentro de un contexto de cambio más extenso: “existe cierta correlación con otras corrientes generales de orden político, social, económico, filosófico, etc. La corriente educativa aparece como un aspecto, un reflejo, un afluente de una corriente mucho más amplia” (Roselló, 1974, p. 23).

Palacios afirma que el origen del movimiento podemos encontrarlo en las transformaciones sociales, económicas, demográficas y políticas consecuencia, en gran medida, de la industrialización y de los nuevos ideales políticos:

Las conflagraciones mundiales no fueron el origen, sino un estímulo importante para un movimiento que ya había recorrido un camino considerable. El principio de ese camino quizá llevase, retrocediendo, a una serie de transformaciones sociales, económicas y demográficas como son el auge del industrialismo, la transformación de las estructuras rurales, la conversión de la familia patriarcal en nuclear, etc; llevaría también a una serie de transformaciones políticas caracterizadas por la aspiración democrática, por la lucha por alcanzar los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, por el deseo de remodelación del mundo; transformaciones, en el otro extremo, caracterizadas por el progresivo auge del capitalismo y por la segregación cada vez más acentuada de las capas sociales en las que este apoyaba su expansión (1984, p. 17).

En este contexto de cambio, la Escuela Nueva persigue ofrecer una alternativa para la transformación de la educación y, consecuentemente, de la sociedad. Se busca una escuela que modifique su concepto, no solo su plan de estudios o su metodología; una escuela que forme otro tipo de individuos. Ferrière, figura clave en el desarrollo de la Escuela Nueva, llega incluso a señalar a la escuela como uno de los culpables de la guerra:

En todos los países de Europa la escuela se ha esforzado en formar al niño para la obediencia pasiva, y no ha hecho nada, sin embargo, para desenvolver su espíritu crítico, ni ha tratado nunca de favorecer la ayuda mutua. Fácil es ver a dónde hubo de conducir a los pueblos ese adiestramiento paciente y continuo. (Ferrière, 1926, p. 23)

Se hacía necesario, por tanto, un nuevo modelo de escuela que formase ciudadanos más activos, críticos y solidarios. Hay que pensar en la Escuela Nueva como movimiento de transformación que persigue, como fin último y universal, un cambio radical de la realidad escolar dada la situación histórica en la que nace y se desarrolla. Para entender su expansión es importante tener en cuenta el optimismo pedagógico imperante en la época y el convencimiento de que la sociedad podía mejorar a

través de la educación. Además, empezó a percibirse interés de la opinión pública en cuestiones educativas. La educación pasaba a ser, no ya una obligación, sino un tema en el que los ciudadanos debían implicarse.

En el terreno ya más en directa relación con la educación, el desarrollo de ciencias centradas en el estudio del niño, tales como la Paidología o la Psicología infantil, tuvo lugar de forma paralela al de la Escuela Nueva. No podemos olvidar que la Escuela Nueva persigue también superar las limitaciones que representaba la escuela tradicional, y por ello propone nuevos objetivos, metodologías y técnicas que enfatizan el valor de la infancia y respetan la naturaleza del niño. Los pedagogos de la Escuela Nueva confieren, tanto al niño en particular como a la clase como grupo, confianza, respeto y libertad (García García, 1990, p. 28).

La Escuela Nueva toma su nombre de las primeras escuelas que se fundan en Inglaterra (*New Schools*), Francia (*Education Nouvelle*), Alemania (*Reformpädagogik*) y EEUU (*Progressive Education*). Hacia 1920 Ferrière acuñó la forma *Escuela Activa* con la que se pretendía capturar terminológicamente la característica fundamental del niño y de la práctica escolar en las Escuelas Nuevas, esto es, la actividad (Del Pozo, 2002, p. 190).

La primera Nueva Escuela, de Cecil Reddie, en Abbotsholme, Derbyshire, Inglaterra, (1889) provocó una reacción en cadena. Un profesor educado en ella, J. H. Bedley, fundaba en Bedales (Sussex) otro centro similar. Ambos iban a ser el modelo para las escuelas que se fundarían a partir de entonces. Se trataba de internados de reducido número de alumnos en sus comienzos (40 en Abbotsholme y 60 en Bedales). Llevaban una vida similar a la de la familia en plena campiña, y las tareas de la casa y el campo eran realizadas por todos los alumnos. Bedales introdujo tres innovaciones fundamentales: la coeducación, el autogobierno por los alumnos y profesores en Asamblea General e incluir a párvulos y primeros grados en la Escuela Primaria. Pronto, estos tipos de escuelas se difundieron por todo el país. (Marín Ibañez, 1976, p. 25).

Fuera del Reino Unido, Demolins funda *L'Ecole des Roches* en 1899 en Francia y Lietz *Landerziehungsheime* en Alemania en 1898. La mujer de este último crea un par de escuelas similares sólo para chicas. Al otro lado del océano, Dewey funda *Cook County Normal School* en 1896 (Del Pozo, 2002, p. 194).

Se pueden distinguir varias etapas en el desarrollo de la Escuela Nueva (Gal, 1978; García García, 1990). Se puede hablar de una primera etapa que se conoce como la más idealista, romántica e individualista y que estaría representada por los precursores de los que se ha hablado al comenzar este capítulo: Rousseau, Pestalozzi, Fröebel y Herbart. Más tarde, entre 1900 y 1918, tendría lugar la etapa de los grandes sistemas, más elaborada y operativa, donde encontramos autores como Dewey y la escuela progresista americana, Kilpatrick y su método de proyectos, Washburne, Montessori o Winnetka y Parkhurst y el Plan Dalton. Una tercera etapa (1918-1939) estaría caracterizada por una fundamentación más rigurosa en la Psicología científica. Sus representantes fueron, Cousinet, Reddie, Hahn, Freinet y Piaget. Palacios (1984) incluye una cuarta etapa que, según el autor, se ha dejado de

lado sistemáticamente. Se trata de una etapa de madurez que se materializa con el Plan Langevin-Wallon, fundamentado por el francés Henri Wallon.

## 2.2. Principios fundamentales de la Escuela Nueva

La Escuela Nueva fue un movimiento plural desde sus orígenes. Tanto sus principios fundamentales, encaminados a redefinir la escuela tal y como se conocía hasta el momento, como los distintos pedagogos que participaron en su desarrollo, así lo demuestran. Su evolución fue compleja y a lo largo de ésta la Escuela Nueva sufrió no pocas transformaciones. De hecho, no faltaron discrepancias entre ellas. Filho lo explica así:

(...) no se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios de la biología y la psicología que se iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron, relacionándose con otros, muy numerosos, relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social. (1964, p. 4)

La proliferación de las escuelas en diversos lugares de Europa y EEUU fomentó esta pluralidad. La dispersión geográfica hizo necesario que se tuviesen que delimitar puntos en común. Se decide entonces crear la *Bureau International des Écoles Nouvelles* en 1899, que sería sustituida más adelante por la Oficina Internacional de Educación (conocida como BIEN) en 1925. Ferrière sería su director desde la creación hasta su desaparición en 1926. Tal y como lo explica Marín Ibáñez: “La oficina tuvo por finalidad establecer relaciones de ayuda mutua científica entre las diferentes escuelas nuevas, centralizar los documentos que les conciernen y aprovechar el valor de las experiencias psicológicas hechas en estos laboratorios de pedagogía del porvenir” (1976, p. 27).

A partir de ese momento, las instituciones que querían formar parte de la Escuela Nueva debían solicitar su afiliación al BIEN. Ferrière, a través de cuestionarios, visitas a los centros y entrevistas personales, decidía si el centro que solicitaba la afiliación debía obtenerla o no. Ante la proliferación de las escuelas que querían formar parte, Ferrière estableció un programa mínimo que podía ser considerado como definición general del movimiento (Del Pozo, 2002).

En 1921 se funda la Liga Internacional de la Educación Nueva, que representó la verdadera institucionalización internacional del movimiento. La Liga se propuso introducir en la Escuela su ideal y sus métodos educativos, establecer una cooperación más íntima entre los educadores que se quisieran adherir a sus principios. Para conseguir estos objetivos, se programaron congresos bianuales y se fundaron varias revistas, de las cuales destacaron tres: *Pour l'ère nouvelle* en Ginebra, fundada por Ferrière; *The New Era* en Londres, dirigida por Beatrice Ensor, destinada a los países de lengua inglesa, y *Das Werdende Zietelter*, en Berlín dirigida por Elisabeth Rotten (Marín Ibáñez, 1976, p. 27).

En el primero de estos congresos, celebrado en Calais en 1921, se aprobaron los principios de adhesión y los fines de la Liga. Fueron redactados por Ferrière junto con la inglesa Beatrice Ensor, los

franceses Decroix y Bermond, el belga Ovide Decroly y la alemana Elisabeth Rotten (Tiana Ferrer, 2010, p. 45). Los siete principios de la Liga Internacional de la Educación Nueva, redactados por Ferrière, exponen claramente su ideario y fueron el común denominador de todos los centros que se adscribieron a ella<sup>1</sup>. Podríamos resumirlos de la siguiente manera (Marín Ibañez, 1976, p. 29; Tiana Ferrer, 2010, p. 47):

- La educación debe conservar y aumentar la energía espiritual del niño puesto que su fin último es preparar al niño para querer a los demás.
- La educación debe respetar la individualidad del niño, que no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de sus potencias espirituales.
- Los estudios deben dar curso libre a los intereses innatos del niño y que encuentran su expresión en las diversas actividades de orden manual, intelectual, estético, social, etc.
- Cada edad tiene su carácter propio, y por eso la disciplina personal y la colectiva deben ser organizadas por los mismos niños con la colaboración de los maestros.
- La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.
- La coeducación que persigue la Liga se entiende como educación en común de ambos sexos, para que puedan colaborar y ejercer sobre el otro una influencia positiva.
- La Educación Nueva prepara en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre.

En 1915, Ferrière publica los treinta principios del BIEN<sup>2</sup>. A partir de la síntesis de estos principios, Ferrière propone una descripción de la Escuela Nueva que él denominó programa mínimo:

La Escuela Nueva es ante todo un internado familiar situado en el campo, donde la experiencia personal del niño es el fundamento tanto de la educación intelectual —en particular por el recurso a los trabajos manuales— como de la educación moral mediante la práctica del sistema de la autonomía relativa de los alumnos (en Marín Ibañez, 1976, p. 34).

Para poder llamarse Escuela Nueva, los centros solicitantes debían cumplir al menos quince de los treinta principios. Solamente una escuela, la de Odenwald, en Alemania, los cumplía todos.

Casi todos los centros que solicitaron su adhesión al movimiento en los primeros años eran privados. Los centros públicos lo hicieron algo más tarde. Lorenzo Luzurriaga, uno de los máximos representantes del movimiento en España, distingue cuatro tipos de centros dentro de la Escuela Nueva:

---

<sup>1</sup> Los siete principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva pueden consultarse en Ferrière, 1972. Aquí los presentamos de manera resumida.

<sup>2</sup> Los treinta principios pueden consultarse en Ferrière (1972). Marín Ibañez ofrece un buen resumen en el siguiente enlace <http://goo.gl/Zrafkf>.

- Las escuelas Nuevas propiamente dichas, que eran privadas.
- Las escuelas experimentales, ligadas a la universidad y que se servían de práctica. Creadas por la influencia de Dewey. Casi todas se situaban en EEUU.
- Las escuelas activas, inspiradas por los creadores de estos nuevos métodos educativos que servían como centro de experimentación de los mismos.
- Las escuelas de ensayo y reforma, que eran centros públicos en los que se llevaba a cabo alguna experiencia renovadora (Luzurriaga, 1958, p. 11-12).

Observamos, de este modo, como el movimiento tomó formas diferentes en sus distintos contextos contribuyendo así a la pluralidad que mencionábamos anteriormente. En julio de 1922, la revista *Pour l'ère nouvelle* publicó una lista de las escuelas que cumplían, al menos las 15 condiciones mínimas necesarias que definían el movimiento: dieciséis en Inglaterra, seis en Francia, ocho en Suiza, catorce en Alemania, una en Suecia, una en Holanda y diecinueve en EEUU. “La cifra es ciertamente reducida, pero su influjo sobrepasó el ámbito de instituciones, formalmente adscritas al movimiento” (Marín Ibañez, 1976, p. 26).

### 2.3. La Escuela Nueva vs la escuela tradicional

Como hemos visto hasta ahora, la Escuela Nueva surge como reacción contra el sistema de enseñanza tradicional imperante hasta el momento. A pesar de que, como apunta García García (1990, p. 2), resulte “demasiado simple y artificioso reducir la cuestión a la oposición entre lo tradicional y lo nuevo”, nos parece interesante detenernos un momento a analizar las diferencias entre la escuela tradicional y la Escuela Nueva.

Ferrière llega a calificar a la escuela tradicional de “anomalía y monstruosidad” (1972, p. 36) y afirma que:

Muchos grandes hombres, si no todos, que han conseguido una gran situación en la vida, llegaron a ser lo que son, no debido a la escuela, sino a pesar de ella y fuera de ella. Sus maestros los calificaban de malos alumnos. (1972, p. 20)

Es decir, la escuela tradicional, desde el punto de vista de Ferrière, no solo no contribuye al desarrollo del individuo, sino que lo obstaculiza.

Los métodos de enseñanza que utiliza la escuela tradicional no consiguen la motivación de los estudiantes sino más bien todo lo contrario: “Las escuelas aplican el *principio de la incompetencia* sirviéndose de un tedio cotidiano, acompañado de infusiones de lógica abstracta, de gramática, de clasificaciones científicas, o de fechas históricas en altas dosis” (Ferrière; 1924, p. 25). El resultado, concluye Ferrière, es agotamiento que deriva en mediocridad.

Ferrière hace hincapié en cómo la escuela tradicional no tiene en cuenta los intereses del niño sino todo lo contrario, intenta imponer un régimen opuesto a lo que el niño demanda. Lo explica de la siguiente manera:

(...) todas las vidas de los niños caen bajo su yugo, a todas las sujeta y las moldea, y permanecen bajo su acción horas, meses y años enteros. En donde reinaba la alegría de vivir, la escuela hace que reine la inquietud. Donde imperaba el regocijo, se impone la gravedad. En lugar del movimiento espontáneo exige inmovilidad; en lugar de los gritos y las risas, el silencio. (1972, p. 13)

Asimismo, Ferrière critica el parcelamiento de las materias y los estudios, la inadecuación a la capacidad de los niños, el excesivo número tanto de materias como de lecciones en un mismo día, en fin, el desfase entre la escuela tradicional y los intereses del niño:

La escuela tradicional -escribe Ferrière- parece suponer que todos los niños se interesan por igual en todas las materias de la enseñanza, y para nada toma en consideración las diferencias individuales o de grupo. Los programas y métodos tradicionales ahogan la energía, el impulso vital del niño y consiguen justamente lo contrario de lo que se proponen. Los programas de la escuela tradicional están estructurados conforme a una racionalidad ajena a la mentalidad infantil. Esto conlleva que se exija al alumno la memorización de conocimientos sin sentido (García García 1999, p. 30).

La Escuela Nueva ofrece una alternativa. Como hemos visto hasta el momento, uno de los pilares sobre los que se asienta la Escuela Nueva es el paidocentrismo; es decir, la escuela centrada en el niño, en oposición al magistrocentrismo que existía en la escuela tradicional. Tal y como lo expone García García:

El fin esencial de la educación es propiciar la actividad centrada en el niño; la que parte de la voluntad y de la inteligencia personal para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto. No debemos pues, presionar al alumno, sino estimularle para que actúe, ponerle en condiciones apropiadas. Esta es la base de la Escuela Activa (1999, p. 30).

La escuela tradicional centraba el aprendizaje en el maestro, quien debía proporcionar normas y directrices, castigar comportamientos considerados negativos, y tomar todas las decisiones sobre el trabajo en el aula. Sin embargo, la Escuela Nueva se centra en el niño y se fundamenta en su actividad, en sus intereses y necesidades (Del Pozo, 2002 p. 199). La Escuela Nueva quiere dar voz al alumno, escucharle y dejarle tomar decisiones con respecto a su aprendizaje. El papel del profesorado aquí es el de orientar y motivar en lugar de imponer porque uno de los objetivos fundamentales es fomentar la autonomía del alumno:

La autonomía contribuye a desarrollar a la vez la personalidad del alumno y su espíritu de solidaridad. Pero ni autonomía ni reciprocidad pueden lograrse en una atmósfera coactiva y autoritaria, pues, para su formación misma, ambas necesitan la experiencia vivida desde la libertad de investigación. Sin ellas, dice Piaget, la adquisición de cualquier valor humano, no pasa de una mera ilusión (Palacios, 1984, p. 45).

Piaget sostiene que la autonomía es cualidad esencial para el desarrollo de valores en el individuo. La reforma pedagógica que supuso la Escuela Nueva, entre otras cosas, a través de la promoción de la autonomía, persigue la búsqueda del hombre completo a través de la educación. Poco a poco, este antropocentrismo dio lugar a la concentración “en aspectos sociales cuando percibieron que la reforma pedagógica podría ser el origen de la transformación política. Preparar para la vida no es ya solo preparar para la edad adulta sino una mirada hacia el futuro con propósitos transformadores” (Del Pozo, 2002, p. 200).

Palacios resume las diferencias entre ambos tipos de escuela de la siguiente manera:

La escuela clásica prolonga excesivamente la tutela del adulto sobre el niño, tanto en lo intelectual, por el dogmatismo con que se imparten los programas, como en lo moral, por la disciplina ejercida arbitrariamente y ex cathedra por el maestro. Por el contrario, para la Escuela Nueva, así como el trabajo personal realizado sobre los hechos es la condición de progreso intelectual, la disciplina personal nacida de las acciones y reacciones en el medio social de la escuela es la condición del progreso moral; con este objeto, la escuela nueva instituye el régimen de autonomía de los escolares, reunidos en una pequeña “república escolar” (Palacios, 1984, p. 34).

A pesar de que hoy en día no existen ya centros de Escuela Nueva con las mismas características de aquellos primeros, sí es posible encontrar las ideas básicas del movimiento en currícula, en la metodología y en la manera de organizarse de muchos centros. Los ideales de la Escuela Nueva están presentes en el común haber de la educación en la segunda mitad de siglo. Marín Ibañez (1976, p. 39-40) comenta que hoy en día es difícil encontrar alguna corriente educativa, tanto en Europa como en América, que no encuentre reflejados sus ideales en la Escuela Nueva. Además, en los últimos años está surgiendo un renovado interés por recuperar y reinterpretar el movimiento.

La herencia que nos deja la Escuela Nueva se ve reflejada de manera práctica en cuatro aspectos fundamentales (Marín Ibañez, 1976, p. 39-40). En primer lugar, en el valor de los métodos de trabajo intelectual y la oposición al enciclopedismo. En segundo lugar, en la relevancia que los planes de estudio actuales dan a la Educación Física, fundamental en la Escuela Nueva puesto que era la manera de contribuir a la educación de una generación sana. El tercer aspecto importante es el paidocentrismo, que, a partir del movimiento de la Escuela Nueva, ha sido importante dentro de todas las corrientes pedagógicas. Por último, cabe resaltar el papel de la participación activa en la escuela por parte de los alumnos a todos los niveles.

Ferrière se mostraba crítico con los métodos activos y con la evolución de metodologías surgidas a partir de la Nueva Escuela, como el método Montessori o el Plan Dalton (Ferrière, 1982, p. 18): “Los métodos activos son un procedimiento más, uno entre muchos otros, para que los alumnos asimilen un programa fijado de antemano y que recibe el nombre de *materia de examen*”. Para Ferrière, la Escuela Nueva era un concepto mucho más amplio, un organismo (Ferrière, 1982, p. 14), y todas estas metodologías posteriores no cumplen con los principios del movimiento. Sin embargo, gracias a la existencia de la Escuela Nueva, se produce el cambio en el paradigma educativo que ha dado lugar a

la aparición de las Metodologías Activas, que, a pesar de que no reflejan por completo los principios de la Escuela Nueva, sí que persiguen promover una enseñanza en la que el aprendizaje impere sobre la enseñanza, en la que el alumno sea el protagonista del proceso y se atienda a sus intereses y necesidades; donde la promoción de la autonomía sea la fuerza catalizadora del trabajo y donde, como fin último, el alumno logre desarrollar competencias y no solo conocimiento.

La Escuela Nueva se centraba en el niño; sin embargo, las Metodologías Activas se utilizan hoy en día en todas las etapas educativas desde educación infantil hasta educación superior. Los principios básicos de la Escuela Nueva que conducen al desarrollo de las Metodologías Activas son extrapolables a cualquier nivel o a alumnos de cualquier edad.

### **3. METODOLOGÍAS ACTIVAS**

#### *3.1 Definición*

Como se ha mencionado anteriormente, la enseñanza basada en Metodologías Activas es una enseñanza centrada en el estudiante, en su capacitación en competencias tanto específicas, de una determinada disciplina, como transversales. La literatura sobre el tema parece estar de acuerdo en una definición sencilla del término: “Active learning is generally defined as any instructional method that engages students in the learning process. In short, active learning requires students to do meaningful learning activities and think about what they are doing”<sup>3</sup> (Bonwell, 1991, p. 2). Estos autores resumen la investigación sobre el tema y concluyen que el aprendizaje activo contribuye a mejorar la actitud de los estudiantes, su pensamiento y su expresión escrita.

Labrador y Andreu proponen una definición muy similar. En su opinión, las Metodologías Activas son: “Aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje” (2008, p. 5).

Meyers y Jones (1993, p. 6) inciden también en la misma idea: “active learning involves providing opportunities for students to meaningfully talk and listen, write, read, and reflect on the content, ideas, issues, and concerns of an academic subject”<sup>4</sup>. Se trata de convertir al alumno en un pensador dinámico, de sacarle de la pasividad que solía imperar en el aula tradicional.

En esta misma línea, enfatizando el papel protagonista del alumnado en el proceso, Johnson, Johnson y Holubec sostienen que: “Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes” (1999, p. 5).

---

<sup>3</sup> [El aprendizaje activo se define generalmente como cualquier método de instrucción que involucre a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En resumen, el aprendizaje activo requiere que los alumnos lleven a cabo actividades de aprendizaje significativas y que piensen sobre lo que están haciendo]

<sup>4</sup> [el aprendizaje activo implica aportar al alumnado oportunidades para que hablen y escuchen, escriban, lean y reflexionen sobre el contenido, las ideas, los temas y las preocupaciones de una asignatura académica]

Baro Cáliz (2011, p. 8) completa estas definiciones planteando la respuesta a varias preguntas. ¿Qué enseñan las Metodologías Activas? Las enseñanzas de las Metodologías Activas, tal y como promulgaban los pedagogos de la Escuela Nueva, deben estar basadas en los contenidos que el estudiante considere interesante; el aprendizaje debe ser significativo. ¿Cómo enseñan las Metodologías Activas? A través de la manipulación de los contenidos, de la elaboración y transformación del material objeto de conocimiento. Con respecto al tiempo, la autora propone flexibilizarlo dependiendo del ritmo de aprendizaje de los alumnos. Los espacios de enseñanza pueden, asimismo, flexibilizarse. Cualquier entorno es válido si contiene los estímulos necesarios.

Benito y Cruz (2007, p. 21) proponen cinco objetivos principales de las Metodologías Activas. En primer lugar, y volviendo a la idea principal que hemos encontrado en las definiciones, el alumno debe asumir un papel más activo en la construcción del conocimiento y hacerse responsable de su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, resulta importante que los alumnos tengan la oportunidad de establecer interacción con sus compañeros; el intercambio de opiniones y experiencias es otro de los objetivos principales que el docente debe tener en cuenta.

El desarrollo de las estrategias meta-cognitivas del alumno es igualmente importante. El papel de la reflexión en el proceso de aprendizaje es clave dentro de las Metodologías Activas. El alumnado debe ser capaz de planificar, monitorizar, auto-evaluar y fijar objetivos; es decir, pensar sobre lo que hace, cómo lo hace, cuáles son los resultados y las posibles medidas que debe tomar para mejorarlos.

Además, se propone también como objetivo la interacción con el entorno, con el fin de intervenir social y profesionalmente en él. Se destaca la necesidad de que el aprendizaje debe tener lugar en el contexto de problemas reales de la práctica profesional o de la realidad actual (Sáez, 2011, p. 8). Actividades propias de estas metodologías, tales como el aprendizaje a través de proyectos, problemas o el estudio de casos ayudan a conseguir este objetivo.

Por último, en la línea del aprendizaje por competencias, se fija como objetivo el desarrollo “de la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación.” (Benito y Cruz, 2007, p. 21).

Para conseguir estos objetivos, las distintas Metodologías Activas trabajan de diferente manera. Sin embargo, podemos encontrar elementos comunes a todas ellas (Johnson, Groh y Allen, 2000). La primera característica que mencionan los autores citados es el escenario, que establece el contexto sobre el que se trabajará. En segundo lugar, aparece el trabajo en grupo. Como ya hemos mencionado anteriormente, la interacción con los compañeros y el intercambio de ideas y opiniones es uno de los objetivos principales de las Metodologías Activas. El trabajo en grupo, consecuentemente, ayudará a conseguirlo. En tercer lugar, encontramos el aprendizaje por descubrimiento. El enfoque constructivista que subyace bajo estas metodologías propone la construcción del conocimiento por parte del alumno como forma de lograr un aprendizaje completo. De esta forma, el alumno necesariamente debe asumir un rol activo dentro del aula. Por último, y teniendo en cuenta una vez más los objetivos que se

persiguen, podemos observar cómo todas las actividades propuestas dentro de cualquier metodología activa están basadas en el mundo real.

Fernández March (2006, p. 54) señala cuales son las condiciones mínimas que garantizan la utilización de Metodologías Activas. Lo primero que sugiere la autora es que debe darse al alumno una situación compleja como punto de partida. A partir de ésta, el alumno debe elaborar un producto observable y evaluable. La última condición es que el estudiante es el agente activo de este proceso y el profesor no es el actor principal, aunque sí tiene un papel importante como guía y recurso.

Podríamos concluir diciendo que las Metodologías Activas son aquellas que requieren que los alumnos lleven a cabo actividades que estimulen su aprendizaje. Estas actividades incluyen, entre otras, lectura, escritura, resolución de problemas, planteamiento de preguntas o debates. Actividades, todas ellas, en las que el alumno debe estar implicado de manera activa. El énfasis reside en el reconocimiento y exploración de las habilidades y destrezas del alumno, en su sistema de valores, sus procesos mentales, su forma de pensar y su capacidad para expresarse.

### *3.2. Tipos de Metodologías Activas*

Existen muchas metodologías que reciben el calificativo de activas puesto que proponen un tipo de aprendizaje que reúne las características mencionadas anteriormente. Entre ellas, podemos encontrar: el Contrato de Aprendizaje, la Lección Magistral Participativa, la Técnica Expositiva, la Simulación, el Aprendizaje a través de Casos, el Aula Invertida, el Aprendizaje por Proyectos, el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje a través de Portfolios.

Todas las Metodologías Activas presentan características comunes. Mencionaremos, de manera somera, algunos de estos rasgos para contextualizar el estudio del aprendizaje a través de las mismas. En primer lugar, y tal y como se apuntaba en el epígrafe dedicado a la definición de Metodologías Activas, es importante destacar el papel que juegan alumnos y profesores.

Hay que reiterar el papel protagonista y responsable que el alumno asume cuando trabaja con Metodologías Activas. Asimismo, puesto que en la mayoría de los casos se trabaja en grupo y se promueve la interdependencia positiva entre los alumnos, estos deben adquirir habilidades que faciliten la interacción, entre las que se encuentran: ser capaz de gestionar los conflictos que surjan durante el desarrollo de las tareas a realizar y, a la vez, mostrar una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas entre pares puesto que, a través del intercambio de información, los alumnos podrán aprender unos de otros. El alumno, a través del trabajo cooperativo, irá ganando en autonomía y adquiriendo las estrategias necesarias para planificar, controlar y evaluar su aprendizaje (Servicio de Innovación Educativa, 2008, p. 12).

Con respecto al profesorado, las Metodologías Activas promueven un profesor que permita al alumno asumir ese papel protagonista, ofreciéndole diversas oportunidades de aprendizaje, sirviendo de guía, ayudándoles a pensar de manera crítica durante el trabajo en el aula y a través de tutorías. Es

importante también que el profesor sea consciente de los logros de sus estudiantes. (Servicio de Innovación Educativa, 2008, p. 12).

Otro rasgo común a las Metodologías Activas es el papel de la evaluación. En todas ellas se propone un modelo de evaluación continua, de evaluación del proceso más que del resultado. Morales y Landa (2004, p. 155) explican cómo es importante tener en cuenta el aporte individual, así como el producto final generado por el grupo. Es importante también que exista co-evaluación y autoevaluación, que los alumnos aprendan a evaluar a sus compañeros y evaluarse a sí mismos, que puedan evaluar qué aspectos del proceso podrían mejorarse la próxima vez.

### 3.3. Las Metodologías Activas dentro del sistema educativo español. El EEES

El sistema educativo español propone la incorporación de Metodologías Activas en todos los niveles. Así, aparece en la Orden ECD/65/2015,<sup>5</sup> por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato:

Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, Metodologías Activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos. Las Metodologías Activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares. (Orden ECD/65, 2015)

De manera específica se citan en el Anexo II (p. 18) el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y se recomienda el uso de portfolios educativos.

Con respecto a las universidades, debemos, en primer lugar, mencionar la Declaración de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que han supuesto un cambio profundo en los planes de estudio, la metodología y la organización de las universidades a nivel europeo. La declaración de Bolonia fue la elaborada por los ministros de educación europeos en 1999. Su finalidad era conseguir los siguientes objetivos comunes en un plazo de diez años:

- Adopción de un sistema comparable de títulos, basado en dos ciclos principales
- Expedición del suplemento europeo al título
- Establecimiento de sistema de créditos transferibles, que incremente la transparencia, la colaboración entre universidades y el aprendizaje en cualquier momento y país de la UE.
- Promoción de la dimensión europea en la educación superior, con especial énfasis en la calidad medida a través de criterios y metodologías comparables

---

<sup>5</sup> El texto completo se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/D4FDJP>.

- La promoción de la movilidad de los estudiantes, investigadores y profesores.

En el año 2000, la Comisión de las Comunidades Europeas reflexiona sobre la necesidad de un cambio metodológico en la enseñanza que dé respuesta a las necesidades actuales. Se apunta ya aquí que el cambio debe estar enfocado hacia los estudiantes, que deben pasar a ser los protagonistas del proceso:

A medida que nos internamos en la era del conocimiento, van cambiando nuestros conceptos de lo que es el aprendizaje, de dónde y cómo se realiza y para qué sirve. Confiamos en que los métodos y contextos didácticos reconozcan y reflejen una gama cada vez más diversificada de intereses, necesidades y expectativas (...) esto implica un giro drástico hacia sistemas didácticos centrados en el usuario, con fronteras permeables entre sectores y niveles. Para que los individuos puedan aprender activamente es preciso mejorar las prácticas actuales y desarrollar enfoques nuevos y variados. (2000, p. 15)

En 2010 se establece el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyas prioridades son:

- La adopción de un marco de titulaciones compatibles y comparables
- Establecimiento de sistemas de evaluación de la calidad siguiendo estándares internacionales recomendados por la *European Association For Quality Assurance in Higher Education* (ENQA)
- Reconocimiento de titulaciones y períodos de estudio mejorando los procedimientos también de títulos conjuntos (Benito y Cruz, 2007, p. 12-13).

Estos acuerdos, tomados a nivel europeo, se contextualizan en cada país de manera diferente. En España, el Ministerio de Educación y Ciencia (2006, p. 4) reconoce que: “el sistema universitario español debe emprender una profunda reforma en muchos aspectos, en concreto, en la estructura y organización de las enseñanzas y en las metodologías de enseñanza aprendizaje, de forma que respondan a las demandas de la sociedad actual”.

A su vez, la Ley Orgánica de Universidades, dedica el título XIII al EEES<sup>6</sup>. En 2007, se publican Reales Decretos sobre el Suplemento Europeo al Título, sobre los créditos ECTS, sobre los estudios de grado y postgrado y un conjunto de documentos elaborados por el Ministerio de Educación en los que se indica que no va a existir un catálogo oficial de títulos, sino que las universidades propondrán sus titulaciones a partir de unas directrices generales.

El diseño de los nuevos planes de estudio requiere también un replanteamiento metodológico:

Diseño de un nuevo sistema docente de carácter más interdisciplinar, integrador y constructivo, que poco a poco empieza a implantarse en universidades. La llegada de EEES supone cambios importantes en los estudios universitarios y nos obliga al rediseño inminente de las asignaturas de los planes de estudios. Este nuevo diseño nos obliga a cambiar tanto los contenidos como la metodología (Sáez, 2011, p. 6).

---

<sup>6</sup> El título completo puede consultarse en el siguiente enlace: <https://goo.gl/z1Fn1A>.

El EEES se concibe como agente de cambio profundo que debe promover en las universidades una reforma desde su raíz. No se trata de una variación simplemente en los contenidos, sino que es necesario y deseable que el cambio afecte a la forma en que se adquieren los mismos:

El diagnóstico de la situación actual podría sintetizarse afirmando que la reforma de las metodologías educativas se percibe como un proceso que es imprescindible abordar para una actualización de la oferta formativa de las universidades españolas, y que de hecho está ya de alguna forma en marcha, lo que no es óbice para que el mismo concite todavía no pocas incertidumbres. El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se percibe como la oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios, sino que debe alcanzar al meollo de la actividad universitaria, que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación de aprendizaje (Comisión para la Renovación 2006, p. 7).

Así pues, la mayoría de las universidades españolas puso en marcha planes de comunicación y formación del profesorado, así como planes piloto de adaptación al EEES cuyo objetivo era ir introduciendo paulatinamente los elementos del nuevo panorama educativo: los créditos ECTS, los programas de tutoría y seguimiento académico, la adopción de métodos activos, etc.

En este marco cobra una gran importancia el diseño, implementación y evaluación de diferentes metodologías de carácter activo e innovador, que proporcionen una formación diversificada, vinculada a la realidad de la práctica profesional, que favorezcan el aprendizaje activo y autónomo del alumnado, y a su vez, el desarrollo de aquellas competencias de carácter general o transversal o específicas de su ámbito de especialización que faculten al alumnado para el ejercicio de su cualificación profesional, y para un aprendizaje a lo largo de la vida (Álvarez et al., 2009, p. 1084).

El informe que redacta la CRUE afirma que las metodologías de trabajo más comunes en la universidad son la clase magistral, el seminario, la tutoría y la clase práctica y que sería aconsejable incluir alguna metodología más, recomendando especialmente las Metodologías Activas:

La teoría (...) tiene que convertirse en el soporte de un sistema de aprendizaje autónomo por parte del estudiante bajo la tutoría del profesor. Consecuentemente, con un mayor peso de las Metodologías Activas, este sistema debe permitir a los estudiantes adquirir determinadas competencias genéricas específicas. (Sáez, 2011, p. 4)

Fernández March (2006, p. 39) resume el nuevo modelo educativo destacando algunas de sus características: debe ser un modelo centrado en el aprendizaje, concretamente centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante. Debe tratarse además de un modelo centrado también en los resultados expresados en forma de competencias. Asimismo, este nuevo modelo requiere una nueva definición de las actividades de aprendizaje y el trabajo cooperativo entre profesores y alumnos. La organización del aprendizaje a nivel institucional también sufre cambios, puesto que se presenta de manera modular y con espacios curriculares multi- y trans-disciplinares. El trabajo del estudiante se mide en créditos

ECTS y se evalúa de manera formativa. Por último, no debemos olvidar que las Nuevas Tecnologías (TICs) adquieren un rol importante puesto que facilitan versatilidad en el aprendizaje.

El EEES persigue el desarrollo de perfiles académicos basados en competencias. Villardón las define de la siguiente manera:

(...) un saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones. El objetivo formativo, por tanto, supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten. (2006, p. 60)

Como puede observarse, los objetivos académicos planteados en forma de competencias son ambiciosos y suponen el desarrollo de distintas capacidades y destrezas. El objetivo final es conseguir que los estudiantes sean “activos, autónomos, estratégicos, reflexivos, cooperativos y responsables” (Fernandez March, 2006, p. 39).

#### **4. CONCLUSIONES**

Las metodologías docentes deben ir más allá de la clase magistral y permitir la generación del conocimiento frente a la habitual transmisión del mismo: las denominadas Metodologías Activas en las que el estudiante ocupa un papel protagonista, puesto que es él (guiado y motivado por el profesor) quien se enfrenta al reto de aprender y asume un papel activo en la adquisición del conocimiento (Benito y Cruz, 2007, p. 16).

Estas competencias dejan claro que es necesario un cambio en la metodología docente. El EEES implica un cambio en el paradigma educativo de la enseñanza superior. Frente a enseñar contenidos, la universidad debe ahora enseñar a aprender. Los contenidos dejan de ser el centro de la clase, ahora lo son los alumnos. Frente a una formación técnica, se quiere conseguir una formación integral. Estos nuevos objetivos parecen requerir el empleo de una metodología diferente a la tradicional:

Resultaría imposible garantizar que nuestros alumnos aprendan a comunicar si en nuestras enseñanzas no hay espacio para que ellos expongan trabajos o elaboren informes. No aprenderán a planificarse si solo planificamos nosotros. No aprenderán a seleccionar, manejar e integrar la información si nunca consultan otras fuentes que no sean nuestros apuntes o un libro de texto. (Benito y Cruz, 2007, p. 16)

Formar en competencias es cuestionarse la manera de organizar y llevar a cabo los procesos de aprendizaje. La tarea del profesor, consecuentemente, va más allá de exponer conocimientos a través de una clase magistral: “la tarea fundamental del profesor es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente” (Fernández March, 2006, p. 41).

Estas competencias recuerdan a aquellas que los pedagogos de la Nueva Escuela proponían. La formación integral del individuo, la promoción de autonomía, el alumno como centro del proceso, el desarrollo de estrategias y competencias en lugar de la memorización de contenidos, etc. Aunque tanto el contexto como la edad de los aprendices sean muy diferentes, es posible apreciar la influencia de aquellos principios de la Escuela Nueva en la enseñanza universitaria, que hoy en día se está intentando implementar.

Queda claro que el cambio es necesario y las Metodologías Activas en el aula universitaria parecen responder al modelo de enseñanza que el EEES persigue. “Consecuentemente, se hace obligada y necesaria una revisión de metodologías docentes, las cuales deberán estructurarse en torno a un trabajo más cooperativos, orientado al trabajo activo del alumno, que estimules su participación, independencia, creatividad y trabajo en equipo” (Sáez, 2011, p. 5).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Álvarez, L., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & Robledo, P. (2009). La eficacia de las metodologías activas en el rendimiento del alumnado de magisterio. *Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (págs. 1083-1094). Braga: Universidade do Minho.
- Baro Cáliz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias educativas*, 1-11.
- Benito, A., & Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. Washington: The George Washington University.
- Comisión para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Del Pozo Andrés, M. d. (2002). El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos. En A. Triana, G. Ossenbach, & F. Sanz, *Historia de la Educación* (págs. 189-210). Madrid: UNED.
- Del Pozo Andrés, M. d. (2004). La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, 317-346.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías Activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 35-56.
- Ferrière, A. (1926). *La educación autónoma*. Madrid: P. Beltrán.

- Ferrière, A. (1972). *Problemas de la Educación Nueva*. Madrid: Zero.
- Ferrière, A. (1982). *La Escuela Activa*. Barcelona: Herder.
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelus.
- Gal, R. (1978). Significado histórico de la Educación Nueva. En G. Mialaret, *Educación Nueva y mundo moderno*. Barcelona: Planeta.
- García García, E. (1990). Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica Lengua y Literatura*.
- Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Labrador Piquer, M. J., & Andreu Andrés, M. (2008). *Metodologías Activas*. Valencia: Editorial de la UPV.
- Luzurriaga, L. (1958). *La Educación Nueva*. Buenos Aires: Losada.
- Marín Ibañez, R. (1976). Los ideales de la Escuela Nueva. *Revista de Educación*, 23-42.
- Meyer, C., & Jones, T. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Propuesta: La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*, 145-157.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Roselló, P. (1974). *Teoría de las corriente educativas*. Barcelona: Promoción cultural.
- Sáez Pérez, M. P. (2011). *Metodologías Activas y Aprendizaje. Propuesta de innovación en el grado de ingeniería de edificación*. Granada: Universidad de Granada.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Madrid.
- Tiana Ferrer, A. (2010). Principios de Adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Transatlántica de Educación*, V, 43-48.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*(24), 57-76.