



# Metodologías activas en la educación superior: el caso de la docencia no-presencial durante la pandemia de la Covid-19<sup>1</sup>

## Active methodologies in higher education: Online teaching during the Covid-19 pandemic

GEMMA CROUS<sup>2</sup>

*Universitat de Barcelona, España*

*gemma.crous@ub.edu*

*<https://orcid.org/0000-0002-3177-1356>*

JULIO RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ

*Universitat de Barcelona, España*

*julio.rodriguez.ro@ub.edu*

*<https://orcid.org/0000-0001-9202-2589>*

PAULO PADILLA-PETRY

*Universitat de Barcelona, España*

*ppadillapetry@ub.edu*

*<https://orcid.org/0000-0002-8616-5644>*

### Resumen:

La educación superior se ha visto afectada por la aparición de la Covid-19, siendo necesaria la adaptación de la docencia presencial a una modalidad no-presencial. Esta adaptación afectó las estrategias docentes, entre las cuales se encuentran las metodologías activas. La finalidad de la investigación ha sido estudiar el uso y adaptación de las metodologías activas durante la docencia no-presencial en los grados de Derecho, Educación y Enfermería de dos universida-

### Abstract:

Higher education was affected by the outburst of Covid-19, making it necessary to adapt on site teaching to an online modality. This adaptation affected teaching strategies, including active methodologies. The purpose of this study was to examine the use and adaptation of active methodologies during remote teaching in the Law, Education and Nursing degrees at two public universities. In this quantitative study, which employed an online survey,

### 1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Crous, G., Rodríguez-Rodríguez J. y Padilla-Petry, P. (2024). Metodologías activas en la educación superior: el caso de la docencia no-presencial durante la pandemia de la Covid-19. *Educatio Siglo XXI*, 42(1), 9-32. <https://doi.org/10.6018/educatio.550001>

### 2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Gemma Crous, Universitat de Barcelona, Barcelona (España).  
*gemma.crous@ub.edu*

des públicas. En este estudio cuantitativo mediante encuesta online han participado 162 personas: alumnado ( $n=118$ ) y profesorado ( $n=44$ ). Los resultados identifican que la adaptación de las metodologías activas en el nuevo escenario de docencia no-presencial ha sido desigual. El alumnado valora positivamente los cambios, si bien señala la necesidad de mejorar la calidad. El profesorado señala como dificultades: cuestiones técnicas y de espacio, dificultades en la gestión de grupos grandes, y la falta de formación. Además, la no-presencialidad ha añadido otra dificultad: la falta de relación directa con el alumnado y entre el mismo, relacionado con disminución de motivación y participación en clase. El impacto del uso de estas metodologías activas ha tenido efectos positivos en cuanto al aprendizaje, la satisfacción del alumnado y la transferencia de conocimientos. Sin embargo, se mencionan aspectos negativos como la sobrecarga en las tareas del alumnado y profesorado. En conclusión, las metodologías activas promueven la participación, la implicación y la motivación del alumnado en escenarios de no-presencialidad, pero es necesario continuar estudiando cómo mejorar la adaptación de estas metodologías para superar sus limitaciones prácticas.

**Palabras clave:**

Enseñanza superior; aprendizaje en línea; Covid-19; docencia no-presencial.

162 individuals participated including students ( $n=118$ ) and teaching staff ( $n=44$ ). The results identified that the adaptation of active methodologies to the new scenario of online teaching was uneven. Students valued the changes positively, although they pointed out the need to improve quality. Teachers highlighted the difficulties they encountered: technical and space issues, management of large groups, and lack of training. Another difficulty mentioned by the cohort referred to the lack of a direct teacher-student and student-student contact. This was perceived to imply lower motivation and participation in class. The impact of the use of these active methodologies had positive effects in terms of learning, including student satisfaction and knowledge transfer. However, negative aspects such as the overload of tasks both for students and teachers was also mentioned. In conclusion, active methodologies promote student participation, involvement, and motivation in online scenarios, but it is necessary to continue studying how to improve the adaptation of these methodologies to overcome their practical limitations.

**Key words:**

higher education; online learning; Covid-19; online teaching.

**Résumé:**

L'enseignement supérieur a été affecté par l'émergence du Covid-19, qui a nécessité l'adaptation de l'enseignement en présentiel à une modalité non présentielle. Cette adaptation a affecté les stratégies d'enseignement, y compris les méthodologies actives. L'objectif de cette recherche était d'analyser l'utilisation et l'adaptation des méthodologies actives lors de l'enseignement non présentiel en Licence de droit, d'éducation et de soins infirmiers dans deux universités publiques. Au total, 162 participants ont pris part à cette étude quantitative au moyen d'une enquête en ligne : étudiants ( $n=118$ ) et personnel enseignant ( $n=44$ ). Les résultats montrent que l'adaptation des méthodologies actives au nouveau scénario de l'enseignement non présentiel a été inégale. Les étudiants apprécient les changements de manière positive, bien qu'ils soulignent la nécessité d'améliorer la qualité. Le personnel enseignant souligne les difficultés suivantes : problèmes techniques et d'espace, difficultés à gérer des groupes importants et manque de formation. De plus, l'absence d'enseignement en présentiel a ajouté une autre difficulté : l'absence de relation directe avec et entre les étudiants, qui est liée à une baisse de la motivation et de la participation en classe. L'utilisation de ces méthodologies actives a eu des effets positifs en termes d'apprentissage, de satisfaction des étudiants et de transfert de connaissances. Toutefois, des aspects négatifs sont mentionnés, tels que la surcharge des tâches des étudiants et des enseignants. En conclusion, les méthodologies actives favorisent la participation, l'implication et la motivation des étudiants dans des

scénarios non présentiels, mais il est nécessaire de continuer à analyser comment améliorer l'adaptation de ces méthodologies pour surmonter leurs limites pratiques.

**Mots clés:**

Enseignement supérieur, apprentissage en ligne, Covid-19, enseignement en ligne.

Fecha de recepción: 01-12-2022

Fecha de aceptación: 31-10-2023

## Introducción

El espacio de la educación superior ha experimentado cambios en la docencia, con el paso de un modelo centrado en el profesorado a un modelo centrado en el alumnado y su proceso de aprendizaje (Klemenčič, 2017). En esta transformación, la utilización de metodologías activas está teniendo un protagonismo relevante (Deslauriers et al., 2019). La aparición de la pandemia de la Covid-19 supuso la suspensión sin precedentes de la docencia presencial, y provocó la adaptación docente a un escenario totalmente virtual. Las metodologías activas también han tenido que adaptarse a este nuevo escenario. A pesar de las adaptaciones promovidas por el profesorado, se desconoce qué cambios han tenido que darse en esta adaptación y la percepción que ha tenido el alumnado en relación con estos cambios y adaptaciones.

Este artículo presenta los resultados de una investigación diseñada con la finalidad de estudiar el uso de las metodologías activas durante la docencia no-presencial de los grados de Derecho, Educación y Enfermería de la Universitat de Barcelona (UB) y la Universitat de Lleida (UdL), desde el punto de vista del alumnado y el profesorado, considerando el contexto de pandemia debida a la Covid-19. Los objetivos específicos han sido:

- 1) identificar adaptaciones de las metodologías activas utilizadas en el contexto de docencia no-presencial por parte del profesorado,
- 2) analizar la valoración realizada por el alumnado respecto a la adaptación de las metodologías activas en la docencia no-presencial,
- 3) visibilizar las dificultades en el uso de las metodologías activas en la docencia no-presencial desde la perspectiva del alumnado y el profesorado; y
- 4) explorar qué impacto ha tenido el uso de las metodologías activas en la docencia no-presencial en las actividades académicas del alumnado.

## Marco teórico

### Las metodologías activas en la educación superior

Se definen las metodologías activas como “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” (Labrador y Andreu, 2008; p. 6). Entre las metodologías activas se pueden encontrar: el estudio de caso, la simulación, el proyecto, el juego de roles, el debate o mesa redonda, el aprendizaje basado en problemas, las dinámicas de grupo, el aprendizaje cooperativo, el aula invertida o *flipped classroom*, y la gamificación, entre otros (Alcoba, 2012; Bergmann y Sams, 2012; Deterding et al. 2011; Johnson et al., 1999; Labrador y Andreu, 2008).

El uso de las metodologías activas no es una novedad educativa, como ponen de manifiesto los centros de interés propugnados por Decroly, el instrumentalismo de Dewey, la metodología por proyectos de Kilpatrick, o el aprendizaje cooperativo de Freinet, entre otros. Aunque no es hallazgo reciente, se conocen los beneficios de su utilización en la docencia presencial. Así, la utilización de las metodologías activas en las aulas favorece el aprendizaje competencial y la transferencia de los conocimientos adquiridos en los contextos cotidianos (y laborales) del alumnado (Arias-Gago y Rodríguez-García, 2020; Graham et al., 2007; Urias y Azeredo, 2017). Son, entre otros, un elemento motivador (Rodríguez Gallego, 2012), e influyen significativamente en la calidad y resultados de aprendizaje del alumnado universitario (Palazón et al., 2011).

Varios estudios muestran la valoración positiva que realiza el alumnado y el profesorado en relación con las metodologías activas, en comparación con otras metodologías tradicionales (Caurcel, et al., 2009; De Haro y Ayala, 2019): permiten mejores experiencias de aprendizaje y favorecen la motivación (Pérez-Vázquez et al., 2021; Serrano-Aguilera et al., 2021; Urias y Azeredo, 2017); mejoran las competencias sociales y las relaciones interpersonales entre el alumnado (Vicent y Aparicio-Flores, 2019) así como las competencias comunicativas (Fernández-Pascual et al., 2019); se ve mejoría en la comprensión y retención de la materia (Konopka et al., 2015; Prieto et al., 2021); el impacto positivo en su rendimiento académico (Arbelaitz et al., 2015; De Haro y Ayala, 2019; Ramos et al., 2019); y la participación y el compromiso (Echauri-Galván

y García-Hernández, 2022; Pérez-Vázquez et al., 2021, Raghallaigh y Cunniffe, 2013). También el profesorado señala el valor positivo de estas metodologías activas, ya que facilitan transitar desde un modelo centrado en el profesorado a un modelo de docencia centrado en el aprendizaje (Ballesta Pagán et al., 2011; Crisol-Moya et al., 2020).

Sin embargo, existen aspectos problemáticos en la utilización de metodologías activas, como por ejemplo la sobrecarga desigual de tareas entre el alumnado, con relación al trabajo cooperativo (Hillyard et al., 2010; Vicent y Aparicio-Flores, 2019) o el aula invertida (Moya y Soler, 2019; Domínguez Rodríguez y Palomares, 2020); la necesaria implicación y responsabilidad del alumnado (Francés et al., 2019), o los resultados en la evaluación del alumnado, en el caso de la gamificación (Pérez-Vázquez et al., 2019). Por lo que concierne al profesorado, también se encuentran resistencias a la hora de utilizar nuevas metodologías activas, como señalan Ramos et al. (2019), o la dificultad de priorizar unas metodologías activas sobre otras (Pons et al., 2019).

## **El impacto de la pandemia de la Covid-19 y los cambios en la docencia no-presencial**

La pandemia por la Covid-19 ha impactado inesperadamente y sin precedentes en el conjunto de la sociedad, la economía, la salud pública y también en la educación (OCDE, 2020). La declaración del estado de alarma por parte del Gobierno del Estado Español (RD 463/2020), así como el confinamiento domiciliario y el cese de las actividades no esenciales han tenido una repercusión psicosocial determinante entre la población (Rodríguez-Rey et al., 2020).

El alumnado universitario ha vivido también en primera línea el impacto de la pandemia (Lozano-Díaz et al., 2020; Marinoni et al., 2020; OCDE, 2020) y el posterior confinamiento, que ha implicado la supresión de la docencia presencial, y la continuación y finalización del curso académico en modalidad virtual, con las adaptaciones metodológicas y de las estrategias de evaluación que ello ha supuesto (Ortega et al., 2021). La pandemia ha sido una situación extraordinaria e imprevisible, y la mayoría de las universidades presenciales no estaban adecuadamente preparadas. En este escenario, el propio domicilio del alumnado y del profesorado se ha convertido en un espacio de interacción docente, con las implicaciones para la intimidad y la vida privada que esto significa.

Por otra parte, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha convertido en un elemento mediador en la relación profesorado-alumnado.

En este escenario complejo, la docencia universitaria ha tenido que adaptarse, al igual que la utilización de las metodologías activas, a esa docencia virtual y no-presencial. Un ejemplo claro es la adaptación que realizaron Onecha Pérez y Berbegal Mirabent (2020) del método de la clase invertida en sesiones no presenciales.

Gómez-Hurtado et al. (2021) destacan, por un lado, que la promoción de la colaboración entre los agentes implicados, alumnado y profesorado, permiten relaciones personales cercanas y alejadas de la relación tutorial formal. Por otro lado, ponen de manifiesto que la preocupación del profesorado por alcanzar los objetivos docentes no ha supuesto grandes cambios en la transición de la docencia presencial a la docencia no-presencial, aunque se han visto afectadas las situaciones de aprendizaje más vivencial y significativo. Se pone también en evidencia el desgaste que ha supuesto para el profesorado la adaptación de estas metodologías activas en el escenario de docencia no-presencial. En esta adaptación, se ha evidenciado también la necesidad de adecuar la docencia atendiendo a las competencias digitales del alumnado y del profesorado; la perspectiva inclusiva en la adaptación a los de los planes docentes en el escenario de no-presencialidad; la privacidad de las comunicaciones sincrónicas, o el seguimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, entre otros (UNESCO, 2020). Con el tiempo, algunas voces consideran que si bien la transformación urgente a la docencia no-presencial ha sido aceptable (García-Peñalvo et al., 2020), existe una brecha competencial tanto en el ámbito digital como en la utilización de las metodologías docentes (García-Peñalvo y Corell, 2020; Tejedor et al., 2020).

## **Metodología**

Con el propósito de responder a los objetivos de la investigación, se llevó a cabo un estudio exploratorio transversal de tipo *ex post facto*, utilizando una encuesta online (Ary et al. (2010; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Este diseño metodológico fue seleccionado para recoger información sobre la percepción del alumnado y el profesorado en relación con la implementación de metodologías activas en la docencia no-presencial.

## Muestra

El estudio se llevó a cabo entre profesorado y alumnado de los grados de Derecho, Enfermería y Educación de la Universitat de Barcelona y la Universitat de Lleida, durante el curso académico 2020-2021. Durante el segundo semestre, como resultado de la pandemia Covid-19, se suspendieron las clases presenciales y la enseñanza continuó en línea, teniendo en cuenta las restricciones de salud.

Participaron un total de 162 personas, incluidos alumnado y personal docente. El grupo de estudiantes estaba formado por 118 personas (92 mujeres, 26 hombres), y el grupo del profesorado estaba constituido por 44 personas (36 mujeres, 8 hombres). La tabla I muestra la distribución de los diferentes grupos de participantes según el género, grado y universidad de pertenencia.

**Tabla 1**

*Distribución de alumnado y profesorado según género, estudios y universidad de procedencia*

	Alumnado				Profesorado			
	UB		UdL		UB		UdL	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Derecho	13	3	13	11	2	4	5	1
Enfermería	33	3	1	0	5	0	3	1
Educación	19	3	13	6	17	1	4	1

En cuanto al alumnado, el número de mujeres y hombres participantes es el mismo en el grado de Derecho, pero superiores en estudios de Enfermería y Educación. Con relación al profesorado, las mujeres son mayoritarias en todos los estudios, excepto en el grado de Derecho de la UB.

Los criterios de selección del profesorado fueron: a) ser un personal docente (asociado o permanente) de cualquiera de los grados de Derecho, Educación o Enfermería de la [nombre universidad 1] o la [nombre universidad 2]; b) Tener una experiencia docente mínima de cinco años en el uso de metodologías activas, y c) estar en activo en el momento de la docencia no-presencial.

En cuanto al alumnado, los criterios de selección fueron: 1) estar matriculado o matriculada en uno de los grados de Derecho, Educación o Enfermería, de la UB o de la UdL, y 2) estar matriculado en algunas materias durante la pandemia y participar de la enseñanza no-presencial.

## Instrumentos

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* con preguntas abiertas y cerradas (ver tabla 2). Los temas de las preguntas se dirigían, por una parte, a recoger los datos sociodemográficos de interés de cada grupo de personas participantes, como la edad, género, grado universitario y curso, y experiencia con las metodologías activas (para el alumnado), y años de experiencia con el uso de metodologías activas, y figura contractual (para el profesorado). Por otro lado, las preguntas abiertas (tabla 2) estaban destinadas a recoger la opinión en relación con el uso de las metodologías activas, el impacto de estas y las dificultades en su uso, tanto desde el punto de vista del alumnado (3 preguntas) como del profesorado (2 preguntas).

**Tabla 2**

*Preguntas abiertas dirigidas al alumnado y profesorado*

---

Profesorado	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo habéis adaptado la utilización de las metodologías activas del escenario de docencia presencial al escenario de la docencia no-presencial?</li><li>• ¿Qué otros obstáculos se encuentran a la hora de implementar metodologías activas en su práctica docente presencial y no presencial?</li></ul>
Alumnado	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Consideras que el profesorado ha adaptado las metodologías activas de la docencia presencial a la docencia no-presencial? ¿Por qué?</li><li>• ¿De qué modo el uso de metodologías activas facilita o dificulta la labor del alumnado en la docencia presencial o no presencial?</li><li>• Por parte del alumnado, ¿cuáles son los obstáculos a la utilización de las metodologías activas?</li></ul>

---

El cuestionario fue sometido a revisión por cuatro investigadores e investigadoras con experiencia en el área de metodología de la investigación educativa, que valoraron la pertinencia, adecuación e idoneidad de las preguntas propuestas para el estudio, llevándose a cabo las modificaciones oportunas en cuanto a la redacción de las preguntas.



## Procedimiento y consideraciones éticas

El instrumento se envió mediante el correo electrónico, con un enlace a la plataforma UBForms (formulario de elaboración de encuestas facilitado por la UB, a diferente profesorado de los grados implicados en el estudio, para que participaran y lo hicieran llegar a su alumnado. El enlace en el cuestionario estuvo activo durante dos meses.

Para garantizar los estándares éticos, se elaboró un documento de consentimiento informado, en el que se informaba por escrito de la finalidad del estudio y se pedía autorización de la persona para participar. La recogida de datos se hizo de forma anónima, y no se recopilaban datos identificativos de las personas participantes en el estudio. La codificación de los datos se realizó de forma que no hubiera información que permitieran identificar a ninguna de las personas participantes.

## Análisis de datos

El análisis de contenido cualitativo se realizó a partir de una serie de categorías de codificación que surgieron inductivamente de una primera lectura de las respuestas, y después de una revisión en profundidad de las respuestas y su codificación (Gibbs, 2007; Mayring, 2000). Posteriormente se recogió el número de respuestas en relación con las diferentes categorías que se crearon a partir del análisis de estas (tabla 3).

**Tabla 3**

*Temáticas y sistema de categorías*

Temática	Categorías	Ejemplo de respuesta
Adaptación de las MA a la docencia no-presencial	Trabajo grupal	"Creando grupos. Hemos hecho grupos de trabajo con el BBCollaborate"
	Estudio de casos	"Se han estudiado casos, trabajo de casos"
	Estrategias de participación y seguimiento	"Dando mayor protagonismo a la participación del propio estudiante. Intentando mantener el diálogo constante"
	Uso de recursos online	"Con Socrative, Kahoot, Mentimeter, trabajo en grupo, sondeos. Algunas son herramientas que ya utilizaba, pero con menor frecuencia"

Temática	Categorías	Ejemplo de respuesta
	Estrategias de creatividad	"Teniendo en cuenta que el contexto cambia y, por tanto, las metodologías de aprendizaje también. Utilizando estrategias sencillas y motivadoras"
	Promoción del aprendizaje autónomo	"Fomentar el estudio autónomo. Aprendizaje y formación".
	Adaptaciones no especificadas	"Mediante aulas híbridas. Aprendiendo nuevas metodologías de enseñanza"
	Ausencia de adaptaciones	"Algunas las he podido adaptar, y otras no"
Obstáculos en la implementación de las MA	Dificultades técnicas y de espacio	"En la docencia presencial ninguna dificultad, en la online las propias de las limitaciones técnicas que tienen muchos estudiantes"
	Pasividad	"La implicación y participación del alumnado. Tienen vergüenza y no se sienten preparados ni implicados"
	Grupos-clase numerosos	"El gran número de estudiantes de los grupos de las asignaturas obligatorias que imparto"
	Errores de contenido	"Que diferencien entre lo que es opinión y lo que son los conocimientos"
	Sobrecarga docente	"Requiere mucha inversión de tiempo tanto fuera del aula como dentro del aula"
	Dificultades vinculadas a la preparación, formación y coordinación con el profesorado	"Es difícil si lo implementas con otros docentes porque requiere mucha coordinación"
	Falta de cultura	"Crean cierta inseguridad entre el alumnado que a menudo prefiere criterios más taxativos y objetivos"
	Ausencia de dificultad	"Ninguna dificultad"
MA como facilidad/dificultad de la tarea alumnado	Dificultades no especificadas	"Complicaciones a la hora de ajustar los ritmos diferentes de manera personalizada"
	Sobrecarga del alumnado	"Desde mi punto de vista, considero que por la vía no presencial, a menudo puede ser más complicado por el tema de trabajar conjuntamente"

Temática	Categorías	Ejemplo de respuesta
	Dificultades de participación	"Dificultad de la manera que muchas veces no podemos participar toda la clase, por mucho que estemos en las aulas"
	Dificultades en la evaluación	"En muchas ocasiones como los grupos son bastante grandes, más de 60 alumnos, no se evalúa por igual"
	Críticas diversas y condicionantes	"Si la metodología se organiza bien y tiene en cuenta las demás asignaturas, facilita el estudio, aunque al principio sea difícil"
	Facilidad en la organización/orden	"Cuando es no presencial hay más orden a la hora de participar y no hay tantas interrupciones por parte del alumnado"
	Facilidad en el aprendizaje	Pienso que si se hace bien es una buena manera de aprender. Facilita el aprendizaje y la adquisición de conocimiento"
	Interés, implicación y satisfacción	"En la presencial se facilita porque el contacto es directo, cara a cara, y entiendes mejor a la otra persona, te concentras más..."
	Aplicación de los conocimientos	"Ayudará a que el alumnado tenga más capacidad de resolución de problemas (situación más real)"
	Protagonismo del alumnado	"Facilita la participación del alumnado en la docencia. De manera presencial es más fácil participar que no de manera virtual"
Obstáculos a la utilización de las MA por parte del alumnado	Falta de interés por participar	"En la docencia no presencial, los alumnos no nos implicamos mucho"
	Falta de recursos o de tiempo	"Se necesita más tiempo. Si todos los profesores las utilizan, vamos saturados"
	Falta de cultura participativa	"Que estamos acostumbrados a que no se utilicen este tipo de metodologías"
	Actividad mal organizada o explicada	"No tener pautas marcadas, estamos acostumbrados a que no digan qué hacer exactamente"
	Problemas de interacción, organización de las tareas grupales	"No poderse relacionar con las otras personas, la dificultad para interactuar"
	Problemas vinculados a la no presencialidad	"Cuando son no presenciales, la monotonía que representa hacerlo todo online, se hace más pesado"

Temática	Categorías	Ejemplo de respuesta
	Exposición personal	"Muchos alumnos son reticentes a participar en las clases por diferentes motivos (vergüenza, desconfianza...)"
	Ausencia de dificultades	"Por mi parte, ninguna"
Percepción de la adaptación de las MA a la docencia no-presencial	Ausencia de recursos necesarios	"Han intentado adaptarlas, pero la docencia online tiene muchas limitaciones respecto a la presencial"
	Sobrecarga docente/falta de cultura docente	"Creo que no todos porque de forma online no utilizan muchas metodologías y en ocasiones no funcionan de forma no presencial"
	Falta de participación del alumnado	No porque por mucho que se adapte a programas digitales, nuestra carrera es más emocional y cercana. Necesita experiencia presente"
	Presencia de recursos y materiales	"Sí, han dado todas las facilidades posibles y han hecho que todo sea más audiovisual y a través de las TIC, con tal de facilitar"

## Resultados

### Adaptación docente de las metodologías activas en la docencia no-presencial

El profesorado participante mencionó varias metodologías activas utilizadas durante el período de enseñanza no-presencial cuando el alumnado estaba confinado. Las contribuciones se agrupan en diferentes estrategias:

En términos de trabajo grupal, 9 docentes propusieron llevar a cabo las tareas en pequeños grupos cuando las sesiones eran virtuales. Por ejemplo, un docente comentó: "Lo hemos hecho lo que podemos: trabajar en grupos de diferentes aulas en la colaboración de BB".

En relación con el uso de recursos en línea, 19 docentes señalaron el uso de aplicaciones y plataformas virtuales durante el período de enseñanza no-presencial. Por ejemplo, se mencionó el Padlet, el BBCollabore como una herramienta de videoconferencia, Kahoot, Socrative, los foros disponibles en el campus virtual de la universidad, el Mentimeter o el YouTube para ver videos y trabajar más tarde, entre otros.

Varios docentes optaron por sesiones asincrónicas, que implicaron, grabar videos con explicaciones e información relevante, o proponer actividades. Por ejemplo, este docente comentaba: “Hago breves videos explicativos que se utilizarán para realizar las tareas que son evaluables”. Aunque no concretaron estrategias específicas, 3 docentes se refirieron al uso de metodologías para la creatividad. Dos docentes señalaron que se habían utilizado actividades para fomentar el autoaprendizaje y la promoción del estudio autónomo. Solo una persona mencionó el uso de casos prácticos para trabajar virtualmente. Además, un docente mencionó haber seguido utilizando la metodología del aula invertida, a pesar de tener que hacerlo en formato en línea.

Se ha evidenciado el aumento en la interacción con el alumnado: el profesorado hablaba sobre la promoción de la participación activa a través de la interacción en línea con el alumnado, utilizando actividades donde ellos y ellas deberían participar a través de tutoría grupal o individual. Por ejemplo, un docente comentó: “Estimulando directamente la participación, pidiendo tener cámaras abiertas, enfatizando el trabajo en pequeños grupos y debate”. También se ha destacado más monitoreo: además de los tutoriales, se habló de estructurar el tiempo y las entregas de las actividades o tareas, para monitorear más al alumnado y fomentar su participación.

Además del uso de estas estrategias, algunos participantes docentes mencionaron que no habían realizado cambios o adaptaciones significativas, ya que hicieron lo mismo que se haría en el aula de forma presencial, solo que en formato virtual: “Hago las mismas [metodologías activas] pero tienen menos éxito”, o “apliqué metodologías participativas antes, no tuve que hacer ninguna adaptación”.

### **Evaluación del alumnado con respecto a la adaptación de las metodologías activas a la docencia no-presencial**

Con respecto a la capacidad del profesorado para adaptar las metodologías activas a un escenario de enseñanza no-presencial, el alumnado participante expresó varias opiniones:

Diecinueve participantes señalaron que el profesorado logró adaptar metodologías activas, hacer actividades muy similares, pero de manera no-presencial o buscando alternativas. Las opiniones del alumnado señalaban que los esfuerzos realizados por una parte del personal docente

habían sido valorados positivamente: “[Los profesores] han hecho lo que estaba en sus manos para hacerlo más fácil”. De hecho, un participante afirmaba que: “La enseñanza no-presencial ha requerido una metodología activa mayor para llamar más la atención de los estudiantes”.

Un grupo de 33 estudiantes comentó que el personal docente adaptó parcialmente las metodologías activas para continuar utilizándolas en la docencia no-presencial. Señalaron que en ocasiones la dinámica propuesta no funcionaba, o era demasiado compleja, pero que a veces era muy correcta y se logró. Por ejemplo, se ha señalado que: “Considero que han tratado de adaptarse, pero es el comienzo de un largo camino, mucho para mejorar”; o “Lo han intentado, pero la calidad de las actividades ha disminuido significativamente”.

Sin embargo, 23 respuestas indicaron que no se habían realizado adaptaciones de la metodología activa a la docencia no-presencial, y el alumnado participante ha propuesto diferentes razones posibles. En la primera razón, 13 respuestas criticaban que estas adaptaciones implicasen una excesiva carga para el personal docente, y por eso no las utilizaban. En segundo lugar, se señalaba la falta de cultura docente en relación con la aplicación de metodologías activas. Se puso de manifiesto que el profesorado que no estaba activo antes de la pandemia sí lo estaba durante ésta. Por ejemplo, se ha comentado: “A los docentes solamente les importa que la materia pueda completarse”. Una tercera razón, comentada por 5 estudiantes, hablaba de la falta de recursos de enseñanza: “Creo que el personal docente tiene que poder ver cómo adaptar las actividades a este plan”, o “deberían haber considerado mejor las limitaciones de las herramientas de comunicación en la docencia no-presencial”. Se señalaba la posibilidad de que fuese debido a la falta de experiencia en metodologías activas: “La misma retroalimentación no se logra cuando la clase es no-presencial. Muchas veces parece que el docente está solo, y hay poca participación de los estudiantes”.

### **Dificultades en el uso de metodologías activas no-presenciales considerando la opinión de alumnado y profesorado**

El profesorado señaló diferentes dificultades en la utilización de las metodologías activas en la docencia que tuvieron que ver con cuestiones técnicas y de espacio (8 personas), la gestión de grupos demasiado grandes (6 personas), la falta de cultura en la utilización de metodologías ac-

tivas por parte del profesorado (6), y la falta de formación y preparación previa, así como de coordinación con el resto de profesorado (5). Por otra parte, las dificultades menos nombradas han tenido que ver con la pasividad del alumnado (2) y la sobrecarga de trabajo para el profesorado y el alumnado (1). Sólo dos personas comentaron no haber tenido dificultad alguna.

Las dificultades específicas de las metodologías activas no-presenciales (8) han hecho referencia a la falta de relación directa con el alumnado y entre el mismo alumnado (4): “En estos momentos la docencia no presencial dificulta la interacción y la cohesión del grupo”. Por otro lado, algunas respuestas (3) fueron más genéricas: “La no presencialidad dificulta la aplicación, son sesiones pensadas en la presencialidad”. Finalmente, una respuesta del profesorado mencionó la poca participación en las clases no-presenciales.

Por su parte, el alumnado también ha señalado dificultades relacionadas con las metodologías activas no-presenciales (25 respuestas). Así, 8 respuestas se refirieron, de manera genérica, al hecho de pasar mucho tiempo delante de una pantalla y a la no-presencialidad: “La mayoría de las veces no tenemos ni contacto visual y a través de una pantalla es complicado”. Sin embargo, 7 respuestas mencionaron explícitamente la falta de implicación y motivación, tanto del profesorado como del alumnado. Según estas respuestas, las metodologías activas no-presenciales son más monótonas, generan más distracción y promueven una menor implicación. “En la situación actual, las clases online pueden hacer las metodologías activas más monótonas al realizarlas desde una pantalla”. Con 5 respuestas cada una, el alumnado se quejó de la tecnología y los programas utilizados en las clases no-presenciales y de la falta de relación con el profesorado y el resto del alumnado. “No poder relacionarse con las otras personas, la dificultad para interaccionar”. Finalmente, una respuesta del alumnado comentó que el temario era más extenso en las clases no presenciales.

### **Impacto del uso de las metodologías activas no-presenciales en las actividades académicas del alumnado**

En relación con el impacto de las metodologías activas en el alumnado, éste ha señalado tanto aspectos positivos como negativos.

Se han señalado una amplia variedad de aspectos positivos, en rela-

ción con las metodologías activas no-presenciales y el aprendizaje, la implicación, la cooperación y la satisfacción del alumnado, la transferencia de conocimientos.

Sin embargo, los aspectos negativos (51) ponen de manifiesto que la utilización de las metodologías activas en la docencia no-presencial ha implicado una considerable sobrecarga de trabajo (19). El alumnado ha señalado que las clases en las que se utilizaron estas metodologías activas implicaron una mayor inversión de tiempo, más preparación previa, y grandes cantidades de tareas. Por ejemplo, se comentó: "Implica un sobreesfuerzo por el alumno cuando ya estamos sobrepasados con la cantidad de cosas que tenemos por hacer".

Además, se han hecho críticas relacionadas con la dificultad de implementar las metodologías activas en contextos no-presenciales. Se han encontrado críticas a las metodologías activas no-presenciales (7) entre las que se señalaron la poca motivación y participación del alumnado. "En [la docencia] no-presencial es difícil ya que no todos participan". Por otro lado 6 respuestas fueron quejas genéricas a la docencia no-presencial, mencionando las dificultades para seguir una clase no-presencial. La falta de vínculos y los problemas de interacción fueron señalados en 4 respuestas. "Hacerlo no-presencial dificulta por la conexión en red y la comunicación fría que genera vernos en pantalla". Dos respuestas recogieron quejas acerca del exceso de trabajo de las metodologías activas no-presenciales. Sin embargo, 7 respuestas evaluaron positivamente el uso de metodologías activas no-presenciales destacando varios aspectos distintos. Así, tres recalcaron que había más orden y facilidad de aprender la teoría. "Si es online, se me ha hecho más fácil que presencial a la hora de poder asumir mejor la información y resolver dudas". Una respuesta subrayó el carácter participativo e inclusivo de estas metodologías. Dos respuestas mencionaron la mayor disponibilidad de tiempo, por un lado, y su dinamismo, por otra. Finalmente, una se limitó a señalar que no había problemas en utilizar metodologías activas en las clases no-presenciales.

## Discusión

El objetivo general del estudio ha sido explorar el uso de las metodologías activas durante la docencia no-presencial de los grados de Derecho,



Educación y Enfermería de la UB y la UdL, desde el punto de vista del alumnado y el profesorado, considerando el contexto de pandemia debida a la Covid-19.

Contrastando las respuestas del profesorado con las del alumnado, queda claro que el profesorado tuvo que improvisar adaptaciones de sus metodologías activas utilizando principalmente aplicaciones y plataformas virtuales, intentando no perder la esencia de las metodologías activas: el aprendizaje a través de la actividad y la interacción (Labrador y Andreu, 2008). Sin embargo, esos cambios incluyeron en algunos casos la grabación de vídeos explicativos y más control sobre la participación del alumnado. Además, en opinión de una parte del alumnado, estas modificaciones y adaptaciones de las metodologías docentes no tuvieron mucho éxito. Las críticas del alumnado a las metodologías activas no sorprenden, pero en este caso pueden reflejar las múltiples dificultades enfrentadas por el profesorado en la docencia no presencial. Nuestros resultados no permiten discriminar entre las resistencias del alumnado a las metodologías activas en general (Rivkin y Gim, 2013) y las críticas específicas a su uso en la docencia no-presencial.

Entre los aspectos positivos clave de las metodologías activas están la mayor interacción entre el profesorado y el alumnado y entre el alumnado mismo. Si estas interacciones pueden llegar a ser difíciles en la docencia presencial (Remedios et al., 2008), esta dificultad fue más notoria en el contexto de la docencia no-presencial, y pasó a ser un problema y objeto de control por parte del profesorado. Las quejas de muchas personas participantes repitieron y enfatizaron las dificultades para interactuar a través de una pantalla. Así, la distancia y la "frialidad" de las interacciones mediadas por las pantallas pusieron de manifiesto la importancia del contacto presencial en las interacciones alumnado-profesorado y entre el alumnado mismo, y una limitación importante en el uso de las metodologías activas no-presenciales. Además, la pasividad y falta de participación, que pueden llegar a comprometer el uso de las metodologías activas en general, no parecen haber mejorado en el contexto de la docencia no-presencial.

La satisfacción de una buena parte del alumnado con las metodologías activas y el reconocimiento de su contribución a la mejora de las situaciones de aprendizaje e implicación no evitó las críticas de ese mismo alumnado a las metodologías activas en la docencia no-presencial. Así, la sobrecarga de trabajo junto a la menor participación no-

presencial parecen haber reforzado antiguas resistencias del alumnado a la utilización de esas metodologías (Hillyard et al., 2010; Vicent y Aparicio-Flores, 2019). El alcance de este estudio no permite comparar la satisfacción del alumnado con las metodologías activas presenciales y las no-presenciales, pero parece razonable asumir que el contexto de la docencia no-presencial no ha favorecido a una visión más positiva de las metodologías activas.

Curiosamente, tres estudiantes evaluaron positivamente las metodologías activas no-presenciales precisamente por lo que sería más típicamente asociado a las clases magistrales: el orden y la transmisión de la información. Pese a ser una respuesta absolutamente minoritaria, se puede suponer que para una parte del alumnado algunas características de las clases magistrales son deseables y no hay una metodología docente que agrade a todo el alumnado (Bryson y Hand, 2007; Dean y Jolly, 2012).

## **Limitaciones y conclusiones**

El estudio presenta limitaciones en cuanto a la muestra conseguida. Se han analizado datos cualitativos y, por lo tanto, no se buscaba una muestra representativa, sino que pudiese presentar diferentes puntos de vista y opiniones sobre las metodologías activas utilizadas por el profesorado durante la pandemia Covid-19. Aun así, como línea de futuro sería interesante poder ampliar la muestra y quizá indagar en algunos de los resultados que se han presentado.

Este estudio contribuye a la literatura científica y docente que ya anteriormente ha puntualizado la idea de que las metodologías activas favorecen la participación, la implicación y motivación, y la integración de los aprendizajes del alumnado (Arias-Gago y Rodríguez-García, 2020; Palazón et al., 2011; Rodríguez Gallego, 2012). Esto puede darse tanto en la presencialidad como en la no-presencialidad. Sin embargo, el presente estudio añade y remarca las limitaciones que tienen estas metodologías activas en el escenario no-presencial: no siempre se pueden llevar a cabo por falta de implicación del alumnado, por falta de interés, o por limitaciones en las capacidades por parte del profesorado, por la falta de recursos y por las limitaciones de las interacciones en línea. También, al igual que con la aplicación de las metodologías activas en las clases pre-

senciales, éstas pueden implicar una sobrecarga tanto para el alumnado como para el profesorado, en cuanto a tareas y tiempo (Moya y Soler, 2019; Vicent y Aparicio-Flores, 2019).

## Financiación

Esta investigación ha sido subvencionada por la convocatoria de ayudas del Programa de Investigación en Docencia Universitaria REDICE-20 especial COVID-19, de la Universitat de Barcelona, con el proyecto “Metodologías activas en aulas híbridas: incentivar el engagement en la Educación Superior en tiempo de pandemia” (código proyecto REDICE20-2780).

## Referencias bibliográficas

- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos Educativos*, 15, 93-106. <https://doi.org/10.18172/con.657>
- Arbelaitz, O., Martín, J., & Mugerza, J. (2015). Analysis of Introducing Active Learning Methodologies in a Basic Computer Architecture Course. *IEEE Transactions on Education*. 58(2), 110-116. <https://doi.org/10.1109/TE.2014.2332448>
- Arias-Gago, A. R., & Rodríguez-García, A. (2020). Validación de la escala OCDUMA para analizar las concepciones, opiniones y percepciones del profesorado hacia las metodologías activas. *Aula Abierta*, 49(4), 403-412. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.49.3.2020>
- Ary, D., Jacobs, L., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education*. Wadsworth Cengage Learning.
- Ballesta Pagán, J., Izquierdo Rus, T., & Romero Sánchez, B. E. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 353-368. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/133101>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom*. International Society for Technology in Education.
- Bryson, C. & Hand, L. (2007) The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-362. <https://doi.org/10.1080/14703290701602748>
- Caurcel, M. J., García Guzmán, A., & Romero, M. A. (2009). ¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 305-319. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev131COL2.pdf>
- Crisol-Moya, E., Romero-López, M. A., & Caurcel-Clara, M. J. (2020). Active Methodologies in Higher Education: Perception and Opinion as Evaluated by Professors and

Crous Parcerisas, G., Rodríguez Rodríguez J. y Padilla Petry, P. (2024). Metodologías activas en la educación superior: el caso de la docencia no-presencial durante la pandemia de la Covid-19. *Educatio Siglo XXI*, 42(1), 9-32

- Their Students in the Teaching-Learning Process. *Frontiers in Psychology*, 11, 1703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01703>
- De Haro, R., & Ayala, A. (2019). Evaluación de experiencias de innovación con “Flipped Learning” en la formación inicial de docentes de infantil: aprendiendo los significados de la equidad y la inclusión. En: R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior* (pp. 496-505). Octaedro.
- Dean, K. L., & Jolly, J. P. (2012). Student identity, disengagement, and learning. *Academy of Management Learning & Education*. 11(1), 1-42.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K. & Kesting, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *PNAS*, 116(39), 19251-19257.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (MindTrek '11) (pp. 9-15). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Domínguez Rodríguez, F. J., & Palomares, A. (2020). El “aula invertida” como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos educativos: Revista de educación*, 26, 261-275. <https://doi.org/10.18172/con.4727>
- Echauri-Galván, B., & García-Hernández, S. (2022). El reseteo de la participación del alumnado: estudio de las percepciones, herramientas y dinámicas de participación en la enseñanza bimodal. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 133-160. <https://doi.org/10.6018/educatio.494341>
- Fernández-Pascual, M. D., Reig-Ferrer, A., Santos-Ruiz, A. M., Boix-Ferrer, J. A., Giménez-Martínez, L., Hidalgo-Montoya, M., De la Puente-Martorell, B., Arredondo-González, C., & Riquelme-Ros, L. (2019). Mejora de competencias para la atención espiritual en la práctica de Enfermería a través del estudio de casos. En: R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior* (pp. 518-526). Octaedro.
- Francés, J., Bleda, S., Calzado, E. M., Martínez, F. J., Heredia, S., Hernández, A., Hidalgo, A., Vera, J., & Yebra, M. S. (2019). Análisis y aplicación de nuevas metodologías docentes basadas en la clase invertida y gamificación a través de Moodle. En: R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior* (pp. 527-540). Octaedro.
- García-Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2020). La Covid-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
- García-Peñalvo, F. J., Correll, A., & Abella-García, M. G. (2020). Online Assessment in Higher Education in the Time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. P., González-Falcón, I., & Coronel Llamas, J. M. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>

- Graham, C. R., Tripp, T. R., Seawright, L. & Joeckel III, G. L. (2007). Empowering or compelling reluctant participators using audience response systems. *Active learning in higher education*, 8(3), 233-258. <https://doi.org/10.1177/1469787407081885>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hillyard, C., Gillespie, D. & Littig, P. (2010). University students' attitudes about learning in small groups after frequent participation. *Active learning in higher education*, 11(1), 9-20. <https://doi.org/10.1177/1469787409355867>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holibec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Klemenčič, M. (2017). From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in Higher Education. *Higher Education Policy* 30, 69-85. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4>
- Konopka, C.L., Adaime, M.B., & Mosele, P.H. (2015). Active Teaching and Learning Methodologies: Some Considerations. *Creative Education*, 6, 1536-1545. <http://doi.org/10.4236/ce.2015.614154>
- Labrador, M. J., & Andreu, M. A. (2008). *Metodologías Activas. Grupo de innovación en metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia. [http://www.upv.es/diaal/publicaciones/Andreu-Labrador12008\\_Libro%20Metodologias\\_Activas.pdf](http://www.upv.es/diaal/publicaciones/Andreu-Labrador12008_Libro%20Metodologias_Activas.pdf)
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo, V., & Martínez, A. M. (2020). Impactos del Confinamiento por el COVID-19 entre Universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *International Journal of Sociology of Education*, número especial, 79-104. <https://doi.org/10.17583/ise.2020.5925>
- Luzuriaga, M., Buscaglia, A., & Furman, M. (2022). Desafíos Educativos Reales: transformaciones de una asignatura universitaria en tiempos de pandemia. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 20(1), 69-90. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.16653>
- Marioni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world. IAU Global survey report*. International Association of Universities.
- Moya, M. M., & Soler, C. (2019). La clase invertida o "Flipped Classroom" en la enseñanza de materias jurídicas. En: R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior* (pp. 1226-1235). Octaedro.
- OCDE (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020*. [https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020\\_COVID%20Brochure%20ES.pdf](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf)
- Onecha Pérez, B., & Berbegal Mirabent, J. (2020). The adaptability of the flipped classroom method: A case study of its application during the Covid-19 crisis. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 49-66. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.14419>
- Ortega, D., Rodríguez, J., & Mateos, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1275. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1275>
- Palazón, A., Gómez, M., Gómez, J. C., Pérez, M. C., & Gómez, J. (2011). Relación entre

Crous Parcerisas, G., Rodríguez Rodríguez J. y Padilla Petry, P. (2024). Metodologías activas en la educación superior: el caso de la docencia no-presencial durante la pandemia de la Covid-19. *Educatio Siglo XXI*, 42(1), 9-32

- la aplicación de metodologías activas docentes y el aprendizaje del estudiante Universitario. *Bordón*, 63(2), 27-40.
- Pegalajar, M. C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169-188. <https://doi.org/10.6018/rie.419481>
- Pérez-Vázquez, E., Gilabert, A., & Lledó, A. (2019). Gamificación en la educación universitaria. El uso del escape room como estrategia de aprendizaje. En: R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior* (pp. 660-668). Octaedro.
- Pons, O., Franquesa, J., & Hosseini, S. (2019). Integrated Value Model to Assess the Sustainability of Active Learning Activities and Strategies in Architecture Lectures for Large Groups. *Sustainability*, 11, 2917. <http://doi.org/10.3390/su11102917>
- Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S., & Corell, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de educación*, 391, 149-177. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476>
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. BOE, núm. 67, 25390-25400.
- Raghallaigh, M., & Cunniffe, R. (2013). Creating a safe climate for active learning and student engagement: an example from an introductory social work module. *Teaching in Higher Education*, 18(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694103>
- Ramos, M., Rodríguez, A. M., & Gómez, G. (2019). La gamificación en el aula universitaria. Una metodología activa e inclusiva. Percepciones por parte del alumnado universitario. En: R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior* (pp. 669-678). Octaedro.
- Remedios, L., Clarke, D. & Hawthorne, L. (2008). The silent participant in small group collaborative learning contexts. *Active learning in higher education*, 9(3), 201-216. <https://doi.org/10.1177/1469787408095846>
- Rivkin, A. & Gim, S. (2013). Student preferences regarding teaching methods in a drug-induced diseases and clinical toxicology course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(6), 1-7.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2012). Metodología activa para la mejora del Rendimiento en la educación superior. *Revista Iberoamericana De Educación*, 58(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie5831436>
- Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., & Collado, S. (2020). Psychological impact of COVID-19 in Spain: Early data report. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 550-552. <https://doi.org/10.1037/tra0000943>
- Romero-García, C., de Paz-Lugo, P., Buzón-García, O., & Navarro-Asencio, E. (2021). Evaluación de una formación online basada en Flipped classroom. *Revista de educación*, 391, 65-93. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-471>
- Serrano-Aguilera, J. J., Tocino, A., Fortes, S., Martín, C., Mercadé-Melé, P., Moreno-Sáez, R., Muñoz, A., Palomo-Hierro, S., & Torres, A. (2021). Using Peer Review for Student Performance Enhancement: Experiences in a Multidisciplinary Higher Education Setting. *Education Sciences*, 11(2), 71. <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/2/71>

Crous Parcerisas, G., Rodríguez Rodríguez J. y Padilla Petry, P. (2024). Metodologías activas en la educación superior: el caso de la docencia no-presencial durante la pandemia de la Covid-19. *Educatio Siglo XXI*, 42(1), 9-32

- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- UNESCO (2020). COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions. <https://en.unesco.org/news/Covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>
- Urias, G.M., & Azeredo, L.A. (2017). Metodologias ativas nas aulas de Administração Financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18, 39-67. <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n1.473>
- Vicent, M., & Aparicio-Flores, M. P. (2019). Beneficios y dificultades del trabajo cooperativo en la Educación Superior: percepciones del alumnado de 1º curso de los grados de Educación Infantil y Primaria. En: R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior* (pp. 447-455). Octaedro.

