

Preferencias y dificultad percibida de los estudiantes: desarrollo de metodologías activas para la mejora del entorno de aprendizaje

Lourdes Canós-Darós^a y Vicenta Eloina García Félix^b

^aDepartamento de Organización de Empresas, Universitat Politècnica de València, email: loucada@omp.upv.es, ^bInstituto de Ciencias de la Educación, Universitat Politècnica de València, email: eloina.garcia@ice.upv.es.

Abstract

When considering the design of teaching-learning activities, teachers must consider several aspects. On the one hand, they have to respond to the learning outcomes in order to achieve meaningful learning. On the other hand, they try to make them useful and attractive, seeking involvement and motivation. In this paper we analyse students' preferences for certain tasks, and the difficulty in carrying them out, in order to introduce improvements in their design.

Keywords: Difficulty, Activity design, Teaching-learning, Active methodologies, Motivation.

Resumen

El profesorado cuando se plantea diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje debe contemplar varios aspectos. Por una parte, ha de responder a los resultados de aprendizaje para conseguir un aprendizaje significativo. Por otra parte, tratan de que sean útiles y atractivas, buscando implicación y motivación. En este trabajo analizamos las preferencias de los estudiantes ante determinadas tareas, así como la dificultad en la realización, con el fin de introducir mejoras en su diseño.

Palabras clave: Dificultad, Diseño de actividades, Enseñanza-aprendizaje, Metodologías activas, Motivación.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El entorno de aprendizaje puede ser definido a partir de cinco constructos (Santiago, 2021): entorno físico, entorno tecnológico, entorno socioemocional, planificación de la enseñanza-aprendizaje y aprendizaje orientado al estudiante. Las metodologías activas juegan un papel importante en las dos últimas dimensiones. Si el profesor, además, se interesa por las experiencias de los estudiantes en el aula y en el desarrollo de su trabajo autónomo, podemos apreciar su influencia en el entorno emocional.

En cualquier actividad educativa, los responsables de la misma, esto es, los docentes, han de perseguir que los estudiantes alcancen un aprendizaje profundo sobre los conceptos clave

que se están tratando en la materia en concreto que imparten (Titone, 1981). Así, el profesor se plantean diversas tareas o actividades que comportan la implementación de metodologías activas (Beck, 2008). Normalmente la intención es realizar actividades diversas, atractivas y adecuadas al nivel de estudios (grado o postgrado), asociándolas a las competencias específicas y transversales (Vidal-Carreras et al., 2017; Marin-García et al., 2009).

Existen dos aspectos que condicionan la elección de metodologías: el número de estudiantes en clase y el tiempo disponible o dedicación requerida. También podemos añadir que la elección de metodologías depende de lo cómodo que se sienta el profesor con la preparación, el desempeño y la evaluación. No obstante, algunas limitaciones externas al profesor coartan la libertad de diseño de determinadas actividades, como cuando existen muchos grupos de una misma asignatura que requieren una coordinación y consenso común entre varios profesores. En cualquier caso, es importante en la elección de las metodologías su ajuste de acuerdo con los objetivos de aprendizaje definidos en la guía de enseñanza y el nivel de competencia que los estudiantes deben adquirir (Canós-Darós et al., 2018).

Como docentes, en este contexto, siempre quedan algunas preguntas por responder: ¿Les motivarán las actividades que he diseñado? ¿Les parecerán fáciles o difíciles? ¿Hay alguna relación entre las preferencias de los estudiantes y la dificultad en la realización de las tareas?

El objetivo de este trabajo consiste en analizar las preferencias de los estudiantes ante determinadas tareas planteadas en una asignatura concreta y la dificultad que les ha supuesto su realización. Para ello, primero describiremos el contexto en el que se ha desarrollado el estudio y explicaremos la metodología utilizada para tal fin. Después, mostraremos los principales resultados obtenidos y las conclusiones derivadas de los mismos. Finalizaremos con la exposición de las referencias utilizadas para la realización de este trabajo.

METODOLOGÍA

1.1. Contextualización.

La asignatura Técnicas de investigación y presentación del TFG es una asignatura obligatoria que se encuentra dentro de la materia Trabajo Fin Titulación del Grado en Turismo que se imparte en la Escuela Politécnica Superior de Gandia (EPSG) en el Campus de Gandia de la Universitat Politècnica de València (UPV). En el plan de estudios se localiza en el segundo semestre de cuarto curso, pues es cuando los estudiantes ya han podido cursar la mayoría de asignaturas del Grado y deben prepararse para la realización del TFG.

La asignatura equivale a 4,5 ECTS, repartidos entre cuatro departamentos: Lingüística Aplicada, Economía y Ciencias Sociales, Organización de Empresas y Urbanismo. El diseño de esta estructura se realizó ex profeso cuando se diseñó el nuevo plan de estudios para que contuviera la máxima multidisciplinariedad posible y pudiera ser impartido en forma de talleres o seminarios, considerando las características especiales que tiene el TFG. Lejos de ser esto un problema, las profesoras implicadas en la docencia de la asignatura desde sus inicios han realizado labores de coordinación muy intensas en todo lo que se refiere al temario y a la evaluación, una de cuyas partes se realiza conjuntamente. Tanto los contenidos como el sistema de evaluación se revisan anualmente y se introducen cambios si los hubiere.

La descripción de la asignatura, según consta en su Guía Docente, es la siguiente: “Esta asignatura está concebida para ayudar y guiar a los estudiantes en la realización de su Trabajo

Final de Grado (TFG). El contenido es multidisciplinar y se fundamenta en la adquisición de competencias de comunicación oral y escrita, habilidades organizativas para la preparación del TFG, uso de técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación y una introducción al estudio de la demanda de servicios de la población.”

Este trabajo se ha realizado en la parte de la asignatura correspondiente al Departamento de Organización de Empresas: “Habilidades organizativas para la realización del TFG”. Esta parte consta de 1ECTS de los 4,5 totales y está dividida en seis sesiones presenciales. En dichas sesiones se realizaron las siete actividades que se describen a continuación:

1. Aspectos positivos y negativos de la normativa de TFG y de la rúbrica. En esta actividad los estudiantes han de mostrar una opinión crítica favorable y desfavorable sobre la normativa oficial de la UPV sobre el TFG y de la rúbrica propuesta por la EPSG para su evaluación. En esta sesión se explican los procedimientos administrativos que van asociados al TFG (solicitudes, aprobación, etc.), las características de los tutores, modalidades del TFG, cómo se desarrolla la presentación, cuál es el formato, etc. En la parte de la rúbrica, se explican los ítems que se van a evaluar para obtener la calificación final del TFG (cumplimiento de la normativa, redacción, estructura, presentación, etc.).
2. Redacción de tres buenos objetivos y de tres malos objetivos de TFG. Uno de los aspectos fundamentales del éxito de un trabajo académico es definir correctamente los objetivos que se pretende alcanzar. En esta actividad los estudiantes han de demostrar que saben cuáles son las características de un buen objetivo. Por tanto, a partir de la taxonomía de Bloom, han de escribir tres buenos objetivos y otros tres incorrectos, además de explicar por qué no son correctos.
3. Diagrama de Gantt. En la sesión dedicada a la gestión del tiempo los estudiantes han de realizar un diagrama de Gantt teniendo en cuenta el tiempo que ocupa cada una de las tareas y cuáles son las actividades precedentes para cada una, definidas por la profesora. En adición, han de razonar si el tiempo asociado a cada tarea es correcto, así como la prelación de unas tareas ante otras.
4. *Flip teaching*. Esta sesión utiliza la técnica de la clase inversa o *flip teaching*. Los estudiantes han de visionar en casa dos videos breves y seguir las instrucciones dadas para completar una ficha bibliográfica. Después de resolver las dudas en clase, la actividad se desarrolla en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) de la EPSG.
5. Video de una buena/mala presentación. Los estudiantes ven en clase un video de una buena presentación y otro de una mala presentación. Para cada uno de ellos disponen de una lista de comprobación de hechos que han sucedido (o no) en cada caso.
6. Ventajas y desventajas del trabajo en equipo. Después de explicar el concepto de trabajo en equipo, la profesora inicia una tormenta de ideas sobre sus ventajas e inconvenientes con los estudiantes en la clase, comentando los resultados.
7. Técnica de creatividad. La profesora realiza varias actividades de generación de ideas y creatividad (imágenes, música, palabra al azar, opuestos, etc.) que hacen aflorar el pensamiento divergente de los estudiantes respecto a su tema de TFG.

La mayoría de las actividades fueron individuales excepto la relativa a las ventajas y desventajas del trabajo en equipo, que se implementó contando con el conjunto de los estudiantes. En la realización de las actividades los estudiantes tienen la posibilidad de comentar entre ellos su desarrollo y preguntar dudas. En todos los casos, la profesora da una realimentación de las respuestas dadas por los estudiantes de forma general, haciendo hincapié en los errores cometidos para que no se repitan, con el fin de aplicar una evaluación formativa.

1.2. Recogida de los datos.

Los datos fueron recogidos durante tres cursos académicos consecutivos: 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019, usando los cuestionarios que se muestran en la Tabla 1. El número de encuestas cumplimentadas fueron respectivamente de 22, 19 y 32, sumando un total de 73.

Tabla 1. Cuestionario sobre preferencias y dificultad.

Ordena de 1 al 7 las siguientes actividades según tus preferencias, siendo el 1 la que más te ha gustado y el 7 la que menos:	Ordena de 1 al 7 las siguientes actividades según su dificultad, siendo el 1 la que te ha parecido más fácil y el 7 la más difícil:
A1-Aspectos positivos y negativos de la normativa de TFG y de la rúbrica	
A2-Redacción de tres buenos objetivos y de tres malos objetivos de TFG	
A3-Diagrama de Gantt	
A4-Flip teaching	
A5-Video de una buena/mala presentación	
A6-Ventajas y desventajas del trabajo en equipo	
A7-Técnicas de creatividad	

1.3. Tratamiento de los datos.

Los datos fueron analizados de forma descriptiva usando Excel. Para obtener los resultados se analizaron los datos en su conjunto y por actividades.

RESULTADOS

De manera global, vemos en la Tabla 2 la distribución de las valoraciones de los estudiantes (de 1 a 7) según su preferencia por actividad y su dificultad de realización. En verde se indica el nivel más elegido en cuanto a preferencia y en rojo, el más votado en cuanto a la dificultad. Así, para la Actividad 1 (A1) solo cinco estudiantes del total de 72 la valoran con un 1, en el otro extremo son 14 estudiantes los que la valoran con un 7. Por otra parte, en cuanto al nivel de dificultad (D1) percibido para la realización de esta actividad, A1, 27 estudiantes le han otorgado un valor de 7, considerada la más difícil de las actividades propuestas.

Tabla 2. Datos globales del nivel de preferencia y dificultad de cada actividad por puntuaciones.

Puntuación	A1	D1	A2	D2	A3	D3	A4	D4	A5	D5	A6	D6	A7	D7
1	5	8	15	4	6	6	11	12	17	17	4	16	16	11
2	10	8	12	8	10	11	12	11	11	15	11	9	7	11
3	9	7	14	6	11	13	4	8	14	12	7	13	14	14
4	15	9	7	9	8	6	11	15	10	8	11	15	12	11
5	11	6	10	12	11	15	12	7	10	13	13	11	7	9
6	9	8	9	23	13	12	10	14	6	4	13	5	12	7
7	14	27	6	11	14	10	13	6	5	4	14	4	5	10

En la Tabla 2 destaca la preferencia mayoritaria por la Actividad 2 (A2), sucediendo que el grupo de estudiantes la han considerado bastante difícil, con 23 respuestas para la puntuación equivalente al número 6. En cuanto a la Actividad 5 (A5), 17 estudiantes del total la han considerado la más preferida y la más fácil de realizar. No ocurre lo mismo en la Actividad 6

(A6), que ha sido de las que en general menos ha gustado (solo 4 estudiantes la han considerado como la más favorita) aunque a 16 les ha resultado la más fácil.

Para facilitar la representación gráfica de los resultados hemos asociado las respuestas numéricas para cada actividad, tanto en cuanto a preferencia como en cuanto a dificultad, en tres grupos, siendo 1 y 2 equivalente a No me gusta, de 3 a 5 equivalente a Normal y 6 y 7 equivalente a Me gusta (ver Figuras 1 y 2).

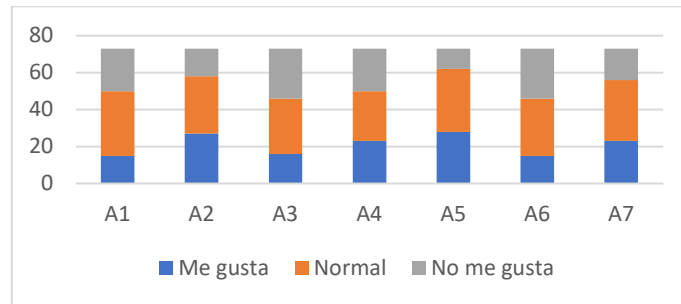


Fig 1. Nivel de satisfacción de las actividades.

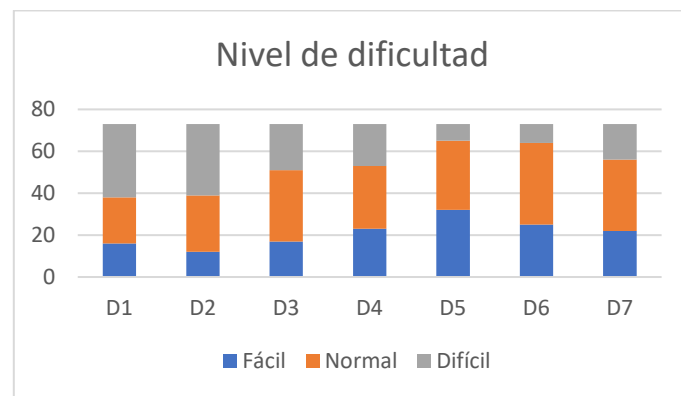


Fig 2. Nivel de dificultad percibida de las actividades.

Para las actividades A3, A4, A5 y A7 existe un paralelismo entre las respuestas dadas para reflejar la preferencia de los estudiantes y la dificultad que supone la realización de dichas actividades. En cuanto a las actividades A1 y A2, han sido valoradas de forma diferente en cuanto a preferencia que en cuanto a dificultad. Esto significa que a los estudiantes les han gustado en su mayoría, aunque les han parecido difíciles de hacer. Recordemos que estas actividades requerían de las competencias de pensamiento crítico (dar una opinión en A1) y reflexión sobre problemas contemporáneos (escribir objetivos en A2). Por otra parte, la actividad 6 (A6) no ha sido de las preferidas, aunque ha sido considerada la más fácil de todas las actividades. Esta actividad consistía en realizar una tormenta de ideas y un debate grupal.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos analizado las preferencias de los estudiantes ante determinadas tareas y la dificultad que han percibido ante su realización en una asignatura de cuarto curso de Grado. Las actividades diseñadas para la asignatura han sido bastante variadas, comprendiendo desde el uso de una lista de comprobación hasta la realización de una

tormenta de ideas grupal o una sesión de *flip teaching*, pasando por la aplicación de técnicas de creatividad. Igualmente, se han tenido en cuenta las competencias transversales definidas para el título como, por ejemplo, la aplicación del pensamiento crítico, la comprensión de problemas contemporáneos y la planificación y gestión del tiempo, entre otras.

Para ello, se ha diseñado un cuestionario *ex profeso* para la medición de la preferencia entre las siete actividades planteadas (cuyo resultado supone una ordenación) y para la medición de la dificultad percibida que han tenido los estudiantes en la realización de cada actividad.

En los resultados hemos observado cuáles han sido las actividades preferidas por el conjunto de los estudiantes, la A2 y la A5. Aunque la actividad 5 (A5) ha sido considerada la más fácil de todas según el conjunto de las respuestas obtenidas, no ha ocurrido lo mismo con la actividad 2, siendo considerada también como fácil la actividad 6 (A6) que, sin embargo, no aparece entre las favoritas de los estudiantes.

En el marco de esta experiencia podemos concluir que no existe una relación inequívoca entre dificultad y preferencia de los estudiantes con respecto a la realización de tareas basadas en metodologías activas, pues hay actividades más preferidas que otras que también han supuesto una mayor dificultad. Esto nos lleva a pensar que los estudiantes no se mueven por su mera comodidad, sino que verdaderamente existen unas metas definidas para alcanzar un aprendizaje lo más significativo posible. Estos resultados nos permiten reflexionar sobre las actividades realizadas y plantear propuestas de mejora para futuras ediciones que redunden en una mejor percepción del estudiante y en un aprendizaje más eficaz.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el PIME 21-22/167 “El entorno de aprendizaje y la formación de estudiantes de gestión, tecnología e ingeniería” de la Universitat Politècnica de València.

REFERENCIAS

- Beck, S. (2008). The teacher's role and approaches in a knowledge society. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 465-481.
- Canós-Darós, L.; Pons Morera, C.; Santandreu-Mascarell, C. y Vidal-Carreras, P.I. (2017). Evaluation of teaching: Some reflections. *Working Papers on Operations Management*, 8, 67-71.
- Canós-Darós, L.; Vidal-Carreras, P.I.; García-Sabater, J.P. y Santandreu-Mascarell, C. (2018). Is there a relationship between the lecturer's learning style and methodologies used in teaching? Some reflections. *12th International Technology, Education and Development Conference - INTED 2018*, marzo, Valencia.
- Marín-García, J.A.; García Sabater, J.P.; Perelló Marín, M.R. y Canós-Darós, L. (2009). Propuesta de competencias para el Ingeniero de Organización en el contexto de los nuevos planes de estudio. *Intangible Capital*, 5(4), 387-406
- Santiago, C.F.B. (2021). Desenvolvimento de uma Escala Multidimensional para Análise de Ambientes de Aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba.
- Titone, R. (1981). *Metodología didáctica*. Rialp.
- Vidal-Carreras, P.I.; Guijarro, E.; Santandreu-Mascarell, C. y Canós-Darós, L. (2017). Analysis of the distribution of transversal skills at the Universitat Politècnica de València. *10th International Conference of Education, Research and Innovation - ICERI 2017*, noviembre, Sevilla.