



# Análisis Sobre Metodologías Activas En La Enseñanza Universitaria

**Débora Rascón Estébanez<sup>1</sup>**

*1) Universidad de Valladolid.*

## **Resumen**

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal analizar mediante un estudio descriptivo el uso de las Metodologías Activas en distintos centros universitarios de Castilla León durante el curso 2008-2009.

En estas últimas décadas, la sociedad ha cambiado. Estos cambios se deben reflejar en la educación: la forma tradicional de entender la enseñanza, basada en las clases magistrales, no parece ser la más adecuada para este momento; ésta es la idea que recoge el Espacio Europeo de Educación Superior. En esta situación, las Metodologías Activas pueden ser una forma muy válida de enseñar a aprender al alumnado, puesto que una de las claves del cambio en la educación es que el alumno sea el que construya su propio aprendizaje, guiado y orientado por el profesor. Se hace necesario conocer cómo se enseña a los que en unos años serán docentes en las escuelas. Así, a través de este estudio, se ha podido constatar el uso que se hacía de las metodologías activas antes de la entrada del nuevo plan de estudios universitario (Plan Bolonia) entre tres colectivos diferentes: estudiantes, alumnado egresado y profesorado.



**Palabras clave:** Metodologías Activas; Espacio Europeo de Educación Superior; Investigación Evaluativa; Renovación Metodológica; Aprendizaje Activo.

### **Abstract**

The main objective of this research is to analyse, through a descriptive study the use of Active Methodologies in different universities in Castilla León during the course 2008-2009.

In recent decades, society has changed. These changes should be reflected in education: the traditional understanding of teaching, based on lectures, does not seem to be the most appropriate for this moment; this is the idea that collects the European Higher Education Area. In this situation, Active Methodologies can be a very valid way to teach students learn, as one of the keys of the change in education is to enable students to construct their own learning, guided and directed by the professor. Knowing how professors teach the future schoolteachers becomes an important aspect. Therefore, thanks to this investigation, it has been possible to know the use of Active Methodologies among students, graduates and professors before the new university curriculum (Bologna Plan) starts.

**Keywords:** Active Methodologies; European Higher Education (Area); Evaluative Investigation; Methodological Renewal; Active Learning.



## Introducción

El presente trabajo es un análisis de la investigación desarrollada a través del Proyecto de I+D concluido en 2010 y titulado “La docencia universitaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Análisis de la situación actual en la formación del profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales” (Convocatoria de Investigación de la Junta de Castilla y León 2008-2010. Proyecto VA035A08. BOCyL, 127; de 3 de julio de 2008).

## 1. Objetivos

Esta investigación tiene como objetivo principal conocer la percepción de uso de las metodologías en la docencia universitaria, sobre todo en los estudios relacionados con Magisterio.

Puesto que este objetivo se va a estudiar en tres colectivos diferentes (profesorado, alumnado y alumnado egresado), se ha procedido a un desglose del mismo en objetivos específicos en función del colectivo al que se pretende investigar, pues aunque muchos coinciden, para tener un conocimiento más profundo y detallado de la realidad estudiada.

- Diagnosticar el uso de las metodologías activas en los centros universitarios estudiados.
- Conocer si las opiniones de los profesores coinciden con las de los alumnos y egresados.



Universidad de Valladolid

## 2. Marco teórico



### 2.1. Metodología tradicional vs. Metodologías activas

La palabra “educar” viene del latín *educere*, que significa ‘extraer, sacar fuera’; de acuerdo con esta definición, la persona que educa sería aquella que ayuda al que aprende a extraer el conocimiento; esto implica que el conocimiento está en la persona, en el aprendiz.

La metodología tradicional se basa en la idea de que es tarea del profesor el hacer que el alumno aprenda, y esto sucede porque es el profesor el que tiene el conocimiento. Emplea metodologías expositivas, donde el profesorado era considerado el sujeto activo del proceso de enseñanza/aprendizaje, mientras que el alumnado era el objeto pasivo. Es tarea del profesor el hacer que el alumno aprenda, y esto sucede porque es el profesor el que tiene el conocimiento. Esta realidad aparece reflejada por López Noguero:

Esta situación se observaba claramente en multitud de detalles: clases masificadas donde el anonimato era lo habitual; protagonismo casi absoluto del docente, especialmente visible en su monopolio en el uso de la palabra; contenidos ya marcados, que no permitían ningún tipo de opinión ni sugerencia por parte del alumno, etc. (2005, p.11)

En las últimas décadas se ha producido una importante evolución en la sociedad, que sigue avanzando y cambiando día a día; se ha dado paso a la llamada sociedad de la información. Las personas ya no necesitan tanto tener conocimientos, sino ser capaces de gestionar la información que van necesitando conocer, y saber gestionar su propio aprendizaje (aprender a aprender).



## 2.2 La universidad ante el cambio metodológico y el EEES

La Universidad se encuentra en un momento de cambio: la sociedad ha evolucionado hacia un mundo más globalizado, en el que la información es mucho más accesible, y las nuevas tecnologías cada vez hacen el mundo más pequeño. Ante esto, la Universidad no puede continuar como ha estado durante siglos, porque no puede dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual; aunque es consciente de eso y ha tratado de dar pasos, todavía se dan una serie de paradojas en la enseñanza universitaria, planteadas por Goldsmichdt (1990), y a las que Joaquín De Juan hace referencia (1995, pp. 22-23). Destacamos:

Paradoja nº 5: A pesar de la explosión del saber y la creciente necesidad de concentrarse en lo esencial, de aprender a resolver problemas, de desarrollar la creatividad, la capacidad de innovación y el espíritu crítico, las Escuelas Superiores continúan poniendo el acento sobre la cantidad de conocimientos memorizados a corto plazo.

Se sigue considerando más importante que los alumnos puedan contestar de forma adecuada un examen de tipo “tradicional”, que busca cuantificar los datos memorizados, antes que la capacidad que ha adquirido el alumno para analizar, pensar, innovar, etc., que es lo que realmente se necesita en la sociedad actual.

Paradoja nº 6: A pesar de que las exigencias profesionales y los problemas por resolver exigen una formación próxima a la vida real creativa, la enseñanza



**Universidad de Valladolid**

universitaria es, desde el primer ciclo, cada vez más teórica y distante de los problemas reales.



La sociedad cada vez pide más profesionales que tengan no sólo conocimientos teóricos, sino también prácticos, para que puedan llevar a cabo las tareas y trabajos necesarios en el momento en que entren en el mundo del trabajo. Sin embargo, la Universidad se ha centrado más en los aspectos teóricos, con lo que no responde a las necesidades de la sociedad.

Estas paradojas tratan de hacer ver que la Universidad va por un camino y la sociedad por otro; para que estos dos caminos se aproximen, la Universidad tiene que dar pasos encaminados a actualizarse, sobre todo en su metodología.

La UNESCO, en el año 1996, elaboró un documento llamado “La educación encierra un tesoro”, más conocido como “Informe Delors”, relativo a la educación del siglo XXI. En él, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI defiende que, puesto que la sociedad ha cambiado, la concepción de la educación debe cambiar también, haciéndose más amplia. Ya no debe verse como un medio para alcanzar unas metas (ventajas económicas, mayor estatus social, etc.), sino como una vía para que la persona se desarrolle plenamente, que la persona “aprenda a ser”.

La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructura privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones. (Delors, 1996, p. 8)

Por este motivo, ya no tiene sentido que la educación se circunscriba a unos años al principio de la vida, sino que de lo que se trata es de que la persona



**Universidad de Valladolid**



pueda adquirir una serie de competencias que le permitan actualizar sus conocimientos, profundizar en lo que le interese, etc. durante toda su vida. Es decir, actualiza el concepto de educación por el de “educación durante toda la vida”. Esta idea tiene mucho más sentido en esta sociedad en continuos cambios: si los sujetos tienen las herramientas necesarias para saber cómo enriquecer sus conocimientos, podrán actualizarlos siempre que quiera o sea necesario de una forma autónoma a lo largo de toda su vida.

En la Declaración de Praga (2001) se hace hincapié en varios aspectos, entre ellos el “aprendizaje de toda la vida” -*lifelong learning*-, que, al igual que hace el Informe Delors (1996) y el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), hace ver que el aprendizaje no se tiene que dar durante un periodo concreto de la vida, sino siempre. Así, este segundo documento explicita: “La persona necesita ser capaz de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente, comprender lo aprendido de tal manera que pueda adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes” (*ibíd.*, p.37). En definitiva, no sólo se necesita aprender en un periodo de la vida: las personas, a lo largo de su existencia, tenemos que seguir aprendiendo o actualizando lo aprendido en un momento anterior.

Y esto será posible si el alumnado tiene la posibilidad de aprender a aprender, y es provisto de herramientas que le ayuden la sociedad de la información, a actualizar y renovar su conocimiento cuando sea necesario.

Elisa Gavari considera que este paso hacia delante que supone el EEES supone una revolución en la metodología:

Lo que está detrás no son simplemente cambios en la nomenclatura de las licenciaturas y diplomaturas a grados universitarios, sino que lo que se propone es un cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si hasta ahora el culmen



Universidad de Valladolid



del aprendizaje de una asignatura universitaria era el examen que sancionaba los contenidos aprendidos por el alumno, el crédito distorsiona esta visión unilateral. Esto es así porque la definición de créditos se refiere a diferentes parámetros, como el trabajo del estudiante, los resultados del aprendizaje y las horas de contacto. El proceso de enseñanza y aprendizaje no se va a apoyar tanto en el conocimiento en sí mismo sino en el fomento de competencias que permitan al alumno aprender a aprender a lo largo y ancho de la vida. (2006, p.123)

Uno de los objetivos marcados por esta ley tiene que ver con el cambio en la metodología y en la forma de entender el proceso de aprendizaje del alumnado:

la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no solo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida (Ley Orgánica 4/2007, p. 44037).

Benito y Cruz plasman el cambio de paradigma que se está empezando a dar en la universidad en la siguiente tabla, que sintetiza cómo las distintas dimensiones que forman parte de la enseñanza han cambiado, y cómo se espera que evolucionen:

Tabla 1.

*Cambio de paradigma en la Universidad. Tomado de Benito y Cruz, 2005, p.66*

DIMENSIÓN	ANTES	AHORA	¿MAÑANA?
-----------	-------	-------	----------





Universidad de Valladolid



Docencia	“Me enseñan” Trabajo individual	“Yo aprendo” Trabajo en grupo	Co-aprendizaje
Materiales	Manual, pizarra, transparencias	Casos, supuestos, problemas relacionados	Resolución de casos nuevos en situaciones interdisciplinarias
Evaluación	Evaluación final (Examen)	Evaluación continua	Auto y co-evaluación Evaluación 360º
Motivación	Aprobar	Aprender	Adquirir autonomía para el aprendizaje y confianza en resolución Problemas futuros no experimentados con anterioridad
Profesor	Maestro Magistral	Guía en el aprendizaje	“Preparador personal”

Se puede concluir que esta nueva visión del aprendizaje no puede explicarse por medio del conductismo, sino a través del constructivismo, que defiende que el aprendizaje debe ser “un proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo” (Fernández March, 2006, p.41). Estas son además características que hacen que el aprendizaje sea duradero.

El cambio del rol del profesorado en el modelo tradicional y en el participativo/ activo en la siguiente tabla:



Tabla 2

*Rol del profesorado en los diferentes modelos de enseñanza. Elaboración propia, basada en López Noguero, 2005, p.52*

Modelo tradicional	Modelo activo/participativo
<ul style="list-style-type: none"><li>- dueño</li><li>- transmisor</li><li>- juez</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- partícipe</li><li>- planificador</li><li>- facilitador</li><li>- orientador</li><li>- guía</li></ul>

Por otra parte, el alumno pasa a ser el protagonista principal en su proceso de aprendizaje (véase Tabla 3), en vez de ser una figura dependiente.

Tabla 3.

*Rol del alumnado en el modelo tradicional y el activo/participativo. Elaboración propia, basada en López Noguero (2005, p.52).*

Modelo tradicional	Modelo activo/participativo
<ul style="list-style-type: none"><li>- dependiente</li><li>- receptivo</li><li>- pasivo</li><li>- individual</li><li>- atonía con el proceso</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- autónomo</li><li>- participativo</li><li>- activo</li><li>- grupal</li><li>- comprometido con el proceso</li></ul>



**Universidad de Valladolid**



De esta forma, del alumnado ya no se presupone que esté en clase de forma pasiva, limitándose a plasmar por escrito lo que el profesor va explicando, para después aprenderlo de memoria y repetirlo en un examen. Ahora el estudiante tiene que tener un papel activo en su propio proceso de aprendizaje; él es el protagonista del mismo, por lo que tiene que trabajar tanto en el aula como fuera de ella. En esta tarea el profesor le acompaña, orienta y guía.

De acuerdo con Bain, “es más fácil que las personas disfruten de su educación si creen que están al mando de la decisión de aprender”. (2007, p. 58). Es mucho más motivador para el estudiante aprender cuando ellos quieren hacerlo.

El EEES hace necesario un cambio, de un modelo centrado en la enseñanza a otro cuyo foco es el aprendizaje. Esto supone un cambio radical en la Universidad, porque supone un cambio en la metodología.

Teniendo en cuenta las referencias de diferentes autores (como por ejemplo Canós y Mauri, 2005; Nolasco y Modarelli, 2009; Gargallo, 2009; Learreta, Montil, González y Asensio, 2009; Ochando, Pou, García y Bertomeu, 2008, etc.), podemos llegar a concluir que las Metodologías Activas son aquellas metodologías que se basan en la acción del alumnado: su aprendizaje tiene lugar porque ellos se involucran en el mismo, y son ellos lo que tratan de construirlo, con la guía y orientación del profesorado, que les provee de situaciones de aprendizaje lo más reales posibles.

### **3. Metodología**

En la presente investigación se ha realizado un estudio evaluativo que se basa en la utilización de la estadística descriptiva sobre el uso de metodologías



**Universidad de Valladolid**

activas en diferentes centros universitarios de las universidades de Valladolid y Salamanca.



Latorre detalla cada uno de los pasos que hay que seguir en la investigación evaluativa: la primera fase es la determinación de la necesidad y el propósito (en el presente caso, conocer el uso de metodologías activas en la enseñanza universitaria, para estar mejor preparados de cara a la implantación de los nuevos planes de estudio). A continuación se diseñó el cuestionario, valorando los aspectos que sería necesario conocer para poder obtener la información pertinente (cuestiones metodológicas: estrategias, metodologías, técnicas, etc.); asimismo, se optó por un cuestionario de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta. Los cuestionarios se distribuyeron durante el curso 2008-09 y se ha procedido a analizarlos utilizando el programa informático SPSS (Statistical Product and Service Solutions), que estudia datos de forma estadística utilizando un análisis de tipo cuantitativo.

Los datos del estudio han sido recogidos a partir de un cuestionario organizado en torno a una escala de tipo Likert, con un apartado final de observaciones denominada “Escala de valoración de aspectos metodológicos”, con cinco alternativas de respuesta. Estaba dirigido a tres grupos de población: profesores, alumnos y egresados, de diferentes escuelas universitarias de Magisterio y de la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Se ha decidido emplear el cuestionario en los estudios de Magisterio y en la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte pues son carreras con asignaturas prácticas y, además, sobre todo en el caso de Magisterio, se forma a los futuros educadores, por lo que se considera muy importante conocer de qué forma aprenden, puesto que es muy probable que reproduzcan en su futura práctica la forma en la que ellos han sido enseñados. Esta última idea la reflejan también González, Fernández y Martín (2008, p.141): “la



Universidad de Valladolid



necesaria transformación metodológica cobra especial significado cuando se trata de formar a profesionales de la educación, que podrán mejorar su práctica posterior desde la vivencia de una construcción de conocimientos profesionales auténticamente significativa”. Si es importante y necesario un cambio en la metodología de la enseñanza universitaria, lo es más, si cabe, en los estudios en los que se forma a los futuros maestros y profesores.

La toma de datos se realizó durante el curso 2008-09. Se elaboraron tres cuestionarios de tipo Likert: uno para profesores, otro para egresados y un tercero para alumnos. La encuesta consta de 12 preguntas, de las cuales seis están relacionadas con el uso de las metodologías activas, el resto son relativas a evaluación y competencias. Las posibilidades de respuesta a las preguntas era: ninguna o casi ninguna, pocas, algunas, bastantes, muchas.

En el presente trabajo, por motivos del tipo de formato del artículo, solo se presentan los resultados de la pregunta número 3, relacionada con el uso de diversas prácticas relacionadas con las metodologías activas en el día a día del aula universitaria.

## 4. Resultados

### Pregunta número 3

Esta cuestión se interesa por conocer en cuántas asignaturas se utilizaron las siguientes técnicas: cuaderno de campo, diario o ficha de sesiones, recensiones e informes, tertulias dialógicas, mesas redondas, plataformas virtuales, debates, consulta de bibliografía, observación de prácticas docentes y exposiciones de trabajos. Recordamos al lector que, en el cuestionario del profesorado, estamos analizando los ítems 2.8 al 2.17 de la pregunta 2.



#### 4.1 Cuadernos de campo

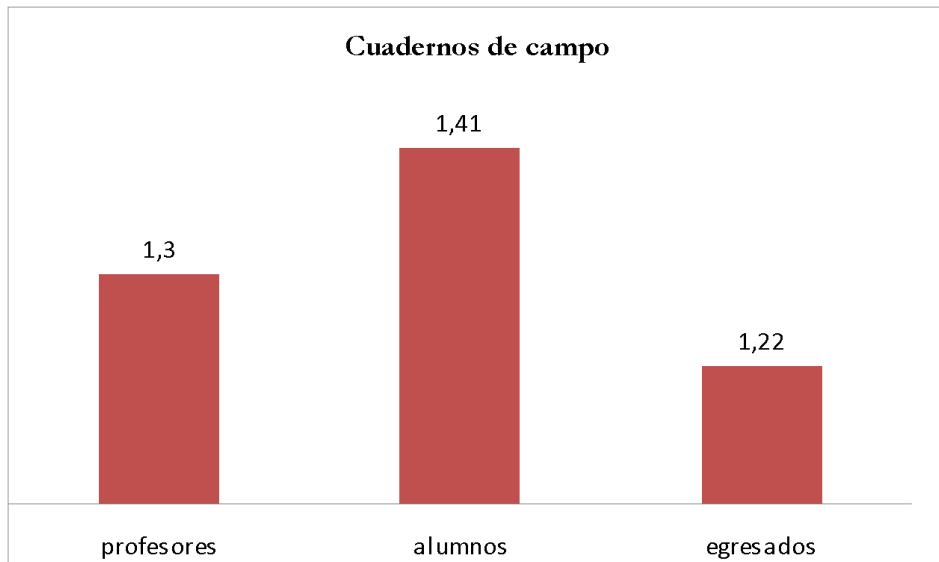


Gráfico 1. Medias de las muestras (pregunta 3.1)

En cuanto al uso del cuaderno de campo, las opiniones del profesorado tienden con valor medio de 1,30 a situarse en “ninguna o casi ninguna”, los alumnos tienden a situarse con un valor medio de 1,41 en “pocas”, y egresados también se sitúan en esta opción, pero con un valor medio más bajo (1,22), por lo que podemos concluir que es una técnica poco utilizada.



## 4.2 Diario o ficha sesiones

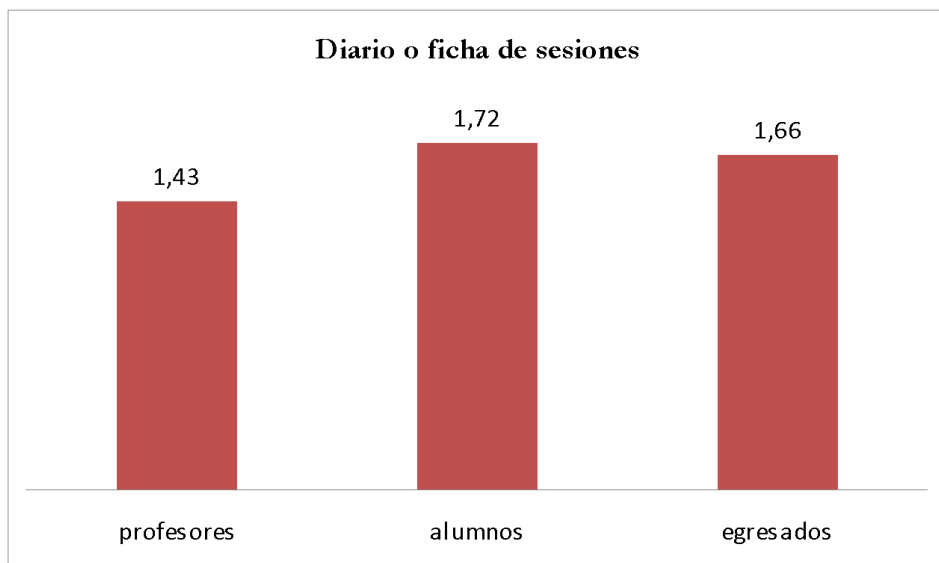


Gráfico 2. Medias de las muestras (pregunta 3.2)

Respecto al uso del diario o fichas, los profesores tienden a situarse en “ninguna o casi ninguna” con un valor medio de 1,43, mientras que alumnos y egresados coinciden en dar la mayor frecuencia de respuestas a la opción “algunas”, con una media muy parecida (1,72 y 1,66 respectivamente).



### 4.3 Recensiones e informes

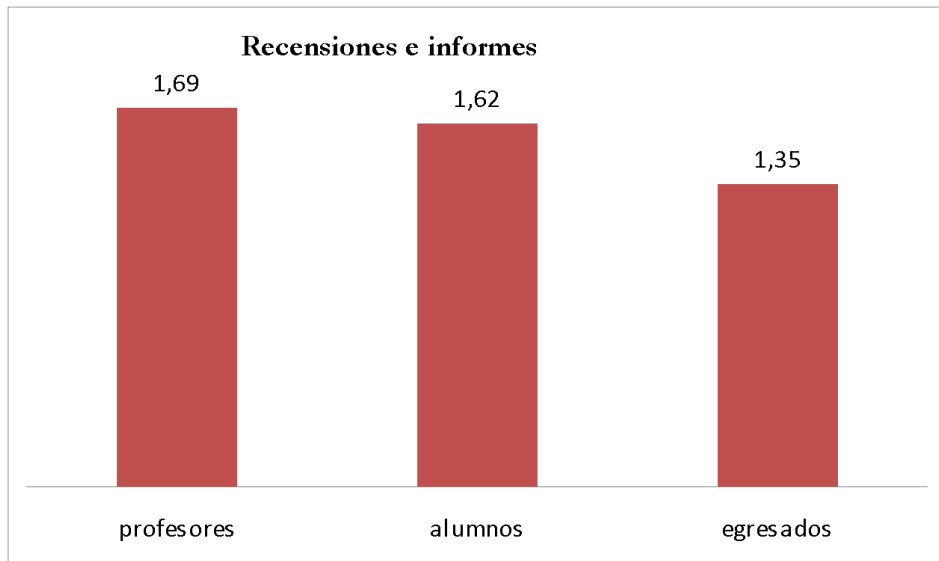


Gráfico 3. Medias de las muestras (pregunta 3.3)

Las recensiones son utilizadas en “ninguna o casi ninguna” asignatura por profesores y egresados, con valores medios de 1,69 y 1,35. En el caso de los alumnos, la opción de respuesta más valorada ha sido “pocas”. Por tanto, podemos afirmar que no es una técnica que se emplee demasiado.

### 4.4 Tertulias dialógicas



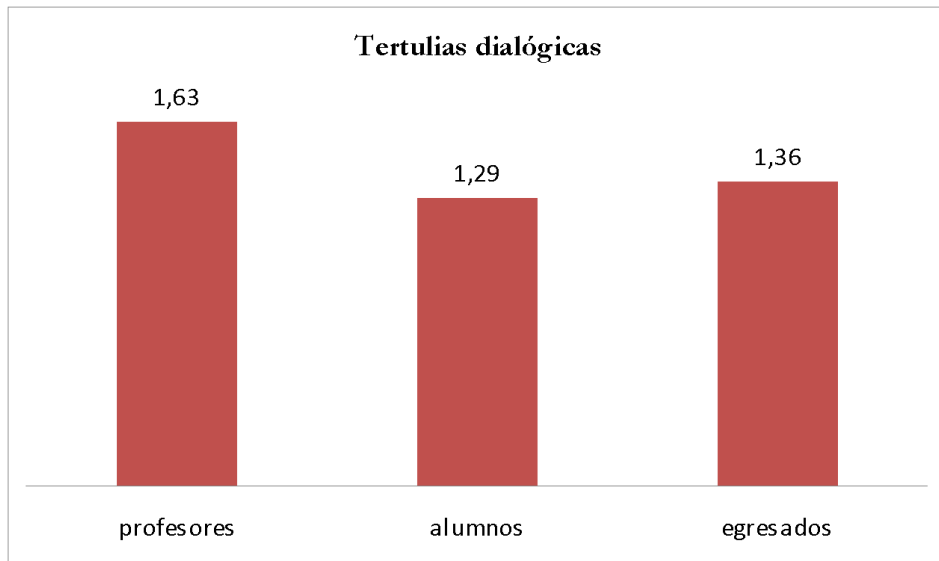


Gráfico 4. Medias de las muestras (pregunta 3.4)

Las tertulias dialógicas tampoco son técnicas demasiado utilizadas, como demuestran las respuestas que ofrecen las tres muestras: el profesorado otorga un voto mayoritario a la opción “ninguna o casi ninguna”, con una media de 1,63, mientras que alumnos y egresados se decantan por la respuesta “pocas” con un valor medio de 1,29 y 1,36 respectivamente.

#### 4.5 Mesas redondas

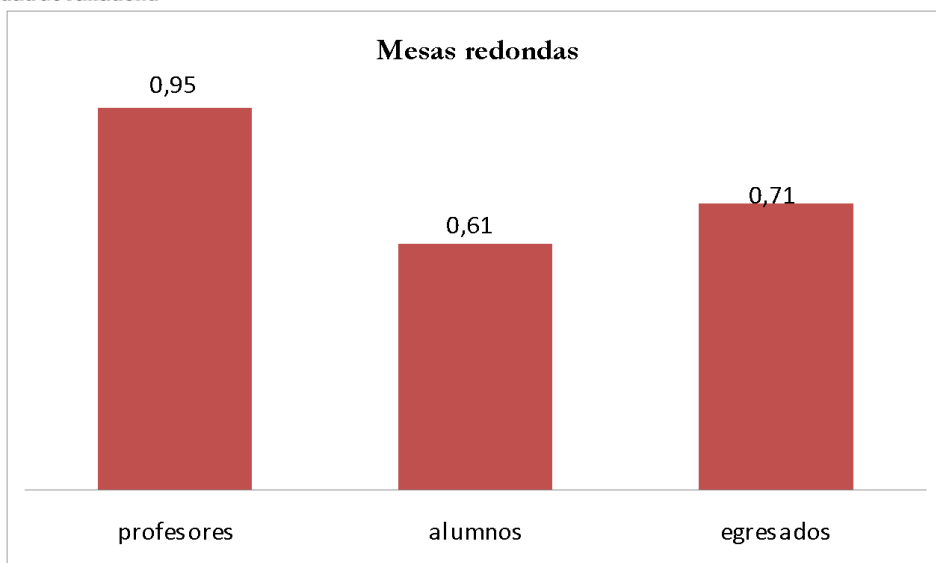


Gráfico 5. Medias de las muestras (pregunta 3.5)

La mesa redonda es la opción menos utilizada, de acuerdo con la valoración que hacen tanto profesorado como alumnado y egresados: los tres coinciden en optar por la respuesta “ninguna o casi ninguna” con una porcentaje mayor del 50%. De hecho, es la única técnica en la que las tres muestras coinciden en optar por la misma respuesta en un porcentaje que supera la mitad; asimismo, es el ítem con una valoración más baja de toda la pregunta.

#### 4.6 Plataformas virtuales (asignaturas virtuales)

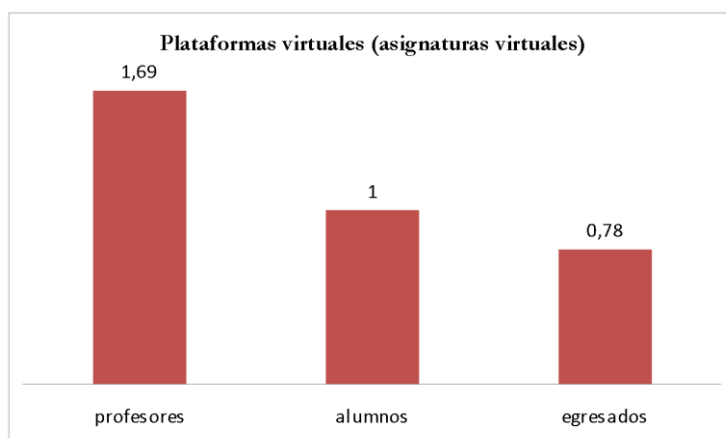


Gráfico 6. Medias de las muestras (pregunta 3.6)



Con respecto al uso de plataformas virtuales de aprendizaje, cabe destacar la diferencia en cuanto a la media de las respuestas en cada muestra. Aunque tanto profesores como egresados coinciden en la respuesta más calificada (“ninguna o casi ninguna”), los porcentajes acumulados son muy diferentes: en el caso de los profesores, 34,9%, mientras que para los egresados, el porcentaje supera la mitad: 52,4%. Asimismo, las medias tienen valores separados entre sí (1,69 y 0,78 respectivamente). Por otro lado, el 39,7% del alumnado considera que en “pocas” asignaturas se han utilizado las plataformas de aprendizaje virtual. Por tanto, es una técnica muy poco utilizada.

#### 4.7 Debates

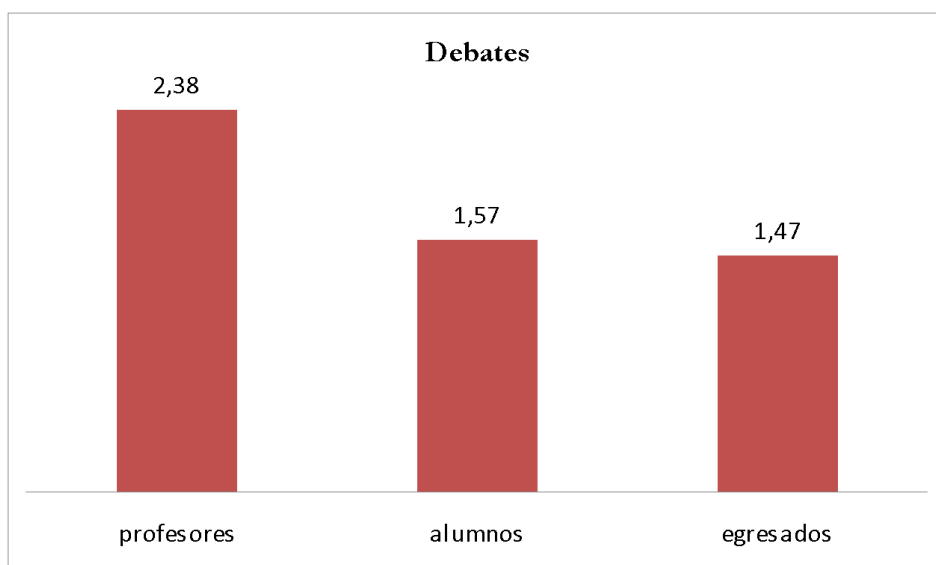


Gráfico 16. Medias de las muestras (pregunta 3.7)

Los valores medios en las respuestas al ítem: “¿En cuántas asignaturas se han utilizado debates? Se encuentran bastante distanciados. Los profesores tienden a situarse en “algunas” con un valor medio de 2,38, mientras que



Universidad de Valladolid



alumnos y egresados tienden a la respuesta “pocas” con unos valores medios más cercanos entre sí (1,57 y 1,47 respectivamente).

#### 4.8 Consultar bibliografía

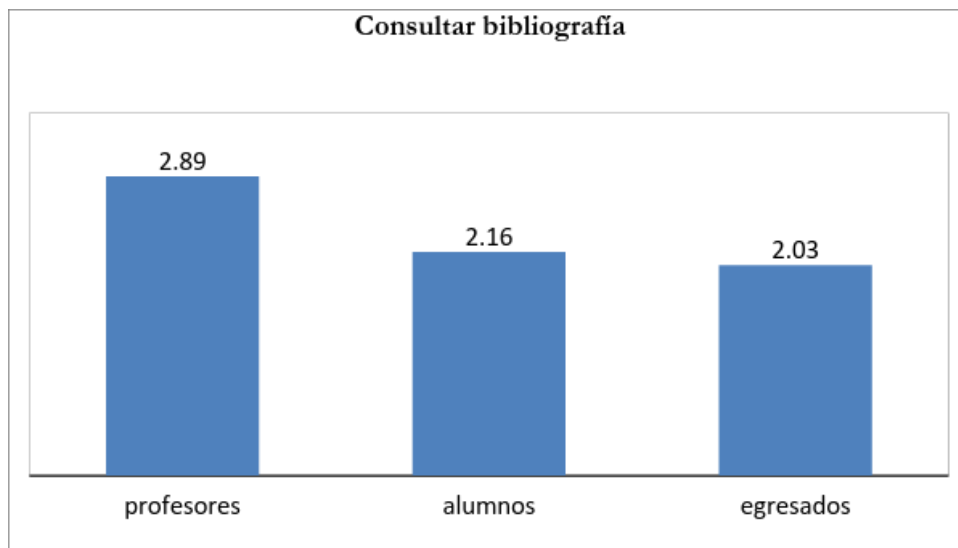


Gráfico 8. Medias de las muestras (pregunta 3.8)

Con respecto a la consulta bibliográfica, se obtuvieron unos valores medios bastante altos en comparación con el resto de ítems de la pregunta. En el caso de los docentes, el valor medio (de 2,89) tiende a la opción de respuesta “bastantes” o “muchas” (ambas opciones tienen el mismo porcentaje: 35,6%); en el estudiantado, el valor medio (de 2,16) tiende también a la respuesta “bastantes”, mientras que los egresados, con una media de 2,03, tienden a la respuesta “algunas”.

#### 4.9 Observación de prácticas docentes

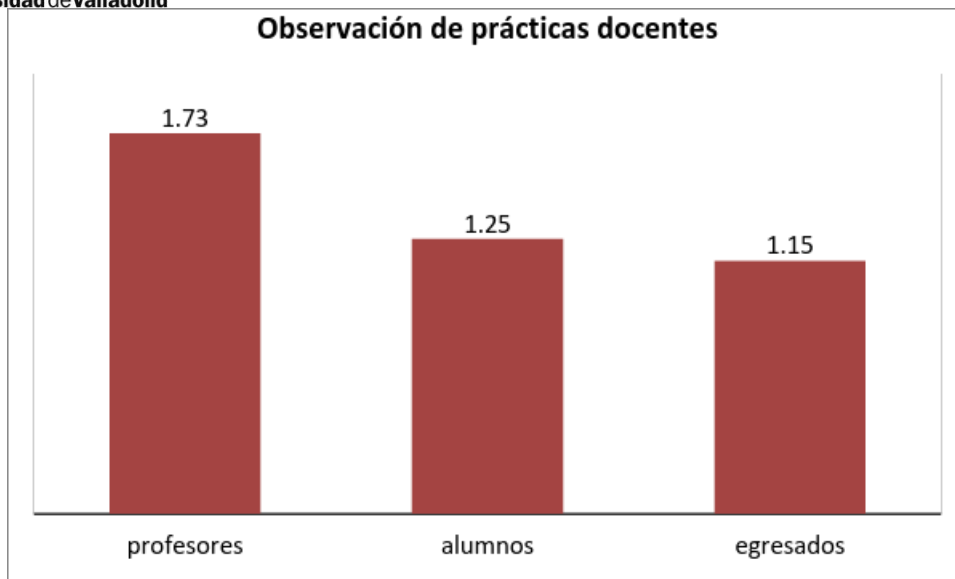


Gráfico 9. Medias de las muestras (pregunta 3.9)

En lo referente al noveno ítem: “Observación de prácticas docentes”, se puede constatar que los valores medios de alumnos y egresados son muy similares (1,25 y 1,15 respectivamente), tendiendo a la respuesta “pocas”. Los docentes tienden a la respuesta “ninguna o casi ninguna” con un valor medio de 1,73. A la luz de estos datos podemos concluir que es una técnica poco utilizada.

#### 4.10 Exposiciones de trabajos

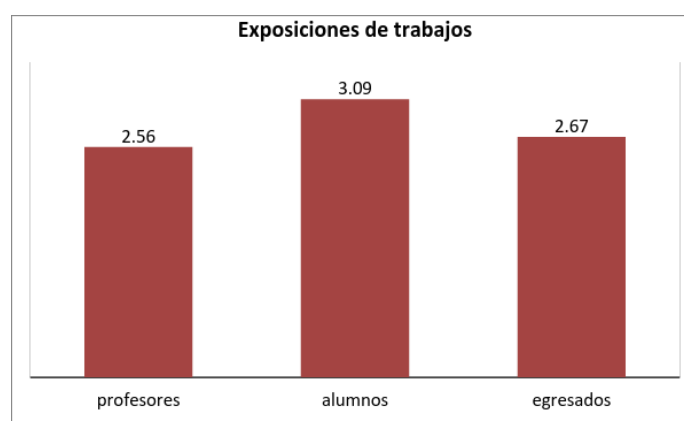


Gráfico 19. Medias de las muestras (pregunta 3.10)



**Universidad de Valladolid**



Este es el ítem que presenta unos valores medios más altos dentro de esta pregunta. Por un lado, con un valor medio de 2,56, el profesorado tiende a la respuesta “muchas” asignaturas llevaron a cabo exposiciones de trabajos, mientras que alumnos y egresados tienden a la respuesta “bastantes”, dando lugar a una media de 3,09 y 2,67 respectivamente. Podemos concluir constatando que es una técnica que sí se utiliza en los estudios universitarios.

De todo esto se puede concluir que las técnicas más utilizadas son la consulta de bibliografía y la exposición de trabajos, y la menos utilizada, la mesa redonda.

Para terminar, cabe destacar que, en general, las medias de los profesores suelen ser más altas que las de las otras dos muestras; a su vez, entre alumnado y egresados, también tienden a ser más altas las medias de los egresados. Además, se observa una tendencia a que los valores medios de alumnos y egresados estén más juntos entre sí, y que estén algo alejados de las medias del profesorado. Las medias de las tres muestras están más agrupadas en los siguientes ítems: cuadernos de campo y recensiones e informes, lo que demuestra que en estos casos los tres grupos tienen una valoración similar.

Sin embargo, el profesorado ha tendido a responder “ninguna o casi ninguna” en los ítems (siete de diez), mientras que alumnos y egresados solían puntuar por encima de esa valoración. A su vez, alumnado y egresado han coincidido en la respuesta más valorada en siete ocasiones.

Para calcular las ANOVAS, se ha considerado variable independiente el estatus (si son profesores, alumnos o egresados) y la variable independiente cada una de las preguntas.



Universidad de Valladolid



Se puede comprobar que son significativas en el caso de la lección magistral, los cuadernos de campo, diario o fichas de sesiones, recensiones e informes, tertulias dialógicas y mesas redondas.

## Conclusiones

Las conclusiones que se pueden sacar una vez analizados los datos son varias, y se van a presentar agrupadas por muestras (profesores, alumnos, egresados), junto con otro apartado dedicado de una forma más genérica a la educación en general.

En lo que respecta al profesorado, del análisis de datos se desprende que no utiliza demasiado las Metodologías Activas, sino que se centra en la lección magistral. Para que se dé el cambio en la metodología usada en la Universidad, tendrían que darse algunos cambios en los docentes. Las ideas que presentamos a continuación están muy relacionadas entre sí, como se puede ver:

- Es necesario un cambio en la forma de pensar del profesorado. Ellos repiten la misma metodología que les fue transmitida cuando fueron alumnos en las distintas etapas educativas: la metodología tradicional. Es importante que los docentes hagan el esfuerzo de intentar cambiar la metodología que emplean en el aula, puesto que, como se ha descrito previamente, la sociedad no es la misma, y la educación no puede seguir siendo como antes.
- Para que se de este cambio de mentalidad en los docentes, en muchas ocasiones será necesario formarlos: es muy difícil que el profesorado cambie la forma de pensar si no conoce alternativas ni domina las herramientas para llevarlas adelante, y si no sabe qué aspectos podría mejorar de su práctica docente. Sería muy positivo que en las



Universidad de Valladolid



universidades se ofertaran cursos de formación en distintas metodologías. A su vez, trabajando de esta forma, el profesorado llevará adelante en primera persona la idea del *lifelong learning*.

- Unido a los puntos anteriores, es importante que el profesor haga una reflexión personal sobre su práctica docente. Sólo podrá dotar de mayor calidad a su enseñanza si analiza los puntos fuertes y débiles en el ejercicio de la docencia: sabiendo qué aspectos son mejorables, los podrá cambiar, y conociendo también cuáles son sus puntos fuertes, podrá sacarlos un mayor partido. Pero es claro que este análisis sólo lo podrá llevar adelante si se convierte en investigador de su práctica docente, si se pregunta curso tras curso ¿Qué puedo mejorar de mi forma de enseñar?

Respecto a los datos obtenidos de los cuestionarios del alumnado, se desprende que, aunque con respuestas algo distintas al resto, no constatan que se haga demasiado uso de Metodologías Activas. En cualquier caso, queremos concluir que:

- Al igual que los docentes, los estudiantes están acostumbrados a un modelo de enseñanza transmisivo, por lo que, cuando se encuentran con nuevas metodologías se sienten perdidos, y llegan incluso a rechazarlas. Les resulta familiar y también cómoda la postura que tienen que tomar en las metodologías tradicionales. Es más fácil memorizar, o simplemente “retener con alfileres” como ocurre en muchas ocasiones que pensar, tratar de relacionar ideas, oponerlas, sintetizar, resumir, etc. Por tanto, también los discentes tienen que cambiar su forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando a ser los protagonistas y principales actores en la construcción de su aprendizaje.





En lo relativo a los egresados, los datos demuestran que durante su etapa como alumnos, no han recibido demasiada enseñanza basada en Metodologías Activas, puesto que los resultados que ofrece el cuestionario son bajos en su mayoría. Por otro lado, estos resultados son mayoritariamente más bajos que los del alumnado; podemos pensar que esto puede ser debido a que, con el paso de los años, el profesorado ha podido modificar su metodología, o que el alumnado egresado haya olvidado cosas por el paso del tiempo. Por último, podemos reflexionar que si durante su periodo de formación ha sido enseñado siguiendo la metodología tradicional, es difícil que pueda implementar metodologías más novedosas en su práctica profesional. Este hecho resulta especialmente grave si tenemos en cuenta que, en el caso de Magisterio, se está dando formación para enseñar a los futuros docentes.

- Por otro lado, y dentro de este punto, detectamos la necesidad de un cambio metodológico que empiece antes, en la educación obligatoria. Es obvio pensar que el alumnado universitario no puede cambiar su forma de situarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje si nunca se ha visto en la necesidad de hacerlo, porque la educación que ha recibido siempre ha sido bancaria. Si desde los niveles inferiores se utilizan nuevas metodologías, al estudiante le resultarán mucho más familiares.

## Referencias bibliográficas

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: PUV.



Universidad de Valladolid



Barba, J.J. (2011) El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.

Benito, A. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Ed. Narcea.

Biggs, J. (2011). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Ed. Narcea.

Blanco, A. (coord.)(2009). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid: Ed. Narcea.

Canós, L y Mauri J. (2005). Metodologías activas para la docencia y aplicación de las nuevas tecnologías: una experiencia. Consultado el día 28 de junio de 2011 en: [http://w3.iec.csic.es/URSI/articulos\\_modernos/articulos\\_gandia\\_2005/articulos/otros\\_articulos/462.pdf](http://w3.iec.csic.es/URSI/articulos_modernos/articulos_gandia_2005/articulos/otros_articulos/462.pdf)

Escribano, A. y Del Valle, A. (coords.). (2008). El aprendizaje basado en problemas. Propuesta metodológica en Educación Superior. Madrid: Ed. Narcea.

De Juan, J. (1996). Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado. Madrid: Dykinson.

De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1995). Metodología para la recogida de la información. Madrid: La Muralla.

De la Orden, A. (1985). Investigación evaluativa, en De la Orden, A. (ed.), Investigación educativa, pp.133-137. Diccionario de Ciencias de la Educación. Anaya: Madrid.



Universidad de Valladolid



- De Miguel, M. (coord.) (2006a). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel, M. (2006b). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(3), pp.71-91.
- Declaración de Bolonia. (1999). El Espacio Europeo de Educación Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Consultado el día 8 de julio de 2011 en: [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf)
- Declaración de La Sorbona. (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). Consultado el día 8 de julio de 2011 en: [http://www.eees.es/pdf/Sorbona\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf)
- Declaración de Praga. (2001). Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Consultado el día 8 de julio de 2011 en: [http://www.eees.es/pdf/Praga\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf)
- Delors, J. (coord.) (1996) La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- Fazey, D. (1996). Academic advice and personal tutoring at the University of Wales, Bangor. En: HEQC: Personal tutoring and academic advice. London: HEQC
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio siglo XXI, 24, pp. 35-56.



Universidad de Valladolid



- Fernández March, A. (2008). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, (22,3), pp. 161-187.
- Fernández, T., Orejudo, S. y Garrido, M.A. (2008). Experiencias con Metodologías activas en la Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), pp.15-20.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Ed. Siglo XXI de España editores s.a.
- Gargallo Castel, A. (2009). Metodologías activas en la dirección estratégica de la empresa: implicación de los alumnos en el análisis estratégico de la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), pp.1-8.
- Gavari Starkie, E. (2006). La formación de los docentes a través del prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), pp.121-136.
- González Ballesteros, M, Fernández Lozano, P, y Martín del Pozo, R. (2008). Las actividades prácticas como instrumento para el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), pp.141-160
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto. Consultado el día 10 de julio de 2011 en: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)



Universidad de Valladolid



González Ballesteros, M, Fernández Lozano, P, y Martín del Pozo, R. (2008).

Las

actividades prácticas como instrumento para el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 63 (22,3), pp.141-160.

Knight, P. T. (2005). El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia. Madrid: Ed. Narcea.

Latorre, A., Rincón, D. del y Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación

educativa. Barcelona: Ed. Hurtado.

Learreta, B., Montil, M., González, A. y Asensio, A. (2009). Percepción del alumnado ante el uso de metodologías activas de enseñanza como respuesta a las demandas del Espacio Europeo de Educación superior: un estudio de caso. Apunts. Educación Física y deportes, 95, pp.92-98.

López Noguero, F. (2005). Metodología participativa en la enseñanza universitaria.

Madrid: Ed. Narcea.

López Pastor, V. (coord.). (2009) Evaluación formativa y compartida en Educación

Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Ed. Narcea.

Nolasco, M.A. y Modarelli, M.C. (2009). Metodología didáctica innovadora: una experiencia en el aula universitaria. Revista Iberoamericana de Educación, 48(2), pp.1-8.



Universidad de Valladolid



Ochando, L.E., Rosendo, A., García, R. y Bertomeu, J.R. (2008). Metodologías Activas en el marco del EEES: Aprendizaje Cooperativo basado en trabajos coordinados. Anales de la Real Sociedad Española de Química, pp. 135-139.

## ANEXO: Encuesta

1-¿En cuántas asignaturas se ha discutido el programa al comienzo del curso?

2- En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste las siguientes:

Proyectos tutorados

Seminario

Estudio de casos

Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas

Aprendizaje colaborativo

Lección magistral

Sesiones prácticas

3- Indica en cuántas asignaturas se han utilizado las siguientes estrategias y técnicas:

Cuadernos de campo

Diario o fichas de sesiones

Recensiones e informes

Tertulias dialógicas



Universidad de Valladolid



Mesas redondas

Plataformas virtuales (asignaturas virtuales)

Debates

Consultar bibliografía

Observación de prácticas docentes

Exposiciones de trabajos

4- Indica en cuántas asignaturas se han cumplido las siguientes afirmaciones:

Se han usado dinámicas para mejorar el ambiente de clase.

Se ha permitido preguntar dudas en las clases.

Las tutorías se han utilizado para resolver dudas sobre el desarrollo de la asignatura.

Se han utilizado medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc.)

Se han planteado situaciones en clase en las que se tenían que resolver problemas educativos que pueden surgir en la futura práctica profesional.

La asignatura se ha acompañado de prácticas que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional.

Se han utilizado estrategias metodológicas variadas.

En las clases se han utilizado exposiciones orales para las explicaciones y se tomaban apuntes.

La clase ha consistido, fundamentalmente, en el dictado de apuntes por parte del profesor.



**Universidad de Valladolid**



5- En cuanto a la metodología aplicada, indique el grado de similitud entre las asignaturas impartidas por los diferentes profesores.

11- ¿La metodología activa, cuando ha sido utilizada en las asignaturas que has cursado, te han ayudado a adquirir competencias profesionales? (sic.)