



## CAPÍTULO 4

# LA EVALUACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE GRUPOS DE DISCUSIÓN

Ramon GALINDO CALDÉS

*Profesor lector de Derecho Administrativo  
Universitat Oberta de Catalunya*

Victor LASPALAS ZANUY

*Profesor colaborador de Derecho Administrativo  
Universitat Oberta de Catalunya*

María Luisa ROCA FERNÁNDEZ-CASTANYS

*Profesora colaboradora de Derecho Administrativo  
Universitat Oberta de Catalunya*

Marina RODRÍGUEZ BEAS

*Profesora colaboradora de Derecho Administrativo  
Universitat Oberta de Catalunya*

**RESUMEN:** En este trabajo se plantea el uso de los grupos de discusión para evaluar la metodología docente en la asignatura de Derecho administrativo I del grado de Derecho. A través de cuatro grupos de discusión con estudiantes se analiza cuál es el discurso colectivo sobre diversos aspectos sobre los que queremos conocer su percepción: su visión de la asignatura –tanto al inicio de la docencia como al final de ella–, su valoración sobre la metodología docente y el sistema de evaluación, los instrumentos de comunicación entre los estudiantes y entre éstos y el profesorado, y el uso de los grupos de WhatsApp, y cómo éstos influyen en el proceso de aprendizaje y en el sistema de evaluación. El uso de los grupos de discusión se muestra como un instrumento muy útil en varios sentidos. Permite conocer cuál es la percepción de la asignatura por parte de los estudiantes más allá de su visión estrictamente personal: sus dificultades y potencialidades, su proceso de aprendizaje y el uso que hacen de los recursos a su disposición. Ofrece también una gran cantidad de información sobre el funcionamiento de iniciativas en el aula o sobre iniciativas que puedan implantarse en el futuro. Finalmente es una forma de contacto personal con los estudiantes, que aprecian y valoran, especialmente en un contexto de docencia online. Su uso en esta experiencia, de forma complementaria a las encuestas de satisfacción, se ha mostrado como un instrumento de gran potencial para la mejora de la asignatura.

**PALABRAS CLAVE:** grupo de discusión, Derecho administrativo, evaluación docente, metodología docente, grupos de Whatsapp.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las dificultades para captar la percepción en la docencia universitaria online es la falta de contacto personal que proporciona la presencialidad. A pesar de los esfuerzos



para mejorar la interacción entre estudiantes y docentes, ésta siempre va a estar condicionada por la falta del contacto directo. La UOC dispone de un consolidado sistema de evaluación de la docencia y cada una de las asignaturas se evalúa semestralmente a través de la cumplimentación de encuestas de satisfacción.

No obstante, la encuesta solo refleja las respuestas a algunas cuestiones cerradas, pero no al funcionamiento y aceptación de la asignatura en particular. Tampoco evidencia la satisfacción y efectividad de los instrumentos docentes concretos utilizados. Además, los resultados recogen la opinión personal de cada uno de los estudiantes que la responden, pero no permiten conocer cuál es su visión como colectivo. El campo abierto para comentarios en las encuestas contiene en buena medida opiniones que reflejan esta satisfacción o insatisfacción con diferentes aspectos. Se trata, sin embargo, de comentarios referidos a la percepción o experiencia individual –con mucha frecuencia en relación con el profesor colaborador del aula (ya sea positivos o negativos)–, pero no permiten conocer la visión general de los estudiantes.

La necesidad de obtener respuestas a la percepción que los estudiantes tienen sobre la asignatura y los instrumentos docentes utilizados nos llevó a plantear el uso del grupo de discusión como metodología de evaluación, de forma complementaria a las encuestas. Con ello se pretendía conocer qué opinan los estudiantes sobre el estudio del Derecho administrativo y de la metodología de aprendizaje utilizada en la asignatura. También cómo viven el proceso de aprendizaje de una materia tradicionalmente percibida como complicada, dura o árida.

## 2. METODOLOGÍA

Como se ha avanzado la metodología utilizada ha sido la del grupo de discusión, del que se describen sus características y su adaptación en el caso concreto de esta investigación. Se ha llevado a cabo a través de la participación de 25 estudiantes en cuatro grupos de discusión, con características similares.

### 2.1. Metodología: el grupo de discusión

El grupo de discusión forma parte de lo que en el ámbito anglosajón se denomina *focus group* o grupos focales. Se ha definido como la “producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre un tema determinado propuesto por el investigador” (Gil Flores, 1993: 200-201). Existe en el debate académico español cierta controversia en relación con la definición y fronteras entre el grupo de discusión y el *focus group*, aunque en ambos casos se trata de explorar las potencialidades de la conversación como un modo de aflorar las opiniones en un contexto de grupo (Ruiz Ruiz, 2016: 6). En cierta forma, el grupo de discusión no deja de ser un subtipo dentro del *focus group*. En este sentido,



su uso en nuestra investigación cumple una definición más laxa en la que el grupo de discusión es una “reunión de personas, entre seis y diez, previamente desconocidas entre sí, que hablan de un tema bajo la dirección de otra persona” (Callejo, 2001: 21), pero no cumple con otros requisitos, como la selección de participantes de forma previa, ya que fueron voluntarios.

El uso del grupo de discusión no es nuevo en la evaluación docente. Se ha utilizado tanto en diferentes niveles educativos, también universitarios, y no solo respecto a la evaluación del alumnado sino también del profesorado (Mayorga y Tójar, 2003). En nuestro caso, como se describe en el apartado sobre el diseño de la investigación, pretendemos obtener un discurso único sobre uno o varios temas concretos en grupos reducidos –entre 5 y 10 estudiantes–. Una de las diferencias entre el *focus group* y el grupo de discusión es que el primero es más prospectivo (como primer paso a una investigación posterior) mientras que el segundo se centra más en obtener resultados. Sin ajustarnos totalmente a las características de los grupos de discusión sí aprovechamos la prospección del *focus group*. Como se ha afirmado éste permite fundamentar investigaciones posteriores, aprendiendo de conceptos, lenguaje o factores a tener en consideración en adelante (Krueger y Casey, 2015).

## 2.2. Resultados a través de las encuestas de satisfacción

Hemos indicado como hipótesis que la utilización de los grupos de discusión puede aportarnos más información y con un grado de profundidad mayor que las encuestas de satisfacción. Pueden aportar, por otra parte, una visión de conjunto, un discurso sobre cuál es la percepción sobre la asignatura por parte de los estudiantes, más allá de las opiniones personales, y basadas en la experiencia personal de cada estudiante, que nos ofrece la encuesta. Por una parte, la encuesta del semestre equivalente muestra porcentajes de satisfacción con la asignatura positivos (74,36% en las aulas de catalán y 76,79% en las de castellano).

Por otra parte, disponemos de 25 comentarios en el campo abierto del cuestionario. La mayor parte de ellos son comentarios positivos (13), otros negativos (8) y otros neutros (4). Los aspectos que se abordan con mayor frecuencia son la atención docente –especialmente el *feedback* por parte del profesor, los recursos disponibles –módulos docentes– y el sistema de evaluación. No obstante, reflejan su opinión personal y son tanto positivos como negativos. Así, casi todos los comentarios positivos destacan la atención recibida por el profesor (12), aunque otros lo hacen en sentido negativo (5). También el sistema de evaluación se destaca como positivo (4) o negativo (4). De la misma forma los recursos disponibles, aunque de forma más negativa (6) que positiva (1). Se proponen algunas mejoras como vídeos explicativos (2), *webinars*, ejemplos prácticos o clases virtuales.

Vemos, por tanto, que hay aspectos controvertidos –atención docente, sistema de evaluación o materiales–, aunque de la información obtenida a través de la encuesta podemos concluir que la satisfacción es alta. Esta información nos permite un punto de partida para profundizar a través de los grupos de discusión.



### 2.3. Diseño de las sesiones

El objetivo de las sesiones es conocer algunos aspectos relacionados con la percepción de la asignatura y del resultado del aprendizaje durante el curso, la metodología docente utilizada en la asignatura y los instrumentos del aula (foro y debates). Se incluyen también dos cuestiones concretas sobre las que se pretende conocer el discurso de los participantes. Por un lado, el uso de los grupos de WhatsApp, y por otro un instrumento utilizado por primera vez en la asignatura como es el uso del vídeo en la resolución de un caso práctico. Por parte del profesorado asisten el profesor responsable de la asignatura –como moderador– y un profesor colaborador.

De acuerdo con la metodología de los grupos de discusión (Gutiérrez Brito, 2008) el moderador –el profesor responsable de la asignatura– explica qué se pretende con la sesión y cuál será su funcionamiento. Se les explica qué se pretende conocer, qué aspectos del funcionamiento de la asignatura son positivos, cuáles se perciben de forma negativa, que dificultades han encontrado, etc. También la mecánica de la sesión, en la que pueden intervenir tantas veces como quieran, pero con intervenciones breves. También les informa que se les irán planteando diferentes cuestiones, sobre las que pueden mostrar su parecer y discutir acerca de ellas.

La estructura de cada una de las cuatro sesiones se estructura de la siguiente forma:

Duración	Intervinientes	Contenido
5 minutos	Moderador	a) Recepción y presentación a los participantes. b) Explicación breve del moderador sobre la metodología a utilizar, sobre el objetivo de la sesión y la mecánica a seguir. c) Tres peticiones concretas sobre la sesión. <ul style="list-style-type: none"><li>– Evitar cuestiones personales, centrándose sobre su visión sobre la asignatura.</li><li>– Intervenciones breves, aunque tantas veces como quieran sin pedir la palabra.</li><li>– Se les informa que los resultados del grupo se analizarán conjuntamente con los de los otros tres grupos programados, y que las expresiones textuales pueden ser utilizadas en la explotación de los resultados, aunque anonimizadas, para garantizar que puedan expresarse con plena libertad.</li></ul>
1:25 horas	Moderador, profesor colaborador	d) Transcurso de la discusión.

Durante el transcurso de la discusión se plantean preguntas sobre los aspectos a tratar. Los participantes pueden intervenir libremente. Hay que dejar que se expresen y solo se reconduce el debate si las aportaciones son vagas o inconcretas, o preguntando a estudiantes concretos si no intervienen. Tanto el moderador como el profesor colaborador formulan preguntas o repreguntan, siguiendo un guion preestablecido y que se sigue de igual forma



en todas las sesiones. Sus intervenciones deben ser breves y no deben intentar orientar las respuestas de los participantes en un sentido u otro.

#### 2.4. Perfil de los participantes y composición de los grupos

Se convocaron a un total de 438 estudiantes que habían cursado Derecho administrativo I en el primer semestre del curso 2020/2021. Respondieron positivamente 35 estudiantes, excusándose a última hora o no asistiendo 10 de ellos. De forma que el total de participantes fue de 25 estudiantes, un 5,7% de los estudiantes que cursaron la asignatura. Las sesiones se celebraron entre el 24 y el 27 de febrero de 2021, de acuerdo con la siguiente distribución:

Grupo	Nº estudiantes	Aulas catalán / castellano	Franja horaria	Duración aprox.
1	5	Castellano	Miércoles tarde	1:21
2	5	Catalán	Miércoles tarde	1:13
3	9	Castellano <sup>(1)</sup>	Jueves mañana	1:47
4	6	Castellano <sup>(1)</sup>	Sábado mañana	1:37
Total	25			

(1) Con asistentes de las aulas de catalán.

Las edades de los estudiantes son diversas, la mayoría de ellos trabajan. Un 61,5 % son mujeres (15), mientras que el 38,5 % son hombres (10 estudiantes), con una distribución similar en todos los grupos.

En lo que se refiere a las calificaciones finales en la asignatura, dos de ellos obtuvieron excelente (uno de ellos MH) (A), 15 notable (B) y 8 suficiente (C+). La distribución de las calificaciones en cada uno de los grupos ha sido equilibrada, sin diferencias significativas entre las diferentes calificaciones.

Del total de participantes, un 80% (20) solicitaron participar de forma inmediata (8) o en las 24 horas siguientes a la convocatoria, lo que da cuenta de la motivación para participar en la convocatoria.

### 3. RESULTADOS

Las cuatro sesiones se desarrollaron con normalidad y el debate fue fluido entre los miembros del grupo, especialmente en tres de ellos, en el que el ambiente fue muy distendido. Los participantes agradecieron en diversas ocasiones la celebración de las sesiones y apreciaron que se tomaran iniciativas como la que se describe aquí. A pesar de que se siguió el guion en todos los casos, el propio debate se vehiculó de forma natural a través de los temas. En pocas ocasiones hubo que reconducir el objeto de la discusión. Se describen a



continuación los resultados a través de diferentes temas<sup>1</sup>, especificando las intervenciones de los estudiantes, identificados con una clave para garantizar su anonimato.

### 3.1. Percepción de la asignatura y del resultado del aprendizaje durante el curso

Nuestra hipótesis inicial era que los estudiantes perciben la asignatura de forma negativa, como complicada o *gris*. Una de las cuestiones iniciales en los grupos pretendía constatar esa percepción. Se les planteó responder a la siguiente cuestión: ¿Qué expectativa tenáis sobre vuestra primera asignatura en Derecho administrativo?

La asignatura se percibe como extensa (G2-2, G2-1)<sup>2</sup>, complicada (G2-2), densa (G1-4, G1-3), dura (G3-1) o farragosa (G4-3). Son opiniones que coinciden con el tópico sobre la asignatura y que se comparten en los diferentes grupos. Otros participantes ya tenían algunos conocimientos por estar opositando (G3-2, G4-2), tenían una predisposición positiva a conocer “cómo funciona la Administración” (G3-7, G3-8, G3-3, G4-4, G4-5) o simplemente no tenían ninguna expectativa (G3-5). Algunos estudiantes pensaban que sería más sencilla o limitada (G2-4, G2-3).

Otra impresión es que parte de los estudiantes cambian esa percepción una vez cursada la asignatura, en tanto que el Derecho administrativo tiene muchas aplicaciones prácticas y en definitiva está presente en nuestro día a día. En este sentido se introdujo la siguiente cuestión: ¿y qué impresión tenéis ahora, una vez finalizado el semestre? ¿Creéis que os va a resultar útil lo que habéis aprendido?

Algunos estudiantes destacan que al principio han tenido muchas dudas sobre los conceptos (G2-3, G3-1, G3-7, G4-6) y sobre aspectos concretos de la asignatura (G3-3). Consideran en general que la materia es extensa y en ocasiones compleja, pero en muchos casos o bien cambia la percepción (G1-5, G3-4, G4-3, G4-6) o bien se consolida una opinión favorable, por ejemplo:

*Me habían dicho que era un poco coñazo, pero la verdad es que me ha gustado. La he encontrado un poco complicada pero en general ha sido mejor que las expectativas que tenía (G1-1).*

*Sí podía tener esa percepción de complicada, pero luego la verdad es que me enganchó (G3-4).*

*Mi curiosidad era cómo funcionaba la Administración, pero yo me la imaginaba muy cuadrículada. He descubierto como funciona y que no hay tanta indefensión como se podría pensar, a mí me ha gustado (G4-5).*

1 Se ha adoptado por no incluir en nuestro análisis una cuestión acerca de la Covid-19 al no aparecer de forma relevante en ninguno de los grupos.

2 Las intervenciones de los participantes se representan identificando el grupo (G1, G2, G3 o G4) y un número identificativo del participante (1, 2, 3,...), para garantizar su anonimato y que pudieran expresarse con libertad, tal y como se les explicó al principio de cada sesión. En el texto se recogen solo una parte de las intervenciones, por motivos de espacio de esta comunicación y para no dificultar la lectura.



A pesar de que se confirma el tópico, es muy habitual entre los participantes que su percepción cambie y vean un lado “aplicable” (G1-5, G1-2, G1-5, G3-4) o “útil” (G1-5). Los comentarios son en general positivos aunque algunos, de forma minoritaria, siguen expresando su desagrado con la materia (G3-3, G4-2).

### 3.2. Metodología docente utilizada en la asignatura

Uno de los aspectos a analizar era la metodología docente utilizada en la asignatura. De acuerdo con la encuesta correspondiente al mismo semestre, alrededor de tres cuartas partes considera que la metodología les ha ayudado a superar la asignatura (71,79% en las aulas de catalán y 78,57% en las de castellano)<sup>3</sup>. Para contrastar esta información se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué pensáis de la metodología utilizada? ¿Qué aspectos positivos y negativos destacaríais?

Los estudiantes valoran de forma positiva la metodología (G4-5), especialmente el seguimiento de la evaluación continua, porque “ves cómo se aplica” (G4-5, G2-4), “te ayuda a mejorar y trabajar día a día” (G4-1), “aprendes a trabajar” (G4-3, G4-6), “es la realidad” (G3-2). A pesar de algunos reparos (“al principio de agobias” (G4-3)), los adjetivos son muy positivos (“inmejorable”, “lo mejor”, “constante”). Una expresión en este sentido es clarificadora al respecto:

*La metodología que tiene la UOC es inmejorable (...) porque te obligas a estudiar casi cada día (G4-1).*

*Para mí la evaluación continua es lo mejor, y sobre todo si se aplican supuestos prácticos reales, perfecto. (...) Es como mejor se aprende (G4-6).*

Manifiestan algunas críticas a los materiales, en cuanto que algunos de los estudiantes consideran que son áridos, que deberían incluir más supuestos prácticos. La valoración sobre las Guías de Estudio es variable, hay opiniones tanto positivas como negativas, que inciden en aspectos que algunos estudiantes creen que deberían mejorar. Proponen por otra parte diferentes instrumentos (vídeos para cuestiones conceptuales, más ejemplos reales, trabajo en grupo, etc.)

Por otra parte, en general, manifiestan utilizar muy poco las bases de datos que la universidad pone a su disposición en acceso libre. Aunque algunos sí las usan (G2-5, G4-1), es muy habitual acudir a recursos de internet. Tampoco usan generalmente los diferentes formatos en los que se facilitan los módulos, como el audiolibro, a pesar de que en algunos casos demandan vídeos explicativos (G3-1)

En el primer semestre del curso 2020/2021 se introdujo en una de las PEC una actividad de vídeo. Se incluyó esta cuestión en las sesiones para valorar su aceptación, ya

3 La satisfacción con el sistema de evaluación en su conjunto también es positiva, un 79,49% en las aulas de catalán y un 78,18% en castellano.



que había dudas sobre su recepción por parte de los estudiantes. Se les plantea la siguiente cuestión: ¿Qué os ha parecido la actividad de vídeo? ¿Creéis que es positiva para trabajar competencias, como la expresión oral?

La opinión muy mayoritaria fue positiva, desde opiniones más entusiastas (“genial” (G4-W) o “me encantó” (G4-3)) al desagrado, en mayor o menor medida (G2-4, G2-5, G3-1). Los estudiantes definieron la metodología de resolución de un caso a través del vídeo como interesante y necesaria (G2-1), otra forma de “hacer” (G2-5), dinámica (G2-5a), útil (G1-2), práctica (G3-7) o simplemente positiva (G3-3, G3-5). En diversas ocasiones se manifestó que “se echaba en falta la parte oral” (G1-5). Entre las propuestas de mejora destacaron la posibilidad de videos en grupo ((G3-9), introducir una rúbrica (G4-1, G3-8) o mejorar el *feedback* a la actividad<sup>4</sup>. Algunas opiniones incidían en el hecho de que el vídeo obliga a preparar un guion (G4-5) y aunque “cuesta” (G2-5, G4-2) sirve para expresarse en público (G3-8) y para “ponerte en situación (G1-5, G4-6, G4-I, G1-5, G4-4).

*A mi me encantó, la PEC que más me gustó. Sí que es cierto que tuve que grabarme como 15 veces, pero creo que fue una gran idea porque inconscientemente nos hizo ponernos en el papel de “abogados” reales y como nos explicaríamos para que la persona que tengamos delante nos entienda (G4-4)*

En definitiva, varios estudiantes destacaron al mismo tiempo el esfuerzo invertido, pero al mismo tiempo su satisfacción con la actividad. La valoración general en todos los grupos fue positiva<sup>5</sup>.

### 3.3. Los instrumentos del aula: foro y debates

El bajo uso del foro y los debates en el aula es otra de las cuestiones que se plantean a los participantes. El miedo a equivocarse (G2-3, G2-5, G4-5) o incluso a hacer el ridículo (G1-5) están entre las razones de no participar en el foro del aula.

*Hay falta de confianza. ¿Y si pregunto y los demás se ríen? Yo prefiero hacerlo directamente al profesor. En el aula es difícil preguntar y si la pregunta tiene lógica o si se puede contestar (G4-1).*

También en la idea de que “cada uno de nosotros va a lo nuestro” (G2-3) y que si hay dudas se preguntan individualmente por correo electrónico al profesor (G2-3) sin compartirlo con el resto a través del foro o se buscan por internet (G1-5). Según afirman, la poca participación no es un problema de esta asignatura en particular sino de todas (G2-5)

4 En este punto difería la opinión en función del profesor de cada aula, más positiva (G4-J) o menos (G4-6, G4-2). En algún caso los estudiantes se mostraron comprensivos con la carga que supone para el profesor (G1-5), al tratarse de grupos de más de 60 estudiantes.

5 Hay que destacar un aspecto relevante en los grupos de discusión y que es difícil de medir en una sesión virtual, como es la expresión no verbal. En este caso en varios de los grupos el planteamiento de la pregunta generó una reacción no verbal muy positiva.



Se propone que el foro o los debates sean más informales (G2-4, G1-2), aspecto que se destaca –como veremos más adelante– de los grupos de Whatsapp, ya que en el foro “hay cosas que no se pueden comentar” (G3-8). En ocasiones se opina que la posibilidad de utilizar una app mejoraría la participación, ya que la forma de acceso no es ágil (G3-1, G4-1) y se trata de un instrumento “frío” (G4-6, G4-4)<sup>6</sup>.

*El foro es comunicación asíncrona, es formato email. Yo crearía una aplicación en la que pudieran coincidir todos los alumnos y el profesor (G4-5) (en sentido similar (G4-6, G4-4)*

*Los debates me dan muchísima pereza, no me quiero contaminar de las opiniones de los demás (G4-4).*

También que los profesores intervinieran más –se habla de asignaturas en las que el profesor publica un mensaje semanal (G2-3)–. No obstante, también hay estudiantes que manifiestan que no entran en el aula (G3-3), que lo hacen lo mínimo (G3-5) o abiertamente que “descargo la PEC y me vuelvo a conectar cuando tengo que entregarla” (G1-1)

Se repreguntó a los estudiantes sobre la posible valoración en la calificación de la participación en el foro o en debates. Se valora positivamente (G2-3, G2-4, G2-5, G1-3, G3-3, G3-8, G3-5, G4-1) –y se destaca que en otras asignaturas sí se hace (G3-8, G4-1)– aunque “en los debates llega un momento en que todo se ha dicho (G3-1).

*No me gustan los debates, los lees y dices, ¿qué voy a decir? (G4-2)*

En cualquier caso, el incentivo para participar en general no es por la participación en sí sino por la puntuación a obtener (G4-6). En este sentido se puede convertir en una participación “para cumplir” (G4-5) ya que pocos estudiantes “se trabajan” las respuestas (G4-4). Se incide por otra parte en que la participación no exiga un esfuerzo desproporcionado:

*Para que el foro sea interesante se debe invertir poco tiempo, en temas más “ligeros”, 20 o 30 minutos que ayuden a preparar o mejorar la PAC o PS (G1-5)*

### 3.4. Los grupos de WhatsApp

Los grupos de WhatsApp han proliferado entre los estudiantes, y la inmensa mayoría los utiliza en asuntos relacionados con la universidad. Los estudiantes los valoran como positivos, a pesar de que les genera estrés y ansiedad (Fondevila-Gascón, 2019). Son un instrumento de socialización y de relación entre los estudiantes, y buena parte de la academia los valora de forma positiva, proponiendo incluso su incorporación a la docencia (Suárez Lantarón, 2018). Sin embargo, también son una fuente de distracción, de estrés, facilita los malentendidos o incluso la copia y el plagio entre los estudiantes. La siguiente intervención

6 Se plantea incluso un formato tipo “chat” (G4-5, G4-2)



resume por qué el foro o los debates no acaban de funcionar y en cambio sí los grupos de WhatsApp, aun siendo conscientes de los riesgos:

*Yo creo que [no funcionan los foros] por los grupos de Whatsapp, porque a no ser que haya una consulta que solo pueda responder el profesor, buscamos la respuesta en los grupos de WhatsApp. Soy consciente que es un peligro, porque se crean respuestas que no son muy acertadas, pero creo que son útiles porque favorecen que estemos en contacto y la discusión entre nosotros (G1-2).*

En general las opiniones muestran una posición ambivalente sobre los grupos de WhatsApp. Los consideran como positivos en tanto que facilitan información (G3-3), crean “sentimiento de grupo” (G1-5) o de comunidad (G1-1, G1-3), son informales e instantáneos (G1-1) y valoran su inmediatez. También destacan aspectos negativos como que son “contraproducentes” (G1-5), “peligrosos” (G1-2) –en el sentido de que pueden inducir a errores–, que “generan confusión” (G1-5) o que “te llegan a colapsar” (G4-2). Algunos estudiantes afirman formar parte de grupos (G4-2, G1-2, G3-3), mientras que otros no forman parte por desconocimiento (G4-6), falta de tiempo (G4-R) o por los aspectos negativos mencionados. Otros trabajos, también a través de los grupos de discusión, destacan que los estudiantes valoran su utilidad en la actividad académica pero también su uso desmedido. Se destaca de todas formas que se ve el grupo como un medio pero no como un fin en sí mismo (Fuentes Gutiérrez *et al.* 2020: 166-167).

En cualquier caso, se plantea el debate sobre la dicotomía entre los grupos de WhatsApp y el foro de la asignatura. La mayoría de los estudiantes no utiliza el foro, que se percibe como “formal” (G1-2), poco ágil o “muerto” (G4-4), un espacio en el que evitan participar, en tanto que se percibe como demasiado formalizado, no instantáneo y en el que –como ya se ha dicho anteriormente– tienen reparos a participar por miedo a equivocarse o por qué no les reporta ningún beneficio en cuanto a participación.

A pesar de que estar fuera del “control” del profesor es uno de los incentivos de los grupos de WhatsApp, diversos estudiantes creen que debería algún mecanismo a medio camino entre los dos y en la necesidad de “abrir canales” (G1-3). Aunque en algunos grupos el discurso general era favorable a crear foros más inmediatos con la presencia del profesor (G4), en otros (G2) no lo eran.

### 3. CONCLUSIONES

La asignatura de Derecho administrativo se presta a tópicos y prejuicios sobre su dificultad. Nuestra investigación confirma que esa preocupación o prevención por parte de los estudiantes realmente existe. También hemos podido comprobar que buena parte de ellos cambian su opinión una vez finalizado el semestre. La cotidianeidad de la asignatura es, sin duda, un valor a potenciar en las actividades planteadas.

Respecto a la metodología, se confirma –al igual que en las encuestas– la satisfacción con el sistema de evaluación continua. Las sesiones, sin embargo, constatan una



intuición del profesorado como es la infrautilización de los medios a su disposición, especialmente las bases de datos jurídicas. El recurso a internet es habitual y fuente de frecuentes problemas. Es, sin duda, un ámbito en el que incidir, ya que forma parte del aprendizaje de los estudiantes y puede incrementar sustancialmente la calidad de las actividades entregadas, así como la competencia profesional de los estudiantes. Los grupos han permitido también evaluar la aceptación de instrumentos concretos aplicados en el aula. En este caso los vídeos en las actividades evaluables. Las aportaciones de los participantes fueron valiosas en dos sentidos: confirmaron la aceptación del instrumento y aportaron numerosas propuestas de mejora.

Por otra parte, en todos los grupos se produjo un vivo debate sobre los instrumentos de comunicación entre los estudiantes y entre éstos y el profesorado, especialmente el foro y los grupos de WhatsApp. Se trata de un debate complejo y que necesita de una reflexión profunda de las relaciones de una comunidad universitaria virtual, como articularla a través de los medios disponibles. Existen ambos ámbitos, ya sean formales (foro) o informales (grupos de WhatsApp) y deberían articularse mecanismos para facilitar la comunicación estudiantes-profesor.

Finalmente, hay que concluir que el uso de los grupos de discusión ha sido muy positivo. Permite un contacto directo con los estudiantes, que aprecian y que es muy poco frecuente en la educación virtual. Permite también conocer cuál es el discurso –con voces discordantes y matices– sobre aspectos sobre los que solo tenemos una información numérica y poco precisa. En este sentido es mucha la información obtenida a través de los grupos y su análisis exhaustivo excede el alcance de este trabajo. En este sentido los participantes aportaron puntos de vista críticos, pero sobre todo ideas, sugerencias y aportaciones diversas. Es sin duda un buen instrumento para tomar el pulso a la asignatura y conocer como los estudiantes la perciben. Los resultados de los grupos muestran por otra parte un interesante contraste con los campos abiertos de las encuestas. Si en éstas el punto de vista era individual y tenían un peso mayoritario las opiniones sobre el *feedback* individual recibido o sobre su satisfacción personal con el sistema de evaluación, en los grupos los comentarios de tipo individual serían como punto de partida –o de apoyo– para comentarios de tipo general. Ello demuestra que los estudiantes supieron ver el contexto y las necesidades de la metodología. El grupo de discusión como metodología como instrumento de evaluación de la docencia se ha mostrado en nuestro caso como un instrumento muy válido y fructífero.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- CALLEJO, J.: *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel Practicum, Barcelona, 2001.
- FONDEVILA-GASCÓN, J.F: MARQUÉS-PASCUAL, J. MIR-BERNAL, P. POLO-LÓPEZ, M.: “Usos del WhatsApp en el estudiante universitario español. Pros y contras”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 2019



- FUENTES GUTIÉRREZ, V.; GARCÍA DOMINGO, M.; LÓPEZ, ARANDA, M.: grupos de clase; grupos de Whatsapp. Análisis de las dinámicas comunicativas entre estudiantes universitarios”, en *Prisma Social*, 18, 2017, pp. 144-171
- GIL FLORES, J.: *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*, en *Enseñanza*, 10-11, 1993, 199-214.
- GUTIÉRREZ BRITO, J.: *Dinámica del grupo de discusión*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 2008
- KRUEGER, R. A. y CASEY, M. A.: *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage, Singapur, 2015.
- MAYORGA FERNÁNDEZ, M. J. y TÓJAR HURTADO, J. C.: *El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria*, en *Revista Fuentes*, núm. 5, 2003, 143-157
- RUIZ RUIZ, J.: *Focus group y grupo de discusión: similitudes y diferencias*, en XII Congreso Español de Sociología, 30 de junio – 2 de julio, 2016. Recuperado de <http://fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/3036.pdf>
- SUÁREZ LANTARÓN, S.: “Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas”, en *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 2018, pp. 121-135