

LAS METODOLOGÍAS DOCENTES Y SU VALORACIÓN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Maria Aymerich Andreu
Universitat de Girona
Maria.aymerich@udg.edu

Maria Eugènia Gras Pérez
Universitat de Girona
Eugenia.gras@udg.edu

Resumen:

Se analizan las preferencias de los estudiantes respecto al uso de determinadas metodologías y el grado en el que éstas son percibidas como facilitadoras del aprendizaje. Los participantes son estudiantes de una asignatura optativa de segundo ciclo de Psicología de la Universitat de Girona durante el curso 2008-2009. Los resultados indican que los estudiantes valoran favorablemente todas las metodologías docentes utilizadas a lo largo del curso. No obstante, la clase expositiva es la preferida y la que consideran más útil de caras al aprendizaje, por encima de otras metodologías más activas como pueden ser las clases interactivas, el role-playing, el análisis de casos clínicos, las lecturas de documentos y el trabajo por proyectos. Asimismo se observa una estrecha relación entre las preferencias de los estudiantes por un método y la valoración de éste como herramienta útil para el aprendizaje, aunque esta última valoración supera a la preferencia del estudiante por el mismo, en todos los casos. Trabajar en pareja es claramente la opción preferida por la mayoría de los estudiantes, frente al trabajo individual o en grupos más numerosos. No existe relación entre esta opción y la valoración que realizan de las diferentes metodologías como facilitadoras del aprendizaje o su preferencia por alguna de ellas. Se discuten los resultados en el marco de la renovación metodológica que propone el Espacio Europeo de Educación Superior y se sugieren acciones futuras para incrementar la comprensión de las motivaciones de los estudiantes.

Texto de la comunicación

INTRODUCCIÓN

A pesar de que la clase magistral ha sido la metodología docente mayoritariamente utilizada en el entorno universitario, los cambios acelerados que se están viviendo en las últimas décadas a nivel socio-cultural y tecnológico nos inducen a ampliar y readaptar las metodologías docentes a las nuevas demandas de un entorno profesional cada vez más exigente para los titulados superiores.

En este contexto, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretende impulsar un enfoque más plural de la actividad docente dando, junto con la tradicional clase expositiva, un mayor peso a las otras modalidades presenciales y potenciando especialmente las no presenciales, con el fin de que el estudiante tenga más oportunidades para el desarrollo de nuevas competencias como de ser el protagonista en la búsqueda del conocimiento (De Miguel, 2006). La renovación metodológica es uno de los retos de la universidad del siglo XXI y, especialmente, en el contexto del EEES (Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2006). Ello supone un cambio en la función docente ya que el profesor pasa de ser el dueño absoluto del hecho educativo a ser partícipe del mismo, de transmisor a planificador, de juez a facilitador. De igual forma, el cambio en las metodologías docentes implica también una evolución en la figura del alumno ya que pasamos de una imagen dependiente, receptiva, pasiva, individual y de atonía con respecto al proceso

educativo a otra autónoma, participativa, grupal y comprometida con los procesos que se llevan a cabo en el aula (Parra, 2002).

¿Cuáles serían las posibilidades metodológicas en este contexto de renovación? En primer lugar, De Miguel (2006) distingue entre las distintas formas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, señalando cinco modalidades organizativas de trabajo presencial (las clases expositivas, los seminarios-talleres, las clases prácticas, las prácticas externas y las tutorías) y dos de trabajo no presencial (el estudio y el trabajo en grupo y el estudio y el trabajo individual). Dichas modalidades organizativas se pueden combinar con distintas metodologías o formas de proceder de los profesores para desarrollar su actividad docente. Algunos de las metodologías docentes a las que podemos referirnos según De Miguel (2006), son la lección magistral, el estudio de casos, la resolución de ejercicios y problemas, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje cooperativo y el contrato de aprendizaje, con todas sus posibles modalidades. En este sentido, también se considera un tipo de metodología expositiva el visionado de vídeos o incluso la lectura del material bibliográfico considerado de interés para la asignatura.

Ante esta situación de cambio y renovación, han sido numerosos los debates sobre el nivel de implicación o incluso de resistencia que genera dicho proceso en los diversos sectores del colectivo docente universitario. Pero ¿qué opinan los propios estudiantes de las diversas metodologías docentes? ¿Con cuáles de ellas perciben que aprenden más? ¿Cuáles les resultan más atractivas? En una asignatura optativa de la carrera de psicología de la Universidad de Girona, en la que el reducido número de estudiantes ha permitido aplicar diversas metodologías, se les ha preguntado a éstos su opinión al respecto.

Las metodologías utilizadas en la asignatura a lo largo del curso han sido: la clase expositiva, la clase interactiva, el role-playing, el estudio de casos clínicos, la lectura de documentos y el trabajo por proyectos. A continuación se repasa cada una de estas metodologías docentes indicando sus características y los efectos que se espera que tengan en el aprendizaje de los estudiantes.

La clase expositiva parte de una situación de baja interacción en la cual el docente presenta un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información seleccionada y organizada a los estudiantes. El principal argumento que justifica la utilización de este método es la "autoridad científica o profesional del experto que la imparte". La intervención del alumnado queda reducida a alguna pregunta puntual. El efecto principal de estas sesiones se concreta en aprendizajes de recuerdo, ya que básicamente se presentan informaciones. Pero al mismo tiempo se pueden generar aprendizajes más complejos (orientados a saber o, de manera derivada, a comprender) en la medida en que se consigue vincular los contenidos presentados con la información preexistente en la memoria de los estudiantes (Castelló, 2007).

La clase interactiva parte de los mismos principios de la clase expositiva pero a diferencia de esta última, el docente fomenta de manera expresa la participación de los estudiantes en la construcción del discurso y su presentación (Comissió de seguiment del Pla Pilot d'Adaptació i l'Espai Europeu d'Educació Superior de la UdG, 2006). El nivel de interacción entre estudiantes y docente es superior al de la clase expositiva pero su efecto principal sigue basándose en aprendizajes de recuerdo, conocimiento y comprensión.

El role-playing es un ejercicio interactivo de simulación de procesos reales que se producen en el mundo profesional (en el caso de psicología, la relación paciente-terapeuta). A pesar de que en una simulación nunca se reproducen con toda su complejidad las circunstancias reales, sí es posible conseguir aproximarse a ellas de un modo razonable. Especialmente, las simulaciones permiten incluir algunos de los componentes de complejidad que se desean desarrollar (como diversos factores que deben gestionarse simultáneamente), por lo que constituyen un buen sistema para facilitar los aprendizajes orientados a la comprensión y la utilización (Castelló, 2007).

El estudio de casos clínicos supone un análisis intensivo y completo de un caso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimiento, diagnosticarlo y entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución (De Miguel, 2006). Esta metodología implica diferentes niveles de aprendizaje, especialmente los de orden superior (comprender y utilizar).

Las lecturas de material bibliográfico constituyen una de las formas clásicas de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes, en las que el profesor selecciona los materiales que deben ser leídos. Una de las virtudes más destacadas de las lecturas como método de aprendizaje es que el contenido no contiene errores de transcripción (cosa que no se puede asegurar en el discurso oral y aún menos en los apuntes del estudiante) y que integran conjuntos de información que no podrían tratarse si exclusivamente contáramos con las clases en el aula. Si bien en sí misma es una metodología que permite desarrollar aprendizajes de cualquier tipo, mayoritariamente favorece el recuerdo, el saber y el comprender, pudiendo enriquecerse si se combina con clases interactivas, debates o resolución de ejercicios, entre otras.

El trabajo por proyectos implica que los estudiantes lleven a cabo en un tiempo determinado el abordaje de una problemática compleja mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos. Mediante el aprendizaje orientado a proyectos se pretende que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, integrando lo aprendido en varias áreas y materias y superando así un aprendizaje fragmentado. El profesor no constituye la fuente principal de acceso a la información. Es un aprendizaje orientado a la acción, no se trata sólo de aprender “acerca” de algo (como ocurre en el aprendizaje basado en problemas) sino en “hacer” algo (De Miguel, 2006).

OBJECTIVOS

El principal objetivo del presente estudio es conocer la opinión de los estudiantes universitarios en relación a diferentes metodologías docentes que se utilizan habitualmente en las clases. Las metodologías evaluadas han sido: la clase expositiva, la clase interactiva, el role-playing, el estudio de casos clínicos, las lecturas de material bibliográfico y el trabajo por proyectos.

Como objetivos específicos nos planteamos conocer, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios de una asignatura de segundo ciclo:

1. Su nivel de preferencia ante la utilización de diferentes metodologías docentes.
2. El grado en el que dichas metodologías son percibidas como facilitadoras del aprendizaje.

3. La relación existente entre la preferencia de los estudiantes por una metodología y la percepción de la misma como facilitadora del aprendizaje.
4. La preferencia de los estudiantes respecto a trabajar individualmente, en pareja o en grupos de tres o más personas a la hora de realizar las actividades de aprendizaje.
5. La relación entre la forma preferida de realizar las actividades de aprendizaje y su preferencia por una determinada metodología, así como su percepción de la misma como facilitadora del aprendizaje.

DESARROLLO

Muestra

Las participantes en el estudio son un total de 21 alumnas estudiantes de la asignatura optativa "Estrés y Salud: Evaluación, Prevención y Tratamiento" de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona durante el curso 2008 - 2009, con edades comprendidas entre los 21 y los 28 años ($\bar{x}=22.24$; $Sd=1.6$).

Instrumentos

Se ha administrado un cuestionario de elaboración propia con la finalidad de recoger la opinión de los estudiantes en relación a las metodologías docentes que se han utilizado durante el curso académico 2008 - 2009 en la asignatura mencionada: la clase expositiva, la clase interactiva, el role-playing, el estudio de casos clínicos, las lecturas de material bibliográfico y el trabajo por proyectos.

En primer lugar se ha solicitado a los estudiantes que valoren las diversas metodologías docentes según el grado en el que han favorecido el aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Las respuestas se recogían en una escala tipo Likert que iba de 1 (no ha favorecido en absoluto mi aprendizaje) a 10 (ha favorecido mucho mi aprendizaje).

A continuación se presentaban de nuevo las mismas metodologías y se pedía a los estudiantes que las valorasen en función del grado en que les gustaban o no. Esta valoración también se realizó mediante una escala tipo Likert que variaba de 1 (no me gusta nada) hasta 10 (me gusta mucho).

También se preguntó a los estudiantes cómo preferían agruparse para realizar las actividades de aprendizaje: solo, en pareja o en grupos de tres o más personas. Finalmente se daba la posibilidad de añadir comentarios de tipo cualitativo a través de la pregunta: ¿quieres añadir algún comentario? El cuestionario finalizaba agradeciendo la colaboración prestada.

Procedimiento

El último día de clase de la asignatura se informó a los estudiantes del interés en el conocer su opinión sobre la utilización de las diferentes metodologías docentes. Se solicitó su colaboración para rellenar un cuestionario con una duración aproximada de cinco minutos. Se insistió en la confidencialidad de las respuestas y en la utilidad de conocer su opinión para el diseño de futuras actividades.

Análisis de los resultados

Se ha utilizado la prueba no paramétrica de Friedman para comparar globalmente las puntuaciones otorgadas a las diferentes metodologías y la prueba no paramétrica T de Wilcoxon para realizar comparaciones de las metodologías por parejas. El coeficiente de correlación de Spearman se utilizó para correlacionar las puntuaciones otorgadas a cada metodología como facilitadora del aprendizaje y como preferencia.

Para comparar las puntuaciones otorgadas a cada metodología según la forma preferida de trabajar (solo, en pareja o en grupos de tres o más personas) se ha utilizado la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis.

Para el análisis estadístico de los resultados se ha usado el programa SPSS Versión 15.0. El nivel de significación en todos los casos se situó en 0.05.

RESULTADOS

En la figura 1 se presentan las puntuaciones medias que otorgan los estudiantes a cada tipo de metodología docente según su utilidad como facilitadora del propio aprendizaje y de acuerdo con sus preferencias.

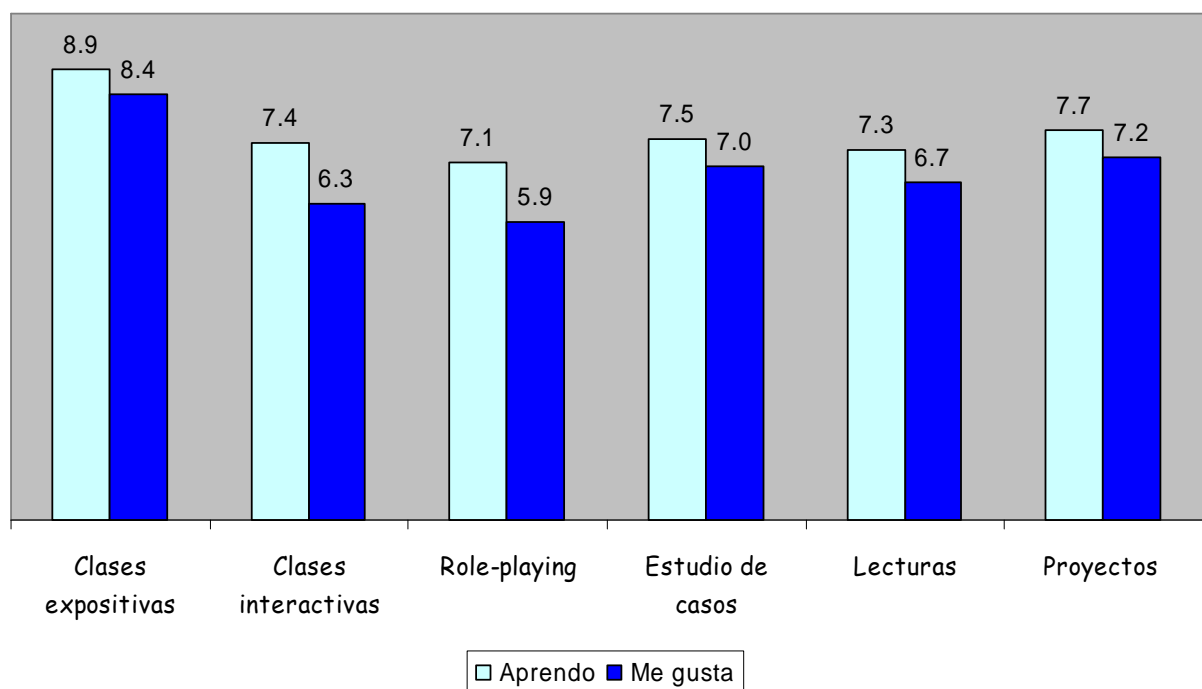


Figura 1. Puntuaciones medias que otorgan los estudiantes a cada metodología docente como facilitadora del aprendizaje y según sus preferencias.

Todas las metodologías docentes evaluadas son en general bien valoradas como facilitadoras del aprendizaje con medias que oscilan entre 7.1 (role-playing) y 8.9 (clases expositivas). En todos los casos las preferencias de los estudiantes por cada una de las metodologías son, como promedio, inferiores a la valoración que realizan de las mismas (Ver figura 1).

Los estudiantes creen que la clase expositiva es la metodología que más facilita el aprendizaje, seguida del trabajo por proyectos, el estudio de casos clínicos, la clase interactiva y las lecturas de documentos. El role-playing es la metodología menos valorada. La prueba no paramétrica de Friedman indica que las diferencias observadas son estadísticamente significativas ($p = .001$). De acuerdo con los contrastes no paramétricos de Wilcoxon, la clase expositiva se valora significativamente mejor que cualquiera de las otras metodologías ($p < .02$), pero no se observan diferencias en la valoración de las otras metodologías comparadas por parejas entre sí.

Por lo que se refiere a las metodologías que más gustan a los estudiantes, nuevamente es la clase expositiva la que obtiene la puntuación media más elevadas, seguida del trabajo por proyectos, el estudio de casos clínicos, las lecturas de documentos, las clases interactivas y el role-playing, que de nuevo es la que registra la menor puntuación. La prueba de Friedman indica que las diferencias de preferencias entre metodologías son estadísticamente significativas ($p < .005$) y los contrastes de Wilcoxon detectan diferencias entre la clase expositiva y el resto de metodologías ($p < .001$) y también en el role-playing cuando se compara con el estudio de casos y con la realización de proyectos.

En la Tabla 1 se muestran los coeficientes de correlación de Spearman entre la evaluación de las metodologías docentes como facilitadoras del aprendizaje y según la preferencia de los estudiantes por cada una de ellas. En todos los casos se observan coeficientes positivos y estadísticamente significativos que son indicativos de una relación directa entre ambas puntuaciones: a mayor preferencia por una metodología, más se valora la misma como facilitadora del aprendizaje.

Tabla 1. Coeficientes de correlación de Spearman entre las puntuaciones que otorgan los estudiantes a cada metodología como facilitadora del aprendizaje y de acuerdo con sus preferencias.

Clases expositivas	Clases interactivas	Role-playing	Estudio de casos	Lecturas	Proyectos
0.81*	0.61*	0.72*	0.66*	0.72*	0.67*

* $p < .01$

Se preguntó a los estudiantes cómo prefieren trabajar a la hora de realizar las actividades propuestas en la asignatura: solo, en pareja o en grupos de tres o más personas. Esta pregunta se analizó sólo en 17 de los 21 estudiantes de la muestra debido a que cuatro de ellos señalaron más de una opción de respuesta y no fueron considerados para el análisis de los resultados.

Se observa que más de la mitad de los participantes (64.7%) prefieren trabajar en pareja y un 23.5% solos. Sólo dos personas prefieren trabajar en grupos de tres o más estudiantes.

En la Tabla 2 se presentan las puntuaciones medias otorgada a cada metodología como facilitadora del propio aprendizaje y según sus preferencias, en función de la forma en la que les gusta más trabajar. Los resultados de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones de las metodologías ni como facilitadoras del aprendizaje ni como a preferencia personal, en relación a la forma preferida de trabajar. No obstante, el reducido número de participantes que prefieren

trabajar solos o en grupos de más de tres personas, hacen que estos resultados deban interpretarse con cautela.

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las puntuaciones otorgadas por los participantes a las diferentes metodologías como facilitadoras del aprendizaje y la preferencia personal, en función de la forma en que les gusta más realizar las actividades.

	Aprendo			Me gusta		
	Solo	En pareja	Grupo de 3	Solo	En pareja	Grupo de 3
Clases expositivas	9.0 (.8)	8.5 (1.3)	8.5 (2.1)	8.5 (1.0)	8.2 (1.9)	8.0 (2.8)
Clases interactivas	7.8 (1.7)	7.8 (1.5)	7.0 (4.2)	6.3 (2.2)	6.8 (2.5)	5.0 (4.2)
Role-playing	8.0 (2.0)	7.6 (1.7)	7.0 (2.8)	6.3 (2.3)	6.7 (1.7)	4.5 (3.5)
Estudio de casos clínicos	8.8 (1.0)	7.4 (2.1)	9.0 (1.4)	7.8 (1.5)	7.2 (2.4)	6.5 (.7)
Lectura de documentos	7.8 (2.1)	6.9 (2.3)	8.0 (0)	6.3 (1.3)	6.6 (2.8)	6.5 (2.1)
Proyectos	8.8 (1.5)	7.4 (2.4)	7.5 (2.1)	6.8 (3.4)	7.3 (1.7)	7.0 (1.4)

Conclusiones

Los estudiantes de Psicología participantes en el estudio, valoran **favorablemente todas las metodologías docentes** utilizadas en la asignatura “Estrés y Salud: Evaluación, Prevención y Tratamiento” durante el curso 2008-2009, si bien consideran que la metodología que más facilita el aprendizaje es **la clase expositiva**. También es esta metodología la que prefieren. De hecho, la clase expositiva es la metodología docente a la que los estudiantes actualmente están más acostumbrados. Por tanto es normal que, como sucede ante cualquier proceso de cambio, se generen ciertas resistencias dado que la renovación metodológica exige desarrollar tareas y actividades diferentes a las que habitualmente se venían realizando y estaban acostumbrados (De Miguel, 2006).

Nos preguntamos si la **introducción progresiva de nuevas metodologías y la experiencia tanto del profesorado como del alumnado** en su aplicación harán **modificar** en el futuro las percepciones de los estudiantes así como sus preferencias por nuevas maneras de adquirir conocimientos. A pesar de que la universidad siempre ha sido poco permeable a la incorporación de procesos de innovación pedagógica –sobre todo si establecemos comparaciones con lo que sucede en otros niveles del sistema educativo-, en este momento existen argumentos irrefutables para proceder a la renovación metodológica que, de no aplicarse, pondrían en cuestión a las instituciones universitarias como agentes de cambio de la sociedad (De Miguel, 2006). La buena aceptación por parte de los estudiantes de todas las metodologías docentes empleadas en la asignatura nos indica **una buena predisposición en este sentido por parte del colectivo estudiantil participante** en la experiencia.

Por lo que se refiere a **la elevada correlación entre la valoración que hace un estudiante de una metodología como facilitadora del aprendizaje y su propia preferencia por ella**, se

puede interpretar o bien como un interés por aprender, en el sentido que prefieren aquellas metodologías con las que perciben que aprenden más, o bien como un problema del instrumento que no ha sido capaz de discriminar adecuadamente entre las dos dimensiones. No obstante, el hecho de que, en general, los estudiantes hayan otorgado puntuaciones más elevadas a los métodos como facilitadores del aprendizaje que como preferencia personal, hace pensar que de algún modo han sabido diferenciar entre ellos.

Trabajar en pareja es claramente la opción preferida por la mayoría de los estudiantes, en contraposición al trabajo individual o en grupos más numerosos. No existe relación entre esta opción y la valoración que realizan de las diferentes metodologías como facilitadoras del aprendizaje o su preferencia por alguno de ellos.

Resulta **interesante que los profesores tengamos conocimiento de las percepciones de nuestros estudiantes en relación a las metodologías docentes** utilizadas. Ello ofrece un valioso feedback que complementa la valoración que hacen los alumnos de nuestra tarea como facilitadores de sus procesos de aprendizaje. De cara a experiencias futuras, sería de gran interés incorporar la posibilidad de **que los estudiantes manifestasen los aspectos positivos y los aspectos mejorables de la aplicación de cada metodología en concreto**. De este modo los profesores dispondríamos de orientaciones específicas de cómo mejorar año tras año la planificación de nuestras asignaturas y nuestra tarea como docentes.

Debido a sus características, este estudio presenta una serie de **limitaciones**. En primer lugar, el tamaño reducido de la muestra y el hecho de que la información recogida se centre en una única asignatura y un único docente, no permiten la generalización de los resultados a otros colectivos. Asimismo, al tratarse de un estudio transversal, en ningún caso es posible establecer relaciones causales entre variables. Además, al haberse recogido la información mediante autoinformes, los resultados pueden estar afectados de un sesgo de deseabilidad social.

Bibliografía

Carpio de los Pinos, C. (2008). Métodos de enseñanza-aprendizaje aplicables en magisterio en el marco del Espacio europeo de educación superior. *Docencia e Investigación*, 18, 1-25.

Castelló, T. (2007). El disseny d'activitats facilitadores de l'aprenentatge. Girona: Institut de Ciències de l'Educació Josep-Pallach de la UdG.

Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2006). <http://profesores.universia.es/docencia/renovacion-metodologias/pdf/propuesta-renovacion.pdf>. Consultado 02/06/2009 15:03.

Comissió de seguiment del Pla Pilot d'Adaptació i l'Espai Europeu d'Educació Superior de la UdG (2006). *Guia per a l'adaptació a l'EEES – 4. Activitats d'aprenentatge*. Girona: Vicerectorat de Docència i Política Acadèmica.

De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91.

De Miguel, M. (Coord) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.

Ferrer, V. (1994). *La Metodología didáctica en la Enseñanza Universitaria*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Lloret, T. y Mir, A. (2007). ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones? Un primer balance en la IPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje. *RED U: Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-17.

López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.

Mayor Ruiz, C. (coord.) (2003). *Enseñanza y aprendizaje en Educación Superior*. Barcelona: Octaedro-EUG.

Monereo, C. (2003). *Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Publicaciones de la Universidad de La Rioja.

Parra, E. (2002). *Elementos para la docencia universitaria*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate.

1. A pesar de que los estudiantes participantes en el estudio valoran muy positivamente todas las metodologías docentes, ¿a qué puede deberse la preferencia por la clase expositiva?
2. ¿La introducción progresiva de nuevas metodologías y la experiencia tanto del profesorado como del alumnado en su aplicación puede modificar en el futuro las percepciones de los estudiantes y sus preferencias por nuevas formas de adquirir conocimientos?