



## ¿Qué opinan los estudiantes de la innovación docente? Un análisis de los estudios en Ciencia Política de la Universidad de Valencia

### *What do students think about teaching innovation? An analysis of studies in Political Science at the University of Valencia*

Iván Medina<sup>a</sup>, Raquel Valle<sup>b</sup>, Asbel Bohigues<sup>c</sup> y Marcelo Guillén<sup>d</sup>

<sup>a</sup> Universidad de Valencia, [ivan.medina@uv.es](mailto:ivan.medina@uv.es) . <sup>b</sup> Universidad de Valencia, [raquel.valle-c@uv.es](mailto:raquel.valle-c@uv.es) . <sup>c</sup> Universidad de Valencia, [asbel.bohigues@uv.es](mailto:asbel.bohigues@uv.es) . <sup>d</sup> Universidad de Valencia, [marcelo.guillen@uv.es](mailto:marcelo.guillen@uv.es) 

**How to cite:** Medina, I.; Valle, R.; Bohigues, A. y Guillén, M. 2024. ¿Qué opinan los estudiantes de la innovación docente? Un análisis de los estudios en Ciencia Política de la Universidad de Valencia. En libro de actas: *X Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, 11 - 12 de julio de 2024.

Doi: <https://doi.org/10.4995/INRED2024.2024.18449>

---

#### **Abstract**

*Teaching innovation has become a central axis of university teaching. Under the argument of adapting to new digital environments and forms of knowledge acquisition, universities and accreditation agencies encourage teachers to apply new strategies that are often unknown or not designed for university students. Thus, it is common for teaching innovation to be confused with teaching practices focused on autonomous work without direction of students, or excessive use of visual resources in seminars. Applying a critical view, this work examines the opinions of students of the Degree in Political Science and Administration and the Double Degrees in Law and Political Science, and Sociology and Political Science at the University of Valencia (Spain) in a survey focused on (i) their opinion about the experiences past teaching innovation programs, (ii) the ideal type that should inspire teaching by teachers and, (iii) the seminar format and continuous evaluation. The objective of this paper is to contribute to the critical discussion about the meaning of teaching innovation in university environments, and how institutional demands may be unintentionally affecting the quality and coherence of teaching*

**Keywords:** *Teaching innovation; Political Science; University of Valencia; teaching evaluation*

---

#### **Resumen**

*La innovación docente se ha convertido en un eje central de la docencia universitaria. Bajo el argumento de adaptarse a nuevos entornos digitales y formas de adquisición de conocimiento, las universidades y agencias de acreditación fomentan que el profesorado aplique nuevas estrategias que a menudo se desconocen o no están pensadas para el alumnado universitario. Así, es frecuente que la innovación docente se confunda con prácticas docentes centradas en el trabajo autónomo sin dirección de los estudiantes, o un excesivo uso de los recursos visuales en seminarios. Aplicando una mirada crítica, este trabajo examina las opiniones de estudiantes del Grado en Ciencia Política y de la Administración y los Dobles Grados en Derecho y Ciencia Política, y Sociología y Ciencia*

*Política de la Universidad de Valencia en una encuesta centrada en (i) su opinión acerca de las experiencias pasadas de programas de innovación docente, (ii) el tipo ideal que debe inspirar la docencia por parte del profesorado y, (iii) el formato de seminarios y la evaluación continua. El objetivo de este paper es contribuir a la discusión crítica acerca del significado de la innovación docente en entornos universitarios, y cómo las exigencias institucionales pueden estar afectando, inintencionadamente, a la calidad y coherencia de la docencia*

**Palabras clave:** *Innovación docente; ciencia política; Universidad de Valencia; evaluación de la docencia*

---

## Introducción

La innovación resulta hoy un factor fundamental en el nuevo escenario social y en particular en el contexto educativo, por la necesidad de adecuar la educación a los cambios tecnológicos, laborales y generacionales que vive la sociedad. La centralidad de esta idea en el debate actual nos permite constatar, siguiendo el planteamiento de Quilabert *et al.* (2023), su paso del discurso pedagógico a las políticas y a la agenda pública. Siguiendo a Elmore (1990), innovación en el ámbito educativo implica cambios estructurales que afectan al conjunto del sistema educativo, y que pivotan sobre la idea de que el aprendizaje es resultado de la cooperación y se construye entre todos (Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar, 2020), superando así el paradigma tradicional (Erstad y Voogt, 2018).

La innovación de la docencia universitaria se nutre de las experiencias en niveles educativos inferiores (García-Varcácel y Basilotta, 2017), así como de las campañas de evaluación del rendimiento escolar que cada año llevan a cabo gobiernos nacionales y organismos internacionales. La introducción de nuevas metodologías docentes debe ir acompañada de campañas de evaluación del rendimiento académico. Como sucede con el Informe PISA, el alumnado acostumbra a ser el objeto de evaluación. Al respecto, Akram (2019) se pregunta si el profesorado debe ser evaluado también, y si los posibles malos resultados de los alumnos se deben a un bajo rendimiento de sus maestros (Stronge, 2006).

Las universidades españolas llevan años promoviendo experiencias de innovación docente mediante proyectos educativos y congresos especializados. La financiación e implementación de los proyectos de innovación docente por parte de las universidades españolas, permitiendo la sistematización de técnicas docentes novedosas, o los procesos de evaluación externa de tales prácticas por comisiones y agencias evaluadoras, son factores que han contribuido a incrementar su calidad. El profesorado ha visto una oportunidad para renovar sus prácticas docentes, pero también una exigencia por parte de las agencias de evaluación de la docencia y de acreditación.

Así las cosas, parece que el impulso de la innovación docente cuenta con el respaldo institucional y gubernamental. Sin embargo, ¿qué opinan los estudiantes de la innovación docente? ¿Cómo la valoran? En este estudio vamos a analizar las opiniones de prácticamente un centenar de estudiantes que actualmente cursan estudios de ciencia política en la Universidad de Valencia en un grado y dos dobles grados. Con datos de una encuesta elaborada *ad hoc* para este artículo, analizamos, de una parte, la valoración que los estudiantes hacen de la organización y funcionamiento de la docencia, es decir, qué grado de conocimiento tienen de las varias metodologías docentes, qué consideran importante durante las clases magistrales y qué opinión tienen acerca de la evaluación continua. De otra parte, llevamos a cabo un análisis de regresión múltiple para saber qué factores correlacionan con la valoración positiva de la innovación docente.

## Objetivos

Tanto en facultades americanas como europeas, la ciencia política ha incorporado nuevas metodologías docentes centradas en casos y simulaciones con el propósito de preparar mejor a los nuevos estudiantes en un mercado laboral más competitivo y lograr un mayor rendimiento académico (Goldsmith y Goldsmith, 2010). Los métodos de aprendizaje activo, en los que los estudiantes interactúan con medios digitales y asumen un rol diferente al tradicional, han ganado prestigio en las últimas décadas (Swan, 2002; Henshaw y Meinke, 2018; Božović, 2024) y fueron rápidamente extendidos por todas las universidades españolas como consecuencia de la pandemia del Covid-19.

Lograr mayor interés y mejores resultados es posible, aseguran Kirschner (2012) y Archer y Miller (2011), si se aplican metodologías de aprendizaje activo y discusiones en las aulas entre el profesorado y los estudiantes. Los debates estructurados, los estudios de caso o las simulaciones son buenos ejemplos de estas nuevas metodologías (Bacon, 2018; Blair *et al.*, 2018; Budesheim y Lundquist, 1999; Leigh y Freeman, 2019; Pollock *et al.*, 2011). El uso complementario de vídeos es otra herramienta que ha despertado interés por parte del profesorado universitario (O'Callaghan *et al.*, 2017), también en ciencia política (Schuster, 2023). Son muchos los autores que han compartido sus experiencias en la enseñanza de métodos (McBride, 1994; Thies y Hogan, 2005; Adeney y Carey, 2009), enfoques y teorías (Berdahl *et al.*, 2021), así como en la evaluación de preferencias y motivaciones de los estudiantes universitarios (Gibbs y Simpson, 2004; Ferreira y Santos, 2008).

De entre todas las metodologías docentes innovadoras destaca el Aula Invertida (*Flipped Classroom*). El Aula Invertida propone un aprendizaje basado en experiencias activas en el aula, que se complementa con trabajo autónomo que los estudiantes realizan fuera de ellas. Frente a las posibles distracciones y falta de atención del alumnado en las aulas, Mayer (2002) y Young (2010) consideran que la retención de conocimientos y el aprendizaje se incrementa cuando las clases magistrales incorporan la visualización de vídeos<sup>1</sup>. Esta metodología, apuntan Crouch y Mazur (2001), es especialmente útil para la enseñanza en estadística y matemáticas.

Como señala Ahedo-Gurrutxaga (2022), podemos encontrar otras metodologías centradas en el aprendizaje y la adquisición de competencias: el aprendizaje basado en proyectos, en el que se combinan clases magistrales activas con el trabajo grupal cooperativo, el aprendizaje basado en problemas (en los que los alumnos deben pensar en cómo resolver problemas y situaciones) y el aprendizaje basado en casos (Fernández *et al.*, 2006; Maida, 2011). En todos ellos se espera que el aprendizaje sea fruto de un proceso colectivo en el que el componente *emocional* y las *percepciones* de los estudiantes sean tenidas en cuenta. En todo caso, conviene decir que el desarrollo efectivo de este tipo de metodologías docentes requiere de unas condiciones e infraestructuras que no se encuentran en todas las universidades españolas. Así, autores como Berk (2009) y Whatley y Ahmad (2007) han examinado el potencial uso de medios digitales y audiovisuales para incentivar nuevas dinámicas, y obtener resultados esperados depende, como reconoce Rothman (2022), de algo más que la voluntad del profesorado y el compromiso de los alumnos.

Una de las razones que animan al uso y aplicación de metodologías innovadoras es el elevado coste de manuales (Brandle, 2022), como también lo es reconocer (y aceptar) que su popularidad entre los alumnos es baja. Las plataformas digitales de las universidades (Moodle, Aula Virtual) permiten actualmente al profesorado compartir lecturas y textos alternativos cuando la adquisición de manuales no es está al alcance

---

<sup>1</sup> Existe una amplia gama de vídeos instructivos: desde los vídeos que resumen los contenidos teóricos hasta aquellos que tienen un propósito interactivo y experimental (Whatley y Ahmad, 2007).

del alumnado. Compartir las presentaciones de las clases magistrales se ha normalizado hasta el punto de valorarse positivamente su incorporación a repositorios digitales de acceso abierto (Palmer et al., 2018). En todo caso, relegar a un segundo plano la lectura de manuales tiene riesgos asociados a la cuestionable calidad de la información de los recursos online (Topal y Shargh, 2023). La manipulación de contenidos en internet es una práctica extendida que pone en riesgo el acceso a contenidos educativos de calidad.

Para el objetivo central de este trabajo, hay un asunto especialmente relevante en el proceso de transición de la docencia al aprendizaje: el *feedback* entre profesorado y alumnos. Si el aprendizaje se sustenta en un proceso cooperativo e interactivo, la innovación docente no puede avanzar sin un diálogo abierto y sincero entre profesores y alumnos. Así, Blair *et al.* (2013) se preguntan qué tipo de *feedback* quieren los alumnos, Chanock (2000) se cuestiona si los estudiantes entienden qué escriben los tutores y MacLellan (2001) se preocupa por las diferentes percepciones que tutores y alumnos tienen de la evaluación. Este artículo aspira a contribuir en este asunto, asumiendo que la eficiencia en la implementación de nuevas metodologías requiere del compromiso activo de los estudiantes, algo que no siempre se consigue.

## Desarrollo de la innovación

La estrategia empírica se basa en una encuesta a estudiantes de la asignatura “Actores Políticos: partidos, grupos de interés y movimientos sociales”, que se imparte en el segundo año del Grado en Ciencia Política y de la Administración Pública para los grupos PA (horario de mañana) y PB (horario de tarde), así como en el tercer curso de los Dobles Grados en Derecho y Ciencia Política (grupo DP, en horario de mañana) y Sociología y Ciencia Política (grupo PS, en horario de tarde). También se ha considerado la opinión de los estudiantes de la asignatura “Cultura, Comportamiento y Actores Políticos” del Doble Grado en Derecho y Ciencia Política en extinción con el objetivo de valorar el impacto del plan en extinción en la valoración de la innovación docente. El criterio de selección de estos grupos es doble: por un lado, porque los autores de este *paper* imparten docencia en esas asignaturas, lo cual permite un mejor control, seguimiento y conocimiento de las respuestas y dinámicas del alumnado y, por otro lado, porque se trata de alumnos que, a diferencia de cursos más avanzados, han iniciado sus estudios en unos años en los que la Universidad de Valencia apuesta decididamente por la innovación docente tanto en la formación del profesorado como en la promoción (e inversión) de grupos consolidados y proyectos docentes.

Tabla 1. Relación de asignaturas, grupos, matriculados y respuestas

Asignatura	Plan	Grupo	Curso	Matriculados	Respuestas	% de respuestas	Tasa de respuesta
Actores Políticos	Nuevo	DP	3º	42	28	29,79%	66,67%
Actores Políticos	Nuevo	PA	2º	52	21	22,34%	38,89%
Actores Políticos	Nuevo	PB	2º	22	12	12,77%	54,55%
Actores Políticos	Nuevo	PS	3º	28	20	21,28%	71,43%
Cultura, Comportamiento y Actores Políticos	Antiguo	DP	4º	23	13	13,83%	56,52%

Fuente: elaboración propia

La encuesta estuvo habilitada entre los días 25 y 27 de marzo de 2024. Los profesores explicaron el objetivo de la misma en horario lectivo, solicitando a los alumnos presentes que accedieran al enlace que podían encontrar en el Aula Virtual de las asignaturas. El periodo de respuesta se encaja entre los días festivos de Fallas y de Semana Santa y Pascua, por lo que se descartó ampliar el plazo para responder a la encuesta. La tasa de respuesta por grupo y total es aceptable para los objetivos del presente trabajo.

La encuesta consta de doce preguntas y se estructura en tres bloques:

- Innovación docente (Conocimiento de la innovación docente; Satisfacción con la innovación docente; Desarrollo de la innovación docente)
- Clases magistrales (¿Qué es lo más importante durante las sesiones magistrales?; ¿Qué es lo más útil para preparar el examen final?)
- Evaluación continua (¿Qué utilidad tiene la evaluación continua?; ¿Cuál es el formato preferido de seminarios (prácticas) de la evaluación continua?)

La encuesta fue diseñada para permitir dos tipos de análisis: por un lado, examinar el grado de conocimiento y satisfacción de los estudiantes con la innovación docente y el formato de las sesiones magistrales y prácticas. Esto lo hacemos analizando estadísticos descriptivos que resultan útiles para comparar entre grupos y metodologías. Por otro lado, nos interesa explicar las razones que explican la variación en la valoración que los estudiantes hacen de la innovación docente como una variable numérica en un rango 1 a 10. Para ello aplicamos una regresión múltiple (OLS) que tiene en cuenta el conocimiento, la satisfacción, los recursos considerados relevantes durante las sesiones magistrales, la utilidad de recursos para preparar el examen y las preferencias con el de las prácticas. Sin embargo, se utilizan solamente una serie de variables independientes limitadas de todas las observadas en cada uno de estos criterios, para tratar de explicar qué condiciona la valoración de la innovación docente. Por su parte, de estas variables seleccionadas se consideran que cinco pertenecen a los formatos de clases tradicionales y seis variables se relacionan con las nuevas metodologías docentes.

Para analizar el funcionamiento y organización con la docencia y la evaluación continua, los gráficos y tablas incluyen respuestas sobre varios tipos de metodologías docentes (clases magistrales, aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en profundidad), así como diferentes recursos para el estudio. Para el análisis de regresión múltiple, en aras de la simplificación, buscamos contrastar la docencia (clases magistrales) con el aprendizaje (Aula Invertida). Así, se plantean varios modelos que incorporan la satisfacción, el conocimiento, la utilidad y las preferencias que comparan el formato de clases tradicionales con las nuevas metodologías docentes. Teniendo en cuenta estas variables y la revisión de la literatura se espera que (H1) los estudiantes que expresan menor satisfacción con las clases magistrales tradicionales valoren de mejor manera las nuevas metodologías docentes.

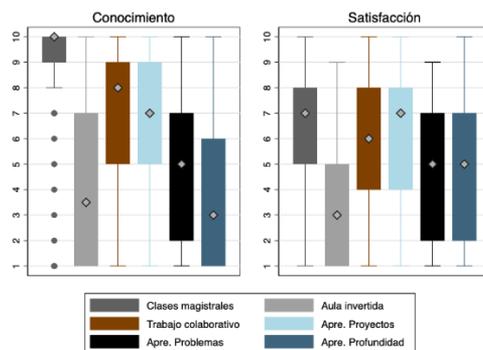
## Resultados

### Sobre el funcionamiento y organización de la innovación docente

La primera cuestión que resultaba interesante abordar es el grado de conocimiento y satisfacción que los estudiantes muestran acerca de las metodologías docentes. Es frecuente aludir a los nuevos perfiles y necesidades formativas de los estudiantes para organizar la docencia de una manera alternativa a la tradicional. Se argumenta, por ejemplo, que los alumnos son ahora nativos digitales, por lo que están acostumbrados a recibir y procesar la información de manera más selectiva y dinámica. Los argumentos más extremos plantean que las clases magistrales han quedado obsoletas y deben aplicarse nuevos recursos y estrategias para que los estudiantes adquieran conocimientos enfocados al mundo real. En cualquier caso, ¿conocen los estudiantes, satisfechos o insatisfechos con los formatos tradicionales, las posibles alternativas docentes que existen? ¿Cómo las valoran?

El Gráfico 1 presenta las medias, para el conjunto de nuestra muestra, acerca del grado de conocimiento y satisfacción con las clases magistrales, el aula invertida, el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje en profundidad. En cuanto al grado de conocimiento, se observa claramente que los estudiantes desconocen las nuevas metodologías docentes algo más que las clases magistrales, especialmente el aprendizaje en profundidad (un 3 de media sobre 10) y el aula invertida (un 3,5 de media sobre 10). El aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo les resulta más familiar, mientras que la media de conocimiento del aprendizaje basado en problemas se sitúa en un 5 sobre diez.

**Gráfico 1.** Grado de satisfacción y conocimiento de la innovación docente. Fuente: elaboración propia



Con respecto a la satisfacción con las metodologías docentes, el gráfico muestra que las clases magistrales no obtienen la mejor puntuación por parte de los estudiantes, incluso empata con un 7 sobre diez, con el aprendizaje basado en proyectos. No obstante, el grado de satisfacción que expresan los estudiantes con el resto de metodologías es inferior si comparamos las medias. El aula invertida es la opción que menor satisfacción logra, mientras que el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en profundidad alcanzan un 5 sobre 10 en grado de satisfacción.

**Tabla 2.** Tabla de contingencia para “Desarrollo de una verdadera innovación docente, por grupos”  
Fuente: elaboración propia

Respuesta	Act Pol DP	Act Pol PA	Act Pol PB	Act Pol PS	CCAP DP	Total
NS/NC	8 (28,57%)	5 (23,81%)	6 (50%)	5 (25%)	1 (7,69%)	25
No	13 (46,43%)	13 (61,90%)	3 (25%)	14 (70%)	11 (84,62%)	54
Sí	7 (25%)	3 (14,29%)	3 (25%)	1 (5)	1 (7,69%)	15
Total	28 (100%)	21 (100%)	12 (100%)	20 (100%)	13 (100%)	94 (100%)

Nota: Pearson  $\chi^2(8) = 13.5700$  Pr = 0.094. Likelihood-ratio  $\chi^2(8) = 14.5181$  Pr = 0.069. Cramér's V = 0.2687. gamma = -0.0359 ASE = 0.124. Kendall's tau-b = -0.0243 ASE = 0.084. Fisher's exact = 0.088

Nota: Act Pol DP (Doble Grado en Derecho y Ciencia Política), Act Pol PA (Grupo PA de Grado en Ciencia Política), Act Pol PB (Grupo PB del Grado en Ciencia Política), Act Pol PS (Doble Grado en Sociología y Ciencia Política), CCAP DP (Grupo DP del plan en extinción)

El Gráfico 2 muestra la correlación entre la satisfacción con la innovación docente (Y) y el conocimiento de la misma (X) por grupos de docencia y el total, incluyendo los niveles de confianza. Se observa que, en términos generales, el conocimiento de la innovación docente correlaciona positivamente con la valoración

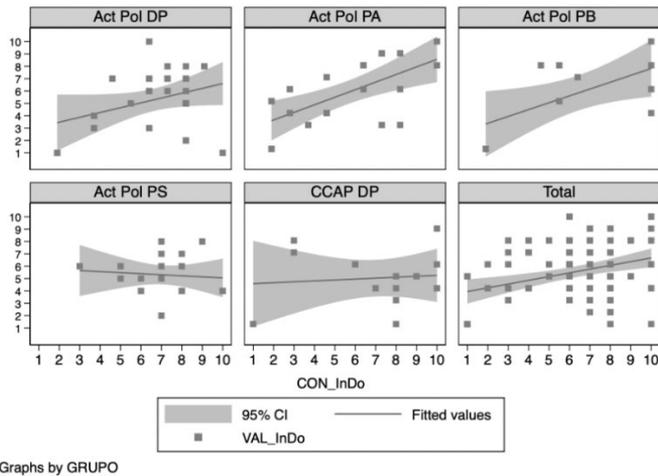
que se tiene de ella, aunque se trata de un efecto moderado, sobre todo debido a que esa correlación no se produce de la misma manera para el grupo PS (Doble Grado Sociología y Políticas) de Actores Políticos y el grupo DP del plan antiguo (CCAP-DP). Para los grupos de docencia del nuevo grado en Ciencia Política pertenecientes a la Facultad de Derecho (PA, PB y DP), existe una clara relación entre conocimiento y satisfacción con la innovación docente. Con los datos de la encuesta no podemos saber qué explica el patrón divergente del grupo PS; solamente apuntamos que la gestión de ese grupo depende de la Facultad de Ciencias Sociales y, podría ser, que la comunión entre los grados de Sociología y Ciencia Política, en cuanto a experiencias de innovación docente no haya sido especialmente satisfactoria o, simplemente, que los alumnos muestren una actitud crítica. Apostamos por esta segunda explicación ya que las respuestas de los estudiantes de este grupo a la pregunta “¿Crees que se ha desarrollado una verdadera innovación docente por parte del profesorado?”, como se recoge en la Tabla 2, es similar a la del resto de grupos.

Preguntados acerca de las razones que los animó a responder de manera positiva (>5) sobre la innovación docente en general, algunos ejemplos que se muestran a continuación apuntan que la adquisición de conocimientos teóricos debe plantearse de manera diferente a la memorización de contenidos o a seguir un *powerpoint*: “Creo que es una buena iniciativa, pero mal aplicada en la práctica, ya que los proyectos de innovación docente que hemos hecho no nos han aportado mucho ni han cambiado la manera de hacer las prácticas”, o “porque es otro método de docencia que abarca más la importancia de la docencia, no solo leer un *power point*”. De todas formas, las opiniones negativas acerca de la innovación docente se refieren sobre todo al desconocimiento acerca de qué es la innovación docente y, en el mejor de los casos, a su mala aplicación en la universidad. Algunas respuestas por parte de los alumnos han sido: “No conozco lo que es la innovación docente por lo que no puedo valorarla positiva o negativamente. Quizás un poco más de información sobre este tema para los alumnos estar informados sería un aspecto relevante a tener en cuenta”, o “Los proyectos no llegan a ser verdaderamente efectivos”.

Otro asunto de interés para este trabajo tiene que ver con qué es lo más relevante durante las sesiones teóricas. En otras palabras, se preguntó a los alumnos acerca de qué esperan de las clases magistrales. El Gráfico 3 muestra que las tres cuestiones más relevantes es que se expongan casos reales, los contenidos se ajusten a la guía docente y se dé acceso a los materiales (manual, lecturas, presentaciones). También se considera relevante que se expliquen las teorías y los conceptos, así como que se estimule el debate entre alumnos y profesorado. La presentación de datos empíricos, saber encontrar recursos digitales y la aplicación práctica de las teorías son los aspectos menos valorados.

Estas respuestas deben contextualizarse en un grado de ciencias sociales cuyos alumnos están familiarizados con la confrontación de ideas, cosmovisiones políticas y corrientes ideológicas. De hecho, desarrollar capacidades para el análisis crítico de la realidad política es una de las competencias básicas que ordenan y estructuran la memoria de verificación del nuevo grado. El requerimiento de que las clases magistrales se ajusten a la guía docente se explica por un problema que se viene identificando desde hace varios cursos en el Grado en Ciencia Política de solapamientos entre contenidos de asignaturas. Así las cosas, no extraña que la presentación de conceptos y teorías puntúe por encima de la aplicación práctica de las mismas.

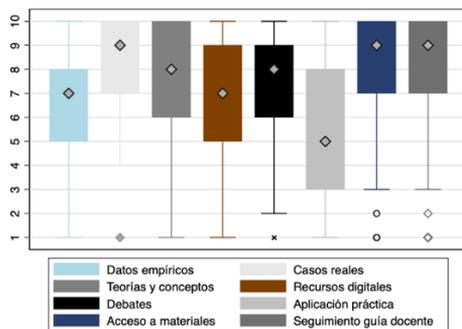
**Gráfico 2.** Diagrama de dispersión entre satisfacción y conocimiento de la innovación docente por grupos, con intervalos de confianza. Fuente: elaboración propia.



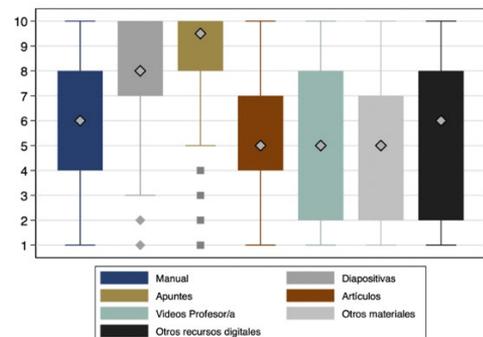
Nota: Act Pol DP (Doble Grado en Derecho y Ciencia Política), Act Pol PA (Grupo PA de Grado en Ciencia Política), Act Pol PB (Grupo PB del Grado en Ciencia Política), Act Pol PS (Doble Grado en Sociología y Ciencia Política), CCAP DP (Grupo DP del plan en extinción)

Por otro lado, que los alumnos consideren que el acceso a los materiales es uno de los elementos más relevantes durante las sesiones magistrales ejemplifica claramente el cambio de modelo universitario durante las últimas décadas. Si antaño una de las principales ocupaciones de los estudiantes era buscar y coleccionar los materiales para el estudio, incluidos los apuntes de clase, ahora se espera que el profesorado habilite en el Aula Virtual las lecturas, las presentaciones y los manuales. Abundando en esta discusión, se puede observar que existe cierta relación con los datos que ofrece el Gráfico 4. En él se muestran las respuestas acerca de qué recursos son importantes para la preparación del examen final. Los alumnos reclaman que el acceso a las presentaciones empleadas en las lecciones magistrales esté asegurado en gran medida porque, junto a los apuntes tomados en clase, son los principales recursos con los que se enfrentan a la prueba final.

**Gráfico 3.** ¿Qué es más relevante durante las sesiones magistrales?

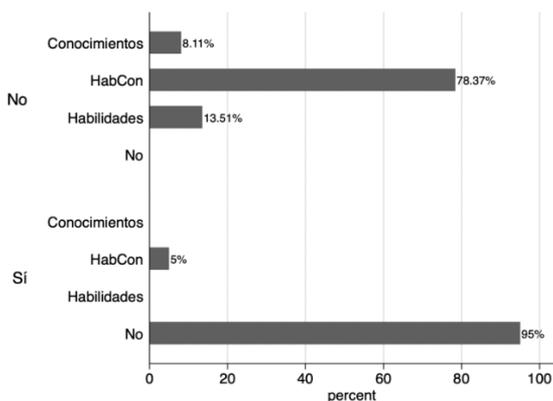


**Gráfico 4.** ¿Qué es más importante para preparar el examen final?



Fuente: elaboración propia

El gráfico sugiere que los manuales y los artículos que amplían las explicaciones teóricas y conceptuales no son materiales que los alumnos tengan demasiado en cuenta a la hora de estudiar, como tampoco otros recursos innovadores como los vídeos preparados por el profesorado u otros recursos digitales como bases de datos online o la Wikipedia. Si este gráfico representa la opinión generalizada del alumnado, convendría repensar los esfuerzos en la creación de materiales digitales y audiovisuales para incentivar la publicación en código abierto de manuales “de calidad”, en formato apuntes, elaborados por el profesorado. De todas maneras, seguramente esto supondría un desincentivo para la asistencia y seguimiento de las clases por parte los alumnos.



Nota: “Sí” se refiere a la conveniencia de realizar prácticas semanales, mientras que “No” significa que no se está de acuerdo con la periodicidad semanal de la evaluación continua.

**Gráfico 5.** Periodicidad semanal y funciones de la evaluación continua. Fuente: elaboración propia

Finalmente, nos interesaba conocer la opinión de los estudiantes acerca de la utilidad de la evaluación continua y la programación de prácticas (o seminarios) semanales. El 78,72% de las respuestas (N=74) rechaza la utilidad de desplegar prácticas semanales, frente al 21,28% (N=20) que es favorable a este formato de evaluación continua. Si cruzamos estas respuestas con la pregunta sobre la función de la evaluación continua en la adquisición de conocimientos o habilidades, el Gráfico 5 no permite extraer una clara conclusión de las respuestas positivas en tanto que el 95% rechaza que las prácticas tengan una función específica de las planteadas. En cuanto a las respuestas negativas, el 78% considera que la evaluación continua sirve para adquirir tanto conocimientos teóricos como habilidades. Esto nos lleva a pensar que el rechazo a la periodicidad semanal de la evaluación continua tiene mucho más que ver con la carga de trabajo que con la utilidad que puedan tener.

### Sobre la valoración de la innovación docente

Una vez descritas las opiniones de los estudiantes acerca de la organización de la docencia, nos interesa saber qué factores explican la variación en el grado de valoración de la innovación docente. En nuestra encuesta, la valoración se plantea como una variable numérica en un rango de 1 a 10, como se ha descrito en la sección metodológica. Entendemos que la valoración que se hace de la innovación docente viene motivada por, al menos, cinco elementos: el conocimiento de la innovación docente, la satisfacción con estas metodologías, la importancia que se otorga a los conocimientos teóricos durante las sesiones teóricas, la utilidad de recursos *novedosos* para preparar el examen final, así como la preferencia por formatos *novedosos* en la evaluación continua.



**Gráfico 6.** Modelo hipotético de valoración positiva de la innovación docente. Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en el **Gráfico 6**, planteamos que el agrado por formatos alternativos a la clase magistral tradicional y a la importancia de la teoría conduce a tener una mejor valoración de la innovación docente. Por su parte, para simplificar el análisis, hemos tomado para cada uno de los modelos un máximo de tres variables independientes que son características de las clases magistrales y de una metodología alternativa, sobre todo el aula invertida. La siguiente tabla 3 resume las características de las variables empleadas. Consideramos que son elementos propios del formato tradicional el conocimiento de las clases magistrales, la satisfacción con este formato, considerar que es importante la teoría, la utilidad de los apuntes para preparar el examen final, así como mostrar preferencia por las lecturas en la evaluación continua.

El análisis empírico descrito en las tablas 4 y 5 muestra que la valoración positiva de la innovación docente se explica sobre todo cuando los estudiantes conocen qué es la innovación docente, algo que hemos visto en el epígrafe anterior que no es algo que debamos dar por hecho. El conocimiento de la innovación docente correlaciona positivamente con la satisfacción que los estudiantes declaran de la innovación docente de manera clara. Además, encontramos que manifestar satisfacción con el Aula Invertida incrementa la satisfacción con la innovación docente en general. Esto cobra más sentido cuando la insatisfacción con el formato de clase magistral correlaciona con la satisfacción, es decir, considerar que las clases magistrales no son el formato adecuado hace incrementar la valoración que los estudiantes tienen con la innovación docente. Finalmente, vemos que hay otra variable explicativa: recurrir a los videos elaborados por el profesorado para preparar el examen final. Esta variable tiene un efecto algo menor que el resto de variables que correlacionan positivamente con la variable dependiente, pero su significación es igual de relevante (Gráfico 7).

Así las cosas, vemos que hay una clara relación entre *confiar* en la innovación docente y valorarla *positivamente*. En este caso, convendría plantear que alcanzar mayores niveles de satisfacción con la innovación docente requiere de un largo y costoso proceso de formación del profesorado por el cual los docentes fueran capaces de explicar y desarrollar formatos coherentes que dieran confianza a los estudiantes en la adquisición de conocimientos y habilidades. Hemos destacado anteriormente que muchos estudiantes no acaban de estar convencidos de la utilidad de la innovación docente en gran medida porque no acaban de entender sus propósitos y beneficios, sobre todo porque las clases magistrales continúan siendo el lugar en el que se explican teorías y conceptos, para lo cual es necesario recurrir a los apuntes y diapositivas, y la evaluación continua es percibida como tediosa y demandante.

**Tabla 3.** Descriptivos de las variables incluidas en el análisis

	Variable	Obs	Media	Des. Std	Min	Max
Y	val_indo	94	5.361702	2.345671	1	10
	con_indo	94	6.234043	2.661657	1	10
Conocimiento	con_clasesma	94	8.946809	2.254587	1	10
	con_aulain	94	4.425532	3.214515	1	10
Satisfacción	sat_clasesma	94	6.414894	2.673685	1	10
	sat_aulain	94	3.595745	2.455274	1	10
Importancia	imp_teoría	94	7.691489	2.248185	1	10
	imp_debates	94	7.351064	2.491739	1	10
Utilidad	uti_apuntes	94	8.638298	2.020599	1	10
	uti_videprof	94	5.351064	3.106384	1	10
Evaluación continua	ec_pre_lecturas	94	4.425532	2.657873	1	10
	ec_pre_trabajogrupal	94	6.425532	2.709955	1	10

Fuente: elaboración propia

Si bien recurrir a videos elaborados por el profesorado para preparar el examen final es una de las razones que explican la satisfacción con la innovación docente, hemos visto que la media de alumnos que realmente se prepara el examen final con ese tipo de recursos está muy por debajo de los que confían más en *recursos tradicionales*. De igual manera, vimos anteriormente que la satisfacción que muestran los alumnos con el Aula Invertida es muy baja, por lo que dudamos que ellos mismos acepten que se acabe imponiendo en las aulas. Obviamente, todo esto apunta a que la insatisfacción con las clases magistrales conduce a pensar que otros modelos docentes son necesarios: posiblemente sea más por deméritos de las clases magistrales que por los méritos en la aplicación de las nuevas metodologías docentes. Si bien los alumnos manifiestan que la memorización o seguir las clases con un *powerpoint* no es la manera más atractiva para conocer en profundidad los contenidos teóricos, tampoco manifiestan un entusiasmo desmesurado por otros modos.

**Tabla 4.** Análisis de regresión múltiple. Fuente: elaboración propia

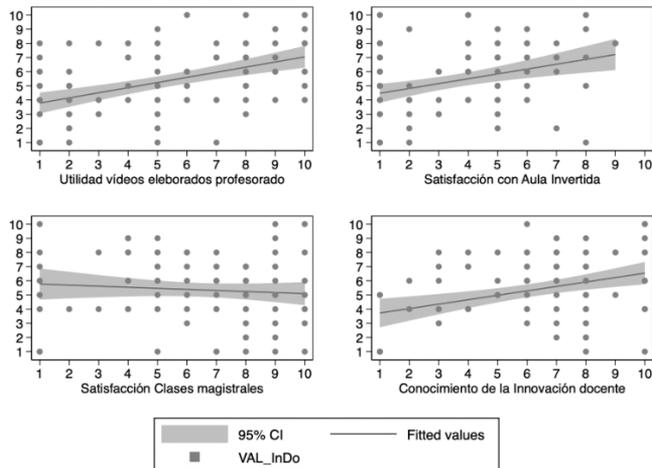
	Coefficient	std. err.	t	P>t	[95% conf. interval]	
con_indo	.3130964	.0837518	3.74	0.000	.1464873	.4797054
con_clasesma	-.1761157	.1083092	-1.63	0.108	-.3915772	.0393458
con_aulain	-.1049368	.0628006	-1.67	0.099	-.2298673	.0199937
sat_clasesma	-.1971227	.0975859	-2.02	0.047	-.391252	-.0029933
sat_aulain	.3541354	.0876284	4.04	0.000	.1798146	.5284562
imp_teoría	.1557319	.1107666	1.41	0.164	-.0646182	.376082
imp_debates	.0704935	.0918946	0.77	0.445	-.1123141	.2533012
uti_apuntes	-.038775	.1363402	-0.28	0.777	-.3099991	.232449
uti_videprof	.2488734	.0719973	3.46	0.001	.1056479	.392099
ec_pre_lecturas	-.0248657	.0805169	-0.31	0.758	-.1850394	.1353079
ec_pre_trabajogrupal	.1053625	.0944841	1.12	0.268	-.0825965	.2933216
_cons	2.161295	.9918947	2.18	0.032	.1881003	4.134489

Number of obs = 94. F(11, 82) = 12.30. Prob &gt; F=0.0000. R-squared = 0.5229. Root MSE = 1.7256

**Tabla 5.** Análisis de regresión múltiple. Fuente: elaboración propia

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
con_indo	0.364*** (0.0919)	0.382*** (0.0895)	0.393*** (0.0884)	0.336** (0.0778)	0.313*** (0.0838)
con_clasesma	-0.299** (0.107)	-0.123 (0.112)	-0.218* (0.107)	-0.184 (0.101)	-0.176 (0.108)
con_aulain	0.0226 (0.0665)	-0.143* (0.0680)	-0.122 (0.0715)	-0.104 (0.0591)	-0.105 (0.0628)
sat_clasesma		-0.183 (0.0948)	-0.223* (0.0990)	-0.197* (0.0957)	-0.197* (0.0976)
sat_aulain		0.447*** (0.0890)	0.372*** (0.102)	0.342*** (0.0849)	0.354*** (0.0876)
imp_teoría			0.113 (0.113)	0.146 (0.107)	0.156 (0.111)
imp_debates			0.193* (0.0872)	0.0799 (0.0915)	0.0705 (0.0919)
uti_apuntes				-0.00165 (0.117)	-0.0388 (0.136)
uti_videprof				0.273*** (0.0680)	0.249*** (0.0720)
ec_pre_lec~s					-0.0249 (0.0805)
ec_pre_tra-l					0.105 (0.0945)
_cons	5.666*** (1.132)	4.278*** (1.041)	3.208** (1.137)	2.255* (0.980)	2.161* (0.992)
N	94	94	94	94	94
R-sq	0.203	0.355	0.399	0.512	0.523
adj. R-sq	0.176	0.319	0.351	0.460	0.459
rmse	2.129	1.936	1.890	1.724	1.726

Errores estándar en paréntesis. \* p<0.05, \*\* p<0.01, \*\*\* p<0.001



**Gráfico 7.** Diagrama de dispersión de las variables independientes estadísticamente significativas, con intervalos de confianza. Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

Este trabajo es una primera aproximación crítica a las opiniones del estudiantado universitario sobre las estrategias de innovación docente en las aulas. Con una muestra de 94 respuestas se han podido identificar algunas dinámicas, que invitan al debate sobre cómo plantear, diseñar y sobre todo implementar la innovación docente. El trabajo está actualmente limitado a una universidad y un grado determinado, pero algunos de los resultados analizados pueden dar algunas indicaciones sobre las discusiones actuales que se dan en las universidades y agencias de acreditación. Como agenda de trabajo a futuro, este trabajo de campo podría y debería extenderse a otros ámbitos de conocimiento.

Así, a pesar de toda la literatura al respecto y los esfuerzos dedicados desde instancias universitarias, y sobre todo esfuerzos individuales, la clase magistral es una de las metodologías docentes mejor valoradas, junto con el aprendizaje basado en proyectos. Lejos queda, por ejemplo, el aula invertida. No puede obviarse que la baja satisfacción de estas metodologías docentes más innovadoras va asociada a un considerable desconocimiento de las mismas. Todavía hay camino para recorrer en este ámbito. No en la implementación de más y mejores metodologías docentes en las aulas, sino de discusión y puesta en común con el alumnado. Como bien han demostrado los datos de la encuesta, hay una covariación (si bien moderada) entre el conocimiento de la innovación con su valoración. Esto debería llevar a las autoridades universitarias y profesorado a centrar sus esfuerzos también en la implicación del alumnado. Si éste no conoce la innovación docente, qué implica y qué puede aportar a su educación, difícilmente podrá valorar positivamente los esfuerzos realizados por su propio profesorado.

Otro aspecto a destacar al respecto es que, aunque pueda haber un acuerdo sobre la contribución positiva de la innovación docente por parte del alumnado, este se mantiene en abstracto, puesto que se critica su (mala) aplicación en el día a día de las clases, ya sean teóricas o prácticas. Como se ha planteado, en vista de estos resultados de la encuesta para el Grado en Ciencias Políticas y de la Administración Pública, convendría repensar la elaboración de materiales docentes de diversa índole, dada la centralidad de apuntes, dispositivas y clases magistrales, en definitiva, frente a la peor impresión acerca de la evaluación continua. Frente al desconocimiento por parte del alumnado, y su correspondiente valoración más bien negativa, las clases magistrales se mantienen como uno de los aspectos no sólo mejor valorados, sino considerados más importantes para preparar la evaluación final de la asignatura.

Con estas evidencias, aun tratándose de un estudio preliminar, una primera aproximación a la realidad sobre alumnado e innovación docente, sí parece claro que el alumnado debería estar más implicado en los diseños y elaboración de metodologías docentes, al menos a través del *feedback* que puedan proporcionar sobre el mismo. Algo que, precisamente, analiza este trabajo.

## Bibliografía

- Adeney, K., y Carey, S. (2009). Contextualising the Teaching of Statistics in Political Science. *Politics*, 29(3), 193-200.
- Ahedo-Gurrutxaga, I. (2022). Aprendizaje basado en proyectos: una metodología para activar el compromiso, la motivación y el interés en las aulas de Ciencia Política. *Revista Española de Ciencia Política*, 60, 197-224.
- Akram, M. (2019). Relationship between Students' Perception of Teacher. Effectiveness and Student Achievement at Secondary School Level. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 93-108.

- Archer, C. C. y Miller, M. K. (2011) Prioritizing Active Learning: An Exploration of Gateway Courses in Political Science. *Political Science and Politics*, 44(2), 429-434.
- Bacon, E. (2018). Teaching Applied Politics: From Employability to Political Imaginary. *Politics*, 38(1): 94-108.
- Berdahl, L., Hoessler, C., Mulhall, S., y Matheson, K. (2021) “Teaching Critical Thinking in Political Science: A Case Study. *Journal of Political Science Education*, 17(sup1), 910-925.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia Teaching with Video Clips: TV, Movies, YouTube, and mtvU in the College Classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5, 1-21.
- Blair, A., Curtis, S., Goodwin, M., y Shields, S. (2013). What Feedback do Students Want? *Politics*, 33(1), 66-79.
- Blair, A., Griggs, S., y Mackillop, E. (2018). Engaging Students as Co-Producers: A Critical Reflection on the Policy Commission Model. *Politics*, 38(4), 514–530.
- Božović, I. (2024) Misuse of Data as a Teaching Tool. *Journal of Political Science Education*, 20(1), 47-68.
- Brandle, S. M. (2022). The Book Costs How Much??? Textbook Cost & OER Awareness in Political Science. *Journal of Political Science Education*, 18(4), 555–569.
- Budesheim, T. L., y Lundquist, A. R. (1999). Consider the opposite: Opening Minds through in-Class Debates on Course-Related Controversies. *Teaching of Psychology*, 26(2), 106-110.
- Chanock, K. (2000). Comments on Essays: Do Students Understand what Tutors Write? *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95-105.
- Crouch C. H. y Mazur, E. (2001). Peer Instruction: Ten Years of Experience and Results. *American Journal of Physics*, 69(9), 970-977.
- Elmore, R. F. (1990). *Restructuring Schools: The Next Generation of Educational Reform*. The Jossey Bass Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Erstad, O. y Voogt, T. (2018). The twenty-first century curriculum: issues and challenges. En J. Voogt, G.K. Kenezek, R., Christensen, y K.W. Lai (Eds.), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp.19-36). Springer.
- Fernández, M., García, J. N., Caso, A., Fidalgo, R., y Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas. Revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- Ferreira, A., y Santoso, A. (2008). Do Students’ Perceptions Matter? A Study of the Effect of Students’ Perceptions on Academic Performance. *Accounting & Finance*, 48(2), 209-231.
- García-Varcácel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.
- Gibbs G., y Simpson C. (2004). Conditions under which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Goldsmith, M. y Goldsmith, C. (2010). Teaching political science in Europe. *European Political Science*, 9, 61-71.
- Henshaw, A. L., y Meinke, S. R. (2018). Data Analysis and Data Visualization as Active Learning in Political Science. *Journal of Political Science Education*, 14(4), 423-439.
- Kirschner, S. A. (2012). Teaching the Middle East: Pedagogy in a Charged Classroom. *PS: Political Science & Politics*, 45(4), 753-758.
- Leigh, D., y Freeman, R. (2019). Teaching Politics after the Practice Turn. *Politics*, 39(3): 379-392.
- Maida, C. 2011. Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twen-ty-First Century. *Policy Futures in Education*, 9(6), 759-768.

- Mayer, R. E. (2002). Multimedia Learning. *The Psychology of Learning and Motivation*, 41, 85-139.
- MacLellan, E. (2001). Assessment for Learning: The Differing Perceptions of Tutors and Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 308-318.
- McBride A. (1994). Teaching Research Methods Using Appropriate Technology. *PS: Political Science & Politics*, 27(3), 553-557.
- O'Callaghan, F. V., Neumann, D. L., Jones, L., y Creed, P. A. (2017). The Use of Lecture Recordings in Higher Education: A Review of Institutional, Student, and Lecturer Issues. *Education and Information Technologies*, 22(1), 399-415.
- Palmer, N., Brimeyer, T., y Schueths, A. M. (2018). Do Open Educational Resources Help Contingent Sociology Faculty Acquire Teaching Resources and Form Collegial Relationships? *The American Sociologist*, 49(1), 119-134.
- Pollock, P. H., Hamann, K., y Wilson, B. M. (2011). Learning through Discussions: Comparing the Benefits of Small-Group and Large-Class Settings. *Journal of Political Science Education*, 7(1), 48-64.
- Quilabert, E, Moschetti, M., y Verger, A. (2023). Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 57-79.
- Ríos-Cabrera, P., y Ruiz-Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212.
- Rothman, S. B. (2022). An Examination of Student Preferences and Learning Outcomes in Flipped Classroom with Online Videos. *Journal of Political Science Education*, 18(4), 605-613.
- Schuster, M. (2023). How Students Consume Online Lectures: Not Everything Needs to be a Video. *Journal of Political Science Education*, 19(3), 485-495.
- Stronge, J. H. (2006). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practices*. Corwin Press.
- Swan, K. (2002). Building Learning Communities in Online Courses: The Importance of Interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23-49.
- Thies C. y Hogan R. (2005). The State of Undergraduate Research Methods Training in Political Science. *PS: Political Science and Politics*, 38(2), 293-297.
- Topal, R., y Shargh, F. (2023). Teaching Students How to Find and Identify Reliable Online Sources: A Series of Exercises. *Journal of Political Science Education*, 19(3), 475-484.
- Whatley, J, y Ahmad, A. (2007). Using Video to Record Summary Lectures to Aid Students' Revision. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3, 186-196.
- Young, J. R. (2010). YouTube Professors: Scholars as Online Video Stars. *The Chronicle of Higher Education*, 22847, 3-6.