

# Metodologías docentes. Motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios

Dolors Cañabate Ortiz  
Maria Aymerich Andreu  
Margarida Falgàs Isern  
M. Eugenia Gras Pérez

Universitat de Girona. España.  
dolors.canyabate@udg.edu  
maria.aymerich@udg.edu  
margarida.falgas@udg.edu  
eugenia.gras@udg.edu



Recibido: 22/01/2014

Aceptado: 28/02/2014

## Resumen

La renovación metodológica en los estudios superiores es uno de los retos pendientes de la formación en España. El presente artículo analiza las metodologías docentes más utilizadas en el contexto universitario (clase magistral, análisis de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y aprendizaje realista y reflexivo); la motivación de los estudiantes respecto a ellas, y su percepción en cuanto a posibilidades de aprendizaje. Participan 207 estudiantes del último curso de Magisterio y Psicología. Los datos se recogen mediante cuestionario autoadministrado y anónimo. Los resultados indican que la clase magistral continúa siendo la metodología más utilizada en ambas carreras (Psicología y Magisterio). La motivación de los estudiantes por las metodologías varía según los estudios cursados, aunque consideran que todas ellas resultan útiles para facilitar el aprendizaje. Existen coincidencias, independientemente de los estudios cursados, en relación con qué metodologías se perciben útiles para desarrollar habilidades comunicativas y madurez personal, mientras que hay valoraciones diferentes respecto a qué metodologías facilitan el desarrollo de competencias profesionales e intelectuales.

**Palabras clave:** metodologías docentes; Magisterio y Psicología; motivación de los estudiantes; competencias profesionales e intelectuales.

## Resum. *Metodologies docents. Motivació i aprenentatge percebuts pels estudiants universitaris*

La renovació metodològica en els estudis superiors és un dels reptes pendents que té la formació a Espanya. El present article analitza les metodologies docents més utilitzades en el context universitari (classe magistral, anàlisi de casos, aprenentatge basat en problemes, aprenentatge basat en projectes, aprenentatge cooperatiu i aprenentatge realista i reflexiu); la motivació dels estudiants respecte a aquestes metodologies, i la percepció que en tenen considerant les possibilitats d'aprenentatge que ofereixen. Hi participen 207 estudiants de l'últim curs de Magisteri i Psicologia. Les dades es recullen mitjançant un qüestionari auto-administrat i anònim. Els resultats indiquen que la classe magistral continua sent la meto-

dologia més utilitzada en tots dos estudis (Psicologia i Magisteri). La motivació dels estudiants per les metodologies varia segons la carrera cursada, encara que consideren que totes són útils per facilitar l'aprenentatge. Existeixen coincidències, independentment dels estudis cursats, en relació amb les metodologies que es consideren útils per desenvolupar habilitats comunicatives i maduresa personal, mentre que hi ha valoracions diferents respecte a quines són les metodologies que faciliten el desenvolupament de competències professionals i intel·lectuals.

**Paraules clau:** metodologies docents; Magisteri i Psicologia; motivació dels estudiants; competències professionals i intel·lectuals.

**Abstract.** *Teaching methods: Motivation and learning perceptions of university students*

Methodological renewal in the university is one of the challenges for higher education in Spain. This paper examines: the most used teaching methods in the university context (master class, case analysis, problem-based learning, project based learning, cooperative learning and realistic / reflective learning), students' motivation regarding these methods, and their perceptions concerning learning opportunities. Participants were 207 students in their final year of both Education and Psychology degrees. Data were collected through an anonymous and self-reported questionnaire. The results indicate that the master class remained as the most widely used methodology in both degrees. The motivation of students differed from methodology to methodology although all of them agreed that all methodologies were useful to facilitate learning. Regardless of the university course, their perceptions about the methodology usefulness to develop communication skills and personal maturity were concordant. However, there were different assessments regarding which methodologies facilitated the development of professional and intellectual skills.

**Keywords:** teaching methods; Education and Psychology; students' motivation; professional and intellectual skills.

### Sumario

Introducción	Resultados
Objetivos	Discusión y conclusiones
Método	Referencias bibliográficas

## Introducción

La renovación metodològica es uno de los retos ineludibles que tiene que afrontar la universidad. A nivel europeo, se han realizado notables esfuerzos para la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (Declaración de Bolonia, 1999; Eurydice, 2012), en el que se plantea, en un intento de mejorar la calidad formativa recibida por los estudiantes universitarios, la necesidad de realizar una renovación pedagógica. En este sentido, se prioriza un modelo de programación centrado en las competencias, la promoción del aprendizaje autónomo de los estudiantes y el uso de nuevas tecnologías, así como la con-

sideración de tiempo y la carga de trabajo en créditos ECTS. Todo ello supone, cuanto menos, un cambio en la función docente, ya que el profesor pasa de ser el dueño absoluto del hecho educativo a ser partícipe del mismo, y de ser el único transmisor a ser un planificador y facilitador de los aprendizajes. De igual forma, el cambio en las metodologías docentes implica también una evolución en la figura del estudiante, que pasa de ser una figura dependiente, receptiva, pasiva e individual con respecto al proceso educativo a otra más autónoma, participativa, grupal y comprometida con los procesos de aprendizaje (Barrachina et al., 2009; Murillo, 2003).

Son muchas las posibilidades metodológicas en dicho contexto de renovación. En este sentido, se pone en consideración la metodología universitaria para optimizar el intercambio de enseñanza-aprendizaje en la apropiación del conocimiento que busca una mirada completa e interdisciplinaria, a la vez que crítica y valorativa (Imbernón, 2012; Fourez, 2008; De Miguel, 2006b). El camino repercute en los dos sujetos de la interacción didáctica, tanto en el modo de aprender del estudiante universitario, como en la práctica del docente (Ocaña y Reyes, 2011; López Pastor, 2006). Se identifican diversas modalidades organizativas de trabajo presencial (Baños, 2007; Pérez, 2007; De Miguel, 2006b; López Noguero, 2005), de las cuales nos centramos en las metodologías que aparecen en las programaciones, tanto de los estudios de Magisterio, como de Psicología. Siendo éstas: clase magistral (Bain, 2004; Cross, 2003), análisis de casos (Hamilton y Corbett-Whittier, 2013), aprendizaje basado en problemas (Ors, 2011; Branda, 2008; Sagasta y Barandiaran, 2004; Duch et al., 2001; Colliver, 2000), aprendizaje basado en proyectos (Korthagen, 2010; Galeana, 2006), aprendizaje cooperativo (Fernández March, 2006; Monereo y Duran, 2001; Johnson et al., 1999; Aronson y Patnoe, 1997) y aprendizaje realista y reflexivo (Esteve et al., 2010; Brubacher et al., 2005; Perrenoud, 2004; Korthagen, 2001; Schön, 1998).

Ante esta situación de cambio y renovación metodológica, han sido numerosos los debates sobre el grado de implicación o resistencia entre los diversos sectores universitarios, tradicionalmente poco permeables a la incorporación de procesos de innovación pedagógica, sobre todo si establecemos comparaciones con lo que sucede en otros niveles del sistema educativo (Martínez, 2011; De Miguel, 2006a).

En este sentido, consideramos que es muy importante, no únicamente el cambio metodológico desde la perspectiva del docente, sino también la consideración de la perspectiva de los estudiantes respecto a las propuestas metodológicas (Aguado, 2005), dirigidas a planteamientos globales de la apropiación del conocimiento complejo, que pasa por un proceso de introspección por parte de todos los sujetos del aprendizaje (Scott et al., 2014; Díez et al., 2008), docentes y estudiantes. Este estudio tiene su origen en una investigación previa, realizada entre estudiantes de Psicología (Aymerich y Gras, 2009), que marca el camino para abrir la participación a una población más extensa, con la finalidad de obtener datos y conclusiones más generalizables y precisos para incidir en nuestra facultad.

## Objetivos

*El objetivo general* de este trabajo es conocer la percepción de los estudiantes de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona, respecto a diferentes metodologías docentes que suelen utilizarse en el contexto universitario. Además, tiene un propósito de actuación a nivel de facultad, que es una voluntad de incidir en la calidad docente de los estudios a partir de los datos concluyentes a medio plazo.

*Los objetivos específicos* se concretan en:

- Conocer las *metodologías más utilizadas* en los estudios de *Magisterio y Psicología*.
- Detectar el *grado de motivación* sobre el cual informan los estudiantes respecto a las diferentes metodologías docentes.
- Determinar las *posibilidades de aprendizaje* que, según perciben los estudiantes, les ofrecen los métodos presentados.
- Conocer el grado de relación que perciben los estudiantes entre las metodologías y el desarrollo de las competencias comunicativas, intelectuales, profesionales y personales.
- *Comparar* el colectivo de estudiantes universitarios de *Magisterio y Psicología* en relación con los cuatro objetivos precisados anteriormente.

## Método

### *Participantes*

Los participantes en esta investigación son alumnos de último curso de la promoción 2010-2011 de los estudios de Psicología y Magisterio de la Universidad de Girona. La participación fue voluntaria para todos aquellos alumnos que asistían a clase el día de la recogida de datos, y, en todos los casos, el cien por cien de los asistentes accedieron a colaborar.

En este sentido, forman parte de esta investigación 207 estudiantes universitarios del último curso de los estudios de Psicología (n = 51), Maestro de Educación Primaria (n = 41), Maestro de Educación Infantil (n = 35), Maestro de Educación Musical (n = 21), Maestro de Educación Física (n = 35) y Maestro de Lengua Extranjera (n = 24) de la Universidad de Girona.

### *Instrumento*

El cuestionario utilizado para la recogida de datos ha sido una adaptación del cuestionario utilizado por Aymerich y Gras (2009).

Dicho instrumento consta de un bloque inicial que recopila datos demográficos de los alumnos participantes (edad y sexo), además de otras variables, como la modalidad de enseñanza preuniversitaria y los estudios universitarios cursados durante el año académico 2009-2010. A continuación, el cuestionario se centra en las principales metodologías docentes utilizadas en el contex-

to universitario para facilitar la formación de los participantes como futuros profesionales. Se acompaña de una hoja resumen en la que se clarifican las características principales de las metodologías incluidas en el estudio: *la clase magistral, el análisis de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje realista y reflexivo*. En el primer ítem, se pregunta sobre el grado en que se han trabajado las diferentes metodologías durante la etapa formativa preuniversitaria y universitaria. Se ofrecen cuatro alternativas de respuesta posibles en una escala tipo Likert: *nada (1), un poco (2), bastante (3) y mucho (4)*. Seguidamente, se pide cuáles de las metodologías trabajadas les han resultado más motivadoras y también cuáles les han facilitado un mayor y mejor aprendizaje en una escala de siete alternativas de respuesta en una escala tipo Likert, que oscilaban desde *nada (1) hasta muchísimo (7)*. Finalmente, de cada metodología, se pedía a los estudiantes que valorasen, en una escala de 1 a 3 (*nada, un poco, bastante*), hasta qué punto cada una de las metodologías les había ayudado a desarrollar *habilidades comunicativas, competencias intelectuales, competencias profesionales y madurez y desarrollo personal*.

A fin de evaluar la consistencia interna, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las metodologías docentes consideradas. En todos los casos, se obtuvieron valores superiores a 0,7 (*clase magistral: alfa = 0,71; análisis de casos: alfa = 0,75; aprendizaje basado en problemas: alfa = 0,80; aprendizaje basado en proyectos: alfa = 0,85; aprendizaje cooperativo: alfa = 0,79, y aprendizaje realista y reflexivo: alfa = 0,82*).

### *Procedimiento*

Para facilitar a los estudiantes la comprensión de las metodologías y favorecer la tarea de complementación del cuestionario, a fin de garantizar una mayor validez de las respuestas, previamente a su administración, se elaboró una hoja resumen con una definición breve y clara de cada una de las metodologías estudiadas. Dicho documento se repartió junto con el cuestionario en el momento de su cumplimentación. Tanto la hoja de definiciones como el instrumento se administraron inicialmente a un grupo reducido de estudiantes (25) como prueba piloto. El cuestionario fue aceptado sin ninguna variación, mientras que las definiciones de las metodologías requirieron el análisis de cada definición, en grupos de cinco personas, en presencia de una de las autoras del trabajo. Los participantes hicieron comentarios y propuestas apuntando cambios en la descripción de algunas metodologías. Se reformularon las definiciones incorporando las sugerencias de los estudiantes, hasta obtener el documento que se incluyó como anexo al cuestionario en el momento de su administración.

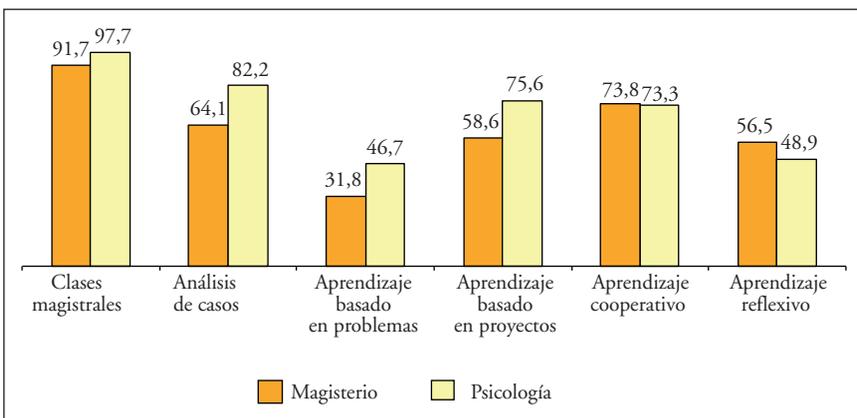
La administración de los cuestionarios tuvo lugar durante el curso académico 2010-2011, en horas lectivas de clase, en presencia de una de las autoras del trabajo, para poder dar respuesta a las dudas que pudiesen surgir y atender personalmente los posibles problemas de comprensión. Previamente a la cum-

plimentación de los cuestionarios, se informó a los estudiantes del interés de conocer su opinión en lo que concernía al uso de diversas metodologías docentes y a la importancia de su colaboración sincera al rellenar el cuestionario, insistiendo en el total anonimato de sus respuestas.

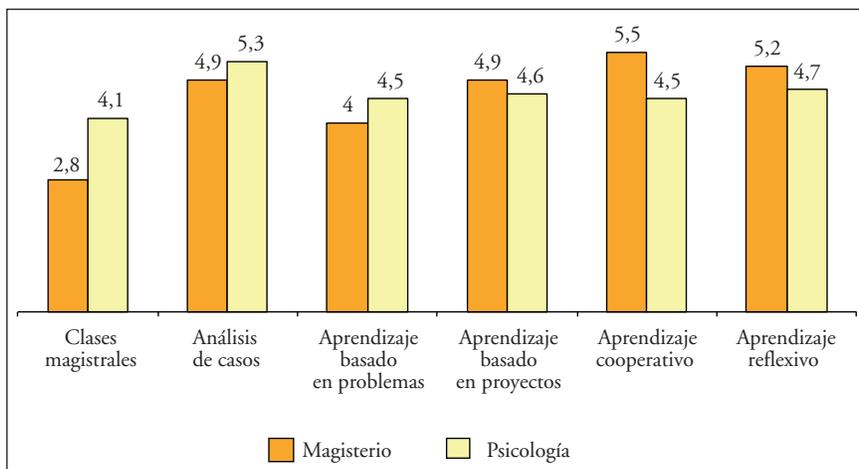
## Resultados

En la figura 1, se presenta el porcentaje de participantes que *informan haber trabajado* con bastante o mucha frecuencia cada una de las seis metodologías analizadas en función de la carrera que cursan (Magisterio o Psicología). Se aprecia claramente que la clase magistral es la metodología que más estudiantes afirman que utilizan con elevada frecuencia, principalmente los que cursan Psicología, con diferencias significativas entre ellos según la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney ( $p < 0,05$ ). También, significativamente, más estudiantes de Psicología que de Magisterio informan utilizar con gran frecuencia el análisis de casos y el aprendizaje basado en proyectos ( $p < 0,05$ ). Del mismo modo, más estudiantes de Psicología que de Magisterio dicen utilizar con gran frecuencia el aprendizaje basado en problemas, sin llegar a la significación estadística, pero se observa una tendencia a la significación ( $p < 0,10$ ). Aunque más estudiantes de Magisterio que de Psicología informan utilizar el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje reflexivo, las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ( $p > 0,05$ ).

En la figura 2, se presenta el *grado de motivación* asociado a cada una de las metodologías analizadas según la carrera cursada. La prueba no paramétrica de Friedman detecta diferencias significativas en el grado de motivación atribuido a las diferentes metodologías, tanto entre los estudiantes de Magisterio ( $p < 0,05$ ) como entre los de Psicología ( $p < 0,05$ ).



**Figura 1.** Porcentaje de participantes que afirman haber trabajado con bastante o mucha frecuencia las diferentes metodologías analizadas, según la carrera que estudian. Fuente: elaboración propia.



**Figura 2.** Grado de motivación asociada a cada una de las metodologías analizadas según la carrera cursada

Fuente: elaboración propia.

El rango de la escala de medida del grado de motivación oscilaba entre 1 (*no me ha motivado nada*) y 7 (*me ha motivado muchísimo*). Entre los estudiantes de Magisterio, en la mayoría de las metodologías analizadas, la puntuación media observada iguala o supera el valor central 4, con excepción de las clases magistrales. Al comparar las puntuaciones otorgadas por estos estudiantes mediante los contrastes no paramétricos de Wilcoxon, se aprecia que las clases magistrales son valoradas significativamente como menos motivadoras que cualquiera de las otras metodologías analizadas ( $p < 0,05$ ); tras la clase magistral, las metodologías que consideran menos motivadoras son, por este orden: el aprendizaje basado en problemas ( $p < 0,05$ ) y el análisis de casos ( $p < 0,05$ ), que se considera igual de motivador que el aprendizaje basado en proyectos ( $p > 0,05$ ), pero menos que las dos metodologías más motivadoras, el aprendizaje reflexivo y el aprendizaje cooperativo. La metodología más motivadora entre estos estudiantes es el aprendizaje cooperativo, que supera al aprendizaje reflexivo con tendencia a la significación ( $p < 0,10$ ) y a cualquiera de las demás metodologías analizadas ( $p < 0,05$ ).

Entre los estudiantes de Psicología, todas las metodologías analizadas obtienen puntuaciones medias iguales o superiores a 4. Estos estudiantes consideran que el análisis de casos es la metodología más motivadora, con diferencias significativas respecto a todas las demás ( $p < 0,05$ ), excepto el aprendizaje reflexivo, respecto al cual sólo se observa una tendencia a la significación ( $p < 0,10$ ). En segundo lugar, por lo que a su capacidad motivadora se refiere, se sitúa el aprendizaje reflexivo.

Si se comparan, mediante la prueba no paramétrica de Mann-Whitney, los estudiantes de Magisterio y Psicología respecto a la *motivación* que atribu-

yen a cada una de las metodologías analizadas (figura 2), se observa que los futuros maestros consideran el aprendizaje cooperativo una metodología significativamente más motivadora que los futuros psicólogos ( $p < 0,05$ ), mientras que estos últimos consideran la clase magistral más motivadora que los primeros ( $p < 0,05$ ). Además, se aprecia que los estudiantes de Psicología consideran más motivadora la metodología de análisis de casos y de aprendizaje basado en problemas en comparación con los de Magisterio, situación que se invierte cuando se trata del aprendizaje reflexivo, pero, en estos tres casos, sólo se observa una tendencia a la significación ( $p < 0,10$ ).

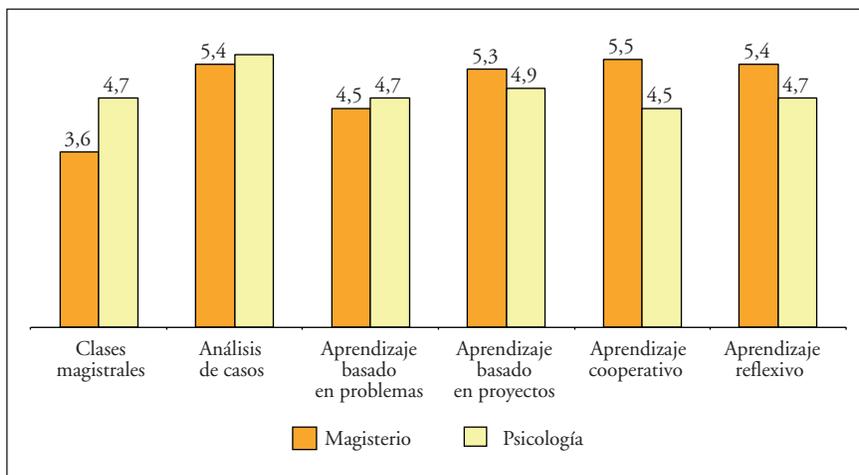
En la figura 3, se presentan las percepciones de los estudiantes de Magisterio y de Psicología en referencia a *hasta qué punto les ha ayudado a aprender cada una de las metodologías analizadas*. Los valores medios observados superan el valor 4, excepto en el caso de las clases magistrales entre los estudiantes de Magisterio. No obstante, en ambos grupos, la prueba de Friedman detecta diferencias significativas entre las metodologías ( $p < 0,05$ ). Los contrastes entre metodologías realizados con la prueba no paramétrica de Wilcoxon indican que, en el caso de los futuros maestros, la mejor puntuada es el aprendizaje cooperativo, seguida de cerca por el análisis de casos, el aprendizaje reflexivo y el aprendizaje basado en proyectos, sin que se observen diferencias significativas entre ellos ( $p > 0,05$ ); en el otro extremo, la clase magistral es la peor valorada de todas las metodologías, significativamente menos que cualquiera de las otras ( $p < 0,05$ ). Asimismo, el aprendizaje basado en problemas se valora menos que el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje reflexivo, el aprendizaje basado en proyectos o el análisis de casos ( $p < 0,05$ ).

La metodología que los estudiantes de Psicología consideran que mejor favorece su aprendizaje es el análisis de casos, y difiere significativamente de todas las otras ( $p < 0,05$ ). En cambio, no difieren significativamente las valoraciones de estos estudiantes respecto al aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje reflexivo, el aprendizaje basado en problemas o las clases magistrales ( $p > 0,05$ ), que se valoran mejor que el aprendizaje cooperativo ( $p < 0,05$ ).

De acuerdo con los resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, en general, las valoraciones de las metodologías en referencia al aprendizaje que realizan los estudiantes de Magisterio son similares a las de los estudiantes de Psicología ( $p > 0,05$ ), con dos excepciones: la clase magistral, que los futuros psicólogos valoran significativamente más que los futuros maestros, y el aprendizaje cooperativo, respecto al cual se invierte la tendencia ( $p < 0,05$ ) (ver figura 3).

El porcentaje de estudiantes que informan que las diferentes metodologías les han ayudado a desarrollar bastante las *habilidades comunicativas*, las *competencias intelectuales*, las *competencias profesionales* y la *madurez personal* según la carrera cursada, se presenta en la tabla 4.

La metodología que más estudiantes, tanto de Magisterio como de Psicología, consideran que ayuda bastante a potenciar las *habilidades comunicativas* es el aprendizaje cooperativo, seguido del aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje reflexivo. Las metodologías que menos estudiantes consideran como potenciadoras de estas habilidades son las clases magistrales.



**Figura 3.** Valoración de los estudiantes respecto a cómo les ha ayudado a aprender cada una de las metodologías analizadas según la carrera cursada

Fuente: elaboración propia.

Siete de cada diez estudiantes de Magisterio consideran que el aprendizaje reflexivo ayuda bastante a desarrollar las *competencias intelectuales*. El análisis de casos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos también es considerado así por más de seis de cada diez futuros maestros. Entre los estudiantes de Psicología, las metodologías valoradas por más estudiantes son el análisis de casos y las clases magistrales. Por otra parte, las que menos estudiantes consideran como potenciadoras de estas competencias son las clases magistrales según los estudiantes de Magisterio y el aprendizaje cooperativo según los futuros psicólogos.

Cuando se trata de desarrollar *competencias profesionales*, las metodologías que más estudiantes de Magisterio valoran son el aprendizaje cooperativo y el análisis de casos. Entre los estudiantes de Psicología, la valorada con más frecuencia es el análisis de casos (64,8%), seguido a bastante distancia por el aprendizaje basado en proyectos (54,5%). En ambos grupos, muchos menos estudiantes valoran la clase magistral como potenciadora de estas competencias.

Por lo que se refiere al desarrollo de la *madurez personal*, las dos metodologías que los estudiantes valoran en ambos grupos son el aprendizaje cooperativo y el reflexivo, y las que menos valoran son, nuevamente, las clases magistrales.

En la tabla 1, se destacan las diferencias detectadas por la prueba U de Mann-Whitney entre los estudiantes de Magisterio y de Psicología en la valoración de las diferentes metodologías como potenciadoras de diversas habilidades y competencias. En la mayoría de los casos, las diferencias observadas no son estadísticamente significativas, y, cuando lo son, mayoritariamente es

porque los estudiantes de Magisterio las consideran más, con dos excepciones: los estudiantes de Psicología valoran más que los de Magisterio las clases magistrales como potenciadoras de competencias intelectuales y el aprendizaje basado en problemas como potenciador de competencias profesionales.

**Tabla 1.** Porcentaje de estudiantes que considera que cada una de las metodologías le ha ayudado bastante a desarrollar las cuatro competencias evaluadas

	Habilidades comunicativas		Competencias intelectuales		Competencias profesionales		Madurez personal	
	Magist.	Psicolog.	Magist.	Psicolog.	Magist.	Psicolog.	Magist.	Psicolog.
Clases magistrales	4,8	4,4	42,1**	71,1**	18,6	37,8	20,7	28,9
Análisis de casos	40,0*	31,1*	67,6	77,8	64,8	64,4	57,9	42,2
A. Basado en problemas	22,8	20,0	44,1	55,6	31,0**	51,1**	27,6	35,6
A. Basado en proyectos	63,3*	47,7*	61,4	59,1	59,3	54,5	57,2	43,2
A. Cooperativo	84,1	73,3	64,1*	42,2*	70,3*	40,0*	79,3*	60,0*
A. Reflexivo	56,2	47,7	70,3*	52,3*	57,2	40,9	76,6*	59,1*

\* Más valorada entre los estudiantes de Magisterio, según la prueba de Mann-Whitney ( $p < 0,05$ ).

\*\* Más valorada entre los estudiantes de Psicología, según la prueba de Mann-Whitney ( $p < 0,05$ ).

Fuente: elaboración propia

## Discusión y conclusiones

Comparar los resultados obtenidos de este estudio con los objetivos propuestos plantea las conclusiones que presentamos a continuación.

De acuerdo con las respuestas contrastadas de los estudiantes, la clase magistral continúa siendo la metodología docente más utilizada en la universidad. Más del 90% de los estudiantes de la muestra informan que se utiliza en sus clases. En este sentido, podemos afirmar que aún predomina el protagonismo del profesorado por encima de la actividad del estudiante o del grupo, como también señala Alfaro (2006) y constata Fernández March (2006). Los bagajes culturales de docencia universitaria, junto con la organización de grupos numerosos, aún muy habituales, obstaculizan el cambio hacia dinámicas más participativas. No obstante, son muchos los estudiantes que informan también que han ensayado otras metodologías más interactivas, lo cual hace

pensar que, progresivamente, el profesorado va modificando su manera de impartir la docencia.

La frecuencia de uso de algunas metodologías difiere en las dos carreras analizadas, de modo que los estudiantes de Magisterio utilizan con menor frecuencia que los de Psicología la clase magistral, el análisis de casos y el aprendizaje basado en proyectos, pero no se diferencian en la frecuencia de uso del aprendizaje basado en problemas y del aprendizaje cooperativo. Y el aprendizaje reflexivo es más utilizado en los estudios de Magisterio que en los de Psicología. En este sentido, cabe concluir que la selección metodológica se realiza en función de los objetivos y el contenido de la asignatura, por lo que se puede haber establecido una apropiación de unos métodos más próximos a unos estudios que otros. Así, el análisis de casos estaría muy arraigado en la metodología académica de Psicología por su relación directa con la práctica; en cambio, en los estudios de Magisterio, donde es muy importante el cambio de conocimientos y experiencias previas, la práctica reflexiva tiene más implementación.

Por otro lado, se constata la variación de métodos en las dos carreras, que explica, como también afirma Fernández March (2006), que la consecución de los diversos objetivos formativos pasa por la variación metodológica. Asimismo, se observa una clara tendencia hacia métodos participativos, ya que el análisis de casos, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo oscilan, según apreciación de los estudiantes, entre el 73 y el 82% en Psicología y el 64 y el 75% en Magisterio. Estos resultados parecen indicar la existencia de un cambio progresivo del modelo formativo —como pretende el proceso de Bolonia en la capacitación por competencias de los graduados— hacia metodologías más participativas, pero seleccionadas en función de las competencias a desarrollar.

Otro objetivo relevante del presente estudio era recoger el grado de motivación del estudiante respecto a las metodologías docentes. La asociación entre motivación y aprendizaje ha sido constatada por diferentes investigadores. Nosotras nos centramos —y en este estudio se concretó— en el aspecto extrínseco de la motivación que está relacionado con las tareas de las metodologías docentes. Cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes y útiles para los estudiantes, aumenta el grado de motivación (Rinaudo et al., 2003). La relación entre motivación y metodología puede tener en cuenta este grado de percepción de las actividades como importantes y significativas para su formación (Chong y Ahmed, 2013), pero también es posible que el alumno, motivado sólo por la actividad, busque en algunas ocasiones tareas fáciles y obtención de buenos resultados (Scott et al., 2014; Alonso Tapia, 1995). Este trabajo se ha centrado únicamente en el grado de motivación. En estudios futuros, deberían analizarse los motivos por los cuales determinadas metodologías resultan más motivadoras para los estudiantes.

En Magisterio, se refleja una clara tendencia negativa hacia la clase magistral (2,8), en contraste con el aprendizaje cooperativo (5,5) o el aprendizaje reflexivo (5,2), si bien se constata que las metodologías más participativas se

consideran más motivadoras en ambos estudios. Por lo que se refiere a los estudios de Psicología, el análisis de casos (5,3) es la metodología considerada más motivadora, aunque con diferencias significativas respecto a todas las demás, mientras que la menos motivadora se considera que es la clase magistral (4,1). En este caso, también se evidencia una diferencia significativa entre los dos estudios analizados, lo cual refuerza la idea de que hay unos métodos más apropiados y más adecuados a un tipo de contenido y, sobre todo, a un tipo de perfil profesional.

Las metodologías más motivadoras, según informan los alumnos, también son las que más les ayudan a aprender, como también señala Gimeno Sacristán (2012). Así, el aprendizaje cooperativo es la metodología que más estudiantes de Magisterio consideran que les ha ayudado a desarrollar sus habilidades comunicativas, sus competencias intelectuales y profesionales y su madurez personal, mientras que el estudio de casos es la metodología que más estudiantes de Psicología creen que les ha ayudado a desarrollar las competencias intelectuales y profesionales. Curiosamente, la metodología que más estudiantes de Psicología creen que les ha ayudado a desarrollar sus habilidades comunicativas y la madurez personal es, como en sus compañeros de Magisterio, el aprendizaje cooperativo, aunque anteriormente fuese considerada la metodología con la que menos aprenden. En este sentido, podemos decir que los estudiantes perciben como distintas las bondades de las metodologías en función de las habilidades o competencias que desarrollan, y que los estudiantes perciben que las metodologías participativas generan procesos de aprendizaje significativos e inciden en la mejora de sus competencias, resultados similares a los hallados por Learreta et al. (2009).

Las conclusiones de este trabajo sugieren diversas actuaciones futuras. En primer lugar, la importancia que tiene para los alumnos de Psicología y Magisterio la inclusión de metodologías participativas en las aulas universitarias, lo cual plantea la necesidad de que los docentes de dichos estudios sean competentes en su uso y, al mismo tiempo, apuntan la importancia de formar a los profesores universitarios en su aplicación y gestión. Por otra parte, los resultados recogidos sobre la relación existente entre las metodologías participativas y el desarrollo de diversas tipologías de competencias entre los estudiantes universitarios suponen un primer nivel de aproximación a un tema que, por su interés potencial, propone una nueva línea de estudio y profundización.

Para finalizar, cabe tener en cuenta algunas de las limitaciones a las que está sujeto el presente trabajo. En primer lugar, se trata de un estudio que analiza a un grupo de alumnos con opciones académicas muy concretas, con fines descriptivos, que en ningún caso pueden extrapolarse a otros colectivos. De todos modos, el diseño del trabajo sí que puede aplicarse a otros colectivos universitarios, con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes sobre la motivación y las posibilidades de aprendizaje que les ofrecen las distintas metodologías docentes y, así, utilizar esta información para el mayor conocimiento y mejora de la actividad pedagógica. Además, otra de las con-

sideraciones que deben tenerse en cuenta en este estudio es la utilización del autoinforme como instrumento para la obtención de la información, siempre sujeto a posibles distorsiones por parte de quien lo cumplimenta, en este caso, alumnos universitarios, ya sean distorsiones intencionadas (como la deseabilidad social) o inintencionadas (como errores en el recuerdo). Si bien se ha procurado minimizarlas facilitando una hoja resumen explicativa de las distintas metodologías docentes y garantizando el anonimato de las respuestas, no por ello podemos asegurar que se hayan controlado todos los posibles sesgos asociados a ellas.

### Referencias bibliográficas

- AGUADO, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación: Un enfoque de procesos*. Madrid: Alianza.
- ALFARO, I. (2006). «Seminarios y talleres». En: MIGUEL, M. de (coord.): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial, 53-81.
- ALONSO TAPIA, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- ARONSON, E. y PATNOE, S. (1997). *The jigsaw classroom*. New Cork: Longman.
- AYMERICH, M. y GRAS, M. E. (2009). *Las metodologías docentes y su valoración por parte de estudiantes universitarios*. Comunicación presentada en el Congreso de Docencia Universitaria UNIVEST, noviembre, Girona. [CD-ROM]
- BAIN, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- BAÑOS, J. E. (2007). «Bases generals de l'aprenentatge basat en problemes». *Apunts de la 3ª edició del Postgrau en Docència Universitària*. Girona: Universitat de Girona.
- BARRACHINA, A.; SANZ TORRENT, M. y SERRAT SELLABONA, E. (2009). «Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: Los pequeños grupos de investigación cooperativos». *REIFOP* [en línea], 12 (3), 111-126 <<http://www.aufop.com>>.
- BRANDA, L. A. (2008). «Aprendizaje basado en problemas: El resplandor tan brillante en otro tiempo». En: ARAÚJO, U. y SASTRE, G. (coord.). *Aprendizaje basado en problemas: Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- BRUBACHER, J. W.; CASE, Ch. W. y REAGAN, T. G. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- CHONG, Y. S. y AHMED, P. K. (2013). «Student motivation and the “feel good” factor: An empirical examination of motivational predictors of university service quality evaluation». *Studies in Higher Education* [en línea]. <<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.818643>>.
- COLLIVER, J. A. (2000). «Effectiveness of problem-based learning currícula: Research and Theory». *Academic Medicine* [en línea], 75 (3), 259-266. <<http://dx.doi.org/10.1097/00001888-200003000-00017>>.
- CROSS, A. (2003). *Convencer en clase: Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- DÍEZ, M. C.; PACHECO, I.; GARCÍA, J. N.; MARTÍNEZ, B.; ROBLEDO, P.; ÁLVAREZ, M. L.; CARBONERO, M. A.; ROMÁN, J. M.; CAÑO, M. del y MONJAS, I. (2008). «Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodo-

- logías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: Datos de la Universidad de Valladolid». *Aula Abierta*, 37 (1), 45-56.
- DUCH, J.; GROH, S. E. y ALLEN, D. E. (2001). *The power of problem-based learning: A practical «how to» for teaching undergraduate courses in any discipline*. Sterling Virginia US: Stylus Publishing.
- El espacio europeo de la enseñanza superior: Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Bolonia, 19 de junio de 1999.
- ESTEVE, O.; MIELIEF, K. y ALSINA, A. (coord.) (2010). *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Eurydice. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Bruselas: EACEA, 2012.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). *Nuevas metodologías docentes* [en línea]. <[http://www.upm.es/innovacion/cd/02\\_formacion/talleres/nuevas\\_meto\\_docent/nuevas\\_metodologias\\_docentes\\_2.pdf](http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf)>. [Consulta: 22 noviembre 2013].
- FOUREZ, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento: La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.
- GALEANA, L. (2006). «Aprendizaje basado en proyectos». *Revista CEUPROMED*. México. Recuperado el 19 de agosto de 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2012). «¿Por qué habría que renovar la enseñanza en la universidad?». En: BAUTISTA, J. (coord.). *Innovación en la universidad: Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- HAMILTON, L. y CORBETT-WHITTIER, C. (2013). *Using case study in education research*. Los Ángeles: Sage.
- IMBERNÓN, F. (2012). «La formación del profesorado universitario: Orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario». En: BAUTISTA, J. (coord.) (2012). *Innovación en la universidad: Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: Erlbaum.
- (2010). «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), agosto, 83-101. Universidad de Zaragoza.
- LEARRETA, B.; MONTIL, M.; GONZÁLEZ, A. y ASENSIO, A. (2009). «Percepción del alumnado ante el uso de metodologías de enseñanza como respuesta a las demandas del espacio europeo de educación superior: Un estudio de caso». *Apunts: Educación Física y Deportes*, 95, 92-98.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ PASTOR, V. (2006). «El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES: Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención». *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 20 (3), 93-119.
- MARTÍNEZ, M. (2011). «Docència i aprenentatge a la universitat: Reflexions sobre el professorat». En: BUISAN, C.; ECHEBARRÍA, I. y MARTÍNEZ, M. (coord.). *Reflexions sobre l'educació i el professorat*. Barcelona: ICE-UB.
- MIGUEL, M. de (coord.) (2006a). *Guías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario de educación europea superior*. Madrid: Alianza Editorial.

- (dir.) (2006b). «Metodologías para optimizar el aprendizaje: Segundo objetivo del Espacio Europeo Superior». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 71-91.
- MONEREO, C. y DURAN, D. (2001). *Entramats: Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MURILLO, P. (2003). «Formas de entender el aprendizaje de los estudiantes universitarios: Teorías y modelos de aprendizaje adulto». En: MAYOR RUIZ, C. y MARCELO, C. (coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB, 49-82.
- OCAÑA, A. y REYES, M. L. (2011). «Aprendizajes colaborativos y democratización de las relaciones didácticas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71 (25/2), 143-158.
- ORS, M. (2011). *L'aprenentatge basat en problemes (ABP)*. Barcelona: Graó.
- PÉREZ, A. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- RINAUDO, M. C.; ANALÍA, C. y DANILO, D. (2003). «Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios: Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire». *Anales de Psicología*, 19 (1), 107-119.
- SAGASTA, P. y BARANDIARAN, A. (2004). «Mondragon Unibertsitatea: Organización e implementación de la metodología basada en problemas (PBL) en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación». *III Symposium iberoamericano de docencia universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Universidad de Deusto.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- SCOTT, G. W.; FURNELL, J.; MURPHY, C. M. y GOULDER, R. (2014). «Teacher and Student perceptions of the development of learner autonomy: A case study in the biological sciences». *Studies in Higher Education* [en línea], 7 de enero, 1-12. <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2013.842216>>, <<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.842216>>.