



Revista Electrónica Interuniversitaria de  
Formación del Profesorado  
E-ISSN: 1575-0965  
[emipal@unizar.es](mailto:emipal@unizar.es)  
Asociación Universitaria de Formación del  
Profesorado  
España

Rodríguez Martín, Alejandro; Álvarez Arregui, Emilio  
Metodologías y recursos en las titulaciones de Grado: Perspectiva de estudiantes y responsables  
institucionales  
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 16, núm. 2, abril-junio, 2013,  
pp. 105-120  
Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217029557008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Rodríguez-Martín, A. & Álvarez-Arregui, E. (2013). Metodologías y recursos en las titulaciones de Grado: Perspectiva de estudiantes y responsables institucionales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 105-120.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180861>

## Metodologías y recursos en las titulaciones de Grado: Perspectiva de estudiantes y responsables institucionales

Alejandro Rodríguez-Martín, Emilio Álvarez-Arregui

Universidad de Oviedo

### Resumen

La implantación y generalización del Espacio Europeo de Educación Superior está exigiendo importantes cambios metodológicos que deben ser objeto de estudio y reflexión. Atendiendo a estas cuestiones tres universidades del norte de España están realizando un proyecto I+D+i (EDU2009-13195; Subprograma EDUC) sobre los estilos de enseñanza y aprendizaje a partir de una adaptación del modelo de Biggs. En este artículo se presenta el estudio cualitativo realizado a los estudiantes de la Universidad de Oviedo que cursan los Grados en Biología, Historia del Arte, Pedagogía y Maestro en Educación Infantil y a los responsables institucionales. Se entrevistó a los decanos y coordinadores de las distintas titulaciones y se realizaron diez grupos de discusión con estudiantes con la intención de profundizar en las metodologías docentes y los recursos didácticos. Los resultados y conclusiones obtenidas ponen de manifiesto importantes diferencias entre las opiniones de los responsables institucionales y los estudiantes lo que nos permite hacer inferencias para la mejora de la docencia y la gestión en nuestras universidades.

### Palabras clave

Educación Superior; metodologías docentes; recursos didácticos.

---

### Contacto

Alejandro Rodríguez Martín, [rodriguezmalejand@uniovi.es](mailto:rodriguezmalejand@uniovi.es) Universidad de Oviedo, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, C/ Anicelo Sela, s/n, 33005-Oviedo (Asturias).

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través del proyecto “Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodología docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de carrera en el marco de implantación de los nuevos títulos” (código EDU2009-13195-C03-01; Subprograma EDUC).

# Methodologies and resources in undergraduate degrees: Perspective students and institutional responsibles

## Abstract

The introduction and establishment of the European Higher Education Area demands significant methodological changes that should be the subject of study and reflection. In response to these issues three universities of the north of Spain are doing a R&D Project (EDU2009-13195; Sub EDUC) about the teaching styles and learning styles from a model adaptation Biggs. This article presents the qualitative study of students enrolled in University of Oviedo Degrees in Biology, Art History, Pedagogy and Teacher in Childhood Education and institutional managers. Deans and coordinators of various degrees were interviewed and conducted ten focus groups with students intending to delve about teaching methods and teaching resources. The results and conclusions obtained show great disparities between the opinions of the responsible institutions and students allowing us to make inferences for the improvement of teaching and management in our universities.

## Key words

Higher Education; methodologies; resources.

## Introducción

La profunda transformación que está sufriendo la sociedad actual bajo la presión de la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo tecnológico está derivando en una reordenación de los sistemas de producción, laborales y educativos que exige una reconstrucción de las variables concurrentes para superar la incapacidad de muchas instituciones para formar a los estudiantes en competencias generales y específicas (Vázquez, Alducin, Marín y Cabero, 2012; Borgobello, Peralta y Roselli, 2010; De Miguel, 2006).

Con el fin de profundizar en estas cuestiones venimos trabajando en los últimos años en un proyecto (EDU2009-13195-Co3-01; Subprograma EDUC) en el que participan las Universidades de Oviedo, de Cantabria y del País Vasco investigando sobre la relación existente entre estrategias de enseñanza, enfoques de aprendizaje y contextos organizativos en el marco de implantación de los nuevos títulos universitarios de Grado.

En el marco de este proyecto coordinado, se toman como referencias de partida el modelo de Biggs (1979, 1987) sobre estilos de aprendizaje y el supuesto de Prosser y Trigwell (1997) donde plantean que la percepción del contexto de enseñanza y el planteamiento estratégico del docente se relaciona con los enfoques de aprendizaje superficiales, profundos o instrumentales que despliegan sus estudiantes, una cuestión que implica, necesariamente, un análisis contextualizado de las condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje (San Fabián et al., 2011).

Por ello, presentamos a continuación una revisión de la investigación realizada sobre la práctica docente y la incidencia de la metodología didáctica empleada por el profesorado en el aprendizaje del alumnado. Posteriormente se detalla el diseño de investigación cualitativo recogido en este artículo, así como los resultados y las conclusiones que se pueden inferir como propuestas de mejora de la docencia y la gestión institucional.

## La Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior

La Universidad está inmersa en un proceso de profunda transformación como efecto de la presión que sobre esta institución están ejerciendo la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo tecnológico. Estas macrotendencias están derivando en una reordenación de los sistemas de producción, de los sistemas laborales y de los sistemas educativos que exigen una constante redefinición de lo que sucede para poder dar respuestas a una población a la que hay que formar en competencias generales y específicas para que aporten valor añadido en la construcción de una futura “Sociedad del Conocimiento” (Borgobello, Peralta y Roselli, 2010; Vázquez, Alducin, Marín y Cabero, 2012).

El cambio está resultando traumático porque la incertidumbre es alta y son muchas las variables concurrentes, a saber, la edad, la actitud, la disciplina de enseñanza, los sistemas de relaciones didácticas y las interpretaciones de los promotores y de los ejecutores.

La investigación de la práctica docente también avala la complejidad aludida al identificarse tres modelos - teórico, práctico y por proyectos – si se atiende a las modalidades organizativas, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación (De Miguel, 2006). Estos modelos están siendo utilizados situacionalmente por los docentes independientemente de su mayor o menor vinculación a unos itinerarios formativos o de sus efectos en los estilos de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, son múltiples las investigaciones que han puesto de relieve que la metodología didáctica del profesorado influye de manera significativa en el modo de aprender de los estudiantes y en su propia experiencia universitaria (Entwistle, McCune y Hansell, 2003; Biggs y Tang, 2007; Hounsell y Hounsell, 2007; Gargallo, 2009; McCune y Entwistle, 2011).

Además, en el marco del Proceso de Bolonia, se ha puesto especial énfasis en los nuevos roles que estudiantes y profesorado deberían adoptar (Argos, 2007; Lloret y Mir, 2007) y que demandan una mayor implicación y dedicación al alumnado y, correlativamente, un mayor seguimiento y preparación de los docentes para que, verdaderamente, realice una labor de tutela y orientación de los aprendizajes, es decir, una nueva forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje (García y Maquillón, 2011) y no una simple adaptación de lo que se venía haciendo tradicionalmente a lo que se exige en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

Para abordar estos aspectos hemos estado trabajando en el proyecto de investigación ya mencionado de manera coordinada entre tres universidades (Oviedo, Cantabria y País Vasco) tomando como referencias de partida el modelo de Biggs (1979, 1987) que aborda la percepción del contexto de enseñanza-aprendizaje en un sentido amplio. Sin embargo, en el estudio que presentamos no nos centramos en las posibles correlaciones que la investigación ha demostrado entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico (Valle Arias, González Cabanach, Núñez Pérez y González-Pienda, 1998; Muñoz y Gómez, 2005; Gargallo, Garfella y Pérez, 2006; Gargallo, Suárez, Jiménez y Rodríguez, 2012) sino que investigamos en las narrativas de los estudiantes, los responsables de titulaciones de Grado y los Decanos/as con la finalidad de hacer una radiografía de la situación en la que nos encontramos al finalizar la implantación de los estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior.

En este artículo presentamos un avance de los resultados obtenidos únicamente en la Universidad de Oviedo (2011-2013) donde se han realizado los grupos de discusión y las entrevistas que posteriormente se detallan y atendiendo a los siguientes objetivos:

- Conocer la opinión de los estudiantes sobre sus preferencias metodológicas en los estudios de grado a partir de la realidad que están viviendo.
- Indagar sobre los recursos que prefieren los estudiantes y los que realmente utilizan los profesores en los estudios de grado.
- Profundizar en la comprensión de los efectos derivados de los contextos de aula e institucional sobre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje.

## Metodología

### Diseño e Instrumento

Esta investigación se ha desarrollado a través de distintas actividades concatenadas:

- Fase I: Creación del equipo investigador, planificación del proyecto, elaboración de una espacio virtual, distribución de responsabilidades y búsqueda de información.
- Fase II: Elaboración de instrumentos.
- Fase III: Realización de entrevistas y grupos de discusión, elaboración de transcripciones, análisis de datos por las universidades.
- Fase IV: Elaboración de resultados, discusión, conclusiones y difusión.

Este estudio es de carácter descriptivo-interpretativo y longitudinal de tipo ex post-facto. Este planteamiento permite recoger, integrar, complementar y comparar informaciones de carácter cualitativo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, los resultados académicos y el contexto institucional en el que se llevan a cabo los estudios de grado en las tres universidades del norte de España participantes en el proyecto ya indicado.

### Instrumentos

La entrevista semiestructurada (decanos y coordinadores), y los grupos de discusión (estudiantes) han sido las principales herramientas utilizadas en esta investigación.

Las entrevistas se estructuraron en siete preguntas que variaban en su formulación en base a que se hiciesen a los decanos o a los coordinadores de la titulación si bien la intención en ambos casos fue profundizar en las actuaciones realizadas y en las problemáticas encontradas en la implantación de los títulos de grado.

Los grupos de discusión estaban dirigidos a los/as estudiantes de ahí que su contenido se orientase a conocer su experiencia personal, abordando preguntas abiertas vinculadas con el tipo de clases desarrolladas por su profesorado; actividades principales que se realizan en las aulas; valoración sobre los resultados de aprendizajes; sistemas de evaluación y apoyos institucionales a la implantación de los grados. En este caso ponemos la atención en las metodologías docentes y los recursos/apoyos que se emplean.

Ambos instrumentos fueron elaborados de manera colaborativa mediante los grupos de investigación pertenecientes a cada una de las universidades participantes en el proyecto ya indicado.

### Participantes

La población del estudio ha sido la totalidad de estudiantes de grado de la Universidad de Oviedo que ascendía en el curso 2011-2012 a 25.447 estudiantes. No obstante el grupo diana lo componen, debido al proyecto coordinado en el que se circunscribe la investigación, a tres Facultades: Biología, Filosofía y Letras y Formación del Profesorado y Educación.

La muestra cualitativa la conformaron tres grupos de discusión (GD) en el Grado de Biología (1º, 2º y 3º), tres GD en el Grado de Historia del Arte (1º, 2º y 3º), dos GD en el Grado de Pedagogía (1º, 2º) y otros dos GD en el Grado de Magisterio (1º y 2º). Se realizaron tres entrevistas a decanos y otras 3 a coordinadores de las titulaciones y se recogió información de conversaciones informales. Al final se dispuso de más de 30 horas de grabación donde participaron 65 personas (39 mujeres y 26 hombres).

### Procedimiento

La información cualitativa obtenida tras las entrevistas y los grupos de discusión se ha transcrita para ser exportada al programa AQUAD 7.2. Los análisis realizados se han orientado a reducir/agrupar información a través de búsqueda de palabras clave, elaboración de segmentos de significado, catalogación, vinculación y cruces de códigos. Los comentarios que se proporcionan para ilustrar las argumentaciones se presentan en cursiva, con el tamaño de letra reducido y se identifican con una codificación específica (Tabla 1). Para garantizar la consistencia interna de los datos el análisis se ha planteado con pares de investigadoras y su realización se fue determinando bilateralmente a través del consenso oportuno para unificar la codificación atribuida a las principales unidades de análisis durante el proceso de desarrollo.

*Tabla 1. Referencias de identificación de las informaciones cualitativas*

Siglas	Descripción
C, E, GD	Informa del Instrumento (E: Entrevista; GD: Grupo de Discusión)
Numeración	Informa de la Cita con Dígitos (003, 005, 125)
H o M	Informa del Género en Entrevistas (H: Hombre; M: Mujer) y Grupos Discusión (MX: Mixto)
D, C, P, E	Informa del Perfil Profesional (D: Decano; C: Coordinador; P: Profesor; E: Estudiante)
B, H, E	Informa de la Facultad (B: Biología; H: Humanidades; E: Educación)
B, A, P, M	Informa de la Titulación (B: Grado en Biología; A: Grado en Historia del Arte; P: Grado en Pedagogía; M: Grado de Maestro en Educación Infantil)
1, 2, 3, 4	Informa del Curso en el que están los estudiantes que participan en los Grupos de Discusión (1: Primero; 2: Segundo; 3: Tercero; 4: Cuarto)
Ejemplos	(E.012.H.P.B.B.1) Entrevista 12, hombre, profesor, imparte docencia en primer curso del Grado en Biología.

Sobre la fiabilidad de los resultados obtenidos es de señalar que está vinculada con la rigurosidad y sistematización seguida en el desarrollo global del estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) y, además, contemplando los componentes primordiales del diseño metodológico y el análisis de contenido, aportando evidencias consistentes sobre los resultados, con la estructuración y exactitud pertinentes (Flores, 2003).

## Resultados

A continuación mostramos los resultados cualitativos obtenidos organizados según el colectivo de los participantes (estudiantes/responsables académicos) y de acuerdo a los dos apartados abordados en las entrevistas y grupos de discusión y que se recogen en este artículo (metodologías docentes y recursos-apoyos).

- *La opinión del alumnado sobre las metodologías docentes: preferencias y realidades*

En los grupos de discusión encontramos una crítica generalizada hacia las metodologías docentes actuales. Los estudiantes prefieren metodologías prácticas dado que más de 70 códigos de significado guardan relación con las actividades de laboratorio, la resolución de problemas, las simulaciones y los estudios de casos.

En este sentido, los estudiantes con más experiencia nos indican que en su historia universitaria no detectan cambios metodológicos que pudieran calificarse como positivos a partir de la implementación del Plan Bolonia sino que informan de un continuismo metodológico que en muchos casos se ha traducido en un empobrecimiento de la docencia al haberse generalizado una comunicación unidireccional en todas las clases.

Además esta negativa situación, comentan los estudiantes, se justifica a partir de lo que oyen de sus docentes quienes repiten constantemente problemas como la falta de tiempo para abordar todos los contenidos previstos y el número de estudiantes por aula. Estas cuestiones evidencian una escasa capacidad de planificación ante los condicionantes contextuales y un bajo repertorio metodológico para dar respuesta a tales situaciones.

La imposición generalizada de la presencialidad ha derivado, también, en una intensificación de las relaciones docente-estudiantes que no se valora positivamente dado que indican que dedican la mayor parte del tiempo a copiar lo que dice el docente o, en la mayoría de los casos, de las transparencias que se proyectan. A manera ilustración destacamos los siguientes comentarios.

“... pertenezco a los planes antiguos, no detecto diferencias en la forma de dar clase en los grados” (GD.001.MX.E.B.B.1.).

“... las clases son expositivas, en algunos casos hacen preguntas pero llega un momento en que no sabes si atender, si copiar la diapositiva...” (GD.003.MX.E.B.B.2.).

“... hay una intensificación del trabajo de los estudiantes, hay presión en la presencialidad en las clases, en el número de trabajos que se piden,...” (GD.002.MX.E.B.B.1.)

“No se debe penalizar por no venir a clase y menos aún cuando vienes a copiar diapositivas” (GD.002.MX.E.B.B.1.)

Otra cuestión que emerge constantemente se asocia con el diseño de los horarios en los nuevos planes de estudio ya que es objeto de numerosas críticas entre los estudiantes de las distintas titulaciones, apareciendo en 45 códigos de significado de manera recurrente. En algunos grupos de discusión llegan a calificarse de manera generalizada como “caóticos” cuando indican que tienen jornadas de mañana y tarde continuadas que tienen consecuencias negativas en su aprendizaje. Algunos comentarios ilustrativos son los que siguen.

“En nuestro caso, los horarios están condicionados por los espacios, tenemos prácticas de laboratorio en edificios distintos del campus por lo que no queda tiempo para buscar

información o contrastarla y cuando llegas a casa por la noche estás rendido” (GD.001.MX.E.B.B.1.).

“Los resultados serían mejores si hubiese una buena organización de los espacios, de los tiempos y de los horarios” (GD.002.MX.E.B.B.1.).

“Los horarios debían gestionarse teniendo como referente las necesidades del alumnado” (GD.003.MX.E.B.B.1.).

“Los horarios de tutoría deben plantearse en base a las asignaturas de los estudiantes y los tiempos disponibles en el curso no dejarlas a la conveniencia de los docentes” (GD.001.MX.E.B.B.1.).

Estas argumentaciones sobre horarios evidencia cómo los estudiantes han interiorizado que en la gestión de los Grados en cuanto a los espacios, los tiempos y los agrupamientos, sus necesidades e intereses siempre quedan supeditados a los intereses de los docentes, del personal laboral o de otros grupos de estudiantes que están realizando estudios de postgrado o másteres.

- *La opinión de los responsables académicos sobre las metodologías docentes*

El análisis de las entrevistas a decanos y coordinadores de las titulaciones ha hecho emergir otras cuestiones de interés que tienen efectos sobre las metodologías y los recursos y, por tanto, sobre la docencia y la calidad de los aprendizajes. En cualquier caso los responsables institucionales siempre manifiestan una visión más positiva que se incrementa aún más si se refiere a las funciones que realizan.

Así indican que el Proceso de Bolonia ha generado incertidumbre entre el profesorado pero desde su intervención institucional han conseguido corregir las dificultades reconduciendo la situación desde el diagnóstico, la planificación y la sensibilización. Entre otras tareas destacan su participación en la elaboración de las guías docentes, el respaldo a las innovaciones y la creación de sistemas de control de calidad.

“... las adaptaciones metodológicas se van aceptando por parte de los docentes principalmente en lo que se refiere a la elaboración de las guías didácticas...” (E.007.H.D.B.).

“... se realizan jornadas de acogidas y encuentros a partir de las demandas del alumnado,... la participación es alta y tienen buena acogida... (E.009.M.D.H.)”

“... las comisiones de calidad y de coordinación de la facultad están trabajando activamente, con una importante participación por parte del profesorado y el alumnado, en la evaluación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto... (E.010.M.D.H.)”

“... el esfuerzo realizado en la implantación del EEES es altísimo a pesar de las dificultades económicas... (E.001.H.C.E.P.)”

Los decanos y coordinadores también indican que no se pueden seguir gestionando las nuevas titulaciones apelando al voluntarismo y debe reconocerse el tiempo de dedicación. A este respecto apuntan la necesidad de realizar nuevas inversiones para mejorar las infraestructuras tecnológicas y un mejor aprovechamiento de los recursos existentes ya que en muchos casos están siendo infráutilizados (bibliotecas, pizarras digitales, Internet, videoconferencias...).

*“... no se puede seguir trabajando únicamente bajo de el voluntarismo de un grupo de docentes que cada vez es más reducido...” (E.010.H.D.B.).*

*“... el profesorado va adecuando el contenido de las materias y las refleja en su guía docente pero todo ello de manera formal” (E.005.H.D.B.).*

*“... la actitud de la mayoría del profesorado es buena con relación a la adecuación de las metodologías al EEES... (E.007.M.D.H.)”*

En este contexto, los responsables institucionales consideran que el profesorado sigue apostando por desplegar los enfoques de enseñanza en los que se han socializado profesionalmente en sus departamentos y facultades y son impermeables al desarrollo de metodologías que potencien la capacidad de autogestión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En la práctica no se visualiza el cambio metodológico que se pretende promover desde múltiples proyectos de innovación docente que se respaldan desde la Universidad y desde las Facultades.

- *La opinión del alumnado sobre los recursos: preferencias y realidades*

Los resultados obtenidos muestran claramente que los recursos que prefieren utilizar los estudiantes en las clases son los manuales elaborados por el profesorado que les evita la copia continuada, apoyados con casos prácticos y ejemplificaciones.

Las informaciones recogidas en los grupos de discusión inciden constantemente en la utilización masiva de la que está siendo objeto el Power Point en los últimos años lo que ha acabado desvirtuando su utilización como recurso educativo y se ha acabado convirtiendo en el instrumento de transmisión unidireccional de los contenidos en las aulas limitando los procesos de enseñanza-aprendizaje a sistemas de acción-reacción repetitivos que no se corresponden con los aprendizajes profundos sustentados en procesos de reflexión y debate argumentados que se demandan desde el EEES.

*“... mayoritariamente el Power Point y la pizarra son los dos recursos más utilizadas, a veces utilizan láminas y a veces hay vídeos pero no es general...” (GD.001.MX.E.B.B.1.).*

*“Bolonia ha sido la dinámica del Power Point constante. Se ha generalizado.” (GD.001.MX.E.B.B.3.)*

*“Las clases no se dan como traen las guías docentes, si las lees dicen que las clases van a ser participativas y se van a utilizar muchas metodologías pero al final lo único que haces es coger apuntes y ver Power Points clase tras clase, al final es bastante desmotivador” (GD.001.MX.E.M.1.)*

*“Los Power Points son sólo de texto, es que tú te preguntas, atiendo o copio entonces lo que haces es copiar y copiar y no enterarte de nada” (GD.001.MX.E.M.2.).*

El campus virtual es otro de los focos de atención en los grupos de discusión ya que lo consideran un recurso fundamental que no se está gestionando correctamente. Las críticas más generalizadas apuntan hacia su infrautilización por parte de muchos docentes que, según los estudiantes, manifiestan un alto desconocimiento sobre el uso que se va a hacer del campus virtual así como de las herramientas a emplear. El desinterés de muchos docentes y su falta de preparación para utilizarlo didácticamente como apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje son otros dos aspectos ampliamente comentados por parte del alumnado.

*“En cuanto al Campus Virtual los profesores no “suben” los materiales. Hay algunos profesores que ni tan siquiera lo usan” (GD.001.MX.E.B.B.3.)*

*“En general el Campus Virtual no se utiliza para nada y no se nos han dado razones para ello aunque sí nos han dicho, algunos profesores, que escanear las imágenes es algo muy complicado”. (GD.002.MX.E.H.A.3.)*

*“... el uso del Campus Virtual dinamizaba mucho las sesiones expositivas además de facilitar la transmisión de conocimientos” (GD.002.MX.E.H.A.2.)*

Otro problema de envergadura que también ha emergido de manera sistemática en los grupos de discusión tiene que ver con la cultura profesional que se está generando. Así, la implantación de los Grados ha venido acompañada de una quiebra de la relación didáctica ya que la palabra “miedo” aparece de manera reiterativa (52 segmentos de significado) asociada a dificultades de comunicación entre los estudiantes, entre éstos y su profesorado y entre éste colectivo y los equipos decanales.

La problemática es mayor de lo que puede parecer a primera vista ya que los estudiantes manifiestan miedo a decir lo que ven y lo que piensan sobre el contexto de aprendizaje por las represalias directas o indirectas que se pueden generar cuando sus opiniones no coinciden con las de sus profesores especialmente cuando se cuestionan las metodologías o los recursos que están utilizando para abordar los contenidos o favorecer la motivación y la participación.

Las cuestiones citadas inciden negativamente en la motivación, el compromiso y el esfuerzo de los estudiantes por lo que es normal que sus propuestas se orienten a mejorar los sistemas de comunicación y de relación entre los diferentes colectivos implicados ya que de lo contrario la tensión irá en aumento con el consiguiente aumento de los conflictos donde se puede quebrar definitivamente la confianza. A manera de ejemplo presentamos algunos comentarios ilustrativos.

*“Estas cosas no se le dicen a los profesores porque interpretan que los estás criticando y acaban perjudicando extraoficialmente a los que hacen críticas o comentarios sobre la forma de dar las clases... el miedo está presente en el alumnado al hacer críticas sobre las metodologías docentes” (GD.001.MX.E.B.B.1.).*

*“Las críticas no suelen ser constructivas. En algunos casos si, otros te dicen lo que está mal pero nunca te dicen lo que está bien” (GD.001.MX.E.P.1.)”*

*“Otros te dicen que ellos no son los que si no entiendes las cosas que te busques la vida o que es tu problema” (GD.001.MX.E.P.1.)*

*“Los profesores dicen querer debate pero cuando no opinas lo que quieren ellos no les gusta” (GD.001.MX.E.P.1.)*

*“También es importante que puedas ver que tus compañeros hacen preguntas, que se equivocan y no pasa nada, que se plantean otras propuestas” (GD.001.MX.E.P.2.)*

*“Hay una separación muy grande entre algunos profesores y entre los alumnos” (GD.001.MX.E.P.2.)*

- *La opinión de los responsables académicos sobre los recursos-apoyos*

Las posiciones de los decanos así como las de los coordinadores de las titulaciones podrían calificarse como político-institucionales-dependientes y/o político-corporativas-transaccionales cuando hablan acerca de su gestión institucional en los grados y sobre los

recursos humanos y materiales disponibles. Los responsables institucionales siempre avalarán su gestión y la justifican indicando que en unos momentos tan difíciles se están esforzando tanto ellos como el profesorado.

*“En la Universidad se ha dado un clima de alta participación y compromiso por parte de los docentes, al mismo tiempo que desde los órganos de gobierno se han fomentado las mismas y se ha dado un alto grado de autonomía para el diseño de las nuevas propuestas”* (E.001.H.D.E.)

*“... las iniciativas de mejora parten del decanato y de los vicedecanatos y son contados los docentes que plantean mejoras... ”* (E.0012.H.D.B.).

*“La institución respalda plenamente, como no puede ser de otra forma, la acción de los docentes y su valoración de los aprendizajes. Al mismo tiempo existen canales de comunicación con el alumnado que permiten valorar su percepción de los aprendizajes”* (E.001.H.D.E.)

*“teniendo en cuenta la comparación con otras universidades, la situación podemos valorarla generalmente de óptima”* (E.001.H.C.E.P.)

Los responsables institucionales indican que las guías docentes se llevan a cabo, que se han establecido sistemas de coordinación eficaces y los problemas suelen achacarlos a cuestiones externas como la falta de apoyo rectoral, los recortes presupuestarios o las infraestructuras. Estas son algunas de las razones aducidas para justificar las problemáticas en la docencia y los recursos obviando abiertamente su responsabilidad para promover cambios en las culturas organizativas docentes en sus facultades.

Los responsables institucionales parecen encontrarse en una encrucijada entre el mantenimiento y el cambio por las presiones de las culturas político-organizativas vigentes por lo que buscarán apoyos coyunturales que les orienta hacia un liderazgo político-burocrático-dependiente dadas las múltiples transacciones que tienen que realizar dentro y fuera de sus facultades para evitar conflictos de intereses. En este entramado, los estudiantes manifiestan un alto grado de desconocimiento acerca de los gestores institucionales y de sus proyectos.

*“el primer año de implantación la organización de los horarios de las diferentes actividades fue caótico y en primero sigue siéndolo por la propia configuración de las materias básicas”* (E.001.H.D.B.).

*“Yo creo que el equipo decanal debería estar más cercano, debería haber más información, saber a quién tienes que acudir”* GD.001.MX.E.P.2.)

*“Yo es que cuando fui a ver al decano no me atrevía a pasar de la puerta, pregunté a la de la fotocopiadora si se podía pasar, están allí encerrados y tienes como miedo a entrar”* GD.001.MX.E.P.2.)

En este contexto de crítica generalizada hacia las metodologías docentes, hacia los respaldos institucionales o hacia la eficacia de los servicios administrativos, la situación derivará en múltiples juegos políticos transaccionales donde a los que se les dará unas salidas u otras en base a los equilibrios de fuerzas existentes en cada caso concreto y que en el peor de los casos se traducirán en situaciones no deseables que minan la credibilidad de los responsables institucionales y por extensión hacia los docentes y el personal de administración y servicios.

## Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos reflejan un panorama heterogéneo influenciado por la trayectoria y características de las distintas facultades, puesto que cada institución desarrolla unas estrategias u otras en base a sus prioridades, a las características de los docentes, a sus culturas organizativas y a las expectativas de futuro de los decanos, de sus equipos y de los grupos de docentes que aspiren a gestionar estas instituciones. No obstante, con la intención de aportar una mayor claridad, presentamos las principales conclusiones de esta investigación de acuerdo a los objetivos planteados y que han guiado su desarrollo.

Atendiendo al primer objetivo planteado en este trabajo, *conocer la opinión de los estudiantes sobre sus preferencias metodológicas en los estudios de grado a partir de la realidad que están viviendo*, los resultados permiten constatar una preferencia de los estudiantes hacia las metodologías activas y participativas.

Esta cuestión pone de relieve que los estilos de enseñanza tradicionales están muy interiorizados en las culturas docentes manifestando que lo normal es desarrollar las clases teóricas a través de metodologías expositivas burocratizadas y sistemáticas debido al uso continuado del Power Point lo que, a luz de los resultados, genera gran desmotivación y crítica. De esta forma se confirman otras investigaciones (Hernández Pina, 2003; Martínez-Cocó *et al.*, 2007; Salvador, Argos, Ezquerra, Osoro y Castro, 2011) acerca de la mayor eficacia que otorgan los estudiantes a las metodologías activas para favorecer la motivación, el desarrollo de proyectos y aprender a autogestionarse en el trabajo individual y en equipo.

Los estudiantes van interiorizando a medida que pasa el tiempo que los cambios metodológicos son superficiales, puntuales y aparentes en la práctica lo que genera una disonancia entre las guías didácticas que les presentan a principios de curso los profesores y la realidad cotidiana que viven. Las situaciones se complican aún más por la incapacidad de los gestores institucionales para diseñar unos horarios lo suficientemente flexibles para acomodarse a las tareas diseñadas por los profesores y a las distintas necesidades que se generan a los estudiantes, en suma, necesidades que pasan obligatoriamente por mejorar las relaciones entre profesorado y estudiantes (Hernández Pina *et al.*, 2011).

Los estudiantes también van interiorizando que los espacios, los tiempos y los agrupamientos están supeditados a los intereses de los docentes o de otros colectivos de alumnos que están realizando estudios de postgrado o másteres por lo que se hace necesario revisar los sistemas de gestión que se están consolidando bajo los avales de unos equipos de calidad que se están expandiendo en todas las facultades y que están pensados más para cubrir las necesidades burocráticas derivadas de la ANECA que para mejorar los estilos de enseñanza y aprendizaje de los agentes educativos implicados. Por tanto, apoyamos otras investigaciones (González y García, 2012) que respaldan la necesidad de mejorar la gestión de las titulaciones y potenciar la coordinación entre el profesorado para no saturar de trabajo ni a estudiantes ni a docentes y favorecer el uso de metodologías activas, participativas e interdisciplinares.

Atendiendo al segundo objetivo planteado en este trabajo, *indagar sobre los recursos que prefieren los estudiantes y los que realmente utilizan los profesores en los estudios de grado* comprobamos que, dado que el profesorado utiliza metodologías trasmisivas, es previsible que los estudiantes prefieran manuales elaborados por ellos mismos así como disponer de las trasparencias que utilizan ya que de ese modo garantizan el acceso a unos contenidos que no pueden copiarlos en su totalidad en las horas de clase o ser expuestos todos los contenidos indicados en las guías por falta de tiempo.

De esta manera se apunta indirectamente hacia una incorrecta planificación de los contenidos por parte de los docentes en base al tiempo disponible lo que repercute negativamente en las tutorías grupales puesto que se utilizan para dar contenidos más que para asesorar acerca de las tareas y de las dificultades que van surgiendo con lo que se infrautiliza uno de los recursos fundamentales del Proceso de Bolonia. En cualquier caso, la generalización del Power Point es vista negativamente por la mayoría de los estudiantes de ahí que se recomienda el uso de otras metodologías.

De acuerdo a los resultados se hace necesario diseñar nuevos programas de formación de acceso y continua para los docentes universitarios en el manejo de metodologías activas como recursos tal como vienen apuntando distintos autores (Armengol *et al.*, 2009). En estos estudios se aboga por una mayor implicación de los estudiantes en los procesos, un incremento de la práctica, un aprendizaje orientado desde una reflexión constructiva, una utilización coherente de los recursos, una potenciación de los aprendizajes profundos y una mayor coordinación entre los profesionales implicados para gestionar eficazmente los elementos curriculares en contextos dinámicos complejos (Rué, 2008; Palomares, 2009).

Atendiendo al tercer y último objetivo, que trataba de *profundizar en la comprensión de los efectos derivados de los contextos de aula e institucional sobre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje*, parece lógico pensar a partir de las percepciones de los estudiantes, los coordinadores de las titulaciones y los decanos que la reforma planteada desde el EEES para los grados no va a cristalizar como sus promotores esperan. Esto se explica ya que las políticas institucionales y las estrategias que les acompañan exigen réditos electorales y apoyos a corto y medio plazo que genera una disociación entre las intenciones externas y la realidad socioeducativa y profesional en que se desenvuelve la realidad cotidiana de los agentes educativos implicados.

Las Facultades generan culturas organizativas propias que no son susceptibles de modificación en plazos concretos sino que se reconstruyen en base a referentes cercanos a las prácticas cotidianas. La mejora de la docencia y de la utilización de recursos en particular y de nuestras facultades en general pasa por prestar mayor atención a las percepciones que tienen los implicados de ahí que se indagar periódicamente sobre lo que está ocurriendo y triangular las informaciones recogidas para intervenir en aquellos aspectos que se vayan mostrado como más deficitarios en la implementación de los grados en cada facultad específica.

A partir de estas conclusiones y de la discusión de resultados planteada, consideraos necesario someter a debate en nuestra comunidad universitaria las siguientes iniciativas a modo de propuestas de mejora:

- promover acuerdos básicos para la mejora de las metodologías y la optimización de los recursos entre los agentes implicados para orientar las políticas de inversión, formación e innovación;
- potenciar la autonomía institucional en materia organizativa, económica, funcional, pedagógica y formativa;
- apoyar los diagnósticos situacionales desde la investigación-acción para fundamentar las decisiones curriculares que se adopten y las estrategias de intervención adecuadas a cada contexto;
- respaldar el liderazgo pedagógico-transformacional delegado en base a los proyectos que se quieran implementar, descargando tareas burocráticas en personal no docente;

- articular un modelo de formación inicial y continua del profesorado para orientar el sistema de desarrollo profesional donde se prime la docencia al mismo nivel que la investigación.
- flexibilizar funciones, horarios y utilización de espacios en base a las necesidades, prestando especial atención a aquellas problemáticas específicas que pueden darse de manera coyuntural en algunas facultades para reorientar las iniciativas de mejora desde unos pilares más consistentes.

Para concluir hemos de considerar ciertas limitaciones de nuestro estudio y algunas propuestas para investigaciones futuras. Por un lado, no se ha completado el estudio correlacional entre los enfoques de aprendizaje y las escalas del instrumento empleado. Este aspecto resulta relevante ya que disponer de información fiable sobre el tipo de actividades que más se adecúan a los enfoques de aprendizaje de nuestro alumnado, nos permitirá reorientar las políticas de formación docente, identificar las buenas prácticas para difundirlas y adaptar las metodologías docentes actuales. Por otro lado, hubiera sido interesante contrastar la perspectiva del alumnado y los responsables institucional con la del profesorado, una línea en la que continuamos trabajando. Finalmente, para futuros estudios sobre esta temática será importante ampliar las muestras, no sólo en número sino también en su composición incorporando más ramas de conocimiento y conformando los grupos de discusión de manera interdisciplinar, así explorando las posibilidades que las redes sociales nos bridan al respecto.

## Bibliografía

- Argos, J. (2007). Los nuevos roles del profesor universitario: entre la morfología y la semántica. *Universitas Tarragonensis: Revista de Ciències del'Educació*, 2, 23-32
- Armengol, C. et al. (2009). La coordinación académica en la Universidad. Estrategias para una educación de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 12(2), 121-144.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorne. Victoria (Australian): Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3rc Edition). Buckingham, UK: Open University Press.
- Borgobello, A.; Peralta, N. y Roselli, N.D. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *Liberabit*, 16(1), 7-16.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Entwistle, N., McCune, V. y Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Mesasuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle y J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions* (pp. 89-107). Oxford: Elsevier Science.
- Ferrández, A. y Sarramona, J. (1987). *Diccionario de las ciencias de la educación. Didáctica y Tecnología educativa*. Madrid: Anaya.

- Flores, M. A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, 21(2), 391-412
- García, M.P. y Maquillón, J.J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 17-26
- Gargallo, B. (2009). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- Gargallo, B., Garfella, P.R. y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45-61.
- Gargallo, B., Suárez, J.M., Rodríguez, M.A., y Rodríguez, M.C. (2012, julio). *Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Su evolución durante los dos primeros cursos*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, España.
- Goikoetxea, J., Aramendi, P., Buján, K., Rekalde, I. y Ros, I. (2011). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitario percibidos por estudiantes y profesores: propuesta metodológica. En J. Maquilón, M.P. García, M.L. Belmonte (coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp. 629-644). Murcia: Editum.
- González, N. y García, J.L. (2012). Metodologías participativas para la mejora del aprendizaje en educación superior. Un proyecto innovador con estudiantes de la facultad de educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9. (Enlace web: <http://www.ride.org.mx/>) Consultado el 09.01.2013.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández Pina, F. (2003). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 487-510.
- Hernández Pina, F. et al. (2011). Concepciones de la enseñanza y del aprendizaje en estudiantes de educación superior. En J. Román, M.A. Carbonero y J. Donoso (comp.), *Educación y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 3855-3869). Madrid: Asociación de Psicología y Educación.
- Hounsell, D. y Hounsell, J. (2007). Teaching-learning environments in contemporary mass higher education. En N.J. Entwistle y P.D. Tomlinson (Eds.), *Student Learning and University Teaching. British Journal of Educational Psychology Monographs Series II, Number 4* (pp. 91-111). Leicester, UK: British Psychological Society.
- 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 Universidad Pompeu Fabra (UPF) en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje. *RED U: Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-17.
- McCune, V. y Entwistle, N. (2011). *Learning and Individual Differences*, 21, 303-310.
- Martínez-Cocó et al. (2007). Valoración docente de las metodologías activas: un aspecto clave en el proceso de Convergencia Europea. *Aula Abierta*, 35(1), 49-62.
- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académicos de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Palomares, A. (2009). El nuevo modelo docente en el paradigma formativo centrado en el alumno. *Enseñanza & Teaching*, 27(2), 45-75.

- Prosser, M. y Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.
- Rué, J. (2008). El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 169, 29-33.
- Salvador, L., Argos, J., Ezquerra, M.P., Osoro, J.M. y Castro, A. (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(2), 41-52.
- San Fabián, J.L., Álvarez, M.C., Álvarez Arregui, E., Arias, J.M., De Miguel, M., Dopico, E. y Gago, F. (2011). Los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: Justificación y marco teórico para su estudio. En J. Maquilón, M.P. García, M.L. Belmonte (coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp. 821-835). Murcia: Editum.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J.C. y González Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Vázquez, A. I., Alducin, J.M., Marín, V. y Cabero, J. (2012). Formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 40(2), 25-38.

## Autores

### Alejandro Rodríguez Martín

Profesor de la Universidad de Oviedo y Secretario Académico del Departamento de Ciencias de la Educación. Ha realizado estancias en Argentina, Portugal, Suiza, Brasil y EEUU. Miembro del Fórum Europeo de Administradores de la Educación del Principado de Asturias. Es experto del Campus de Excelencia Internacional en Ecosistemas de Formación, Educación Inclusiva; Educación Emprendedora que constituyen sus principales líneas de investigación sobre las que publicado diversos capítulos y artículos

### Emilio Álvarez Arregui

Profesor de la Universidad de Oviedo. Ha realizado diversas estancias en México, Irlanda, Suiza, Brasil, Portugal y EEUU. Es Presidente del Fórum Europeo de Administradores de la Educación del Principado de Asturias y Secretario del Centro UNESCO. Es experto del Campus de Excelencia Internacional en Ecosistemas de Formación, Innovación Educativa; Organización y Gestión de Instituciones Socioeducativas; Educación Emprendedora que constituyen sus principales líneas de investigación