



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Granada, 2015

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR (EEES) EN EL CAMBIO Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO
UNIVERSITARIO Y SU PROFESORADO EN LA TITULACIÓN DE
MAGISTERIO. ESTUDIO COMPARADO CON EL REINO UNIDO**

Doctoranda: Dña. Helena M^a Pascual Ochando

Directores: Dra. Asunción Romero López

Dra. María Fernández Cabezas

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Helena María Pascual Ochando
ISBN: 978-84-9125-495-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/42259>

Agradecimientos

En primer lugar quiero expresar mi agradecimiento a las directoras de la tesis, la Dra Asunción Romero López y la Dra. María Fernández Cabezas, por su estimable ayuda, disponibilidad y compromiso, gracias por dedicar vuestro tiempo de trabajo y de ocio a mi tesis, no puedo más que agradecer el esfuerzo realizado por ayudarme en este gran paso, siendo siempre un ejemplo a imitar. Tengo que agradecer el apoyo profesional, pero también el personal y humano. A veces el camino es duro pero si las personas que te acompañan son las adecuadas entonces el camino se hace emocionante.

Este camino ha sido un cúmulo de sorpresas, no siempre buenas, pero con la guía, el apoyo y el trabajo constante de estas dos grandes profesionales he podido llevar a cabo uno de los esfuerzos más grandes de mi vida.

Estimada Dra. Asunción Romero López, gracias por el apoyo incondicional, la aceptación y la fe en mi trabajo.

Dra. María Fernández Cabezas gracias por el esfuerzo y trabajo constante y por acompañarme ante viento y marea, pero sobre todo gracias por tu amistad, tesoro de incalculable valor.

Quiero tener unas palabras de agradecimiento a los compañeros de University of Bedfordshire, que me abrieron las puertas de sus despachos, y clases, participando activamente en todo el proceso de recogida de muestras en el Reino Unido, y ayudándome a sentirme acogida en un país diferente al mío durante los 3 meses de estancia, en especial a la Dra. Sarah Cousins y al profesor Anthony Howell.

Quiero agradecer también el apoyo incondicional a los compañeros de trabajo de la universidad CEU Cardenal Herrera que han ayudado a que esto sea posible, apoyándome en los momentos buenos y malos del proceso de creación de la tesis. En especial a mi compañera de despacho M^a Luz Roca Sansano que ha escuchado mis idas y venidas y me ha apoyado en todo momento y a mi compañera Gloria García Blay, que siempre ha sido el punto coherente de mis quebraderos de cabeza, siendo un ejemplo a seguir de entereza y sabiduría.

No puedo olvidar a los extraordinarios, ese grupo de compañeros dispuestos a todo para alegrarte el día, Pedro, Manuel, Nestor y Alejandro, sois grandes, gracias por sacarme siempre una sonrisa en cualquier situación.

También quiero agradecer su tiempo y apoyo a la Dra. Carmen Diez que comenzó este proyecto a mi lado y siempre confió en mí.

Gracias a mi marido, la persona más importante, que siempre ha confiado en mí, me ha apoyado y ha sabido escucharme en todo momento, gracias por ayudarme física, psíquica y emocionalmente, gracias por las tardes de trabajo conjunto, de terapia, de ayuda y fortalecimiento de mi autoestima y gracias por estar siempre y para todo a mi lado.

Gracias a mis padres, esas personas maravillosas que me dieron la vida y que día a día me la siguen dando, gracias papá por ser ese pilar en el que mirarme, por ser mi ejemplo en tu trabajo y superación constante. Gracias mamá por quererme incondicionalmente, por luchar conmigo y por mí, por creer en mí y sobre todo por luchar a mi lado. No conozco una mujer más fuerte que tú, siempre a delante, con un ejemplo como el tuyo es imposible rendirme.

Gracias a mi pequeña Helenita que ha sabido estar tranquilita cuando estaba dentro de mí para dejarme trabajar y que recién nacida ha tenido que compartir con este trabajo a su mamá, gracias pequeña por ser paciente conmigo y llenarme el corazón con la mayor felicidad que una persona puede tener. Gracias por hacerme entender que ser madre es lo más valioso del mundo.

Y por supuesto gracias a todas mis amigas, las que me habéis apoyado, entendido y escuchado en este tiempo de trabajo y clausura, Saleta, Belén, Rocío.... Gracias.

ÍNDICE

	Págs
Introducción.....	17
Capítulo 1. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.....	23
1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior.....	23
1.2. Nuevo enfoque metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	37
1.3. La importancia de las competencias en el EEES. Concepto, origen y ventajas.....	47
1.3.1. El estudio de las competencias.....	47
1.3.2. Origen de las Competencias.....	51
1.3.3. Definición de competencia.....	54
1.3.4. Componentes y tipos de competencias.....	59
1.3.5. Aplicaciones de las competencias.....	64
1.3.6. La llegada de las competencias al ámbito universitario.....	69
1.3.7. Libro Blanco de Magisterio.....	71
Capítulo 2 Características del profesorado universitario eficaz.....	73
2.1. Exigencias para el profesor universitario.....	73
2.2. Características del profesorado universitario según el plan Bolonia.....	82
2.3. Metodologías innovadoras, apostando por un nuevo modelo.....	83
2.4. Competencias a desarrollar en el alumnado según el libro blanco y que debe llevar a cabo el “buen” profesor universitario.....	91
2.5. El papel de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, clave para la buena docencia universitaria.....	100

Capítulo 3 Características del alumnado en el EEES.....	107
3.1. Cómo afecta el plan Bolonia al alumno universitario.....	107
3.2. Características del alumnado universitario que ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje y la asimilación de conocimientos.....	113
3.3. Desarrollo del pensamiento crítico como base del rendimiento académico.....	117
3.4. La motivación del alumnado universitario y el clima de clase.....	121
3.5. Aprender a aprender.....	125
3.6. Procesos mentales del alumnado universitario.....	131
3.7. Expectativas del alumnado universitario hacia el docente.....	137
Capítulo 4 Diferencias y similitudes entre España e Inglaterra en las titulaciones de magisterio.....	143
4.1. Situación actual en España en el Grado de Educación Primaria.....	144
4.1.1. Marco institucional.....	144
4.1.2. Acceso a la enseñanza primaria y admisión en los centros educativos.....	147
4.1.3. Organización de la Educación Primaria.....	148
4.1.4. Contenidos curriculares.....	149
4.1.5. Metodologías y Competencias a desarrollar.....	150
4.1.6. El maestro y su formación universitaria.....	152
4.2. Situación actual en Inglaterra en el grado de Educación primaria.....	154
4.2.1. Marco institucional.....	154
4.2.2. Acceso a los estudios y admisión en los centros educativos.....	155
4.2.3. Educación primaria.....	156
4.2.4. Contenidos curriculares.....	156

4.2.5. Metodologías y competencias a desarrollar.....	158
4.2.6. La educación superior en Inglaterra.....	159
4.2.7. Legislación vigente para las universidades inglesas.....	160
4.2.8. La Metodología utilizada en las universidades Inglesas.....	162
4.2.9. El maestro y su formación universitaria.....	164
4.2.10. Reglamento de la profesión docente.....	170
4.3. Diferencias y similitudes entre el grado de magisterio en España e Inglaterra.....	171
Capítulo 5 Planteamiento del problema e hipótesis de investigación.....	179
5.1. Objetivo principal de la investigación.....	183
5.1.1. Objetivos específicos.....	183
5.2. Hipótesis de investigación.....	184
5.2.1. Hipótesis Profesorado.....	184
5.2.2. Hipótesis Alumnado.....	185
Capítulo 6 Metodología.....	187
6.1. Participantes.....	187
6.1.1. Total de participantes.....	187
6.1.2. Características de los profesores participantes del estudio.....	187
6.1.3. Características de los alumnos participantes del estudio.....	189
6.2. Variables.....	190
6.3. Instrumentos y validación.....	192
6.3.1. Instrumentos.....	192

6.3.2. Validación.....	200
6.3.2.1. El proceso de traducción.....	200
6.3.2.2. Adaptación.....	203
6.3.2.3. Validación y fiabilidad transcultural.....	203
6.3.2.4. Redacción de las normas del instrumento en los diferentes idiomas.....	204
6.4. Procedimiento.....	204
6.4.1. Fase de Investigación.....	204
6.4.2. Desarrollo del estudio.....	205
Capítulo 7 Análisis de los resultados.....	207
7.1. Estudio comparativo entre Inglaterra y España en el profesorado universitario de Bedfordshire University y Universidad CEU Cardenal Herrera en el grado de magisterio.....	207
7.1.1. Diferencias entre el profesorado universitario en las tres variables, Modelo Centrado en la Enseñanza, Modelo Centrado en el Aprendizaje y Habilidades del Profesor Eficaz, en los diferentes países (España e Inglaterra).....	207
7.1.2. Diferencias entre el profesorado universitario en las tres variables, Modelo centrado en el docente, Modelo centrado en el aprendizaje y Habilidades del profesor eficaz, en los diferentes países (España e Inglaterra), dependiendo de los años de experiencia docente.....	208
7.1.3. Diferencias entre el grupo de profesorado universitario en los tres grandes grupos de variables, modelo centrado en el Docente, Modelo centrado en el Aprendizaje y Habilidades del profesor Eficaz, en los diferentes países, España e Inglaterra, dependiendo de la formación pedagógica de los docentes.....	210
7.2. Estudio comparativo entre Inglaterra y España en el alumnado universitario de Bedfordshire University y Universidad CEU Cardenal Herrera en el grado de	212

magisterio.....	
7.2.2. Diferencias entre el alumnado universitario en las variables de sensibilización, elaboración, personalización y metacognición, en los diferentes países (España e Inglaterra).....	212
7.3. Diferencias entre el grupo de alumnado universitario en las variables de sensibilización, elaboración, personalización y metacognición, en los diferentes países, España e Inglaterra por cursos.....	218
7.3.2. Análisis descriptivos y comparación de medias.....	218
7.4. Resultados derivados del análisis Factorial en el cuestionario del profesorado (CEMEDEPU).....	229
7.5. Factorial elaborado con el cuestionario destinado al alumnado (CEA).....	235
Capítulo 8 Discusión y conclusiones.....	243
8.1 Discusión de resultados.....	243
8.1.1. Estudio del profesorado Universitario.....	247
8.1.2. Estudio del alumnado Universitario.....	252
8.2. Conclusiones, limitaciones y prospectiva.....	262
8.2.1. Conclusiones de la tesis.....	262
8.2.1.1. Conclusiones en relación con el Modelo Centrado en la Enseñanza.....	265
8.2.1.2. Conclusiones en relación con el Modelo Centrado en el Aprendizaje.....	266
8.2.1.3. Conclusiones en relación a las habilidades del profesor eficaz.....	266
8.2.1.4. Conclusiones en relación con la sensibilización del alumnado.....	267
8.2.1.5. Conclusiones en relación con la elaboración del alumnado.....	267

8.2.1.6. Conclusiones en relación con la personalización del alumnado.....	267
8.2.1.7. Conclusiones en relación con la metacognición.....	267
8.3 Limitaciones y perspectivas futuras de investigación.....	267
Referencias bibliográficas.....	269
Anexos.....	319

Índice de Tablas y Figuras

TABLAS	Págs
Tabla 1.1 Resumen de las reuniones llevadas a cabo y los objetivos marcados en la Declaración de Bolonia.....	36
Tabla 1.2. Clasificación de Competencias según Bunk (1994), en la que se diferencia el ámbito laboral del educativo.....	62
Tabla 1.3. “La influencia de la tecnología, la diversidad, y la globalización en las competencias”. Elaboración propia basada en el Proyecto DeSeCo (2001).....	66
Tabla 1.4. Competencias para el logro del éxito. Informe Defining and Selecting Key Competentes.....	68
Tabla 2.1 Modalidades: Descripción y finalidad.....	89
Tabla 2.2. Competencias Libro Blanco de Magisterio 2005.....	98
Tabla 4.1 Objetivos a desarrollar en el Grado de Educación Primaria en España.....	153
Tabla 4.2 relación entre competencias a desarrollar en España e Inglaterra.....	172
Tabla 4.3 Diferencias y similitudes en la organización de los centros educativos en España e Inglaterra.....	174
Tabla 4.4 Objetivos en los sistemas educativos Español e Inglés.....	176
Tabla 6.1. Muestra de profesorado participante por países.....	188
Tabla 6.2. Muestra participante de profesorado por experiencia docente.....	188
Tabla 6.3. Muestra participante de profesorado por formación académica.....	188
Tabla 6.4 Muestra alumnado participante por Universidad, País, y Tipo.....	189
Tabla 6.5 Muestra participante de alumnado por sexo.....	189
Tabla 6.6 Muestra de alumnado participante por curso.....	190
Tabla 6.7. Resumen de las variables de la investigación.....	191
Tabla 6.8 Fases de la investigación.....	204

Tabla 7.1 Descriptivos por país en el profesorado universitario.....	207
Tabla 7.2 Diferencia de medias por país en el profesorado universitario.....	208
Tabla 7.3 Descriptivos en el modelo centrado en el aprendizaje, modelo centrado en la enseñanza y habilidades del profesor eficaz dependiendo de los años de experiencia docente y país.....	209
Tabla 7.4. Descriptivos del modelo centrado en el aprendizaje, modelo centrado en la enseñanza y habilidades del profesor eficaz en España e Inglaterra dependiendo de la formación docente (pedagógica o no pedagógica).....	210
Tabla 7.5 Descriptivos en la escala de sensibilización (Motivación, Actitudes y Afectividad-control emocional) del alumnado universitario entre países.....	212
Tabla 7.6. Diferencia de medias por país en el alumnado universitario en la escala de Sensibilización.....	213
Tabla 7.7 Descriptivos en la escala de Elaboración (Selección, Organización y elaboración) del alumnado universitario entre países.....	213
Tabla 7.8 Diferencia de medias por país en el alumnado universitario en la escala de Elaboración.....	214
Tabla 7.9 Descriptivos en la escala de Personalización (Pensamiento crítico/creativo, recuperación y transferencia) del alumnado universitario entre países.....	215
Tabla 7.10 Diferencia de medias por país en el alumnado universitario en la escala de Personalización.....	215
Tabla 7.11 Descriptivos en la escala de Metacognición (Planificación/ Evaluación, y Regulación) del alumnado universitario entre países.....	216
Tabla 7.12 Diferencia de medias por país en el alumnado universitario en la escala de Metacognición.....	216
Tabla 7.13 Descriptivos en las cuatro escalas de Sensibilización, Elaboración, Personalización y Metacognición del alumnado universitario entre países.....	217
Tabla 7.14 Descriptivos en la escala de sensibilización por cursos.....	218
Tabla 7. 15. Descriptivos de las variables de la escala de Sensibilización (Motivación, Actitudes y Afectividad-control emocional) del alumnado universitario entre países y por cursos.....	219

Tabla 7.16 Diferencia de medias por país y curso en el alumnado universitario en la escala de sensibilización.....	221
Tabla 7.17 Descriptivos en la escala de Elaboración del alumnado universitario entre países por cursos.....	221
Tabla 7.18 Descriptivos en la escala de Elaboración (Selección, Organización y Elaboración) del alumnado universitario entre países y por cursos.....	222
Tabla 7.19 Diferencia de medias por país y curso en el alumnado universitario en la escala de elaboración.....	224
Tabla 7.20 Descriptivos en la escala de Personalización del alumnado universitario entre países por cursos.....	224
Tabla 7.21 Descriptivos en la escala de Personalización (Pensamiento crítico/creativo, recuperación y transferencia) del alumnado universitario entre países por cursos.....	225
Tabla 7.22 Diferencia de medias por país y curso en el alumnado universitario en la escala de personalización.....	227
Tabla 7.23 Descriptivos en la escala de Metacognición del alumnado universitario entre países por cursos.....	227
Tabla 7.24 Descriptivos en la escala de Metacognición (Planificación/ Evaluación, y Regulación) del alumnado universitario entre países y por cursos.....	228
Tabla 7.25 Diferencia de medias por país y curso en el alumnado universitario en la escala de Metacognición.....	229
Tabla 7.26 Proporción y porcentaje acumulativo de la varianza explicada alumnado.	230
Tabla 7.27 Factores y variables. 3 Factores CEMEDEPU.....	230
Tabla 7.28 Ítems Factor 1. Cuestionario CEMEDEPU.....	232
Tabla 7.29 Ítems Factor 2. Cuestionario CEMEDEPU.....	234
Tabla 7.30 Ítems Factor 3. Cuestionario CEMEDEPU.....	235
Tabla 7.31 Porcentaje de la varianza explicada.....	236
Tabla 7.32 Tabla. 7.32. Factores y variables. 4 Factores CEA.....	236

Tabla 7.33 Ítems Factor 1. Cuestionario CEA.....	238
Tabla 7.34 Ítems Factor 2. Cuestionario CEA.....	240
Tabla 7.35 Ítems Factor 3. Cuestionario CEA.....	241
Tabla 7.36 Ítems Factor 4. Cuestionario CEA.....	241

FIGURAS

Figura 1.1 Relación entre los componentes y las características de las competencias.....	61
Figura 2.1 Gráfico de estrategias metodológicas Novak (1998).....	92
Figura 3.1. Técnicas de estudio que derivan de las estrategias.....	130

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior es el marco de fondo de los profesores y alumnos universitarios, siendo ya parte del sistema. Para muchos ha sido un cambio radical que ha llevado a los miembros de la comunidad universitaria a plantearse los beneficios y las dificultades que implica esta nueva forma de trabajar.

El profesorado universitario ha tenido que adaptarse, introduciendo nuevos sistemas metodológicos y criterios de evaluación, centrándose en el trabajo del alumno, potenciando el pensamiento crítico y desarrollando competencias y capacidades, a parte de los conocimientos requeridos. El alumnado ha tenido que entender que el desarrollo de su aprendizaje no se limita al aula ni al trabajo individual, sino que la cooperación entre compañeros, la búsqueda de información, y la relación entre los nuevos conocimientos y los que ya posee es solo una parte del trabajo a realizar para alcanzar un aprendizaje eficaz y de calidad.

En concreto, la universidad española, ha pasado por muchos cambios, estos han supuesto un trabajo extra por parte de profesores y alumnos, siendo en muchas ocasiones complicado debido a que el profesorado universitario se encuentra sin herramientas suficientes para poder sobrellevar una docencia con un plan de estudios innovador que se centra en el trabajo del alumno y no en el del profesor como único protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje. En la metodología actual cambia la interacción del alumno con el profesor, siendo el alumno el centro de dicho aprendizaje, y el profesor un guía, que ayuda al alumnado a construir el conocimiento cada día. Para ello, la clase magistral, utilizada en las universidades durante los planes anteriores, pasa a ser un método más, que debe compartir protagonismo con los llamados seminarios y talleres.

Ahora existe una nueva realidad donde el tiempo ha dejado de medirse en términos de trabajo del profesorado, para medirse en términos de dedicación de trabajo del alumnado. El *Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos* ("*European Credit Transfer System*" –ECTS-), articula los programas formativos,

incluyendo en la cuantificación de créditos las clases teóricas presenciales, los seminarios, la tutoría, la atención *on-line*, el trabajo autónomo del estudiante, la realización de trabajos, las tareas en grupo, etc. El ECTS se basa en el volumen total de trabajo de los estudiantes. Todo este trabajo pretende conseguir que el alumnado adquiera una serie de competencias y habilidades genéricas y específicas de su titulación, para que tengan una mayor preparación. El desarrollo de competencias ayuda a mejorar el acceso al mercado laboral y abre las puertas de todos los países que forman Europa, por lo que se amplía el mercado laboral.

Todos estos cambios han ayudado a unificar criterios en la enseñanza de los diferentes grados en los distintos países europeos, ya que cada uno, debido a su tradición y contexto, ha ido desarrollando la educación universitaria bajo sus propios criterios. Los países ubicados en la zona norte de Europa han modificado muy pocos aspectos de su metodología y forma de trabajar ya que la metodología del plan Bolonia se asemeja mucho al trabajo que se llevaba a cabo en estas universidades, sin embargo los países llamados mediterráneos han tenido que cambiar muchos más aspectos lo cual ha sido más traumático. Por este motivo Inglaterra (país del norte de Europa) puede servir de ejemplo para comparar el trabajo realizado en España hasta llegar a la adaptación total de esta nueva forma de trabajar.

La presente tesis doctoral hace una comparativa entre el grado de magisterio de la universidad inglesa Bedfordshire University y la universidad española CEU Cardenal Herrera de Elche, delimitando las modalidades de enseñanza-aprendizaje que más se están utilizando y las que son más apropiadas para el desarrollo de las competencias, a través del Cuestionario de Evaluación de las Variables “Moduladoras” del Estilo de Enseñanza en Educación Superior CEMEDEPU, analizando el modelo centrado en la enseñanza, el modelo centrado en el aprendizaje y las habilidades del profesor eficaz. También se estudian las diferentes escalas de aprendizaje del alumnado (la de sensibilización, elaboración, personalización y metacognición), a través del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje CEA, las cuales ayudan a propiciar cambios significativos en el proceso de enseñanza y/o aprendizaje. La presente investigación

está estructurada en 8 capítulos divididos en dos partes. La primera parte constituye el marco y fundamentación teórica, y está formada por los cuatro primeros capítulos; en la segunda parte, formada por los capítulos quinto al octavo, se describe y desarrolla el proceso empírico de la investigación. El trabajo se completa con una bibliografía y unos anexos finales.

El Capítulo 1 se centra en el análisis del Espacio Europeo de Educación Superior, concretando los cambios que ha supuesto en España a nivel de profesorado, alumnado e institución. En él se recorren las diferentes leyes, cartas o reuniones que ha habido para llegar a lo que es en la actualidad el trabajo universitario. A la vez se estudia cómo se han adaptado los diferentes países europeos a los planes de estudios.

El Capítulo 2 se centra en el profesorado universitario, las características que debe tener un profesor competente, las exigencias que se le piden para poder ejercer y crecer como docente, cómo influye el profesor en las metodologías que se aplican en el aula, qué competencias debe desarrollar en sus alumnos y de algún modo se quiere llegar a conocer qué necesita un docente para hacer su trabajo de la manera más eficaz y eficiente.

El Capítulo 3 se desarrolla analizando las características del alumno, ese eterno olvidado que parece no tener responsabilidad en su aprendizaje y que sin embargo tiene un papel fundamental, en él se puede comprobar como el alumnado tiene su propio trabajo en el proceso de aprendizaje, en el que debe interactuar con los compañeros, preparar sus conocimientos relacionándolos con los nuevos adquiridos.

El Capítulo 4 es el último de la fundamentación teórica, en él se desarrollan de manera concreta el sistema educativo inglés y el español, centrándose en el grado de magisterio en la profesión de maestro y en el aprendizaje docente universitario de dicho grado.

La segunda parte comienza en el Capítulo 5 con el planteamiento del problema y las hipótesis de investigación. En él se define el objetivo principal de la investigación que es analizar si el proceso de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior en el grado de Educación primaria de la Universidad Cardenal Herrera ha ayudado a que la docencia universitaria se esté impartiendo correctamente y esté más centrada en el aprendizaje, la enseñanza o en el profesor, y si el alumno ayuda a crear este aprendizaje a partir de sus propias características y de su forma de trabajar las materias, comparando si se asemeja al trabajo realizado en la universidad inglesa Bedfordshire University. A la vez, se desarrollan una serie de hipótesis que son el eje central de la presente investigación y se estudian en los siguientes capítulos.

En el Capítulo 6 se desarrolla la metodología empleada, centrándose en los participantes del estudio, sus características, las variables que se trabajan, los instrumentos y su validación, y el procedimiento utilizado en la investigación.

El Capítulo 7 se dedica al análisis de los resultados obtenidos. Incluye un estudio comparado del profesorado universitario español e inglés en relación a los modelos de enseñanza, aprendizaje y a las habilidades del profesor eficaz. También se hace un estudio comparado entre los estudiantes del grado de magisterio de Bedfordshire University y la universidad CEU Cardenal Herrera de Elche entre las diferentes escalas y subescalas de sensibilización (motivación, actitud y afectividad/control emocional), elaboración (selección, organización, elaboración), personalización (pensamiento crítico/ creativo, recuperación, transferencia) y metacognición (Planificación/ evaluación, y regulación). Por último, se elabora un análisis factorial con el objetivo de estudiar la correlación de un amplio número de variables que serán agrupadas en factores comunes en los que se observará el peso de cada variable sumariada. Una vez extraídos los factores, se eligen los que mayor cantidad de varianza explican y se aplica la rotación varimax, cuyo objetivo es minimizar el número de ítems que hay con pesos elevados en cada factor, de forma que cada ítem esté cargado en un sólo factor, con lo cual no hay dos factores con la misma distribución.

La discusión de los resultados y las conclusiones se desarrollan en el Capítulo 8 el cual se ha estructurado siguiendo las hipótesis del profesorado universitario y el alumnado al que le imparten docencia en el grado de magisterio de las dos universidades.

En la presente tesis se ha tratado de abordar, de manera teórico-práctica, el problema de la adaptación universitaria a los nuevos planes de estudios y analizar las diferencias y similitudes entre España e Inglaterra a la vez que la forma de trabajar del profesorado y del alumnado. Finalmente, manifestar que esta investigación es el principio de un estudio del trabajo docente universitario y su evolución, para la mejora de la docencia universitaria, de los planes de estudios y de los resultados competenciales de los alumnos españoles que estudian el grado de magisterio.

Capítulo 1. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior

1.1.- El Espacio Europeo de Educación Superior

La Universidad es una institución que lleva sobre sus hombros una fuerte responsabilidad con la cultura, la economía y el desarrollo social, lo cual justifica que tenga tantas modificaciones como cambios se dan en el país. Por ejemplo, en el caso de España, concretamente en la Constitución de 1978 en su artículo 27.10 se otorga autonomía a las universidades, lo que hace que se creen muchos centros universitarios y haya un gran cambio en el ámbito de la investigación científica y técnica.

Sin embargo, estas acciones no han sido suficientes para mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión, por lo que se hace necesario un cambio más amplio que permita mayor movilidad e integración en Europa. Por estos motivos se desarrolló una renovación del marco legal que existía en España con la LRU (Ley Orgánica 11/83, 25 de Agosto, de Reforma Universitaria, B.O.E. nº. 209, 1 de Septiembre de 1983). La LRU expone que la Universidad es la entidad social mejor preparada para asumir el reto del desarrollo científico-técnico que requería la incorporación de España a las sociedades industriales avanzadas, por lo que trataba de ofrecer a la sociedad un nuevo sistema universitario que alcanzase la calidad docente e investigadora que requería, así como establecer un marco para la renovación de la vida académica, dentro del respeto a la libertad y autonomía universitaria.

Más adelante, en el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, vigente hasta el 26 de enero de 2005, en desarrollo a la LRU se establecían las directrices comunes de los planes de estudio de títulos universitarios de carácter oficial en todo el territorio nacional y tenía como objetivo la redefinición de las nuevas exigencias formativas y académicas. Lo que se pretendía era que se pudiera obtener un título al superar dos ciclos, el primero daría acceso a la actividad profesional y el segundo sería una forma de especialización y ofrecería la posibilidad de seguir estudiando. Esta reforma perseguía proporcionar a las titulaciones universitarias un sentido de la realidad social

y que tuvieran una demanda de empleo en el mercado laboral. Para ello era necesario replantearse los planes de estudios.

“[...] los programas universitarios deben estructurarse de manera que se mejore directamente la empleabilidad de los licenciados. Las universidades deben ofrecer planes de estudio, métodos docentes y programas de formación o readiestramiento innovadores que, a las capacidades más propias de la disciplina, sumen otras de carácter más amplio relacionadas con el empleo [...] Incluso se pretende ir más allá de las necesidades del mercado de trabajo y estimular una mentalidad emprendedora entre los alumnos” (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 146, 2007).

Dentro de todos los cambios que ocurrieron se incorporó el cómputo de créditos con la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (en adelante LOU), aunque ya la LRU definía crédito como “la unidad de valoración de las enseñanzas”, correspondiendo a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias. La obtención de estos créditos estaba condicionada a los sistemas de verificación de los conocimientos que establecieran las universidades (art. 2.7 RD 1497/1987).

Todo este proceso de cambio es interrumpido por la Declaración de la Sorbona de 1998, que pone en marcha el Espacio Europeo de Educación Superior, obligando al Estado Español a iniciar un proceso de adaptación de la educación superior a las exigencias europeas, para poder unificar los sistemas educativos universitarios y así conseguir el libre desplazamiento entre alumnado, la futura convalidación de títulos, y con ello el libre mercado laboral.

El Espacio Europeo de Educación Superior es una nueva concepción de la enseñanza universitaria, desde la que Europa va a poder equiparar los títulos. Sin embargo, este sistema se encuentra más próximo a algunos estados miembros como los del norte de Europa, cuyos contenidos formativos y metodologías se asemejan más o se adaptan mejor a este sistema instaurado por Bolonia.

Como apuntan Blández (2006) y Pello (2005), la creación del Espacio Europeo de Educación Superior es, sin duda, uno de los mayores retos a los que se ha enfrentado la Unión Europea ya que, de algún modo, es el medio que llevará a la unificación total de Europa tanto a nivel educativo-formativo como a nivel económico, consiguiendo un libre acceso y libre mercado. Todo cambio implica innovación, no está exento de dificultades que hay que salvaguardar antes de conseguirlo, por ello, para entender estos inconvenientes es necesario conocer el origen de todo, y por supuesto, el proceso por el que se ha llegado a este punto.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene su origen primario en la *Carta Magna de las Universidades Europeas*. Comenzó a cargo de los cuatro ministros representantes, respectivamente, de Francia, Alemania, Italia y del Reino Unido, en Bolonia el 18 de septiembre de 1988. En ella los Rectores de las Universidades Europeas de esos países consideran que es necesario el desarrollo cultural, científico y técnico. Asimismo, se destacó la importancia de la transmisión de los conocimientos hacia la sociedad en general, objetivo que la universidad debe asumir, asegurando a las nuevas generaciones una educación que les permitiera aportar su contribución al entorno social y natural. Con estos primeros acuerdos se empieza a crear una unificación de ideas y de países (García y Blanco, 2007).

Más adelante, en 1997, con la *Declaración de Lisboa (Lisboa Recognition Convention)* o Reconocimiento de calificaciones universitarias y con el acceso al grado y posgrado, se da un paso más hacia esa gran unión, ya que se consigue el objetivo de unificar las titulaciones en grados y la creación de posgrados, para que los estudiantes puedan empezar en un país y continuar o finalizar en otro.

Aunque estos pequeños pasos van haciendo perceptible la adaptación y la unificación de las diferentes universidades europeas, es cierto que hasta la *Declaración de la Sorbona* en 1998, ésta no es del todo oficial. Con esta declaración se asumió un compromiso de admitir y firmar la carta magna:

[.....] Al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Éstas han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes todavía desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo. [.....] (Declaración de La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998).

Aunque la *Declaración de la Sorbona* ayudó mucho a la iniciación de la unión educativa de Europa, para Vázquez (2005) el verdadero referente del EEES es la *Declaración de Bolonia* (1999), en esta declaración se pasa de una idea a un compromiso firme para asegurar el logro de un proyecto:

“Además de consolidar nuestro apoyo a los principios generales expuestos en la declaración de La Sorbona, nos comprometemos a coordinar nuestras políticas para alcanzar a corto plazo los siguientes objetivos, los cuales consideramos de máxima relevancia para el establecimiento del espacio europeo de enseñanza superior y para la promoción mundial del sistema europeo de enseñanza superior:

- *La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, a través de la introducción del Diploma Supplement, con tal de favorecer la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.*

- *La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, respectivamente, de primer y segundo nivel. El acceso al segundo ciclo precisa de la conclusión satisfactoria de los estudios de primer ciclo, que duran un mínimo de tres años. El título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de máster o doctorado como en muchos países europeos.*

- *El establecimiento de un sistema de créditos –como el modelo ECTS- como medio de promover la movilidad de los estudiantes. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, siempre que estén reconocidos por las universidades receptoras en cuestión.*

- *La promoción de la movilidad; mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación con especial atención a lo siguiente:*

- *Para los estudiantes: el acceso a oportunidades de estudio y formación, a la vez que a servicios relacionados.*

- *Para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo: el reconocimiento y valorización de períodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio para los derechos adquiridos.*

- *La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.*

- *La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación”. (Declaración de Bolonia 1999:2-4).*

Para conseguir los objetivos marcados en la Declaración de Bolonia, se impuso la celebración de nuevas reuniones cada dos años para revisar el proceso y las labores realizadas en ese tiempo. Dichas reuniones de periodicidad bianual, tuvieron lugar, respectivamente, en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Louvain-la-Neuve (2009), Budapest-Viena (2010), Bucarest (2012) y la última en 2015 en Yereván. La próxima que se llevará a cabo será en Francia en 2018. En cada una de las reuniones se avanza en la construcción del EEES.

Praga (2001)

En Praga se reunieron treinta y dos signatarios para estudiar el desarrollo alcanzado, aunque uno de los objetivos más destacados fue establecer el Área de Educación Superior de Europa para el año 2010. Se quería involucrar a toda Europa en el proceso, a la vista de la ampliación de la Unión Europea. Esta reunión destaca por promover especialmente la movilidad y el seguimiento continuado. Los ministros decidieron tomar nota de la convención de las instituciones de educación superior europea, que se celebró en Salamanca los días 29 y 30 de marzo, y de las recomendaciones de la Convención de Estudiantes Europeos, celebrada en Göteborg los días 24 y 25 de marzo. Uno de los aspectos más destacados fue el gran avance que hicieron los diferentes países en el trabajo de garantía de la calidad. Por todo ello, los Ministros reconocieron la necesidad de cooperar para dirigir los retos que son fruto de la educación transnacional. También reconocieron la necesidad de una perspectiva de aprendizaje de larga duración en la educación.

- Adicionalmente, los Ministros hicieron hincapié en los puntos siguientes:

- Aprendizaje para toda la vida (Life Long Learning)
- Instituciones y estudiantes de educación superior
- Promocionar el atractivo del Área de Educación Superior Europea
- Seguimiento continuado

Berlín (2003)

En la reunión desarrollada en Berlín el 19 de septiembre de 2003, se fortaleció la idea de la Educación Superior como bien y responsabilidad pública. Los ministros de 33 países señalaron como importantes los valores académicos en la cooperación académica internacional y en los intercambios. En esta reunión se señaló la necesidad de intensificar los esfuerzos, tanto a nivel institucional como a nivel nacional y Europeo.

Los Ministros tomaron en consideración las conclusiones de los Ayuntamientos Europeos de Lisboa (2000) y Barcelona (2002) cuyo objetivo principal era hacer de Europa la economía (basada en el conocimiento) más competitiva y dinámica del mundo, capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores trabajos a la vez que con una mejor cohesión social.

Por tanto, acordaron que en 2005 los sistemas de garantía de la calidad nacionales deberían incluir:

- Evaluación de programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de los resultados.
 - Sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares.
 - Participación internacional, cooperación y networking.

A nivel europeo se crean la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), en cooperación con *European University Association* (EURASHE) *European Association of Institutions in Higher Education* (EUA) y *European Student Union* (ESU), encargadas de desarrollar y acordar procedimientos y guías para la garantía de la calidad, explorando distintos caminos para asegurar un sistema adecuado de revisión de dicha garantía, así como la acreditación de agencias o cuerpos, y la elaboración informes sobre la próxima reunión de seguimiento de los ministros en 2005 (Adaptado y traducido de la reunión de Berlín en 2003).

Bergen (2005)

En el 2005 la reunión se mantuvo en Bergen; en ella se desarrolló la importancia de asegurar que el marco general de cualificaciones del EEES y el marco más amplio de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida, fuesen complementarios, incluyendo la educación general y la formación profesional, tal y como se está desarrollando en la Unión Europea, así como entre los países participantes. También se resaltó que treinta y seis, de los cuarenta y cinco países participantes, habían ratificado ya la convención de Reconocimiento de Lisboa.

Otro punto que se destacó fue la importancia de la movilidad de estudiantes y del personal docente, entre todos los países participantes. Este punto sigue siendo uno de los objetivos clave del Proceso de Bolonia. Los ministros se comprometieron a asegurar que las instituciones de educación superior disfrutasen de la autonomía necesaria para poner en práctica las reformas acordadas y reconocieron la necesidad de una financiación sostenible de las instituciones.

[...]Tomamos nota del significativo progreso realizado, tal y como se refleja en el Informe General 2003-2005 del Grupo de Seguimiento (BFUG), en el Informe Tendencias IV de la EUA y en el informe de ESIB Bolonia desde el punto de vista de los Estudiantes. [...] En nuestra reunión de Berlín pedimos al BFUG un balance, a mitad del plazo, enfocado hacia tres aspectos prioritarios: la estructura en ciclos, la garantía de la calidad y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio. En este informe se observa que se han hecho progresos sustanciales en estas tres áreas prioritarias. [...] Observamos con satisfacción que el sistema de dos ciclos se está aplicando ampliamente. [...] Nos comprometemos a elaborar marcos de cualificaciones nacionales, compatibles con el marco general de cualificaciones en el EEES para el 2010 y a presentar avances sobre el mismo en 2007. Solicitamos que el Grupo de seguimiento informe sobre la puesta en marcha y los posteriores desarrollos del marco general. Subrayamos la importancia de asegurar que el marco general de cualificaciones del EEES y el marco más amplio de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida sean complementarios, incluyendo la educación general y la formación profesional, tal y como se está desarrollando dentro la Unión Europea, así como entre los países participantes. [...] Solicitamos que la Comisión Europea consulte a todos los grupos participantes en el proceso de Bolonia conforme progrese el trabajo. [...] (Adaptado y traducido de la reunión de Bergen en 2005).

Londres (2007)

El objetivo de la reunión celebrada en Londres fue estimular el aumento del número de programas conjuntos y la creación de planes de estudio flexibles, así como

conseguir mayor responsabilidad para las instituciones, el personal y la movilidad de estudiantes, de manera más equitativa y equilibrada entre los países en todo el EEES. La mejora de la información, promover el atractivo y la competitividad del EEES, el fortalecimiento y la cooperación basada en la asociación, intensificando el diálogo político y la mejora de reconocimiento, se tratan en Londres como aspectos fundamentales. Los ministros se comprometen a hacer del 2010 una oportunidad para restablecer los sistemas de educación superior en un curso que va más allá de los problemas inmediatos y los hace aptos para asumir los retos que determinarán nuestro futuro.

[...] vamos a trabajar para aplicar plenamente en el acuerdo herramientas de reconocimiento y procedimientos, y examinar los medios de movilidad, incentivar aún más al personal y a los estudiantes. Esto incluye estimular un aumento significativo en el número de programas y la creación de planes de estudio flexibles, así como instar a las instituciones a asumir una mayor responsabilidad para el personal y la movilidad de estudiantes, de manera más equitativa y equilibrada entre los países en todo el EEES. [...] El primer Foro Europeo de Garantía, organizado conjuntamente por EUA, ENQA, EURASHE y ESIB (ESU) (el Grupo E4) en el año 2006 brindó la oportunidad de examinar la evolución europea en la garantía de la calidad. [...] Continuaremos nuestros esfuerzos para proporcionar servicios adecuados de estudiantes, itinerarios de aprendizaje más flexibles hacia y dentro de la educación superior, y ampliar la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades. [...] Este trabajo debe ser visto en relación con la OCDE / UNESCO, Directrices en materia de calidad en la educación superior transfronteriza. [...] Durante los próximos dos años, estamos de acuerdo en que se concentren en completar las Líneas de acción, incluidas las prioridades actuales del sistema de grados de tres ciclos, aseguramiento de la calidad y reconocimiento de títulos y períodos de estudio. Nos centraremos en la Movilidad, establecer una red de expertos nacionales para compartir información, y ayudar a identificar y a superar los obstáculos a la portabilidad de las becas y préstamos. [...] Tomaremos 2010 como una oportunidad para reformular la visión que

nos motiva en el establecimiento del Proceso de Bolonia. [...] (Adaptado y traducido de la reunión de Londres, 2007).

Louvain-la- Neuve (2009)

En Leuven/Louvain-la-Neuve, Bélgica, se lleva a cabo un balance de los logros del proceso de Bolonia y se establecen las prioridades en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para la próxima década. Se requiere un mayor impulso y compromiso más allá del 2010. El desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones es un paso importante para la aplicación del aprendizaje permanente. El objetivo es que sean aplicadas y auto-certificadas contra el marco general de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior para el año 2012. Esto requerirá la coordinación a nivel del EEES y con el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.

[...] Leuven/Louvain-la-Neuve, Bélgica, el 28 de abril y 29 de 2009 hace un balance de los logros del Proceso de Bolonia y establece las prioridades para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para la próxima década. [...] No todos los objetivos se han cumplido por completo, la plena y correcta aplicación de estos objetivos a nivel europeo, nacional e institucional requieren un mayor impulso y compromiso más allá del 2010. [...] Mejorar el ambiente de aprendizaje, eliminando todas las barreras al estudio, y crear las condiciones económicas apropiadas para que los estudiantes puedan beneficiarse de las oportunidades de estudio en todos los niveles. [...] El desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones es un paso importante para la aplicación del aprendizaje permanente. Esto requerirá la coordinación a nivel del EEES y con el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. [...] Los mercados de trabajo dependen cada vez más de los niveles más altos de capacitación y de competencias transversales, la educación superior debe preparar a los estudiantes con los conocimientos avanzados, habilidades y las competencias necesarias a lo largo de su vida profesional y así dar al individuo la herramientas para aprovechar plenamente las oportunidades en los mercados laborales cambiantes. [...] Pedimos a las instituciones de educación superior prestar especial atención a la mejora de la calidad de la enseñanza de sus programas de

estudio en todos los niveles. Esto debe ser una prioridad en la futura aplicación de las Normas y Directrices para el aseguramiento de la calidad. [...] El trabajo de presentación de informes será supervisado por el Bologna Follow-Up Group y dará lugar a un informe global que integre las fuentes mencionadas para el 2012 en la conferencia ministerial (Adaptado y traducido de la reunión en Louvain-la-Neuve, 2009).

Budapest-Viena (2010)

La Declaración de Budapest–Viena del 12 de marzo de 2010 sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, marcó el final de la primera década del proceso de Bolonia y supuso la presentación oficial del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), según lo previsto por la Declaración de Bolonia de 1999.

En el marco de esta declaración, los ministros, dieron la bienvenida a Kazajstán como el cuadragésimo séptimo país participante en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior y se resaltó la unión entre las autoridades públicas, instituciones de enseñanza superior, alumnos y personal, así como empresarios, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas. Se destaca la idea de intensificar el diálogo y la cooperación en materia de políticas con socios de todo el mundo. Los aspectos más destacables de este encuentro fueron:

- La libertad de cátedra así como la autonomía y responsabilidad de las instituciones de enseñanza superior.
- El papel fundamental de la comunidad académica. La enseñanza superior como una responsabilidad pública.
- La necesidad de instaurar la igualdad de oportunidades en el marco de una educación de calidad en la que se preste especial atención a los colectivos infrarrepresentados (Adaptado y traducido de la reunión Budapest-Viena, 2010).

Bucarest (2012)

En la reunión realizada el 26 y 27 de abril de 2012 en Bucarest, los ministros responsables de la educación superior en los 47 países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) quisieron realizar un balance de los logros del Proceso de Bolonia y a partir de ahí ponerse de acuerdo en las prioridades futuras de EEES. El compromiso de lograr la mayor financiación pública, el apoyo a la innovación, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y el trabajo conjunto para reducir el desempleo juvenil, son algunos de los principales objetivos que se marcan en esta reunión.

En Bucarest se ha podido comprobar que las estructuras de educación superior en Europa son ahora más compatibles y comparables que los sistemas de garantía de calidad y contribuyen a la construcción de confianza. Las cualificaciones de educación superior son más reconocibles a través de fronteras y la participación en la educación superior se ha ampliado. Los estudiantes se benefician de una mayor variedad de oportunidades educativas y son cada vez más móviles.

Sin embargo, se analiza que aún se deben realizar más esfuerzos como aumentar la coherencia entre las políticas, completar la transición al sistema de tres ciclos, la utilización real de créditos ECTS, la expedición del suplemento europeo al Título o Diploma de Suplementos, la mejora de la garantía de calidad y la aplicación de marcos de cualificaciones, incluida la definición y evaluación de los resultados del aprendizaje.

Los objetivos decididos en dicha reunión son:

- Proporcionar una educación superior de calidad para todos.
- Mejorar la empleabilidad de los graduados.
- Reforzar la movilidad como medio para un mejor aprendizaje.

Los ministros se comprometen para 2012-2015, a promover la aplicación integral de todas las líneas de la acción de Bolonia.

[...]La educación superior debe ser un proceso abierto en el que los estudiantes desarrollen la independencia intelectual y la confianza en sí mismos. A través de la búsqueda del aprendizaje académico y de la investigación, los alumnos deben adquirir la capacidad de confianza para evaluar situaciones y fundamentar sus acciones en el pensamiento crítico. [...] La garantía de la calidad es esencial para crear confianza y reforzar el atractivo de la oferta del EEES, incluso en la prestación de la educación transfronteriza. Nos comprometemos a mantener tanto la responsabilidad pública del control de calidad como la participación activa de una amplia gama de partes interesadas en este desarrollo. Reconocemos la ENQA, ESU, EUA y EURASHE (el grupo E4) informe sobre la implementación y aplicación de las "Normas y Directrices Europeas para la Garantía de la Calidad". [...] Los programas de estudio deben reflejar la evolución de las prioridades de investigación y las disciplinas emergentes, además la investigación debe sustentarse a través de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, vamos a sostener una diversidad de programas de doctorado teniendo en cuenta las "recomendaciones Salzburgo II" y los Principios para la formación innovadora Doctoral [...] (Adaptado y resumido del informe de la reunión en Bucarest, 2012).

En cada reunión se ha ido avanzando poco a poco hacia el propósito definido en Bolonia, pero es importante saber que no se puede determinar una fecha precisa de culminación del proceso, ya que el sistema educativo es un sistema vivo y cambiante, por este motivo en la Declaración de Londres (2007) se resaltó la necesidad de mantener el compromiso adquirido en Bolonia más allá de ese momento y de llevar a cabo una redefinición del proceso de construcción de la Universidad Europea.

La última reunión realizada hasta el momento se celebró el pasado mes de mayo, en los días 14 y 15. En ella los 47 países miembros debatieron sobre las instituciones y su trabajo cada vez más activo en el contexto internacional, siendo el EEES un modelo de cooperación estructurada para otras regiones del mundo. A pesar de ello se afirmó que la aplicación de las reformas estructurales aún es desigual y las herramientas son a veces utilizadas incorrectamente.

[...] Estamos comprometidos con la terminación de las obras y reconocemos que es necesario dar un nuevo impulso a nuestra cooperación. Hoy en día, el EEES se enfrenta a serios desafíos. Se enfrenta a una continua crisis económica y social, niveles dramáticos de desempleo, el aumento de la marginación de los jóvenes, los cambios demográficos, los nuevos patrones de migración y los conflictos dentro y entre los países, así como al extremismo y la radicalización. Por otro lado, una mayor movilidad de los estudiantes fomenta el entendimiento mutuo, mientras que el rápido desarrollo de los conocimientos y la tecnología, que impactan en las sociedades y economías, desempeña un papel cada vez más importante en la transformación de la educación superior y de la investigación [...].

Las prioridades en esta reunión fueron establecer que para el 2020:

- Los objetivos comunes se implementen en todos los países miembros.
- El reconocimiento de títulos sea automático y ayude a la movilidad real de los estudiantes.
 - Mejorar la calidad y pertinencia de la enseñanza y el aprendizaje.
 - Promover la innovación pedagógica.
- Reconocer y apoyar una enseñanza de calidad, y proporcionar oportunidades para mejorar la enseñanza de los académicos.
- Conseguir que al final de cada ciclo de estudios, los graduados posean las competencias adecuadas para la entrada en el mercado de trabajo, lo cual les permita desarrollar las nuevas competencias que puedan necesitar para su empleabilidad en toda su vida laboral.

Tabla 1.1 Resumen de las reuniones llevadas a cabo y los objetivos marcados en la Declaración de Bolonia.

Año	Reuniones	Objetivos
2001	Praga	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer el Área de Educación Superior de Europa para el año 2010. - Life Long Learning.

2003	Berlín	- Fortalecer la idea de que la Educación Superior es un bien y responsabilidad pública.
2005	Bergen	- Asegurar que el marco general de cualificaciones del EEES y el aprendizaje a lo largo de la vida sean complementarios. - Potenciar la importancia de la movilidad de estudiantes y del personal docente.
2007	Londres	- Estimular el aumento del número de programas conjuntos y la creación de planes de estudio flexibles.
2009	Louvain-la-Neuve	- El objetivo es que las enseñanzas sean aplicadas y auto-certificadas en el EEES para el 2012.
2010	Budapest-Viena	- Potenciar la libertad de cátedra así como la autonomía y responsabilidad de las instituciones de enseñanza superior. - Entender la enseñanza superior como una responsabilidad pública. - Instaurar la igualdad de oportunidades.
2012	Bucarest	- Proporcionar una educación superior de calidad para todos. - Mejorar la empleabilidad de los graduados. - Reforzar la movilidad como medio para un mejor aprendizaje.
2015	Yereván	- El reconocimiento de títulos debe ser automático y que ayude a la movilidad real de los estudiantes. - Mejorar la calidad y pertinencia de la enseñanza y el aprendizaje. - Promover la innovación pedagógica. - Conseguir que los graduados posean las competencias adecuadas para la entrada en el mercado de trabajo.

1.2 Nuevo enfoque metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

La metodología del EEES ha sido sin duda un reto para los diferentes países de la Unión Europea, ya que muchos de ellos han tenido que cambiar casi completamente su forma de enseñar. En el caso concreto de España se puede analizar cómo esa adaptación ha sido aún más compleja y traumática. El sistema universitario español es

uno de los que se encuentra más alejado del nuevo sistema, por lo que el esfuerzo ha de ser mucho mayor, ya que las características del sistema universitario español dificultan la integración en el nuevo espacio de educación superior (Vázquez, 2005).

Algunas de estas características son:

- La universidad española, ha pasado por muchos cambios históricamente, muchas veces de manera innecesaria, lo que nos hace más escépticos y más intolerantes al cambio (Valle, 2006).

- El bajo nivel de desarrollo de lenguas extranjeras, de la mayoría de los alumnos y del profesorado, no ayuda la movilidad dentro de Europa (García y Blanco, 2007).

- La masificación de las universidades españolas, donde el número de alumnos es excesivo, hace que sea muy difícil poner en práctica las nuevas metodologías (Molero, 2007).

España ha pasado por un largo proceso hasta llegar a la situación actual, para ello, en primer lugar, se creó la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), que nació el 14 de diciembre de 1994. Esta iniciativa, impulsada entonces por los rectores de cinco universidades, se ha convertido hoy en la voz común de todas las universidades de España. Desde su creación hasta nuestros días la CRUE ha ido tomando forma y evolucionando de manera paulatina y progresiva. Superada la fase de creación y de arranque y la configuración de su estructura organizativa interna, la CRUE consigue darse a conocer, tanto en el plano nacional como internacional, y desplegar un amplio abanico de actividades, proyectos y programas que se han ido consolidando en los últimos años. Asimismo, participa intensamente en todos los debates por las sucesivas reformas universitarias, se compromete con los objetivos de la convergencia universitaria europea y se abre hacia la sociedad para participar de las exigencias de la moderna Universidad en una sociedad del conocimiento.

La CRUE ha mantenido numerosas reuniones centradas en el Espacio Europeo de Educación Superior. En la primera de ellas, celebrada el 14 de septiembre de 2000, se recogen los principales aspectos que se deben tener en cuenta para llegar a la

adaptación del sistema universitario existente en el EEES, allí se planeó que para conseguir los mejores resultados, el proceso de cambio se llevará a cabo en dos fases:

- La primera sería la implantación del sistema europeo de créditos ECTS, con una adopción de un sistema de calificaciones que permita una fácil conversión. También se pretende conseguir la implantación del Suplemento al Título. La adaptación de los créditos como unidades de acumulación de horas lectivas pasa a unidades que tienen en cuenta el trabajo del alumno. Para este cambio se formuló una nueva definición de crédito español en los siguientes términos: “Unidad de valoración de la actividad académica que integra armónicamente las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el trabajo personal del estudiante, permitiendo así medir el volumen total de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas” (CRUE, reunión del 14 de septiembre de 2000).

- La segunda sería la definición de contenidos y el perfil profesional por áreas de conocimiento, una revisión de los currículos basándolos en contenidos y competencias, que se centra en los comportamientos profesionales y sociales, en las actitudes, en las capacidades creativas y en las actitudes existenciales y éticas, ofreciendo diferentes pautas para adquirir la competencia profesional con el objetivo de conseguir una homogeneidad de titulaciones de la misma área para todo el territorio español y la valoración de los niveles de calidad (Zabalza, 2005).

El gobierno se comprometió a adoptar las medidas que aseguren que los títulos oficiales expedidos por las universidades españolas vayan acompañados de la información que garantice la transparencia acerca del nivel y contenidos de las enseñanzas certificadas por dichos títulos, y la búsqueda de la calidad educativa. En España esa institución es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), creada el 19 de julio de 2002, que ayudará a la mejora de la calidad del sistema de educación superior, con evaluaciones, certificaciones y acreditaciones tanto para el profesorado como para las instituciones. La ANECA, encargada de establecer los protocolos de verificación y acreditación de títulos

oficiales y evaluar los planes de estudio elaborados por las universidades, ha presentado un protocolo de evaluación de títulos, basado en su experiencia y en lo establecido en el Real Decreto 1393/2007 y en los Criterios y Directrices para la garantía de la calidad en el EEES desarrollados por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Dicho protocolo incluye una memoria para la solicitud de verificación de títulos universitarios oficiales y una aplicación informática VERIFICA, que evalúa las propuestas de los planes de estudio de los títulos diseñados en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior, y mediante la cual, las universidades españolas, realizan solicitudes de los títulos oficiales que posteriormente serán enviadas al Consejo de Universidades al haber tenido un informe previo favorable (Real Decreto 1509/2005).

Una vez que el Consejo de Universidades ha comprobado que los planes de estudio se ajustan a los protocolos establecidos, serán enviados a la ANECA para su evaluación, que elaborará un informe. Este informe será enviado a la universidad, que tendrá un plazo de veinte días naturales para presentar alegaciones. Concluido el plazo y valoradas, en su caso, las alegaciones, la ANECA elaborará el informe definitivo, que será favorable o desfavorable, y lo enviará al Consejo de Universidades. La universidad podrá recurrir la resolución ante la Presidencia del Consejo de Universidades. Con todo este proceso se hará la adaptación de las diferentes titulaciones.

Ante todos estos cambios institucionales, es importante centrarse en el más significativo, entender y aplicar la metodología que ofrece el plan Bolonia. El proceso de Enseñanza-Aprendizaje se modifica, así como la interacción del alumno con el profesor, siendo el alumno el centro de dicho aprendizaje, mientras que el papel del docente es de guía, ayudándole a construir el conocimiento día a día. Para ello la clase magistral, método utilizado en las universidades durante los planes anteriores, pasa a ser un método más, que debe compartir protagonismo con los llamados seminarios y talleres.

En este nuevo marco, el *Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos* (“*European Credit Transfer System*” –ECTS-), articula los programas formativos, incluyendo en la cuantificación de créditos las teóricas presenciales, los seminarios, la tutoría, la atención *on-line*, el trabajo autónomo del estudiante, la realización de trabajos, las tareas en grupo, etc., el ECTS se basa en el volumen total de trabajo de los estudiantes.

El tiempo ha dejado de medirse en términos de trabajo del profesorado, para medirse en términos de dedicación de trabajo del alumnado, para conseguir que el alumnado adquiera una serie de competencias y habilidades, no sólo potenciando la parte cognitiva sino teniendo en cuenta la social, la autónoma, la de indagación. Las competencias a desarrollar pueden ser tanto genéricas, como específicas de su titulación, lo cual ayudará a una mayor preparación y con ello a ejercer mejor su futura profesión. El desarrollo de competencias ayuda a mejorar el acceso al mercado laboral.

Las empresas no sólo buscan profesionales cualificados, ya que cada día se encuentran más personas con titulación universitaria, sino que buscan personas capaces, resolutivas, empáticas, que sepan trabajar de manera colaborativa, y es que la universidad y la empresa cada día están más ligadas y comprometidas a trabajar en equipo. Las universidades Europeas desempeñan en la sociedad de la economía y del conocimiento un papel de máxima relevancia, en ellas se encuentra el 80% de la investigación, el 34% son investigadores, y más del 20% de los europeos profesionalmente activos tienen estudios universitarios (Bricall, 2004).

La universidad debe mantenerse autónoma, pero en permanente intercambio con la sociedad y la empresa, ya que el alumnado que acude a ella demanda una formación para poder llegar a tener éxito laboral. Es esencial, que la formación que se recibe en las universidades ayude a promocionarse laboralmente o personalmente, por lo que no se pueden ofrecer sólo conocimientos, sino que es imprescindible la modernización de las universidades generando además habilidades, desarrollando competencias, y aplicando metodologías diferentes que entiendan el aprendizaje

como un camino realizado por el profesor y el estudiante, para crear el conocimiento y desarrollar una serie de destrezas y capacidades adquiridas en ese camino a través de la experiencia. La nueva metodología utilizada a partir del EEES va a ayudar a potenciar las competencias oportunas para el desempeño de nuevas actividades laborales en los estudiantes universitarios.

Algunas ideas extraídas del “El decálogo de la buena universidad” (Michavila 2011), describen cómo conseguir esta “nueva” universidad:

- La buena universidad necesita estructuras flexibles y diversificadas, siempre preparadas para su permanente optimización.

- Debe ser parte de un entorno cultural local, regional e internacional, del cual se alimenta y al cual contribuye con sus funciones y actividades, proporcionando una oferta pública de conocimiento actualizado, tanto teórico como práctico. Es necesario que una buena universidad no sea una institución aislada de los problemas de la comunidad y participe en los proyectos de su contexto.

- Debe estar adecuadamente financiada por las administraciones públicas y disponer de dispositivos de evaluación permanente de la calidad de sus procesos y de los resultados esperados, así como de instrumentos de control externo para que la sociedad ejerza la supervisión que todo servicio público requiere. El estado y las comunidades autónomas deben tener presente en sus programas la financiación de los estudios universitarios, becas de investigación y fondos que ayuden a hacer de esta institución un bien común. Las evaluaciones de calidad de las diferentes instituciones (ANECA), deben velar por la calidad de la formación de los universitarios y de los títulos expedidos por las universidades españolas.

- La universidad tiene que ocuparse (e invertir en ello buena parte de sus recursos humanos y económicos) de la formación inicial de su profesorado y poner en valor la importancia y la calidad de sus equipos docentes e investigadores (formación permanente). No se puede solicitar una educación

de calidad sin pensar en la formación permanente del profesorado y mucho más del profesorado universitario que no puede olvidar su parte investigadora.

- Debe definir su propia identidad de institución superior de educación, innovación y desarrollo, para lo que es imprescindible que ejerza un riguroso control y una revisión periódica de los contenidos de los programas, de los modelos de enseñanza-aprendizaje y de la adecuación permanente entre ambos.

Estas características resaltan la necesidad de cambio e innovación que necesita la universidad Española y con ella las titulaciones existentes. Por eso es muy importante considerar la renovación del EEES como un cambio hacia la mejora de la universidad y de las titulaciones, y no como un ataque al sistema o a la manera de transmitir conocimientos.

La metodología utilizada en esta gran reforma, sitúa el aprendizaje del alumno en la posición central. Las universidades y más concretamente las universidades españolas, tienen una gran tradición donde los roles entre docente y alumnado son claramente diferenciados. Tradicionalmente el profesor transmitía conocimientos y el alumno era un mero receptor. Lo importante en la metodología universitaria era la transmisión de conocimientos. Sin embargo, ahora se habla del desarrollo integral del alumnado, del aprendizaje basado en competencias y de desarrollar la actitud crítica en los estudiantes y el cambio de rol del profesorado que aunque sigue siendo una pieza esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje, debe ser capaz de dar respuesta al conjunto de exigencias que la sociedad pide a los futuros profesionales, dotándoles de algo más que conocimientos, a pesar de la rapidez con la que ha evolucionado la sociedad. La universidad se encuentra desfasada en un mundo globalizado en el que los meros conocimientos no tienen el mismo valor que antaño, existen numerosas herramientas con las que cualquiera puede encontrar toda clase de información. Por ello, se necesitan desarrollar otra serie de capacidades y competencias que hagan de los alumnos futuros profesionales competentes. La enseñanza debe centrarse en la motivación y en el aprendizaje significativo y global, que es el más apropiado para el desarrollo de los conocimientos, actitudes y aptitudes

claves para el desarrollo global de la persona, y para su desarrollo en el ámbito profesional.

Lo que se pretende conseguir con este nuevo planteamiento de la metodología en el EEES, es la mejora de la calidad educativa, lo cual implica el desarrollo de las competencias docentes y profesionales, la utilización de metodologías activas que ayuden a que la práctica universitaria cambien su rol tradicional, y la implementación real de un sistema de evaluación formativa que evalúe no solo los conocimientos cognitivos sino también los procedimentales y actitudinales, comprobando realmente que se están desarrollando por igual dentro del ámbito universitario.

Por tanto, a partir de la unión en el ámbito educativo en Europa y de las propuestas del plan Bolonia, uno de los retos universitarios más importantes ha sido desarrollar las competencias del alumnado, implementando talleres, seminarios y diferentes metodologías más aplicadas y prácticas. Aunque ha sido menos común el cambio en la evaluación, la cual es fundamental para conseguir unos resultados reales. Falchikov (2005), reconoce la necesidad de la implicación del propio alumno en el proceso evaluador y la importancia de llevar a cabo la coevaluación entre estudiantes para conseguir desarrollar una evaluación formativa que ayude a completar el proceso educativo y no una evaluación sancionadora que no ayude al desarrollo integral del alumno. El alumno universitario debe aprender para la vida y para su futura profesión, por ello no se debe olvidar que uno de los objetivos de dicha educación en el ámbito universitario es la empleabilidad.

Zabalza (2005) estudia profundamente el desarrollo de las competencias profesionales, se centra en los comportamientos profesionales y sociales, en las actitudes, en las capacidades creativas y en las actitudes existenciales y éticas, ofreciendo diferentes pautas para adquirir la competencia profesional. Dicha competencia pasa por planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), tener un buen dominio de las nuevas tecnologías, un estructurado diseño de la metodología, una buena organización de las actividades y una (muy necesaria) comunicación con los alumnos.

La falta de empleo entre titulados hace plantearse si la universidad no debería preparar a sus estudiantes para la empleabilidad y la capacitación profesional de los titulados, siendo un criterio de calidad de las universidades la inserción de los titulados en el mercado de trabajo. La empleabilidad es un tema de gran preocupación para todos los sectores de la sociedad. Los universitarios, a pesar de su preparación, no están menos afectados por esta inquietud y tienen una gran preocupación por conocer el mercado laboral, prepararse y adaptarse a él, así como por la búsqueda de un empleo adecuado a la formación y cualificación que poseen. Esta preocupación hace que en el 2002 se desarrollen una serie de problemáticas a solucionar en el informe de la Segunda Convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Universidades, 2002). En dicho Plan destacan las siguientes ideas:

- El empleo y demanda de graduados de cualquier titulación es la imagen social de la titulación.

- La proporción de titulados que tienen su primer trabajo está directamente relacionado con sus estudios.

- Las opiniones de los titulados respecto a su formación es importante a la hora de buscar o encontrar empleo.

- También lo son las opiniones de los empleadores respecto a la formación de los titulados que acceden al mundo laboral.

- Valorar la adecuación entre el perfil de formación de la titulación y las características de los empleos de los egresados es esencial.

Hasta finales de la década de los 90, las universidades no tenían estudios acerca de la valoración de la inserción profesional de sus titulados, ni sobre la satisfacción de los estudios que habían realizado, por lo que era muy complicado evaluarlos. Ésta es una importante debilidad que ha llevado a las titulaciones a hacer diversos estudios de egresados y de satisfacción para poder mejorar la titulación progresivamente y ayudar a la inserción profesional de los titulados.

Otra característica que promueve dichos estudios de inserción profesional es que cada vez es mayor el gasto que genera la enseñanza superior a los estados. Por ello se pide una justificación y un mayor rendimiento de la economía. La educación universitaria debe servir para una formación integral de la persona. Goulder (citado por Jiménez, 2009) señala que si el sistema de enseñanza superior sólo se preocupa por los problemas que genera sobre la economía, fallaría en la trasmisión de cultura. Las características del pensamiento y de la expresión que se encuentran en la base de esa cultura constituyen un requisito para un número creciente de ocupaciones.

El plan Bolonia no se queda al margen de todo esto, por lo que la empleabilidad es uno de los puntos clave de esta nueva metodología que Europa ha integrado en las aulas universitarias. La sociedad evoluciona cada vez más rápido y es más necesario que los profesionales estén cualificados para ejercer su profesión en diferentes países de la Unión Europea, deben tener nuevas capacidades y para ello la universidad debe ofrecer una formación más específica, más práctica y que se adapte a las exigencias de los empleos y de los empleadores.

Semeijn (2005) defienden que la educación superior tiene la responsabilidad de formar estudiantes para su buen funcionamiento en el mercado de trabajo. Yorke (2006), por otra parte, define la empleabilidad de los graduados universitarios como un conjunto de logros-habilidades, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de los graduados de encontrar un empleo y de tener éxito en sus puestos, lo cual les beneficia a ellos mismos, al mercado laboral, a la comunidad y a la economía.

Desde el punto de vista universitario, los estudiantes desarrollan unas competencias a lo largo del tiempo que pasan en la universidad, que les ayudarán a la hora de encontrar un puesto de trabajo en el futuro; sin embargo, no es necesario tener un gran número de competencias, sino determinar cuáles son aquellas que

sirven de diferenciador, cuáles van a servir para la profesión que desempeñarán en el futuro y cuáles quieren las empresas para sus empleados.

Ante esta afirmación hay diferencias de opiniones, Cotton (2001) y Duncan (1968) opinan que los empleadores valoran más las habilidades genéricas que las específicas y piensan que los empresarios buscan trabajo en equipo, habilidades de comunicación o resolución de problemáticas surgidas, como complemento a las habilidades específicas al trabajo, las cuales pueden ser adquiridas a través de la educación o de la experiencia. Sin embargo, para Bishop (1997), Heijke (2003) y Boshuizen (2004) las competencias específicas son de mayor importancia durante el proceso educativo, debido a la importancia de centrarse en habilidades específicas propias de la ocupación más que en habilidades académicas generales, ya que según ellos, la productividad deriva de habilidades sociales y cognitivas que son específicas para la ocupación y no de habilidades relacionadas con la lectura, escritura o con el pensamiento matemático.

1.3 La importancia de las competencias en el EEES. Concepto, origen y ventajas

1.3.1.- El estudio de las competencias

La sociedad en la que vivimos poco a poco ha ido exigiendo una evolución a diferentes niveles, tanto profesionales como académicos y sociales. Progresivamente se ha pasado de una perspectiva en la que prevalece la importancia del conocimiento, a otra en la que se valoran más las acciones y sus resultados. Por este motivo está en auge el enfoque de competencias en el que se resalta no tanto el conocimiento intelectual, sino el potencial del individuo para desarrollar una actividad eficazmente.

Por otro lado, las empresas buscan personal cualificado que pueda demostrar no solo un nivel intelectual y de conocimiento, sino también, un desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades; es decir, una serie de competencias y valores que

garanticen el logro de los objetivos empresariales y la adaptación al estilo y a la filosofía de la empresa (Casares, Carmona y Martínez-Rodríguez, 2010).

La enseñanza formal no es ajena a la situación descrita. Debido a ello la educación formal centrada en conocimientos ha quedado relegada a un segundo plano y ha dado lugar a una enseñanza centrada en el aprendizaje no solo de conocimientos teóricos, sino también de aplicaciones de técnicas, estrategias y habilidades que permitan transformar la realidad. Lo que se pretende con esta “nueva” educación es aportar al estudiante los mecanismos de acción que se le exigen en el mercado laboral y que así pueda optar a un puesto de trabajo de mayor calidad.

Desde esta perspectiva, la educación debe centrarse en que el alumnado adquiera las competencias necesarias para que, en el futuro, pueda desarrollar su trabajo, y no en que posea, únicamente, conocimientos teóricos que no sepa aplicar. El profesor debe ser quien le ayude y guíe en el proceso de adquisición de competencias.

La decisión de incluir las competencias como elementos indispensables en la educación universitaria ha sido una necesidad que se debe a la rápida sucesión de cambios, tanto en el ámbito social, como en el científico tecnológico, empresarial o laboral. En el ámbito laboral ha tenido lugar un cambio radical, pues se ha pasado de un modelo de empleo para toda la vida, en el que los universitarios eran privilegiados que podían acceder a puestos de trabajo superiores y seguros, a una situación en la que padecen el mayor índice de paro de la Unión Europea y en la que éstos, a menudo, son víctimas del subempleo y de la explotación salarial. En Septiembre de 2010 el 12% de los jóvenes españoles con estudios superiores estaba desempleado, una tasa que dobla la media europea del 6% y es la más alta del conjunto de la UE, según los datos divulgados por Eurostat (2010), la oficina comunitaria de estadística. España, donde se da la mayor tasa de paro juvenil (el 43%), es también el país europeo donde el desempleo tiene más incidencia entre las personas con mayor nivel de formación. El 11,8% de los españoles de entre 25 y 34 años que han completado estudios superiores (Universidad, Enseñanzas Artísticas o Formación Profesional -FP- de Grado Superior)

estaba desempleado entre abril y junio del 2014, ante el 5,9% de media de la UE. Tras España, los países con peores datos son Grecia, con un 11,7% de desempleo en el citado colectivo, Italia (9,6%) y Letonia (7,6%). En el otro extremo se sitúan Holanda, donde sólo el 1,9% de los titulados superiores estaba desempleado, Rumanía (2,7%) y la República Checa (2,8%) (Eurostat, 2014).

En consecuencia a esta situación parece necesario cambiar el concepto que existe de *empleo* (entendiéndolo como un trabajo remunerado, relacionado con una profesión), por un término más amplio y expresivo: el concepto de *ocupación*, que se refiere a los conocimientos básicos de un área con la característica de poder ser transferidos al ejercicio de varios empleos. La gran diferencia entre estos dos términos es que el concepto de ocupación abarca al término empleo, incluye el haber buscado una mejora de los niveles de bienestar y de un mayor grado de desarrollo, lo cual ha elevado las condiciones de competitividad y productividad, por lo que se exige a los trabajadores el dominio de mayor número de competencias, para desarrollar con mayor exactitud su ocupación. A este respecto están de acuerdo los países firmantes de tratados de libre comercio y de creación de áreas comunes y uniones (NAFTA North American Free Trade Agreement, MERCOSUR Mercado Comum do Sul, CARICOM Comunidad del Caribe, El Tratado de Libre Comercio entre el Gobierno de Costa Rica y la Comunidad de Estados del Caribe-, UE Unión Europea).

Si se tienen en cuenta los conceptos de *empleo*, *ocupación* y *competencias* necesarias para desempeñar bien un puesto de trabajo, se llega a la conclusión de que es imprescindible buscar coherencia entre las necesidades de las empresas y la oferta formativa de las universidades, por lo que es necesario saber, por una parte, qué competencias valoran los empresarios en el momento de contratar nuevos empleados y, qué programas se deben ofrecer a esos estudiantes para que satisfagan la demanda de competencias de los empleadores. Se trata, en definitiva, de buscar el ajuste entre formación y empleo. Esto hace necesario evaluar sistemáticamente las competencias buscadas mediante los procesos formativos para constatar dicho ajuste, como se ha hecho de cara a una reforma de la educación universitaria como la que supone el Espacio Único Europeo diseñado en el tratado de Bolonia. En una sociedad cambiante,

serán necesarios otros estudios a lo largo del tiempo para mantener dichos ajustes y evitar desfases entre la formación recibida por los estudiantes y los requerimientos del mundo laboral.

Esta conjunción entre universidad y empresa es indispensable para que el perfil de los titulados universitarios se corresponda con las necesidades de la sociedad. De esta manera aumentan las garantías de que su formación les permita ajustarse a los requerimientos del puesto que habrán de ocupar (González y Wagenaar, 2006).

“Se considera a menudo que el punto de partida de la reflexión sobre competencias fue la búsqueda de una manera mejor de predecir un buen desempeño en el puesto de trabajo” (García, 2006: 43-67).

Ya en los años 50, especialmente en Norteamérica, las líneas de investigación mostraban gran interés en las características de los empleados, para saber cuáles de ellas los podían hacer más productivos. También en España la investigación se dirigió a definir y medir diferentes dimensiones relacionadas con la productividad de los trabajadores: la inteligencia, la personalidad, los conocimientos, entre otras.

Cuando se habla de competencias laborales y educativas, el objetivo es aproximarse al individuo en todo su conjunto. Hacen referencia a las diferentes capacidades, actitudes, valores, que una persona necesita dominar en cada sector. Es cierto que las empresas no tienen la necesidad de un personal con una gran multitud de diplomas, sino que prefieren una *persona capaz* de hacer su trabajo, por lo que los intereses de la universidad y de la empresa no siempre coinciden, aunque la universidad tiene como principal función la de capacitar a los alumnos como profesionales no solo tratándose de competencias técnicas sino también en su desarrollo ético. Esto se consigue formando al estudiante como un buen profesional y capacitándolo para el resto de su vida como una persona mejor (Casares, Carmona, y Martínez-Rodríguez, 2010).

1.3.2.- Origen de las Competencias

El término *competencia* no es nuevo, sin embargo este significado ha tenido una gran variedad de significantes a lo largo de la historia. Los primeros indicios del enfoque de competencias se dan en 1949 con Parsons, el cual hace un análisis del significado de competencias en sus diferentes estudios y se enfoca en ideas como la del concepto de *Acheviement vs Ascription* (Logro vs Atribución). Herrera (2005) define el término como el valorar a una persona por los resultados que obtiene en vez de hacerlo por las cualidades que se le atribuyen.

Según Pérez (2008) la idea de competencia se relaciona claramente con el concepto de conocimiento práctico, defendido por Argyris y Schön (1974). El conocimiento práctico, propio de los profesionales reflexivos, implicaba conocimiento en la acción y sobre la acción, que Schön (2002) vincula al concepto de “sabiduría práctica” el cual presentaba Aristóteles en su *Ética*, integrando al mismo tiempo una virtud, una habilidad práctica interpersonal y una forma de entendimiento, que era la habilidad para deliberar sobre lo que conducía a la felicidad o a la buena vida.

La primera persona que utilizó el término *competencia* relacionándolo con *capacidad profesional* fue McClelland (1973), en los años 70, quién clasificó una serie de características que diferenciaban el rendimiento en los trabajadores a partir de entrevistas y observaciones. Su trabajo fue innovador porque se centró más en las características y comportamientos de las personas que desempeñaban un trabajo, que en el puesto de trabajo en sí (McClelland, 1998 y Spencer, 1994).

A partir de este momento, las empresas comenzaron a interesarse por las competencias de sus trabajadores, sabiendo que de esta manera podían aprovechar su potencial y obtener una mayor producción. Históricamente existen dos enfoques para abordar las competencias profesionales, por un lado, el enfoque por competencias como instrumento de gestión de recursos humanos, y por otro, el enfoque por

competencias, como instrumento para establecer sistemas de cualificación profesionales.

Desarrollando cada enfoque, se puede observar el progreso que ha tenido la definición de competencias hasta llegar a nuestros días.

1º) Competencias como Instrumento de Gestión de Recursos Humanos:

En este enfoque se debe partir de la propuesta de McClelland (1973) “testing for competence rather than for *intelligence*” (evaluar al individuo por sus competencias, no por su “inteligencia”), ya que es un referente muy importante en el movimiento por las competencias profesionales en el marco de la psicología industrial y, en concreto, en la gestión y dirección de los recursos humanos. McClelland (1973) ofrece varias aportaciones muy importantes, como la consideración de que los conocimientos, aptitudes y actitudes, no son suficientes para predecir el desempeño laboral y es necesario prestar atención a los éxitos logrados, y a partir de ellos, aislar otras variables que desempeñan un papel importante en la competencia profesional. Este enfoque se centra en las diferentes variables que se relacionan con las competencias profesionales y que ayudan en su conjunto a definir los factores que influirán en un buen desempeño profesional.

Los modelos de competencias elaborados a partir de ese momento consideran como variables indispensables los conocimientos, aptitudes, actitudes, capacidades y destrezas de los sujetos, y las condiciones y características específicas de la propia organización o empresa, su tecnología o cultura, el entorno, y el clima o ambiente laboral.

2º) Competencias como Instrumento para establecer sistemas de cualificación profesionales:

En este enfoque se pretende establecer un sistema de cualificaciones profesionales que surge como respuesta a la crisis de los sistemas formativos en general, y a la crisis de la formación profesional, en particular. Sus orígenes se sitúan en Estados Unidos en los primeros años de la década de los setenta, pero se consolida fundamentalmente en el Reino Unido en la década de los ochenta. Este planteamiento considera la competencia profesional como un desempeño de la tarea de manera suficiente, y no como una realización excelente de dicha tarea, valora lo que se puede hacer, no lo bien o mal que se desarrolla. Es decir, el trabajo hecho de forma suficiente, no el grado de excelencia.

Las competencias revolucionaron el mercado laboral y con ello nació una nueva visión del mundo y de las posibilidades del ser humano. Esta idea se extendió a la educación, en donde a partir de este momento se pretenderá no solo un sistema escolar en el que se forman “buenos estudiantes”, sino también en el que se comienzan a formar “buenos empleados”, para las empresas demandantes.

Europa ha influido mucho en la utilización del término *competencia*, ya que busca una unificación entre todos los países miembros de la Unión Europea, una terminología común, una unificación de los sistemas educativos europeos, una unificación económica. Con ello pretende competir con las dos grandes potencias económicas mundiales: EEUU y China.

En marzo del 2000, en el Consejo Europeo de Lisboa, se fijó como meta para el 2010 conseguir un crecimiento de la economía basado en un conocimiento más competitivo y dinámico, con mejores empleos y mayor cohesión social. Esto llevó a pensar que la economía se debe cambiar desde la educación, y, por tanto, había que modificar los sistemas educativos para que los nuevos titulados fueran más competitivos, y más competentes, de ahí el término competencia.

En 2001, el Consejo Europeo adoptó una serie de objetivos básicos para llevarlos a cabo en el programa *Educación y formación de 2010*, por ello debido a su gran

amplitud, se decidió simplificarlos en seis, para que el programa fuera más asequible y efectivo:

- Invertir más en educación y formación.
 - Conseguir que las tasas de abandono escolar fueran menores.
 - Incrementar los titulados en Matemáticas, Ciencias y Tecnologías.
 - Incrementar la población con Enseñanza Secundaria Superior.
- Mejorar las competencias claves (aquellas que proporcionan al individuo una base sólida para la vida y el trabajo). Estas comprenden tanto las de carácter profesional y técnico como las de carácter personal y social, incluida la sensibilización ante el arte y la cultura, que permite a la persona trabajar en compañía de otras y ser un ciudadano activo.
 - Utilizar los estudios relacionados con competencias para ayudar a realizar estos objetivos.

1.3.3.- Definición de competencia

Viso (2009), realiza un análisis sobre leyes y decretos educativos en los que se intenta concretar el modelo de enseñanza/aprendizaje basado en competencias. Se detectan algunas contradicciones que señalan que la LOE no tiene muy claro dicho concepto. A este análisis se une Torres (2008), quien apunta que la palabra competencia aparece 65 veces en la LOE, 362 en el decreto de la ESO y 167 en el decreto de primaria, unas veces referida a logros del alumnado, otras a funciones asignadas a cargos o a distribución de tareas... y que no sustituye a los términos que aparecían anteriormente en otras leyes o decretos (objetivos, destrezas, capacidades, habilidades...), por lo que no hay una conexión en las diferentes definiciones del concepto de competencia dentro de la legislación educativa española, y parece que la administración educativa ha intentado implantar de manera apresurada el enfoque de competencia sin la previa reflexión conceptual. Es cierto que todas estas leyes que hablan de competencias no se refieren al ámbito universitario, pero sirven de

referencia, para comprobar cómo el término ha creado conflictos y diferencias conceptuales en los diferentes niveles del sistema educativo.

En educación no se puede permitir el uso del lenguaje de manera imprecisa, debido a la importancia y al impacto que tiene sobre la sociedad. Dejar lagunas respecto al término competencia, cuando se considera el centro de una nueva reforma educativa, es arriesgar mucho en dicha reforma, por ello es imprescindible definir correctamente el concepto.

Etimológicamente el término competencia procede del término latino “*competere*” que alude a la capacidad para orientarse y a la vez “*ser adecuado o apto*”. Actualmente esta definición puede servir en parte, ya que habría que actualizarla y completarla con los nuevos conocimientos que existen de competencia.

Para Chomsky y Otero (2005: 45) “*competencia es la capacidad de creación y producción autónoma de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura*”.

De esta definición se puede concluir que la competencia está en el lado creativo, original, donde se transforma la realidad. Chomsky (2005), transmite que todas las personas llevan dentro la capacidad para crear y para actuar de manera autónoma, cambiando la realidad que les envuelve, lo que sucede en la interacción con los otros sujetos y con el contexto. Esta definición tuvo una gran repercusión, y fue la que inspiró a la *OCDE* (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en su definición de competencia.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), fundada en 1961, agrupa a 34 países miembros comprometidos con la democracia y una economía de mercado, cuya finalidad es apoyar el desarrollo económico sostenible, incrementar el empleo, elevar los niveles de vida, mantener la estabilidad financiera,

apoyar el desarrollo económico de otros países, y contribuir al crecimiento del comercio mundial. Además es un foro único en donde los gobiernos pueden comparar sus experiencias, buscar respuestas a problemas comunes, identificar las mejores prácticas y trabajar para coordinar políticas económicas y sociales tanto a nivel nacional como internacional. En el informe que realizaron en 2002, definen la competencia como la capacidad para responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (OCDE, 2002). En esta definición se transmite el poder de la creación y del cambio, donde el ser humano tiene la capacidad de descomponer una tarea compleja en una secuencia de estrategias de actuación más simple.

Monereo (2005), hace una diferenciación entre estrategia y competencia. Mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. La competencia depende de las diferentes estrategias que utilicemos, ya que como el mismo autor señala, la competencia es un amplio repertorio de estrategias.

Perrenoud (2001: 121), define el término competencia como la *“aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de forma rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”*. Esta definición aporta la idea de que la competencia es una aptitud que se posee y se utiliza, además de para enfrentarse a los retos o situaciones complicadas de la vida, para el desarrollo de la personalidad.

Para Goñi (2005), la competencia es una operación (acción mental) sobre un objeto (que es lo que habitualmente se conoce como conocimiento) para el logro de un fin determinado (contexto de aplicación). Este autor se centra más en la

competencia como desarrollo mental de los conocimientos para llegar a una finalidad concreta.

El recorrido anterior por algunas definiciones del término *competencia*, si bien se aproxima a su significado, también muestra la complejidad del mismo. Dada la importancia de la clarificación lingüística y con objeto de precisar más el concepto, se recurre al análisis de sus características (Pérez, 2008):

- La competencia tiene carácter holístico e integrado. Son modelos mentales de interpretación de la realidad que se usan en la vida cotidiana y en la profesional.
- No reside solo en el individuo, sino también en la riqueza cultural y profesional de cada contexto. Esto hace que la adquisición de competencias dependa del contexto en el que se desenvuelve el individuo.
- Es muy importante la disposición y actitud de la persona que realiza la competencia, ya que dependiendo de cómo interprete la acción, actuará utilizando unos u otros valores o actitudes.
- Tiene un componente ético.
- Tiene un carácter reflexivo y transferibilidad creativa a diferentes contextos.
- Y por último, tiene un carácter evolutivo, ya que mientras más “crece” la persona, más competencias se van dando en ella.

Por su parte, Pérez y Soto (2009), haciendo referencia a los contextos y ambientes de aprendizaje, defienden que no basta con cambiar enfoques metodológicos o diseños curriculares, si no se hace una adaptación de los ambientes de aprendizaje y de los contextos en que se da la producción del conocimiento, la aplicación práctica del mismo y la reproducción de los saberes.

Partiendo de las diferentes definiciones de competencias cabe destacar que sus características diferenciadoras vienen determinadas por el enfoque teórico al que pertenecen. En este sentido, se puede hablar de tres grandes enfoques, el racionalista, el holístico y el interpretativo.

Enfoque Racionalista:

Se centra en la organización del trabajo y de las prestaciones laborales. Es un enfoque antecesor a la “competencia”, aunque utiliza los mismos términos (análisis, competencias y aptitudes) y con ellos se observa si una tarea se realiza de manera eficiente y eficaz. Uno de sus precursores es Taylor con la teoría de la organización científica del trabajo.

Taylor (1947), introduce nuevos principios destinados a centrar y racionalizar las líneas de autoridad en la organización, aumentar la productividad mediante la reorganización, usar la ciencia y el método científico. Estas son las bases de sus estudios sobre el tiempo y el movimiento, en los que identifica los componentes y las reglas de funcionamiento de una prestación laboral eficiente, que viene definida por la relación entre los recursos utilizados en un proyecto y los logros conseguidos con el mismo. En cambio, una prestación se considera eficaz cuando se utilizan menos recursos para lograr un mismo objetivo. Se debe a Taylor el análisis de tareas asociadas a los métodos más adecuados y más rápidos para realizarlas.

Hoy día, el racionalismo se ha extendido al análisis de las capacidades y de los saberes y cómo están siendo usados para realizar un trabajo, además de los atributos psicosociales necesarios para que una persona ofrezca una prestación eficiente y eficaz. En este enfoque se encuentran tres modelos diferenciados:

1. **Worker-oriented:** se centra en el trabajador, y valora el conjunto de atributos y conocimientos adquiridos o innatos que definen sus competencias para una cierta actividad, y que se usan para poner en marcha una ejecución eficaz (Boyatzis 1982, McClelland 1973, Spencer y Spencer 1993).
2. **Work-oriented:** sostiene que el método es cambiante y la naturaleza genérica de las competencias es ambigua, por lo que se centra en el trabajo. Distingue dos aspectos: el mérito y el método.

3. Multimethod-oriented: se integran los dos planteamientos anteriores, por un lado se centra en el trabajador y se valoran sus conocimientos y, por otro lado, se centra en el trabajo y el método que sigue. Con esta combinación se abarca más y se ofrece una visión más global.

Enfoque Holístico: este enfoque comparte con el racionalista su naturaleza funcional. La competencia se considera como un conjunto de atributos de la persona, que se centra en los resultados obtenidos por los individuos a través de una actividad dirigida a un proyecto profesional. Este enfoque presenta una panorámica más amplia de los recursos y se basa en el concepto de competencia y en el presupuesto de que entre individuo y mundo existe una relación dinámica y dialéctica.

Enfoque interpretativo: la idea central de este enfoque es que la persona y el mundo están condicionados a la experiencia vivida por dicha persona, por lo que el trabajador y el trabajo forman una única entidad porque el significado del trabajo viene dado por la experiencia del trabajador, teniendo muy en cuenta el contexto. Autores relevantes de este enfoque son Giddens (1979), Sandberg (2000) y Weber (1964). Las diferentes definiciones, características y enfoques ayudan a conocer el significado del término competencia, siendo conscientes de los componentes que la forman se puede entrar a analizar su significado específico para llegar al global.

1.3.4.- Componentes y tipos de competencias

En la definición de competencia suelen estar incluidos los componentes que la forman y es muy difícil separarlos ya que dependen unos de otros. Las competencias tienen como componente principal el análisis, la información y la comprensión que se necesita para lograr una representación mental de un problema a resolver. A los aspectos cognitivos se unen otros que se pueden llamar técnicos y otros que se refieren a actitudes personales. Los tres componentes que debe tener toda competencia son: *saber conocer, saber hacer, y saber ser*:

- *Saber conocer*: son los conocimientos teóricos, los que se aprenden a lo largo de la vida, tanto en la educación reglada como en la no formal.
- *Saber hacer*: es la capacidad para realizar una serie de actividades, actuaciones o desempeñar una acción concreta.
- *Saber ser*: es la actitud y disposición para hacer las cosas y hacerlas bien.

Estos componentes están directamente relacionados con las características básicas de las competencias: los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y el contexto en el que la competencia emerge.

Conocimiento: información de saberes teóricos y de procedimientos requeridos para conocer una realidad determinada (saber conocer).

Habilidades: destrezas físicas e intelectuales. Se relacionan con el saber hacer.

Actitudes: estructuras complejas que inclinan a determinado comportamiento caracterizando el modo de actuar de una persona y el aprender a convivir. Se relacionan con el saber ser.

Valores: principios que rigen el comportamiento de las personas, determinados como un saber metacognitivo. Se relacionan con el saber ser.

Contexto: escenario donde el sujeto realiza la acción social, económica, cultural, histórica e ideológica, siendo uno de los componentes que se relaciona con todos los otros.

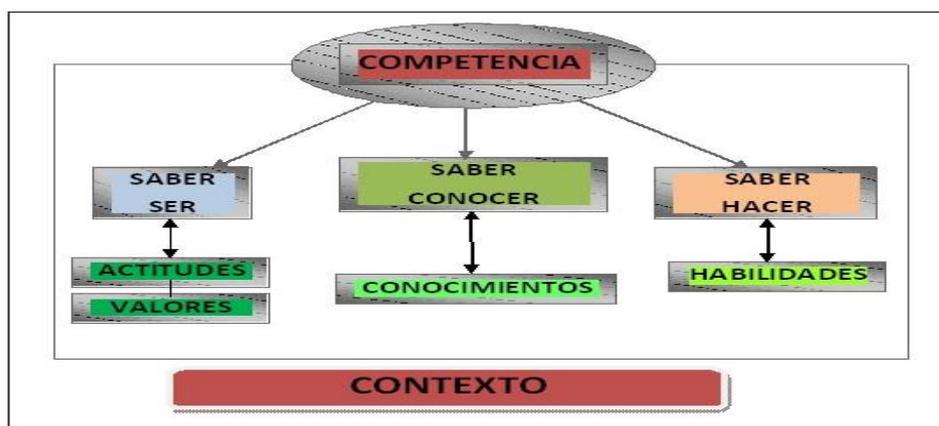


Figura 1.1 Elaboración Propia. "Relación entre los componentes y las características de las competencias"

Según Bunk (1994), cualquier persona podría poseer una competencia profesional si tuviera los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión. Podría resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y estaría capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. Este autor hace la siguiente clasificación de las competencias:

- **Competencia Técnica:** es aquella que domina como experto un individuo en su ámbito de trabajo. Trasciende los límites de la profesión.
- **Competencia Metodológica:** la poseen las personas que saben reaccionar aplicando un procedimiento adecuado a una tarea.
- **Competencia Social:** la poseen las personas que saben colaborar con otras desde un comportamiento orientado al grupo y de manera comunicativa.
- **Competencia Participativa:** es la competencia de saber participar en la organización del trabajo, y ser capaz de hacer frente a las responsabilidades.

Todas estas competencias se integran dando lugar a la **competencia de acción**, como el mismo Bunk (1994) apunta. En la siguiente tabla se muestran las diferentes competencias y sus correspondientes funciones en el ámbito laboral y en el educativo, resaltando la relación entre ambos.

Tabla 1.2. Clasificación de Competencias según Bunk (1994), en la que se diferencia el ámbito laboral del educativo.

COMPETENCIA	ÁMBITO EDUCATIVO	ÁMBITO LABORAL
TÉCNICA	Es la capacidad que tiene tanto el alumnado como el profesorado para ejecutar eficazmente tareas o desempeñar funciones de manera autónoma, experta y eficaz.	Capacidad para cumplir eficazmente las funciones propias de su trabajo, dominándolo por completo. La persona que tiene esta competencia, posee control total de su trabajo y de sus funciones.
METODOLÓGICA	La poseen los alumnos que tienen facilidad para resolver tareas de forma espontánea. En el ámbito educativo es bueno que la posea el profesor ya que trabaja en un aula, donde pueden surgir problemas espontáneos donde hace falta una solución sin planificar.	En el ámbito laboral, esta capacidad la tiene cualquier profesional que posee facilidad de reacción en su área y sabe dar una solución rápida y creativa.
SOCIAL	La poseen los alumnos que saben trabajar en grupo y se relacionan satisfactoriamente con otros alumnos y con el profesorado.	La tienen los profesionales que saben trabajar en grupo y relacionarse satisfactoriamente con otros trabajadores.
PARTICIPATIVA	Esta capacidad hace que los alumnos que la poseen tengan liderazgo. Suelen tener el papel de delegados de clase, ya que se implican en todo.	La poseen los trabajadores con liderazgo nato, que les gusta participar en todos los sectores de su trabajo.

Vossio (2002), ofrece otra clasificación de competencias:

- *Competencias Específicas*: son los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para el desempeño en una actividad profesional determinada.

- *Competencias Genéricas*: son comunes a un conjunto de sectores de una misma ocupación.
- *Competencias Esenciales*: también llamadas habilidades. Pueden referirse a resolución de problemas, comunicación y actitudes personales o aritméticas, información tecnológica y uso de la lengua moderna.

En relación con el ámbito universitario, se dispone de la clasificación de competencias que ofrece el Libro Blanco:

Competencias transversales (comunes a distintos grados):

- *Instrumentales*: aquellas que tienen un carácter de herramienta con una finalidad procedimental.
- *Interpersonales*: cuando tienden a facilitar y favorecer los procesos de interacción social y de cooperación. Se refieren a las capacidades personales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos y a las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales.
- *Sistémicas*: son aquellas que conciernen a los sistemas como totalidades. Requieren las competencias instrumentales e interpersonales pero éstas son insuficientes. Se precisa de capacidades que permiten al individuo tener la visión de un todo, anticiparse al futuro, comprender la complejidad de un fenómeno o realidad (Libro Blanco, 2005 Vol. I: 140-147).

Competencias específicas (exclusivas de un grado determinado):

- *Referidas al saber*: relativas a conocimientos disciplinares básicos.
- *Referidas al saber hacer*: propias de un profesional, con un perfil específico, que debe dominar toda actuación profesional específica (Libro Blanco, 2005, Vol. I: 157).

Las diferentes clasificaciones analizadas, ayudan a entender los componentes de las competencias, y éstos a su vez ayudan a comprender el significado y la utilización de dichas competencias. Tras este recorrido por la definición de competencia y las partes que tienen, se pueden definir como que *“La competencia está compuesta por un conjunto de elementos mentales que desarrollan la capacidad y la voluntad de acción de los sujetos, en los diferentes contextos, sin dejar a un lado el conocimiento práctico, las habilidades del sujeto, sus intenciones y emociones, y cualquier capacidad y actitud que utiliza el ser humano en su vida profesional, social o personal para solucionar los problemas que se le presenten en la vida diaria. No se trata de una capacidad aislada, sino de un conjunto de capacidades, actitudes, destrezas, que emergen actuando como un todo en un desempeño concreto resuelto eficientemente. La complejidad de las competencias suele explicarse con la imagen de un iceberg cuya parte visible es la acción observable, mientras que la parte sumergida son los componentes sin los cuales la competencia no emerge (conocimientos, actitudes, habilidades, valores...)”* (Elaboración propia).

1.3.5.- Aplicaciones de las competencias

Las competencias pueden tener una serie de aplicaciones para la vida. Estas aplicaciones varían dependiendo de diferentes aspectos, como las características individuales, el contexto o los conocimientos previos.

Según Barnett (1996), para poder utilizar las competencias, tienen que confluir varias condiciones:

- Debe existir una situación de cierta complejidad, o algún “problema” que resolver.
- Hay que tener en cuenta la situación y aplicar la competencia de manera intencional. El desempeño de una competencia requiere analizar el contexto en el que se va a emplear.

- Es necesario evaluar la realización del hecho, constatando que se han superado las demandas establecidas, se trata de constatar que la competencia utilizada ha sido válida para lograr el propósito deseado.
- Es necesario tener la sensación de que la utilización de la competencia ha sido válida y está bien hecha; es decir, no sólo que se haya realizado, sino que haya sido de forma eficaz.

Se puede considerar que se ha adquirido realmente una competencia cuando se reconoce dicha complejidad, se identifica el problema, y se lleva a cabo la acción pertinente, añadiendo además la acción reflexiva y evaluadora sobre lo realizado y el correspondiente sentimiento de “autoeficiencia”.

Alejo (1999) apoya la idea de Barnett (1996), aunque decide añadir una característica más que la completa, la *metacognición*, o función mediante la que los sujetos pueden conocerse a sí mismos y saber sus limitaciones, y del mismo modo, desarrollar la capacidad para hallar soluciones colaborando con los demás a través de procesos en los que se lleven a cabo estrategias de colaboración y complementación. Esta capacidad para trabajar en grupo es una de las cualidades más apreciadas en la actualidad para la inserción laboral y profesional.

Una vez conocidas las condiciones necesarias para utilizar las competencias, se debe saber qué aplicaciones se les pueden dar en los diferentes contextos. Hay varios proyectos que se interesan por las aplicaciones que nos pueden ofrecer las competencias. Algunos de esos proyectos son el Proyecto DeSeCo (Defining and Selecting Key Competences) (2001) y el Proyecto PISA.

A) El Proyecto DeSeCo -Defining and Selecting Key Competences- (2001)

Su nombre se corresponde a las siglas de los tres primeros términos de “DEFinición y SElección de COmpetencias: Fundamentos teóricos y conceptuales”, que

fue lanzado por la OCDE con el objetivo de proporcionar un marco conceptual sólido para ayudar a la identificación de las competencias clave, para fortalecer las evaluaciones internacionales y ayudar a definir los objetivos generales para los sistemas de educación y aprendizaje permanente.

En él se señala que las competencias en el sistema educativo tienen unos objetivos definidos. Con este proyecto se pretendía no solo evaluar y comparar sistemas educativos desde una visión más compleja de la educación, sino que se atribuía la función de capacitar a las nuevas generaciones para su integración eficaz en la sociedad, y se pretendía que las competencias les ofrecieran a los individuos unas vidas exitosas y se lograra una sociedad que funcionara bien.

El proyecto DeSeCo se diferencia de otros por la importancia que concede al contexto. Con ello identifica tres fenómenos que tienen gran relevancia: la tecnología, la diversidad, y la globalización, y desarrolla tres competencias clave que son utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz, interactuar en grupos sociales y heterogéneos y por último, actuar de forma autónoma.

Estas tres competencias se desglosan en indicadores o subcompetencias, cuya adquisición garantizaría una vida personal satisfactoria y un buen funcionamiento de la sociedad. DeSeCo lo explica centrándose en la tecnología, la diversidad y la globalidad.

Tabla 1.3. “La influencia de la tecnología, la diversidad, y la globalización en las competencias”. Elaboración propia basada en el Proyecto DeSeCo (2001).

USAR HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE	INTERACTUAR EN GRUPOS SOCIALMENTE HETEROGÉNEOS Y COMPLEJOS	COMPETENCIA PARA ACTUAR DE MANERA AUTÓNOMA
<p>1. Capacidad para utilizar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber utilizar la escritura, el lenguaje, el dibujo y demás símbolos de manera recíproca, al utilizarlas y recibirlas a la vez. 	<p>1. Capacidad para relacionarse adecuada-mente con los otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Gestión o manejo de las propias emociones. 	<p>1. Capacidad para actuar en una situación compleja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para comprender pautas de comportamiento. - Capacidad para entender en el sistema en que se vive (leyes, cultura, reglas...) - Capacidad para identificar las consecuencias directas e indirectas de las propias acciones.

- Capacidad para escoger entre diferentes posibilidades de acción teniendo en cuenta las normas y objetivos compartidos.

<p>2. Capacidad para usar el conocimiento y la información de forma interactiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de los conocimientos y la información para recibir un beneficio al mismo tiempo que se da algo. 	<p>2. Capacidad para cooperar con los otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para presentar las propias ideas. - Capacidad para escuchar las ideas de los demás. - Comprensión de la dinámica de un debate. - Capacidad para construir alianzas tácticas y estables. - Capacidad para negociar. - Capacidad para tomar decisiones eficaces integrando diferentes puntos de vista. 	<p>2. Capacidad para elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para definir un proyecto y determinar objetivos. - Capacidad para identificar recursos que se necesitan. - Capacidad para distinguir entre recursos que se necesitan. - Capacidad para priorizar y depurar objetivos. - Capacidad para sopesar los recursos necesarios para conseguir los objetivos. - Capacidad para aprender de la experiencia y proyectar resultados futuros. - Capacidad para controlar el propio progreso realizando los ajustes necesarios.
<p>3. Capacidad para usar la tecnología de manera interactiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Saber manejar todo tipo de nuevas tecnologías como los DVDs, las cámaras de video, la televisión, el ordenador, internet... para obtener un beneficio y ofrecer un servicio a través de foros, págs. web... 	<p>3. Capacidad para resolver de manera pacífica los conflictos de la vida social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para analizar los orígenes del conflicto. - Capacidad para reconocer las posiciones diferentes en un conflicto. - Capacidad para identificar áreas de acuerdo y desacuerdo. - Capacidad para reorientar el problema. - Capacidad para priorizar necesidades y objetivos. 	<p>3. Capacidad para manifestar y defender necesidades, intereses y derechos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para identificar y comprender los intereses propios. - Capacidad para construir argumentos para defender necesidades y derechos. -Capacidad para sugerir acuerdos o soluciones alternativas.

Una aplicación que se destaca en este proyecto es desarrollar una buena respuesta a un determinado problema. La competencia se define como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada y se complementa con la idea de competencia como estructura mental interna que integra habilidades, capacidades y otras disposiciones de las personas.

En el documento original, escrito en inglés, *Defining and Selecting Key Competencies* (2001), se distinguen varias competencias que sirven para lograr el éxito personal y el de la sociedad, dos objetivos muy codiciados por todos. Se pueden observar en la siguiente tabla, en modo de comparativa:

Tabla 1.4. Competencias para el logro del éxito. Informe *Defining and Selecting Key Competencies*.

Competencias para lograr el éxito personal	Competencias para lograr el éxito de la sociedad
<ul style="list-style-type: none"> - Obtener un buen empleo y buen salario. - Tener salud y vivir con seguridad. - Participar en la política. - Participar en redes sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Productividad económica. -Funcionamiento democrático. - Cohesión social apoyada en la equidad y en los derechos humanos. - Sostenibilidad ecológica.

B) Informe PISA (2009)

Con este estudio se pretendía medir hasta qué punto los alumnos de quince años se encontraban preparados para afrontar los retos de sus vidas futuras. O dicho de otra forma, cómo de desarrolladas tienen sus competencias claves. En general, se puede decir que el estudio PISA midió el contenido o estructura del conocimiento que el alumno necesita adquirir de cada área, los procesos que deben realizarse, y las situaciones en que los alumnos se encuentran con problemas y aplican los conocimientos y habilidades pertinentes. Las tres grandes áreas de evaluación fueron:

- **La competencia científica:** hace referencia a la capacidad de identificar cuestiones científicas, explicar fenómenos de la misma forma (científicamente) y utilizar pruebas científicas.
- **La competencia lectora:** es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos, con el objeto de alcanzar sus propias metas.
- **La competencia matemática:** se trata de la capacidad para identificar y comprender el papel de las matemáticas en el mundo y de resolver problemas.

Otra función de las competencias, sugerida por la Unión Europea, en concreto al referirse a las *competencias clave*, es que sirven para el aprendizaje permanente (Life Long Learning) ya que no es un aprendizaje para recordar momentáneamente, sino que se trata de un aprendizaje que puede servir en muchas ocasiones y a lo largo de toda la vida. Esta teoría se basa en el estudio *Eurydice* (2002), que establece una serie de requisitos para definir una competencia como clave:

- La competencia debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier persona y para el conjunto de la sociedad.
- Ayudar a que la persona se integre adecuadamente en varias redes sociales, manteniendo, al mismo tiempo, su independencia y la capacidad de actuar de forma eficaz en situaciones nuevas.
- Debe permitir a las personas estar al día y poder actualizar sus conocimientos y destrezas a lo largo de la vida.

Con ellas lo que se pretende conseguir es realizarse y desarrollarse como persona, integrarse de manera activa en la sociedad y encontrar y mantener un empleo digno. En definitiva, la preocupación por la *calidad*, generalizada en los sistemas educativos y en el ámbito empresarial, es la razón principal de la atención a las competencias clave, como señala la nueva ley de educación (LOMCE), que subraya la puesta en práctica de los aprendizajes, facilitando así tanto su transferencia como su evaluación, pretendiendo armonizar calidad y equidad, por lo que las competencias son una herramienta para no fracasar, tanto a nivel educativo, como laboral y social.

1.3.6.- La llegada de las competencias al ámbito universitario.

El enfoque de aprendizaje de competencias también ha tenido impacto en la enseñanza superior, lo que ha supuesto una reestructuración de la enseñanza universitaria que ha llevado a esta a pasar por diferentes escenarios. Ya en el *Informe Delors* (1996) se hace referencia a cómo la universidad puede contribuir a vincular los sistemas educativos con las necesidades de la sociedad por un lado, como fuente de conocimiento y de ciencia, y por otro, como lugar de adquisición de cualificaciones profesionales en el mercado laboral y como espacio de educación durante toda la vida.

Si las competencias facilitan que el alumno acabe su grado, formado para desarrollar su profesión o carrera profesional, es necesario cambiar el currículo oficial y la forma de trabajar. Por ello nació el *Proyecto Tuning: (Tuning Educational Structures in Europe)* (González, Blándes, López y Sierra 2006), que quiere ofrecer un modelo de diseño curricular esencial, unificador, estandarizado y eficaz que permita equiparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándar. Con ello se conseguiría una educación homogeneizada donde se podrían obtener perfiles profesionales idénticos y homologables en toda la unión europea. Esto sería posible teniendo unas competencias genéricas idénticas para cada área de estudio. Así se podría abrir el mercado laboral en toda Europa.

Son necesarios varios cambios para llegar a la convergencia y poder trabajar en competencias. Para ello hay que cambiar la educación, la evaluación y la estructura de las titulaciones. Actualmente, la educación superior Europea se centra en los perfiles profesionales y las competencias de cada perfil profesional que servirán para estructurar los objetivos de las diferentes titulaciones. Por lo que se deja atrás la educación basada casi con exclusividad en la enseñanza, para entrar en la dinámica de una nueva, centrada en el aprendizaje, el nuevo papel del docente y sus resultados. Para conocer los resultados es necesario un cambio en la evaluación, que debe basarse en competencias, capacidades y procesos relacionados con el trabajo y los perfiles profesionales, para aumentar la empleabilidad del alumnado. La estructura de las titulaciones universitarias también cambia, ya que el grado es la cualificación profesional, el máster la especialización y el doctorado la capacitación investigadora. La introducción de las competencias incluye dos novedades muy importantes en esta reforma; una es la idea de tener un aprendizaje a lo largo de toda la vida, es decir un aprendizaje real y continuo, y otra, conseguir la unificación de la educación Europea mediante el Crédito Europeo.

La importancia de las competencias no se queda en una idea, ya que desde la aparición del Proyecto Tuning (González, y Wagenaar 2006), mencionado anteriormente, se han elaborado una serie de Libros Blancos para desarrollar las

competencias propias de cada titulación, las cuales ayudarán a la unificación de las universidades europeas, y por tanto a su profesionalización.

1.3.7. Libro Blanco de Magisterio

Para el desarrollo del proceso de Bolonia y la unificación de los diferentes grados desde la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad se crean diferentes libros que analizan el estado actual de las titulaciones en los diferentes países, así como las competencias a desarrollar. Estos “Libros” denominados LIBROS BLANCOS, están desarrollados por una red de universidades españolas con el objetivo de realizar estudios y supuestos prácticos que pueden ser de utilidad en el diseño del Título de Grado adaptado al EEES.

En el caso de Magisterio se crea el Libro Blanco de Magisterio, con dos volúmenes, en el que aparece un análisis de la situación de los estudios de Magisterio en Europa, los modelos de estudios europeos seleccionados, las plazas ofertadas y demanda del título, algunos de los estudios de inserción Laboral de los Titulados que se han llevado a cabo, posibles perfiles profesionales del futuro grado, la selección de competencias transversales genéricas, de competencias específicas de formación disciplinar y profesional y la clasificación de competencias en relación con los perfiles profesionales. En este Libro Blanco también se encuentra la documentación de la valoración de las competencias y el contraste con la experiencia académica y profesional. A parte de un análisis exhaustivo de las competencias a desarrollar, el Libro Blanco se centra en los objetivos, la estructura general, la distribución de contenidos y la asignación de Créditos ECTS. Es un Libro muy completo que termina con los criterios e indicadores del proceso de evaluación, una coordinación con la red de Educación y una síntesis final de la propuesta.

Concretamente del Libro Blanco de Magisterio se puede extraer el análisis de los estudios de magisterio en Europa, donde se aprecia que la mayoría de países tienen la titulación de cuatro años, más uno o dos años de especialización. En relación a la práctica, la mayoría de países europeos tienen una duración entre 6 meses y más de un año de prácticum, es decir entre 30 y 60 créditos ECTS. Los 25 países de la Unión

Europea cuentan al menos con los grados de magisterio (educación infantil y educación primaria). En los contenidos que se plantean tiene un peso del 30% la formación psicopedagógica, un 40% las diferentes áreas de contenido y un 30% la formación práctica. Estos datos se han tenido en cuenta para crear el grado de magisterio que se está llevando a cabo desde la implantación del plan Bolonia en España (Libro Blanco Título Magisterio 2004).

Del libro Blanco se propone un título de Maestro en Educación Infantil de índole generalista y con una proporción de contenidos formativos comunes del 70% y el 30% proporcionado por la universidad. En el caso del título de Maestro de Educación Primaria propone la existencia de una sola titulación, aunque el alumno puede elegir un itinerario formativo; siendo estos Educación Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical, y Necesidades Educativas Especiales. Por lo que estos itinerarios no se pueden ofertar como posgrados para que el grado tenga efectos profesionales generales y específicos a la vez. Cada itinerario debe tener un mínimo de 42 créditos, y que el prácticum sea tanto general como específico con un mínimo de 12 créditos en el específico.

Todas estas características que señala el Libro Blanco de Magisterio implican un desarrollo de diferentes competencias seleccionadas en dicho documento, por un lado comunes a los diferentes grados de magisterio y por otro, específicas para cada itinerario seleccionado. Estas competencias quedan diseñadas y deben ser desarrolladas llevándose a cabo un cambio de metodología docente, donde el profesor universitario tiene un papel esencial, aunque sin olvidar el cambio de trabajo y actitud del alumnado.

Capítulo 2. Características del profesorado universitario eficaz.

2.1 Exigencias para el profesor universitario

El profesor universitario tiene una doble función, muy claramente definida, por un lado la investigación universitaria, que implica un trabajo personal y de grupo, donde debe desarrollar teorías, investigar temáticas, innovar y crear programas dentro de grupos de investigación, para conseguir estar actualizado y ser parte de una comunidad de enseñanza continua. Por otro lado tiene que llevar a cabo la función docente, que implica una preparación de las clases que va a impartir, un desarrollo de una metodología activa y una evaluación correspondiente a su actividad docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta doble función del docente universitario no se ha desarrollado de manera equitativa, ya que en términos de evaluación institucional se ha valorado más exhaustivamente la investigación que la docencia. Los profesores universitarios, han tenido una tradición en España muy arraigada a la investigación universitaria, donde el docente debe alcanzar unos criterios de investigación cada día más exigentes.

Un ejemplo de ello serían los diferentes programas de acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA), que evalúa al profesorado universitario dependiendo de la figura a la que opte, contratado doctor, ayudante doctor, profesor de universidad privada, profesor colaborador... siendo el nivel de exigencia diferente para cada una de las figuras en cuanto a la experiencia docente e investigadora, dependiendo de los criterios de evaluación publicados en las correspondientes resoluciones, que ponderan de manera diferente el peso de estas dos facetas en cada una de las figuras. Aunque existe cierta prevalencia de la parte investigadora sobre la docente (ANECA, 2008).

Los criterios para acreditarse en cada uno de los perfiles aparecen en el documento "Principios y orientaciones sobre los criterios de evaluación" donde se pone de manifiesto la carga establecida para la docencia universitaria y la investigadora, donde se valora a nivel de porcentajes, un mayor criterio para la

investigación que para la docencia universitaria. Este hecho hoy en día está empezando a cambiar.

Un profesor universitario que esté en un grupo de investigación de prestigio, que investigue a diario, realice encuestas, publique en revistas de impacto, realice estancias en el extranjero y también en territorio español, que se implique en gestión universitaria, y que tenga puestos de peso, va a tener poco tiempo para la docencia universitaria.

La mayoría de los docentes universitarios saben qué deben hacer para poder sobresalir en su campo, sin embargo muchos de ellos no tiene tan claro cómo preparar su docencia, o cómo transmitir al alumnado sus conocimientos. Es sabido por los pedagogos y estudiosos de las metodologías docentes, que el buen docente no se caracteriza por saber mucho, sino que debe saber transmitirlo a sus alumnos, y eso no se enseña en el ámbito universitario al profesorado, aunque desde que el plan Bolonia empezó a implantarse, se imparten cursos de formación docente y metodologías, siempre de manera voluntaria.

Imbernón (1999) asegura que la formación inicial del profesorado debería pasar por mejorar el funcionamiento de las facultades y departamentos y por la implicación en la toma de decisiones del propio profesorado; siendo estas decisiones la evaluación del alumnado, la elaboración de proyectos de formación-innovación, reflexión sobre la docencia con el apoyo de teorías pedagógicas, el potenciar reuniones entre los docentes para comentar algunas experiencias de autoformación, la implementación por parte de las universidades de una formación continua y una sensibilización del profesorado en la formación pedagógica.

El profesorado, como cualquier trabajador, se preocupa por su futuro y por tanto hace todo aquello que le solicitan para crecer laboralmente. Este tipo de docente que debe investigar para sobresalir en su profesión, tiene una peculiaridad, porque a la hora de impartir su docencia lo hace para adultos que quieren formarse, para poder ejercer una profesión, y no exclusivamente para adquirir conocimientos, esto implica una mayor responsabilidad. La investigación hace de los docentes grandes expertos en

sus materias pero no genera profesionales que se centren en formar a su alumnado basándose en las competencias profesionales que debe adquirir. Como afirma Manso (1999) se están formando profesionales sin tener en cuenta los problemas reales a los que se enfrentarán en su futuro laboral. Esto se comprueba con un profesorado muy sabio en la materia, pero que no trasmite a su alumnado lo que ocurrirá en la práctica diaria de su futura profesión. Esto ha sido potenciado por la universidad alentando al docente a impartir clases magistrales o conferencias, motivando una serie de mitos como los que señala Manso (1999):

- Es suficiente conocer bien una materia para enseñarla y ser buen profesor.
- Un investigador cualificado será un buen profesor. Por ello seleccionando investigadores reconocidos habrá profesores competentes.
- Enseñar (mostrar verbalmente o por escrito ante otros lo que se sabe) implica automáticamente que lo aprendan.
- Basta “saber” para “saber hacer”.
- Basta una definición imprecisa y poco explícita de los profesionales que pretende formar la universidad, para creer que han aprendido la lección.
- El profesor es fuente de conocimiento y éste se trasmite (el conocimiento se construye desde dentro).
- Ver cómo se hace, equivale a saber hacer.
- Se enseña como a cada uno le enseñaron.
- La libertad de cátedra consiste en que se puede enseñar lo que se quiera, cómo y cuánto se quiera.

Estas afirmaciones que recopila Manso (1999), son muchas de las características que han dado fuerza al profesorado que no admite el cambio y que tiene un problema actitudinal a la hora de adaptar su metodología docente. Porque como bien afirma Tardif (2004: 13), “es imposible comprender la naturaleza de lo que el profesor sabe,

sin ponerlo en íntima relación con lo que es, hace, piensa y dice en los espacios cotidianos de trabajo”.

El profesor no es un ente solitario, sino que se encuentra en un **contexto**, la universidad, la facultad, o su clase, el cual puede alentar o desmotivar su actitud. También están presentes en ese contexto los **alumnos**, que pueden tener vocación o no, ser de primer curso (por lo tanto inexpertos) o de cuarto (a punto de terminar el grado), ser de familias con grandes recursos económicos (y por tanto tener a su servicio todas las tecnologías posibles) o ser de una clase media o baja (estudian gracias a las becas y que no cuenten con tantos medios). Y por supuesto, no hay que olvidar al mismo **profesorado**, que puede estar más o menos implicado, saber más o menos de la materia, motivar o no al alumnado y tener técnicas metodológicas más elaboradas o más simples. El contexto, alumnado y profesorado, son los grandes factores que influyen en la docencia y en los resultados académicos.

El profesorado universitario suele tener un buen conocimiento de la materia que imparte, sin embargo el alumnado no siempre percibe que la docencia es buena a pesar de los conocimientos del profesor. Un buen docente no sólo debe conocer la materia, como se indicaba anteriormente, sino que debe saber cómo trasmitirla al alumnado y adaptarla al contexto en el que se encuentre. Para poder transmitir los conocimientos y convertirse en un mediador entre la información y el alumno, se deben poseer unas herramientas que en algunos casos son innatas, pero que se pueden aprender. Por este motivo, el profesor universitario debe tener una formación docente adecuada.

La formación docente es algo relativamente moderno, ya que hasta no hace mucho al profesorado se le solicitaba una licenciatura y estar en posesión (o al menos haber empezado) de los estudios de doctorado para poder comenzar la docencia universitaria. Aunque en la actualidad esos son prácticamente los requisitos mínimos, poco a poco se han ido creando cursos de formación para el profesorado, aunque de manera independiente por las universidades que lo han visto necesario, incitados por las *nuevas* metodologías, nuevas ya que los pedagogos y educadores ya las conocían y aplicaban para otros niveles educativos, involucrados en el proceso de Bolonia, el cual

incide en la necesidad de que el profesorado universitario tenga una formación psicopedagógica mayor, como se sugería en el Programa Europeo de Calidad de las Instituciones de Enseñanza Superior (2001), el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades del 1998, la ley Orgánica de Universidades (2001), y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2002).

Palomero (2003) incide en que la calidad del sistema universitario depende principalmente de la preparación de sus profesores y profesoras, quienes además de ser expertos en su materia, deben estar en posesión de una formación psicopedagógica acorde con sus funciones y con el rendimiento que de ellos espera la sociedad. Por lo tanto, las exigencias que el plan Bolonia despierta en las universidades españolas se centran en formar al profesorado en un aspecto pedagógico, donde el valor del aprendizaje se mide a partir del valor de la enseñanza, y donde el profesorado no puede limitarse a transmitir conocimientos, sino que debe utilizar técnicas de enseñanza, motivación y empatía con su alumnado.

La formación psicopedagógica implica un gran abanico de características a desarrollar en un docente. Coincidiendo con las que destaca Palomero (2003), el profesor universitario debe ser reflexivo y crítico, lo cual implica que cuestione su propio trabajo y sea capaz de aprender de su alumnado, de sus preguntas y de sus posibles descubrimientos. También debe estar motivado, ser responsable y sentirse satisfecho profesionalmente; es imposible motivar a un alumno si uno no ama lo que enseña, debe entender que cada alumno que llega a su aula es nuevo en los conocimientos que se le transmiten y que a nivel pedagógico, un profesor entusiasta con su trabajo y con lo que transmite hará mucho más atractivo e interesante lo que enseña. No es fácil ser profesor/a universitario en la actualidad ya que, como señala Zabalza (2009), es extremadamente complicado combinar tradición y postmodernidad en el ejercicio profesional.

El docente universitario tiene una característica diferente a la de los demás docentes y es su triple misión, educadora, docente e investigadora, y no puede dejar ninguna de ellas de lado, por lo que debe ser equitativo a la hora de repartir su trabajo, dando a cada una el espacio y el valor que merece.

A pesar de esa tripe vertiente no se puede olvidar que “los profesores enseñan tanto por lo que saben cómo por lo que son, y esta vieja sentencia pedagógica ha recibido escasa atención en el contexto universitario. Se diría que la dimensión personal del profesorado desaparece o se hace invisible en el ejercicio profesional, lo que uno mismo es, siente o vive, las expectativas con las que desarrolla su trabajo se desconsideran como variables que pudieran afectar a la calidad de la enseñanza” (Zabalza, 2009: 70).

Por lo tanto, el docente debe saber que influye al alumnado positiva o negativamente, dependiendo de su actuación, de manera personal y también a la hora de generar un buen clima de trabajo. Palomero (2003) señala que el docente debe estar dotado para la comunicación personal y para la gestión de recursos y grupos, como cualquier líder. En cualquier trabajo es necesario saber comunicar y saber gestionar a los que se encuentran bajo tu supervisión, y el alumnado, de alguna manera, es un “empleado” que espera ordenes de su “jefe”, por lo que la gestión de los grupos, la creación de un buen clima en el lugar de trabajo y la comunicación personal, va a conseguir una mayor productividad, eficacia y eficiencia.

Otras características que destaca Palomero (2003) en el buen profesor son las de potenciador, generador, mediador y facilitador de aprendizajes significativos. Para Ausubel (1963), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento. Implica adquisición y construcción de significados. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico de los materiales de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el aprendiz.

Pero este aprendizaje significativo se caracteriza por una *no-arbitrariedad*, lo que implica que el conocimiento significativo no se da de manera arbitraria, sino que se conecta con el conocimiento que ya existe. Todas las personas tienen un conocimiento previo que es respaldado o completado con ese nuevo conocimiento, para darle un significado mayor. La otra característica es la *sustantividad*; que implica adquirir la sustancia del nuevo conocimiento, lo esencial, para hacerlo aún más significativo y eficaz (Moreira, 1997).

Por lo tanto, el profesor universitario es uno de los propulsores del aprendizaje significativo, dando las herramientas al alumnado para que relacione sus conocimientos previos con los adquiridos y que ellos sean lo más productivos posibles, para su aprendizaje.

El docente interactúa con el alumno, a través del lenguaje, siendo de gran importancia a la hora de transmitir el aprendizaje significativo. “Para todas las finalidades prácticas, la adquisición de conocimiento en la materia de enseñanza depende del aprendizaje verbal y de otras formas de aprendizaje simbólico. De hecho, es en gran parte debido al lenguaje y a las simbolizaciones, como la mayoría de las formas complejas de funcionamiento cognitivo se vuelven posibles” (Ausubel, 1968:79). Como apuntaba Vygostky (1988) el aprendizaje significativo depende de la interacción social, del intercambio, de la *negociación* de significados por la vía de la interacción social.

Pero por si fueran pocas las características que debe poseer un “buen” profesor universitario también es necesario que conozca las tecnologías de la comunicación y la información y los diferentes procesos educativos, para poder llevar a cabo su docencia con sentido común.

Todas estas características hacen que el docente universitario tenga que entender que ha habido un cambio de roles, ya que históricamente (y aún ocurre en algunas titulaciones), el profesor universitario debía ser “temido” y respetado al extremo, sin importar el papel del alumno y sus derechos. La unificación y apertura al mercado laboral de Europa han hecho temblar los cimientos de una institución arcaica que no ha permitido que nadie se entrometiera en su labor diaria y que ahora se ve observada por pedagogos, metodólogos y diferentes gremios que intentan hacer más productiva la docencia, para que el alumnado encuentre en ella una fuente de aprendizaje a todos los niveles.

Barranco (2010: 179) afirma que *“la clave para una nueva formación universitaria es el cambio y evolución del profesorado, estando al nivel de las exigencias del conocimiento tanto disciplinar como interdisciplinar”*.

Y es que parece que el sistema universitario se ha acordado demasiado de la parte disciplinar, otorgando gran valor a la materia, a la temática, y se ha olvidado de la interdisciplinar, esa que ayuda a desarrollar las competencias de los alumnos, que los hace crecer y extender al máximo sus posibilidades. Porque cada alumno es diferente, cada uno tiene unas necesidades y unas posibilidades y a pesar de que todos acaben con el mismo título universitario, ninguno será igual. Eso es lo que hay que potenciar como docentes, porque no se puede olvidar que el profesorado universitario es DOCENTE.

Es esencial que el profesorado sea capaz de planificar, desarrollar, evaluar y revisar su práctica docente y la eficiencia de su intervención. Barranco (2010) y Manso (1999) señalan que ha de procurarse un equilibrio entre la mejora de las habilidades de comunicación, la planificación y la evaluación.

Pero a pesar de que a nivel teórico muchos autores coinciden, no existen muchos estudios que lo corroboren. Un estudio elaborado por el profesor Bain (2004) da algunas claves de lo que los profesores excelentes desarrollan en sus clases. El estudio se centra en 6 preguntas fundamentales: ¿Qué saben y entienden los mejores profesores?, ¿Cómo preparan su docencia?, ¿Qué esperan de sus estudiantes?, ¿Qué hacen cuando enseñan?, ¿Cómo tratan a los estudiantes?, y por último ¿Cómo comprueban su progreso y evalúan sus resultados?.

Cada una de estas preguntas hace un análisis de una muestra de profesores con calificaciones excepcionales por parte del alumnado y una búsqueda a partir de diferentes instrumentos elaborados para tal fin. Con la primera pregunta del estudio, ¿qué saben y entienden los mejores profesores? se reitera que el profesorado excelente conoce su materia y está al día de las diferentes actualizaciones que hayan podido surgir. Ahora bien, se matiza que aunque el profesorado esté puesto al día con la materia y sean verdaderos eruditos, no necesariamente todos tienen un listado de publicaciones científicas de alto valor en el ámbito universitario, por lo que el número de publicaciones, no implica necesariamente la excelencia de la docencia universitaria, aunque evidentemente es difícil enseñar algo si no se conoce lo que se quiere enseñar.

Ante la segunda pregunta del estudio, ¿cómo preparan su docencia? destaca que el profesorado excelente, como lo llama el propio estudio de Bain (2004), prepara su docencia con un gran trabajo intelectual, dándole como mínimo el mismo valor que a sus publicaciones. Se ponen en lugar del alumno, planifican actividades que puedan ayudar a promover el debate y las discusiones, y sobre todo se plantean su clase como el medio para ayudar a conseguir los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes.

Pero este profesorado, también se plantea ¿qué debe esperar de sus estudiantes?. Ante todo, lo que espera es siempre más, fomentando los objetivos que ayuden a razonar y a actuar, llevándolos siempre a la realidad de la vida, para que el alumno pueda extrapolar el conocimiento relacionándolo con su futuro profesional y con ello ver un sentido a su trabajo como estudiante, gran fuente de motivación.

Este estudio también plantea la metodología del docente, en las preguntas cuatro y cinco, ¿qué hacen cuando enseñan? y ¿cómo tratan a los estudiantes?. A la hora de enseñar, cada profesor tiene su método, por ello se podría decir que existen tantos métodos como docentes. En el caso de los profesores excelentes, sus métodos siempre están relacionados con el pensamiento crítico natural, es decir, el alumnado participa de manera activa cuestionándose todo aquello que el docente plantea. Ésto hace que los estudiantes aprendan enfrentándose a problemas que les plantearán un desafío y un esfuerzo, necesitando del pensamiento racional, ayudando a que el alumnado se sienta parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de profesorado demuestra confianza en su alumnado, piensa que quiere y puede aprender. Suelen ser abiertos con sus estudiantes, amables e interactúan dando información de ellos mismo para conseguir una cercanía y transmitir su pasión por la materia (Bain 2004).

El mismo estudio se centra en la evaluación del alumnado, ya que es una parte importante del proceso de enseñanza- aprendizaje. El profesorado excelente utiliza la evaluación no sólo para comprobar el progreso del alumnado sino para autoevaluar su docencia y poder llevar a cabo los cambios necesarios. Al igual que la metodología, la evaluación del alumnado se centra en los objetivos de aprendizaje básicos y en el proceso del alumno, evitando así calificaciones arbitrarias.

El estudio verifica muchas de las observaciones que los diferentes autores han desarrollado acerca de la docencia universitaria de calidad, pero es necesario tener en cuenta que a pesar de las pautas a seguir para que la docencia universitaria mejore, el profesorado excelente también es humano y por ello no es inmune a las frustraciones diarias, aunque no debe culpar a su alumnado de las dificultades y debe tener un fuerte sentido de compromiso con la comunidad académica, no implicándose solamente con el éxito personal, como señala Bain (2004).

2.2 Características del profesorado universitario según el plan Bolonia

El profesor universitario español se enfrenta a la convergencia Europea con un perfil profesional que no se ajusta a las exigencias de este proceso, como se ha analizado en el apartado anterior, ya que aunque es un experto en la materia y sabe transmitir conocimientos, el proceso de Bolonia pretende darle protagonismo al alumno y a su participación, centrándose en la formación de competencias y en el acceso al mercado laboral. Como señala Noguera Tur (2005:9), *“...esto es una desventaja frente a los países europeos que han afrontado el tema de la profesionalización de la función docente universitaria con más vigor y recursos”*.

Y es que la formación del docente es individual y se hace de manera voluntaria, pues no existen casi incentivos para los profesores que se forman y tampoco suele haber una estructura en la que se indique qué cursos de formación se deben hacer para afrontar el proceso de cambio.

En paralelo a los cambios ocurridos de manera personal por el profesorado universitario en la implantación del Proceso de Bolonia para el desarrollo del EEES, las universidades Españolas se han dotado de un sistema que intenta garantizar su calidad y su mejora continua a partir de procesos de orientación, evaluación, certificación y acreditación. La ANECA, creada en 2002, como fundación estatal para velar por la calidad de la institución universitaria española, tiene como objetivo garantizar la calidad y ayudar en la mejora (ANECA, 2013).

ANECA ha puesto en marcha varios programas que evalúan las enseñanzas, tales como VERIFICA, MONITOR, ACREDITA, ACREDITA-Plus y MENCIÓN, y otros que evalúan

la institución como el programa AUDIT, o al profesorado con los programas PEP y ACADEMIA. Todos estos programas de forma integrada tratan de garantizar la calidad de la formación de sus estudiantes, la calidad de los que la imparten y la calidad de las instituciones donde tienen lugar los programas formativos (Hernández, 2014).

Estos programas no cuentan con que tradicionalmente en España la universidad haya desarrollado un modelo de enseñanza centrado en la transmisión unidireccional de conocimientos, siempre desde el profesor hacia el alumno. Este modelo está basado en la teoría conductista del aprendizaje, la lección magistral ha sido, o sigue siendo en algunos casos, la técnica pedagógica más utilizada por los docentes, y el alumno es un mero receptor pasivo. Este modelo, que es el tradicional y se ha llevado a cabo por la gran mayoría de los profesores universitarios en España, ayuda al aprendizaje de conocimientos cognitivos y desarrolla la capacidad memorística pero no consigue desarrollar otras destrezas y habilidades que el alumno necesita para su futuro laboral, como ocurre con el desarrollo autónomo, el trabajo en equipo, el desarrollo y la indagación de investigación.

De Miguel (2005) aclara que las normativas académicas de las universidades españolas muestran como mayoritarias dos modalidades: las clases teóricas y las clases prácticas, entre las que se distinguen, en algunos casos, varios tipos: laboratorio, campo, aula. La primera, la clase teórica, es la más habitual, no debería ser considerada una estrategia muy recomendable para el fomento del aprendizaje autónomo de los estudiantes. La clase práctica, debe trasladar los contenidos teóricos a la realidad, para conseguir así un verdadero aprendizaje.

A pesar de ello, en el aula se pueden incluir estas dos modalidades, haciendo la clase teórica más práctica y la práctica más teórica. Para Mayer (1992) la función del docente es la de crear entornos donde al alumnado se le indique de forma repetitiva que dé una respuesta simple, a la que le sigue inmediatamente una respuesta (feedback) y así crear otra respuesta y con ello un debate y un pensamiento. Esto puede darse en una clase magistral o en un taller o seminario. Ésta es una de las tipologías que señala Mayer y que posteriormente han evolucionado hasta el aprendizaje autónomo del alumno.

Europa quiere que el proceso de Bolonia consiga que el Espacio Europeo de Educación Superior, sea un referente de calidad mundial y eso implica un gran cambio, apostando por un modelo de metodología cognitivista que en palabras de Good y Brophy (1996:1 65) *“es un proceso que implica la adquisición o reorganización de las estructuras cognoscitivas por medio de las cuales se procesa y se almacena información.”* Pero el cambio de paradigma en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior que conlleva la Convergencia Europea, exige que se tomen en consideración otros elementos como el crédito europeo, o la organización de las enseñanzas universitarias en grados y postgrados. Ésto implica una necesidad de contemplar el proceso formativo de forma global requiriendo una selección y definición del conjunto de actividades que deben desarrollar los estudiantes, es decir una buena planificación (De Miguel, 2005).

Esta metodología, que aporta un papel protagonista al estudiante, se convierte en un buscador de conocimientos que ayuda a que el alumnado tenga sus propias ideas para completar la formación. El alumnado, deja de ser un simple receptor de conocimientos y ayuda a transformarlos y a asimilarlos. Este cambio de concepto implica un cambio radical en el papel del profesor que se convierte en un guía, como los pedagogos de la antigua Grecia, donde se acompañaba al niño al edificio del saber. La escuela, el profesor universitario, se transforma para ayudar, guiar e indicar el camino al alumno, potenciando así el aprendizaje autónomo y personal.

Sin duda este modelo ayudará a desarrollar las destrezas o competencias que con el modelo tradicional se quedaban incompletas, ya que el alumno motivado por su propio aprendizaje, deberá indagar, investigar, trabajar de manera individual y en grupo, y conseguir asimilar el contenido, para poder llegar a adquirir los conocimientos deseados y esperados.

Puede parecer que si el protagonista es el alumno, el profesor le relegue sus funciones, pero sin embargo el profesor está sometido a un gran cambio de concepción y de trabajo metodológico. Debe convertirse en un facilitador o mediador del conocimiento, para que se transforme el aprendizaje del alumno en aprendizaje significativo, usar el modelo de construcción social, donde es de gran importancia el

trabajo en equipo, por parte de los alumnos con el profesor. Este método explica que el conocimiento se construye a través de la cooperación y el intercambio.

Sin duda este cambio es un gran reto, sobre todo para aquellos que no lo conciben y que no entienden esta metodología docente. Valcárcel (2003), señala algunas de las características, que debe adquirir el profesor universitario:

- El docente debe ser consciente y comprender las distintas formas en que un alumno puede aprender.

- Debe conocer las metodologías adecuadas para dar respuesta a los nuevos retos.

- Debe disponer de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para emplear la evaluación de los alumnos como herramienta para favorecer el aprendizaje.

- Debe emplear las posibilidades que brinda el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

- Y debe dominar las técnicas de tutoría, tanto presenciales como a distancia.

Estas pautas pueden hacer cambiar la actitud tradicional del docente al hacerlo consciente de cómo puede y debe aprender el alumno y para qué está enseñando.

El profesor universitario debe conocer, aceptar y aprender una serie de competencias (Valcárcel, 2003), que no ha desarrollado a la hora de ejercer su profesión, es un gran experto en su materia, pero no siempre dispone de competencias cognitivas basadas en el conocimiento de los contenidos y aspectos pedagógicos de la materia, que le permita desarrollar acciones formativas adecuadas para su grupo de alumnos. Tampoco dispone de competencias metacognitivas, las cuales le ayuden a ser más reflexivo y autocrítico con su enseñanza, para poder revisarla y mejorarla. La competencia comunicativa tampoco es una de las que se exige para ser docente universitario y sin duda es de gran importancia a la hora de transmitir conocimientos. Una de las cosas más importantes a la hora de enseñar es el cómo, y por tanto la mediación entre el conocimiento y el alumnado. Por último, no hay que olvidar que las competencias gerenciales y las sociales que implican la gestión eficiente

de la enseñanza en los diferentes contextos, y la motivación a la hora de fomentar el trabajo en equipo, la conducta del alumnado y la actitud ante el trabajo.

Todo esto no es del todo suficiente, ya que es conveniente que el profesor universitario adquiera competencias de carácter didáctico, sin llegar a ser un experto, pero sabiendo qué implica el proceso de enseñanza aprendizaje, algunos métodos y técnicas didácticas, diferentes tipos y usos de la evaluación, entendiéndolo que no tiene por qué ser sólo sancionadora, para poder enfrentarse así ante este reto realmente preparado.

2.3 Metodologías innovadoras, apostando por un nuevo modelo

El profesorado universitario está pasando por un proceso de cambio que aunque no depende exclusivamente de ellos, su actitud y predisposición ayudarán mucho a la hora de la preparación metodológica y en la relación con el alumnado.

Bain (2006) en su libro “Lo que hacen los mejores profesores universitarios”, detalla que “el buen profesor” sabe que el conocimiento es construido, no recibido, que los modelos mentales cambian lentamente, que las preguntas son cruciales y que el interés también es crucial:

- *El conocimiento es construido no recibido*: los mejores profesores saben que cada uno construye su sentido de la realidad a partir de todo lo que se adquiere desde el nacimiento a través del oído, la vista... el cerebro construye patrones de cómo cree que funciona el mundo, lo cual puede ayudar a entender muchas realidades que no se conocían pero que también pueden dificultar el aprendizaje, al tener patrones adquiridos. Es más sencillo enseñar a conducir a alguien que nunca se ha montado en un coche que a alguien que cree saber conducir, ya que el trabajo es doble, se debe conseguir eliminar lo aprendido erróneamente. Eso ocurre con los alumnos universitarios que tienen patrones preestablecidos y relacionan las ideas que se aportan en el aula con lo que ellos creen que debe ser. Lo importante como “buen profesor” es conseguir estimular esta construcción de conocimientos del alumnado a través de sus propios patrones, o desmontar dichos patrones para crear unos nuevos.

- *Los modelos mentales cambian lentamente*: el profesor debe conocer los patrones mentales de sus alumnos para guiarlos hacia lo que realmente se quiere enseñar, pero estos modelos son difíciles de modificar, ya que están afianzados. Para ello, el docente debe enfrentar a su alumnado a situaciones en las que su modelo mental no funcionará, o funcionará de una manera poco correcta, y conseguir assimilar el conflicto que puede causar no encajar su modelo y tener que construir uno nuevo. Esto ayudará a la apertura de mente del alumnado y a su trabajo interno de construcción de conocimiento permanente y no meramente para la prueba final.

- *Las preguntas son cruciales*: las preguntas tienen un papel importantísimo a la hora de enseñar o adquirir conocimientos, ayudan en el proceso de aprendizaje y modifican los modelos mentales de los alumnos. Las preguntas tanto de manera personal como las que lanza el docente ayudan a construir conocimiento, e intentan crear respuesta para completar ese “hueco” mental.

- *El interés es crucial*: el buen profesor sabe que el alumno que no tiene interés no aprenderá, si la pregunta que se lanza, suscita el interés por conocer la respuesta, el alumno la buscará y la colocará en su nuevo modelo, debido a que le interesaba conseguir una respuesta, sin embargo si las preguntas que se plantean no estimulan al alumnado, es más que probable que éste no muestre interés por conocer la respuesta y esté más pendiente de sus calificaciones que de aprender, memorizando sin ningún sentido.

Por todo ello, el profesor debe ser un facilitador de la construcción del aprendizaje. El concepto de cuantos más suspensos se tiene y más duro se es, implica ser un mejor profesor, está desfasado. Un profesor que tiene muchos suspensos en su clase debe plantearse qué está ocurriendo, o bien falla el método, o bien no llega a los alumnos, o su evaluación no está acorde con su metodología.

Cuando el método falla indica que el profesor no explica para todos, sino sólo y exclusivamente para los que tienen un mayor conocimiento o sus herramientas son más desarrolladas. En estos casos el docente debe plantearse cómo es su alumnado y qué conocimientos previos tiene, para poder partir de dichos conocimientos hasta llegar al objetivo final. Si el profesor no llega a los alumnos, éstos no se sentirán

motivados, en muchas ocasiones ocurre cuando la materia no tiene una utilidad práctica, o el profesor no ha sabido mostrarla, no se puede olvidar que el alumno universitario, está en la universidad para crear un perfil profesional, por lo que se debe intentar llegar a ellos a través de la utilización de las materias en el mercado laboral.

La evaluación es uno de los puntos más importantes a la hora de plantear problemas en el rendimiento académico, como decía Albert Einstein “...*todos somos inteligentes pero si a un pez se le valora por su forma de escalar montañas parecerá un idiota*”. Es necesario crear la evaluación a la par que los objetivos que se quieren conseguir y los contenidos y metodología de la materia, ya que el desfase entre lo que se explica en clase, la forma y el qué se pide en la evaluación, es en muchas ocasiones muy dispar. No se puede exigir al alumno algo que no se ha visto en clase.

Bolonia persigue unas características en su metodología que pretenden conseguir un aprendizaje significativo y una evaluación coherente entre la materia y el alumno. Cruz (2004) considera que el modelo educativo debe estar centrado en:

El aprendizaje que exige el giro del enseñar al aprender y principalmente aprender a aprender. El profesor debe ayudar al alumnado a buscar sus medios para aprender por sí solo, el aprendizaje autónomo y por descubrimiento es más efectivo que el memorístico, ya que construye conocimiento y motiva al alumnado a seguir indagando.

El aprendizaje autogestionado por el alumno y dirigido por el profesor. El alumnado puede perderse, ya que es difícil sin dominar una materia saber qué es lo importante y qué es lo insustancial, por ello el docente debe tener un guión sobre el aprendizaje y ayudar a sus pupilos a escoger el camino deseado. Es importante no perder de vista que a pesar de que el alumnado trabaje de manera autónoma, el docente es el que dirige su aprendizaje.

El proceso de Aprendizaje-Enseñanza como trabajo cooperativo entre estudiantes y profesor. El trabajo cooperativo exige: Interdependencia, simultaneidad y responsabilidad personal. Los docentes deben conocer que el aprendizaje sólo se puede dar si existe un docente que quiera enseñar y un alumno

que quiera aprender, por ello es indivisible el concepto de Enseñanza-Aprendizaje (a partir de ahora E-A) o al revés, es un trabajo de “dos”, que necesita de la colaboración de ambos para que se llegue a producir.

Los resultados del aprendizaje: Las competencias genéricas y específicas. A pesar de que la docencia es un mundo en el que el proceso de E-A es muy importante, no se puede olvidar la importancia de los resultados finales, conocer si el alumno ha llegado a adquirir los conocimientos y destrezas que se planificaron a priori. Estos resultados pueden ser meramente cognitivos, que por supuesto no hay que despreciar, pero que no son completos, o por el contrario pueden ser habilidades y competencias adquiridas, tanto genéricas (trabajo en equipo, colaboración, trabajo autónomo) como específicas (de la materia en sí).

Una nueva definición de las actividades de aprendizaje y enseñanza. Nuevo diseño que ayuda a poder llevar a cabo esta nueva metodología, las actividades se amplían no teniendo que estar sometidos a la clase magistral, sino introduciendo talleres, seminarios, trabajos en grupo, trabajo de indagación e investigación, como explica De Miguel (2005) y se ve reflejado en la siguiente tabla:

Tabla 2.1 Modalidades: descripción y finalidad (De Miguel 2005)

P/A	MODALIDAD	FINALIDAD/DESCRIPCIÓN
Horario Presencial	Clases Teóricas	<i>Hablar a los estudiantes</i> Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones pueden ser a cargo del profesor, trabajos de los estudiantes, etc.).
	Seminarios- Talleres	<i>Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad</i> Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).
	Clases prácticas	<i>Mostrar cómo deben actuar</i> Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas de laboratorio, de campo, aula de informática).
	Prácticas externas	<i>Poner en práctica lo que han aprendido</i> Formación realizada en empresas y entidades externas a la

universidad (prácticas asistenciales...).		
	Tutorías	<i>Atención personalizada a los estudiantes</i> Relación personalizada de ayuda en la que un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.
Trabajo Autónomo	Estudio y trabajo en grupo	<i>Hacer que aprendan entre ellos</i> Preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, obtención y análisis de datos, etc. para exponer o entregar en clase mediante el trabajo de los alumnos en grupo.
	Estudio y trabajo autónomo, individual	<i>Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje</i> Las mismas actividades que en la modalidad anterior, pero realizadas de forma individual, incluye además, el estudio personal (preparar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer problemas y ejercicios, etc.), que son fundamental para el aprendizaje autónomo.

Usar la evaluación estratégicamente: formativa-continua y final-certificativa.

Debe existir un cambio radical de la concepción de evaluación como sancionadora y calificadora a una herramienta para que el alumnado aprenda y mejore sus resultados. La evaluación formativa y continua es aquella que evalúa para puntualizar los errores y poder aprender de ellos, mejorándolos progresivamente, y día a día. Y la final y certificativa es aquella que enseña los resultados finales, al terminar la enseñanza; con ella se puede comprobar qué se ha aprendido en el curso y certifica al alumno como conecedor o no de la materia.

Y por último, qué mide el trabajo del estudiante en créditos ECTS (European Credit Transfer System). Es el nuevo concepto que promueve el EEES, el ECTS es el *nuevo* crédito, midiendo el esfuerzo académico. Lo que pretende es reconocer el esfuerzo del alumno y no sólo la asistencia a clase. El alumno debe indagar, leer, crear y eso es parte de su esfuerzo y su labor.

Valcárcel (2003), explica que el ECTS también afecta al docente ya que implica tareas que no eran reconocidas anteriormente, como las tutorías, la evaluación de actividades prácticas, la preparación de talleres, seminarios, la atención más personal

al alumnado, por lo que los 24 créditos no implican lo mismo que anteriormente. Ahora se definen en:

- Carácter práctico: el profesor debe desarrollar, organizar y evaluar los talleres, los seminarios y el trabajo de campo.

- Trabajo sobre el alumnado: atención personalizada, tutorización, preparación de la clase pensando en el alumnado.

- Actividad como profesional docente: gestionar los recursos necesarios, planificar y organizar la asignatura, diseñar planes de innovación docente, trabajo colaborativo entre compañeros, en definitiva entender la docencia como una actividad profesional.

El profesor empieza a entender que su profesión docente es importante y que supone un verdadero esfuerzo para poder realizarlo correctamente. El proceso de Bolonia abre un camino al profesor universitario como “buen profesor”, preocupado por su docencia, por su alumnado y por los resultados y la cierra al científico/ investigador que se ve obligado a impartir clase.

2.4 Competencias a desarrollar en el alumnado según el libro blanco y que debe llevar a cabo el “buen” profesor universitario

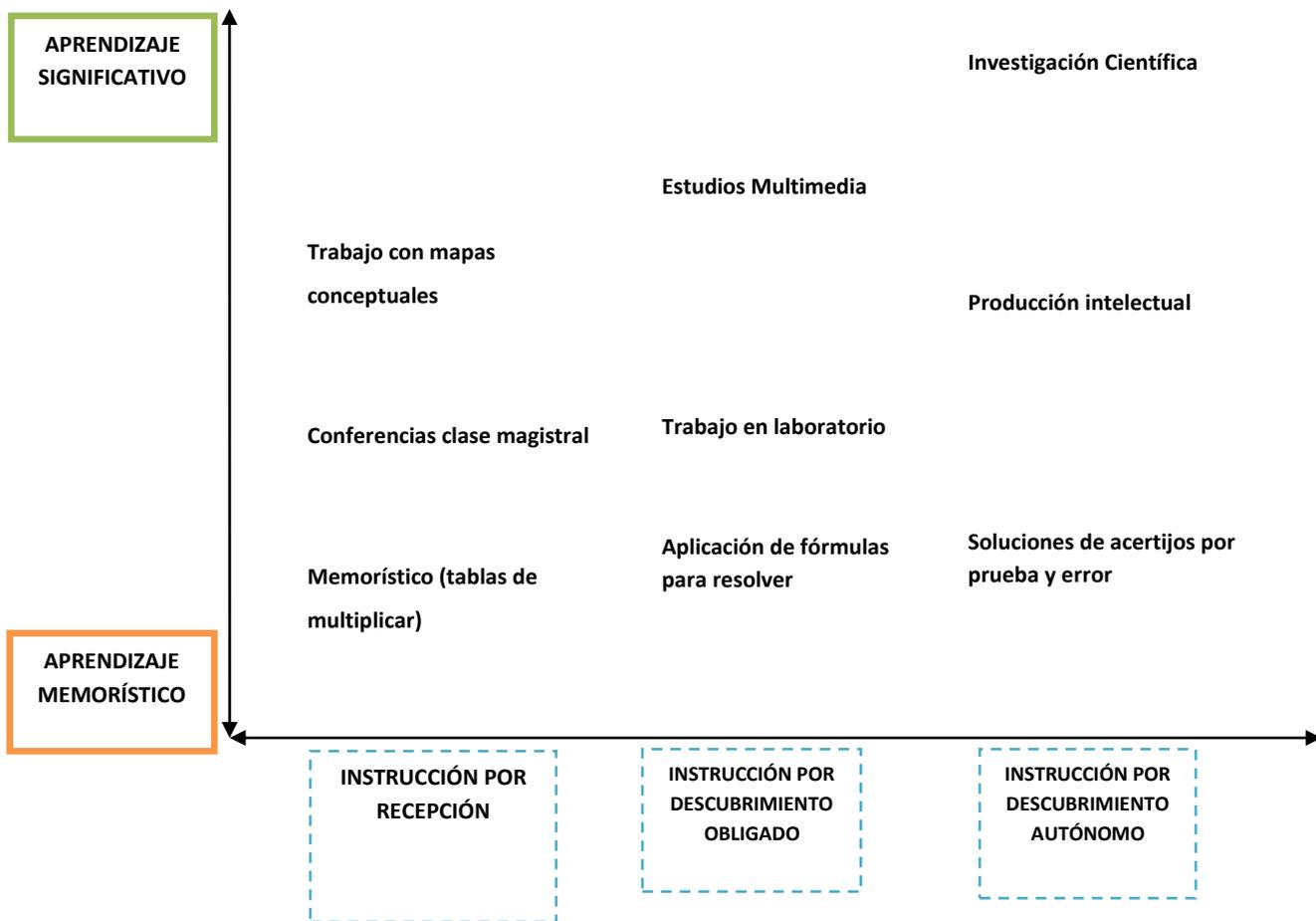
El trabajo del docente universitario es imprescindible para el cambio metodológico que plantea el proceso de Bolonia, pero no es el único factor que influye en dicha transformación. El concepto y el trabajo por competencias hace compleja la transmisión de conocimientos desde el modelo tradicional, esa es una de las razones más evidentes del fracaso de Bolonia en algunas facultades o universidades españolas.

Si el docente tiene una actitud positiva y quiere aprender nuevas formas de enseñanza, es evidente que el cambio es más fácil, pero si la exigencia de resultados es exclusivamente conceptual, este cambio del docente, aunque se vea reflejado en la motivación del alumnado, no se comprobará en los resultados académicos, ya que si se

explica de manera global pero se evalúan sólo conceptos, el trabajo del alumno y del docente es excesivo sin tener ningún cambio sustancial.

El alumnado y el docente se quejan y preocupan de que el proceso de Bolonia sólo ha traído carga de trabajo sin ningún cambio de resultados, y eso es debido a que se pretenden enseñar capacidades y competencias, pero a la hora de evaluar, se evalúan conceptos. Sin duda, el mejor método para que el alumno los adquiriera, es el memorístico y la clase magistral. Por ello es necesario dar un paso mayor y entender e interiorizar, qué significa trabajar por competencias. El trabajo y aprendizaje por competencias implica una serie de características en la metodología utilizada, para conseguir pasar del aprendizaje memorístico al aprendizaje significativo. Es imprescindible conseguir que el alumnado pase de una instrucción por recepción a una instrucción por descubrimiento autónomo, pasando por una instrucción por descubrimiento guiado.

Figura 2.1 Gráfico de estrategias metodológicas Novak (1998)



El gráfico de Novak enseña cómo cada estrategia metodológica puede acercar o alejar al estudiante a un tipo de aprendizaje y con ello a un aprendizaje de diferentes competencias. Al utilizar las charlas expositivas, clases magistrales o conferencias (aunque se puede desarrollar algo de aprendizaje significativo a la hora de entender, preguntar e interesarse por el tema), el alumno de manera pasiva escucha al conferenciante por lo que adquiere conocimientos cognitivos donde se acerca más al aprendizaje memorístico, mientras que en el momento en el que el alumno se ve obligado a transformar esos conocimientos en mapas conceptuales o esquemas debe utilizar otra serie de sistemas para conseguir simplificar el aprendizaje y poder explicarlo y comprimirlo. Al entender el significado de lo aprendido se desarrollan las competencias de síntesis, aprendizaje autónomo y a aprender a aprender. Con ello se consigue el aprendizaje significativo. Como segundo paso se encuentran las metodologías de instrucción por descubrimiento obligado; su fin es ayudar al alumno a entender qué deberá hacer más adelante de manera autónoma y se le guía en el proceso para que obtenga unos resultados esperados ante este trabajo. Dentro de estas metodologías se encuentran la aplicación de fórmulas, el trabajo de laboratorio o los estudios multimedia (Novak, 1998), como ocurre en matemáticas, donde se “obliga” al alumno a realizar una serie de pasos para conseguir un resultado. Esto ayudará al alumnado a darse cuenta que utilizando algunas estrategias podrá usarlas en diferentes contextos y trabajar de manera autónoma en el futuro.

Esta metodología debe estar interiorizada por los alumnos antes de pasar a la llamada instrucción por descubrimiento autónomo, ya que es un paso previo. Para esta última el alumno debe tener una madurez que le ayude a utilizar todos sus recursos y capacidades. Dentro de esta metodología está el trabajo con acertijos y pruebas de acierto error, la producción intelectual y la investigación científica. Con ella, el alumnado puede llegar a crear su propio conocimiento y conseguir un aprendizaje significativo y autónomo, desarrollando la mayoría de las capacidades y competencias que se solicitan para tener una formación completa.

El proceso de Bolonia apuesta por este último modelo, en el que se desarrollan y se trabaja por competencias. Esto supone una revisión de la formación ya que tanto el docente como el alumnado deben entender que su formación es más que información y conocimiento. La formación debe saber utilizar la información y el conocimiento de forma útil, eficaz y pertinente (Noguera, 2005).

El aprendizaje por competencias está centrado en el desempeño profesional ayudando a mejorar la relevancia de lo que se aprende. Además implica no dividir los programas educativos, ya que lo imprescindible no son los contenidos sino lo que se desarrolla a través de ellos. Los contenidos que incluye no son exclusivamente conceptuales sino que se centra en lo procedimental y en lo actitudinal, lo cual ayuda a su uso y aplicación en la vida real y profesional. Como explicaba Novak, trabajar y enseñar por competencias se centra en el aprendizaje completo para solucionar problemas complejos, favoreciendo la autonomía de los aprendizajes.

El aprendizaje de una competencia necesita tanto de los contenidos como de la asimilación eficiente de ellos. Zabala (2000) desarrolla una secuencia de aprendizajes significativos que ayudan a adquirir competencias:

En primer lugar se deben realizar *las actividades motivadoras*, que ayudan a que el alumnado se sienta cómodo en el aprendizaje, en segundo lugar se debe *generar el conflicto cognitivo* para eliminar el conocimiento que se tiene de manera interna para poder abrir la mente a nuevas ideas y aprendizajes, “...*reorganización de las estructuras cognoscitivas*” (Good y Brophy 1996: 165). Cuando se ha conseguido tal reto, se pretende involucrar al alumno a través de *la negociación compartida y definición de objetivos*, si el alumno comparte con el profesor esta tarea, se sentirá más implicado y motivado, llegando al cuarto paso que trata de *planificar las tareas a realizar* y justo después *realizarlas*; las cuales deben estar justificadas, fundamentadas teóricamente, y evaluadas.

El siguiente paso que recomienda Zabala (2000), es *la formulación de conclusiones* para demostrar que ha habido un cambio en el proceso de aprendizaje. Con las conclusiones diseñadas se *evalúa dicho proceso* y los resultados obtenidos,

punto importante, ya que sirve para reflexionar acerca de todo el proceso de aprendizaje. Por último, se adquieren estrategias que ayuden a recordar lo aprendido en la memoria a largo plazo. Con todo este proceso se puede conseguir que el alumnado adquiera competencias tanto del saber hacer, del saber estar, como del saber ser.

Trabajar por competencias parece una tarea compleja que necesita de mucho trabajo, pero los resultados que se obtienen, son especialmente motivadores ya que el alumnado aprende conocimientos, pero también aprende a usarlos, a transformarlos y a darles valor en su propia vida y en su propia experiencia, tanto personal como profesional. Y esto es justamente lo que pretende el proceso de Bolonia, acercándose a esa metodología basada en el ECTS.

El ECTS aparece en principio para conceder mayor flexibilidad en los procesos de aprendizaje y cualificación, y conseguir que los créditos sean transferibles y acumulables, lo cual no sólo ayudará a la movilidad de estudiantes sino que facilitará el acceso al mercado laboral europeo. Tan importante en la actualidad de nuestro país (ANECA, 2005).

Este sistema está centrado en el estudiante y en su carga de trabajo, ya que le otorga un gran protagonismo, confiando en que utilice una instrucción por descubrimiento autónomo. Para ello el ECTS se basa en que la carga de trabajo del alumno equivale a 36/40 horas, en la mayoría de los casos de Europa, a tiempo completo, siendo un crédito entre 25 y 30 horas de trabajo, contando con la carga de trabajo que implica el tiempo invertido en asistencia a clase, realización de seminarios, talleres, estudio personal, trabajo grupal, preparación de exámenes... todo enfocado a obtener los aprendizajes requeridos.

ANECA (2005) informa en su documento *“Programa de convergencia europea. El crédito europeo”*, que éste también cuantifica los resultados de aprendizaje siendo un conjunto de competencias que expresan lo que el estudiante conocerá y llevará a cabo tras completar un proceso de aprendizaje, por lo que cada grado tiene preestablecidas una serie de competencias que el alumno debe alcanzar al finalizar sus estudios.

El perfil de cada titulación debería estar basado en las necesidades que se han identificado en la sociedad, en el entorno laboral, en los empleadores y en las empresas, ya que son realmente los que saben qué necesita su futuro profesional. Deben tener un papel esencial en la decisión de competencias, tanto genéricas como específicas de cada área que han de desarrollarse y el grado en el que se han de alcanzar (González y Wagennar, 2006).

En España para conocer las competencias a desarrollar y los cambios sustanciales en las diferentes titulaciones, la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad, ha elaborado, con la ayuda de varios sectores, unos documentos denominados LIBROS BLANCOS, donde aparecen las características propias de cada una de ellas (desarrollados en el capítulo anterior). En el caso concreto de magisterio se desarrollan diversos estudios en los que académicos de toda España valoran las competencias que un maestro debería alcanzar al finalizar el grado. Dependiendo de la especialidad (infantil o primaria) y el itinerario académico (Educación física, música, educación especial, o lengua extranjera) se valoran unas competencias más que otras.

En el Libro Blanco de magisterio se encuentran las competencias divididas en Competencias transversales (genéricas) y competencias específicas, que son aquellas para cada uno de los itinerarios propuestos. Las competencias transversales, se dividen a su vez en **Instrumentales**, aquellas que ayudan, como recurso, al docente en su trabajo diario, **personales**, son características propias que debe tener la persona que imparte clase, y **sistémicas**, las que permiten al profesor ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan.

Algunas de las competencias transversales más valoradas en los diferentes estudios de ANECA, recogidas en el libro Blanco del Título de Grado de Magisterio, Vol I y II para la consecución del grado de maestro son: Capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua materna (C. instrumental), capacidad de organización y planificación (C. instrumental), capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad (C. personal), habilidades en las relaciones interpersonales (C. personal), creatividad (C. sistémica) y trabajo en equipo (C. personal) (ANECA, 2005).

Lo anterior indica que están muy valoradas las competencias personales seguidas de las instrumentales y que es de gran importancia la forma de expresarse y de organizarse, y de crear relaciones humanas con los alumnos, la creatividad y el trabajo en equipo. Estas competencias no pueden desarrollarse en el alumnado universitario a través de clases magistrales explicando métodos o conceptos. Se necesita que el alumno utilice sus capacidades en exposiciones orales, pueda demostrarlas al realizar trabajos en equipo en la relación con los compañeros, o que utilice herramientas para diseñar trabajos creativos.

Aunque el número de competencias es muy numeroso, se puede encontrar una clasificación de las **transversales** siendo las que aparecen a continuación:

Las Instrumentales: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita de la lengua materna, conocimiento de una lengua extranjera, conocimientos de informática, capacidad de gestión de la información, resolución de problemas y toma de decisiones.

Las personales: trabajo en equipo, trabajo en equipo de carácter interdisciplinar, trabajo en un contexto internacional, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad, razonamiento crítico, y compromiso ético.

Por último, las *sistémicas* están formadas por: aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, motivación por calidad y sensibilidad hacia temas medioambientales.

Dentro de las competencias **genéricas**, se pueden encontrar unas más concretas llamadas *competencias específicas comunes a todos los maestros*: capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos y los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, conocimiento de los contenidos que se deben enseñar, o tener una sólida formación científico-cultural y tecnológica. Además se encuentran dentro de éstas las competencias del SABER HACER, del SABER ESTAR y del SABER SER (Libro Blanco de Magisterio Vol I. 2005:87-117).

A continuación se detalla una pequeña adaptación de las competencias seleccionadas por el Libro Blanco de Magisterio Vol I. (2005: 214), con una breve explicación de qué se conseguirá con cada una de ellas:

Tabla 2.2. Competencias Libro Blanco de Magisterio 2005.

Competencias comunes a las titulaciones de magisterio	
Competencias	Explicación
COMUNES	
<i>Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos y los procesos de Enseñanza aprendizaje</i>	Se pretende que el futuro maestro entienda tanto el sistema educativo español como las estrategias de aprendizaje y las metodologías para que su alumnado adquiriera los objetivos previstos en la enseñanza de la forma más eficaz y eficiente.
<i>Obtener sólida formación científico-cultural y tecnológica</i>	El maestro debe tener los conocimientos tanto tecnológicos como académicos para sentirse seguro a la hora de explicar las materias a su alumnado.
SABER HACER	
<i>Respeto a las diferentes culturas, y demás miembros de la comunidad educativa.</i>	El maestro puede encontrarse en su aula con niños de diferentes sectores, cultura y raza por lo que debe saber actuar ante situaciones de exclusión, integración...
<i>Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación.</i>	El maestro aunque se dedica a enseñar se encuentra en constante aprendizaje, por lo que debe saber poder interpretar y cuestionar los estudios e investigaciones que surgen sobre nuevos métodos docentes, nuevas leyes educativas...
<i>Diseño y desarrollo de planes, proyectos y programas educativos.</i>	Es importante que el maestro esté actualizado y trate los problemas del aula con los recursos necesarios para apaliarlos, para ello debe analizar las situaciones y a partir de ahí desarrollar proyectos, programas que ayuden a su mejora docente.
<i>Capacidad para preparar, construir... materiales didácticos</i>	A pesar de que las editoriales suelen dotar al maestro de diversidad de recursos, no siempre se tiene acceso a ellos o no se adecuan a lo que el docente quiere explicar, por ello debe conocer cómo construir materiales que le ayuden en su clase diaria.
<i>Capacidad para utilizar e introducir las nuevas tecnologías en el aula</i>	Las nuevas tecnologías están en el día a día de los niños, por lo que un profesor que introduzca estos medios para hacer su clase más cercana ayudará a la motivación del alumnado y a su mayor integración.
<i>Capacidad para promover la calidad</i>	El maestro es el que realmente se encuentra en el aula, es el que va a descubrir la excelencia de sus alumnos y la calidad del aprendizaje, por lo que debe ser capaz de motivar y potenciar esa calidad.
<i>Capacidad para promover la evaluación como elemento</i>	La evaluación ha dejado de ser sancionadora y calificadora para ser una ayuda en la metodología de aprendizaje, el docente

<i>regulador y promotor</i>	debe saberlo y aprovecharse de ella como valioso instrumento de enseñanza
<i>Participar en proyectos de investigación relacionados con la educación y la formación.</i>	El docente, no sólo debe ejercer su aspecto práctico, impartiendo docencia, sino que debe actualizarse e investigar nuevas formas de enseñanza, para ello debe ser capaz de participar en proyectos de investigación que lo acerquen a nuevas ideas y experiencias.
SABER ESTAR	
<i>Capacidad de relación y comunicación, y equilibrio emocional.</i>	La persona que trabaja con niños debe entender que la relación con ellos es diferente a la que se establece con un adulto, por lo que debe involucrarse en la relación personal aunque manteniendo siempre un equilibrio emocional.
<i>Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros, para la mejora de su actividad profesional.</i>	La educación de un ser humano no puede darse de manera aislada ya que la influencia del interior y del exterior es inmensa por ello el docente para conseguir que su trabajo sea más productivo, debe ponerse de acuerdo con sus compañeros y así minimizar el trabajo y hacerlo de manera conjunta y conexiónada. Además esto servirá para que el niño conecte ideas. Trabajo transversal.
<i>Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participativa de reglas de convivencia democrática.</i>	Para que el alumno se sienta motivado e integrado, es necesario hacerlo participe de todos los aspectos de la clase, pero para ello el docente debe saber cómo involucrarlo y que se sienta constructor de las reglas del aula, eso ayudará a su posterior puesta en práctica.
<i>Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.</i>	El colegio es un sistema abierto, y un reflejo de la sociedad, el docente no puede sentirse sólo ante tan importante tarea como educar a los ciudadanos del futuro, por eso es imprescindible la relación con las instituciones políticas, los padres, los museos...
SABER SER	
<i>Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades...</i>	Es importante que un maestro sea realista con las posibilidades que tiene, los recursos... y saber ante situaciones de conflicto asumir responsabilidades, ya que además de enseñar, tiene a su cargo a un gran número de menores un gran número de horas.
<i>Asumir la dimensión deontológica propia de todo profesional de la educación.</i>	Ser consciente de la profesión que ejerce, de sus retos, sus necesidades y sus controversias y asumir dichos riesgos para llevar su profesión al mayor desarrollo, a pesar de los inconvenientes.
<i>Capacidad para asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo.</i>	Y por último se valora que el maestro entienda que al obtener el grado de maestro no ha terminado su formación y debe seguir formándose de manera continua, ya que trabajará con personas que evolucionarán en el tiempo y en el contexto que se encuentre.

Elaboración propia a partir de los datos del Libro Blanco de ANECA (2005)

Como docente universitario, se tienen que conocer las competencias que se deben inculcar a los futuros profesionales, maestros en este caso, para poder modificar la metodología docente y conseguir que al finalizar el grado hayan adquirido dichas competencias y sean capaces de desarrollar su labor profesional de la mejor manera posible. Esa es la función de un “buen” docente universitario y no la de transmitir exclusivamente conocimientos que se pueden perder en la memoria a corto plazo, y escuchar de parte del alumnado la famosa frase *“hasta que no me puse a trabajar no supe cómo hacerlo, la universidad no me ha servido para aprender nada”*, porque aprender no implica sólo saber conocimientos, y más en el ámbito universitario donde se forman futuros profesionales.

2.5 El papel de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, clave para la buena docencia universitaria

La evaluación es un término que durante mucho tiempo se ha relacionado con la calificación, la ponderación de notas y la sanción de los estudiantes. Esta idea surge de un planteamiento tradicional y cognitivo de la enseñanza, y ha sido llevada hasta nuestros días por los profesores universitarios hasta el extremo. El profesorado universitario no se ha planteado la evaluación como una parte de su enseñanza universitaria sino que la ha considerado una herramienta con la que establecer parámetros entre los “buenos” estudiantes y los que no alcanzan los objetivos propuestos.

La evaluación por supuesto tiene una función calificadora, pero no debe entenderse cómo la única función que conlleva. El planteamiento metodológico que incluye la evaluación como parte de ese proceso, implica por parte del profesorado universitario un trabajo paralelo entre los objetivos propuestos y la evaluación que se realice. A la hora de decidir los objetivos que se quieren conseguir del alumnado es imprescindible que el docente se plantee cómo va a ser su evaluación, para que no haya incoherencias entre lo explicado, lo que se quiere conseguir del alumnado y lo que realmente se evalúa.

La mayoría de los instrumentos que se utilizan a la hora de evaluar dentro del ámbito universitario, sólo se centran en conocimientos. Por ello se valora el alumno que ha estudiado y retenido mejor la información, mientras que no se puede valorar el proceso, el esfuerzo o el descubrimiento. Por este motivo, el profesor debe plantearse qué quiere conseguir de su alumnado para poder saber qué tipo de instrumentos puede utilizar para evaluar.

Según un estudio realizado en el 2013, en la titulación de pedagogía por Porto, García y Navarro, los alumnos de dicha titulación señalaron como técnicas más comunes de evaluación utilizadas por los profesores universitarios, los trabajos, los exámenes escritos, los exámenes tipo test y los exámenes orales. Por supuesto, dichos instrumentos pueden medir mucha variedad de aspectos en el alumnado.

Trabajos: Dentro de esta herramienta pueden aparecer diversas clasificaciones, según la de Nieto y Vallejo (2010) se podrían subdividir en trabajos de apoyo y trabajos de formación.

Trabajos de apoyo: Son aquellos que ayudan a consolidar lo aprendido. Dentro de los trabajos de apoyo se pueden encontrar *la búsqueda de información* (los cuales se llevan a cabo a través de internet, o libros, revistas etc, que ayudan a consultar información sobre el tema que se está tratando en clase y así completar dicha información), *la elaboración de memorias* (con ellas se pretende redactar los aspectos más importantes o destacables para los alumnos, elaborando un seguimiento de las acciones, resúmenes, y prácticas llevadas a cabo sobre la temática, incluyendo una reflexión y valoración del trabajo y de lo aprendido), *y el uso de las tecnologías de la información y comunicación* (que no es más que cualquier uso que se le dé a las TICs).

Trabajos de formación: ayudan a conocer y entender de una manera más completa y eficaz lo que se está aprendiendo. Algunos de ellos son: *trabajos de revisión* (para ello es necesario hacer una lectura comprensiva del documento a revisar, para conseguir sacar las ideas principales y con ellas realizar un resumen, que ayude a profundizar y acercar el tema tratado), *reflexión* (al reflexionar, ya no sólo se puede quedar el alumno en la lectura comprensiva, sino que debe dar un paso mayor,

realizando una valoración, y una crítica constructiva que aporte un aprendizaje significativo), *inicio al diseño* (este tipo de trabajos implica a que el alumnado deba saber aplicar sus conocimientos a situaciones particulares, son ejemplos de ellas realizar un caso práctico, hacer un programa o proyecto) e *Inicio a la investigación* (son trabajos en los que el alumnado debe partir de una hipótesis y buscar la respuesta, recogiendo y analizando datos).

Con este tipo de herramientas se pueden desarrollar y con ello también evaluar muchos aspectos del alumnado, como la capacidad de búsqueda e indagación, la expresión escrita, el manejo y uso de las nuevas tecnologías, la creación de web, foros, el trabajo colaborativo, el desarrollo de las relaciones personales o la expresión oral si los trabajos se exponen. A la hora de evaluar a pesar de tener muy presente la evaluación continua y la formativa, existe una evaluación final que suele seguir siendo característica por una tipología de exámenes como son:

Exámenes Escritos: son muy comunes y también muy variados, desde fórmulas y problemas hasta desarrollar temáticas. Con ellos se pueden evaluar los conocimientos que se tiene de la materia, la capacidad de síntesis del alumnado, la capacidad de relacionar ideas para llegar a un objetivo...

Exámenes tipo test: son exámenes que se centran en una evaluación cognitiva, donde de manera objetiva se comprueba si el alumno sabe o no la respuesta, ya que siempre hay una sola solución correcta, aunque cada vez es más común la utilización de exámenes tipo test, con problemas a resolver.

Exámenes orales: con ellos se puede conocer la forma de expresarse del alumnado, la capacidad de síntesis y mediación entre los conocimientos y el que escucha, y el conocimiento de la materia.

Hay un acuerdo acerca de que los procedimientos que se utilizan para evaluar influyen y condicionan lo que los estudiantes aprenden (Porto, 2009). Los alumnos afirman que son en los exámenes tipo test donde ponen en práctica destrezas más sencillas como discriminar y demostrar conocimiento marcando una respuesta, mientras que en los exámenes escritos y los trabajos aplican unas destrezas más

complejas como sintetizar y elaborar escritos que reflejen su conocimiento. Por su parte los exámenes orales desarrollan otras habilidades como son la oratoria y la forma de expresar conocimientos.

El alumnado tiene claro que no se evalúa igual un examen tipo test, que uno de desarrollo, o uno oral. En muchas ocasiones los estudiantes hablan de diferentes formas de estudiar dependiendo del tipo de examen que hagan. Morales (2000), aclara que desde la perspectiva del alumno los exámenes son el elemento fundamental que orienta su trabajo, su aprendizaje. El qué y cómo aprenden los alumnos depende en gran medida de cómo se les evalúe. Por ello el docente debe considerar la evaluación como el tercer elemento de planificación y, por tanto, parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Focalizar el proceso en el aprendizaje del alumno supone necesariamente focalizar el proceso en los sistemas de evaluación. El alumno, de forma natural, está predispuesto a ello. Sin embargo, para el profesor esto requiere un cambio de concepto sobre su labor, un cambio de actitud y el aprendizaje de nuevas destrezas” (De Miguel, 2005: 43).

Para muchos docentes, lo primero son los contenidos que debe impartir, y a partir de ellos elabora las metodologías que va a utilizar. Al finalizar decide cómo evaluar al alumno. “El profesor suele tener definidos el programa -temas- y los métodos de enseñanza de esos temas antes del comienzo de las clases pero es muy frecuente que sólo al finalizar el curso elabore con celeridad un protocolo de examen” (De Miguel, 2005: 44).

De Miguel (2005), se centra en diferenciar la evaluación tradicional de la alineada, centrada en las competencias. Esto supone cambios muy importantes en la configuración de los sistemas de evaluación, que se destacan a continuación:

La *evaluación auténtica* es aquella que evalúa el desarrollo de las competencias. Con ella se deben valorar de forma integrada todos sus componentes, la evaluación

por lo tanto no puede ser un acto casual, marginal o parcial sino un acto planificado, integral y pertinente a las competencias a alcanzar, a las demandas que plantea el desempeño profesional, ya que los empleadores esperan que los trabajadores sean más que especialistas, que sean capaces de trabajar juntos, liderar un grupo, comunicarse, pensar creativamente, comprometerse socialmente, y automotivarse (Race, 2003).

La *evaluación tradicional* se define más por comparación con el nivel medio alcanzado por el grupo. Los objetivos orientan los sistemas y contenidos de la evaluación. Se crean unos estándares a los que debe llegar el alumno para recibir una calificación u otra pero no se analiza qué debe desarrollar cada uno para alcanzar el objetivo propuesto, haciendo una comparativa con los compañeros de clase. La evaluación tradicional suele tener una orientación marcadamente sumativa y final. La evaluación sumativa tiene como función fundamental el calificar o certificar el nivel del alumno al terminar un determinado período (Morales, 2000).

Evaluación del alumnado. En este caso la evaluación no se distingue del aprendizaje, ya que va ligada, el alumnado aprende y es evaluado a la vez sin tener que eliminar uno para conseguir el otro. La autoevaluación y la evaluación por “pares” son de gran importancia en esta evaluación ya que se consigue que el alumno se haga responsable de sus logros. Delegando en los alumnos responsabilidades evaluativas serán más activos en su aprendizaje y adquirirán competencias de auto y heteroevaluación, auto y heterorregulación, y auto y heteromotivación, muy importantes en el desempeño profesional.

La *evaluación continua y formativa.* Las actividades de evaluación sumativas y finales deben complementarse con actividades de evaluación formativas y continuas. La evaluación continua va orientando al alumno en sus decisiones estratégicas sobre lo que debe aprender y cómo aprenderlo. Tiene también una función motivadora, reforzando un esfuerzo mantenido mediante el logro de sucesivas metas próximas. Además, la evaluación continua y formativa orienta también al profesor sobre las fortalezas y debilidades de su actuación permitiendo reorientar la enseñanza de manera rápida y eficaz (De Miguel, 2005).

Todos estos modos de evaluar, no deben tomarse como que unos son mejores o peores que otros, es necesario entender que lo ideal es poder integrar todos y cada uno de ellos para que la evaluación sea lo más completa y exhaustiva posible. No se puede eliminar la evaluación tradicional, sólo porque compare a los alumnos y se centre en los objetivos, ya que también es necesaria y útil para la evaluación global del alumnado.

Los componentes de las competencias a evaluar son muy diferentes (conocimientos, destrezas, actitudes....) por lo que es necesario utilizar diferentes tipos de evaluación para conseguir la evaluación completa de alumno. La evaluación debe ser parte del aprendizaje, consiguiendo con ello una evaluación formativa; y a la vez estar integrada en el día a día, siendo así una evaluación continua, pero sin olvidar la autoevaluación, para que el alumno encuentre en el proceso una parte de él, una valoración interna, y sentirse evaluador y evaluado. Por último, la evaluación final o sumativa, es importante para que se puedan registrar los logros alcanzados de manera global, consiguiendo así evaluar los conocimientos adquiridos, las destrezas desarrolladas, las habilidades utilizadas, las actitudes presentadas, y todo aquello que el alumno necesita para tener un aprendizaje completo y de calidad.

Capítulo 3. Características del alumnado en el EEES

3.1 Cómo afecta el plan Bolonia al alumno universitario

La inmersión en el plan Bolonia ha hecho cambiar muchos conceptos de base en las universidades europeas y más concretamente en las españolas, el profesorado se ha visto implicado en un nuevo sistema que premia a los profesores que dejan atrás sus clases magistrales y dividen sus créditos en seminarios, talleres, conferencias... En muchas ocasiones la metodología universitaria se centra en qué y cómo debe actuar el profesor sin pensar en el alumno, que en este caso es el centro de la metodología europea. Zabala (2003) apunta que la metodología de Bolonia implica un mayor desarrollo del trabajo autónomo del alumnado y una reducción de las horas de clase presenciales en el aula. El alumno tiene un papel fundamental en el ámbito universitario, y depende de él una gran parte de los logros o fracasos de la enseñanza. Los objetivos relacionados con fomentar determinadas actitudes del alumnado se encuentran infravalorados y la mayor parte de los programas hacen hincapié en los objetivos encaminados al aprendizaje conceptual, al desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis, predominando los objetivos que facilitan el conocimiento de técnicas y habilidades de la disciplina. Sin embargo, existe un déficit de objetivos que fomenten las actitudes críticas ante la comunicación y los hábitos encaminados a la formación integral del alumnado (García y García, 2009).

Estrada y Rodrigo (2007), explican que del aprendizaje por objetivos del profesor, se pasa al aprendizaje de competencias por el estudiante. El problema surge a la hora de entender el concepto. No se trata de quitarle poder al profesor, ni dejar al alumno que decida qué hacer, qué aprender y cómo hacerlo. El concepto de la nueva metodología del plan Bolonia es mucho más complejo. Lo que se pretende es hacer entender al estudiante que no puede ser un ente pasivo que entra en el aula sin motivación dispuesto a “escuchar” lo que “el profesor” le dice para retenerlo y poder pasar la evaluación. Robins y Mayer (1993) han demostrado que el aprendizaje constructivista depende más de la actividad cognitiva del alumno que de la actividad conductista.

El alumno debe cambiar su forma de estar en clase, sintiéndose parte de ella, entendiendo que el aprendizaje le será útil para su futuro trabajo y sobre todo sintiendo que puede implicarse tanto que puede cambiar o modificar aprendizajes. El aula debe convertirse en un lugar en el que profesor y alumno trabajen juntos, aunque el profesor no puede dejar nada a la improvisación, pero debe dejar momentos en los que el alumno tenga que participar de manera activa y creativa, para que se sienta implicado. El docente en esta “nueva” forma de trabajar (más compleja que la que se usaba en la clase magistral), debe tenerlo todo planificado con antelación, y se tiene que preparar la clase para las diferentes situaciones que puedan surgir con los alumnos.

Mayer (1992), señala que han surgido diferentes criterios de aprendizaje, y esto ha influido en la docencia a la hora de cómo trabaja el profesor. Se ha ido evolucionando, desde el más antiguo es el *aprendizaje como resultado*, que surge cuando un alumno refuerza o debilita una asociación entre un estímulo y una respuesta, en este aprendizaje la función del alumno es la de recibir de forma pasiva recompensas y castigos, mientras que la función del educador es la de administrarlos, como en el caso de la repetición y las prácticas. Después, surgió el *aprendizaje como adquisición de conocimientos*, aquí se da un paso más, se basa en la idea de que el aprendizaje tiene lugar cuando el alumno consigue retener en su memoria de forma permanente información nueva, la función del alumno es la de adquirir información de forma pasiva, y el trabajo del profesor consiste en presentar la información a través de libros de texto o lecciones magistrales. Este modelo aún se sigue utilizando en la universidad, por eso se necesita la evolución hasta un reto mayor que podría considerarse el último aprendizaje que señala Mayer. Este es el *aprendizaje como elaboración de conocimientos*, el cual se basa en la idea de que éste se produce cuando los alumnos participan de forma directa en la construcción de la memoria activa de una representación del conocimiento, se centra principalmente en el estudio del aprendizaje humano en entornos cada vez más realistas.

Se explica esta metodología pensando que el alumnado va a responder perfectamente, siendo el profesor el que debe cambiar su forma de trabajar, sin embargo, ser un alumno participativo y activo, también hay que aprenderlo.

En España, históricamente, se ha valorado al alumno callado, que no interrumpe, que no contradice al profesor, que sabe de memoria la lección, y que, por supuesto, saca buenas notas. Es muy difícil cambiar esta mentalidad. Los alumnos cuando llegan a la universidad no quieren causar problemas, no quieren preguntar por miedo a que la pregunta no sea lo suficientemente inteligente y que el profesor o los compañeros lo ridiculicen, suelen asociarse con los compañeros por simpatía y no por eficacia a la hora de trabajar y, sobre todo, desde el momento que empiezan una asignatura se interesan por cómo será la evaluación, y cómo se les calificará, para hacer aquello que sea más puntuado, y no para buscar lo que realmente les llevará a aprender.

El alumnado debe cambiar su forma de pensar y de trabajar entendiendo que la universidad no es una prolongación de la escuela, sino un lugar donde ha venido a formarse como profesional y para ello debe implicarse al 100%. El alumno debe entender el concepto de responsabilidad y con ello el deber de aprender. El profesor es uno de los factores más importantes. Como señala Berríos (2007), el docente puede generar cambios importantes en la historia del aprendizaje de sus alumnos, su potencial es motivarlos para que deseen aprender y conseguir una educación superior de calidad. Pero no puede ser única y exclusiva responsabilidad del docente. El alumno debe querer aprender, estar abierto a nuevas formas de aprendizaje y relacionar la nueva información con aquella que ya tenía en su conocimiento.

Para conseguir que el docente y el alumnado trabajen en equipo es de gran importancia la relación que tienen entre ellos, Van Manem (1991) ya apuntaba que la relación profesor-alumno es la interacción conjunta de tres dimensiones:

- *Dimensión personal*: la cual incluye las características personales del profesor (estilo, edad, acercamiento...) y las del alumno (edad, modos de aprender, elaboración del contenido adquirido...). Estas características son difíciles de modificar, ya que tanto el profesor como el alumnado las tienen y

las han usado desde algún tiempo, aunque pueden ir evolucionando con el tiempo, las novedades o la experiencia.

- *Dimensión bidireccional*: interacción social entre un sujeto que enseña y uno o un grupo que aprende. Esta dimensión es la que más se ha estudiado, ya que es la que surge en el momento de educar, del papel del alumno y del profesor en ese momento, es necesario modificarla dependiendo del alumnado y del profesorado, del contexto y de la disciplina.

- *Dimensión tripolar*: un tercer componente mediador, el contenido a aprender, impregna la relación, establece una jerarquía, una temporalidad y un tipo de contacto. Se centra en lo que se va a enseñar, ya que es muy diferente una asignatura con mayor contenido práctico que una más teórica, por ejemplo, tanto a la hora de impartirla como a la hora de recibirla.

A parte de las diferentes dimensiones que suelen tratarse a la hora de examinar la relación profesor alumno, el alumnado debe adquirir diferentes aprendizajes que no se han llevado a cabo, cuando la metodología era la clase magistral, ya que no eran necesarios. Ahora, al complementar ese tipo de clases con otro tipo de actividades como seminarios, talleres, trabajos en grupo, de manera colaborativa y expositiva (que hacen al alumno protagonista de su tarea), se hace imprescindible un nuevo aprendizaje. El docente debe previamente transmitir a su alumnado, como señalan Gené y Pivadori (2007), **la responsabilidad individual**, el alumnado debe entender que el responsable de su formación no es el docente sino él, por lo que debe ser responsable para implicarse en las diferentes tareas y hacerlas lo mejor que pueda. La **interdependencia positiva**, se podría decir que es la base del trabajo colaborativo, los estudiantes deben creer que están unidos a sus compañeros de forma que no se puede tener éxito sin que los otros miembros también lo tengan, es imprescindible trabajar de manera conjunta para obtener resultados, y, por último, la **dinámica de grupos**, que consiste en reflejar el conjunto de fenómenos que interactúan en las relaciones personales que se forman en el grupo.

El docente debe generar este aprendizaje ya que como señalan Aciego, Martín y Dominguéz (2003), la Universidad está obligada a aportar una formación integral que prepare a futuros profesionales no sólo en el cómo y con qué realizar su trabajo, sino en el por qué y para qué llevarlo a cabo. Además, este tipo de aprendizaje, que implica una mejor y mayor relación en el aula, está directamente ligado con el rendimiento académico, ya que el alumnado se implica más, se encuentra con mayor motivación y se siente responsable de su acierto o de su derrota.

Los estudiantes universitarios, señalan como importante el trato personalizado, amable y capaz de producir confianza en ellos (Krzemien y Lombardo, 2006). Valoran que se genere un contexto comunicativo acogedor y amistoso, basado en el respeto mutuo entre todos y la abstinencia de acciones que intimiden a los alumnos (Al-Hamdan, 2007) y dan especial importancia al sentirse reconocidos y valorados por sus profesores, lo cual favorecería su motivación y compromiso con el aprendizaje (Rosh, 2006).

El alumnado valora mucho sentirse cómodo en las aulas y que el trato con el profesor sea bueno para poder entregarse en la tarea de aprender de una manera real. Aprender de manera real implica un aprendizaje significativo donde, como apuntaba Mayer (1992), ahora la función básica de los alumnos es la de comprender y la de los profesores la de orientar de forma cognitiva, creando entornos en los que puedan tener lugar interacciones entre los alumnos y el material académico, incluyendo la estimulación del proceso de selección por parte del alumno, la organización y la integración de información, proporcionando orientación y diseño de las auténticas tareas académicas.

Uno de los puntos en el que el alumnado y el profesorado discrepan es en la importancia del aprendizaje. Para el docente todo es importante en su materia, y suele tener la sensación de que no tiene suficiente tiempo para enseñar todo lo que quisiera, mientras que para el alumno lo más importante es qué se preguntará en el examen, la evaluación. En este punto se genera un conflicto, ya que el docente en muchas ocasiones planea los contenidos y la metodología sin pensar previamente en ella, por lo que a veces no concuerda lo que se ha impartido en clase con lo que

realmente se evalúa al final. Además parece que un profesor universitario con pocos suspensos no tiene una clase de calidad, cuando es un concepto completamente contrario, si el alumnado saca buenas notas implica que se ha gestionado bien el tiempo, que se ha enseñado lo que se pretendía que aprendiera el alumno y, sobre todo, que se ha evaluado respetando la metodología del aula. Por otra parte, la evaluación ha cambiado, ahora como sugiere Haigh (2010) se concreta en la evaluación de aprendizajes, el desarrollo de nuevas herramientas para enseñar-aprender, la utilización de las nuevas tecnologías, la gestión de aprendizajes, la tutoría y la atención a la diversidad, entre otras. Y es que la relación profesor alumno puede ir más allá del aula, lo cual promovería el desarrollo cognitivo de los estudiantes y mejoraría sus resultados académicos (Terenzini, Pascarella y Blimbling, 1999).

Por ello la tutoría es uno de los pilares de la metodología del plan Bolonia. En el aula se explica para todos y se debe dejar tiempo para que el alumnado planee, investigue y trabaje en grupo, por lo que el trabajo de la tutoría es esencial para conseguir una mayor relación profesor-alumno y una mayor implicación por ambas partes. No se trata de mandar un trabajo y dejar que el alumno encuentre solo la solución, hay que guiarlo, darle unas pautas, y sobre todo sentirse parte del trabajo que se está realizando, haciendo un seguimiento que ayude a que el trabajo sea lo más acorde a lo que se pretendía el día en el que se solicitó.

Esto hace que la evaluación sea realmente continua, ya que se valora el proceso del alumno o grupo de alumnos mediante reuniones, rúbricas, informes..., lo que hace que el alumnado cambie también su forma de trabajar. Al existir un seguimiento y unas pautas, el alumnado no puede dejar el trabajo para el último momento, ni buscar en internet y copiar otro trabajo ya elaborado, debe poco a poco ir construyendo lo que el docente le ha pedido. El alumno consigue implicarse más en la relación con el profesor y con sus compañeros y debe trabajar de forma colaborativa para poder alcanzar sus metas (una buena nota, y por supuesto aprender) (Barberá, 1999).

Por lo tanto, un profesorado eficaz que gestiona sus clases dando autonomía a los alumnos, enseñándoles los pasos a seguir para alcanzar las metas, guiándolos, y consiguiendo una buena relación con ellos, puede potenciar que sus alumnos sean

activos, autónomos, que sepan utilizar el mayor número de estrategias posibles, que dominen la utilización de la parte reflexiva, siendo responsables y trabajando de manera cooperativa y colaborativa. Esto hará de la enseñanza, no sólo un traspaso de conocimientos, sino una construcción de los mismos (Bain, 2006).

El proyecto del plan Bolonia persigue una enseñanza práctica en la que se busca el trabajo y aprendizaje autónomo por parte del alumno para que no se sienta dependiente del docente, ayudándolo a asumir capacidades de organización, síntesis, elaboración y presentación oral, fomentando la investigación. En definitiva, conseguir que el alumnado universitario asuma su trabajo y con ello su nuevo rol, le implicará y motivará para poder desarrollar todos y cada uno de los aspectos necesarios para su éxito en el ámbito universitario.

3.2 Características del alumnado universitario que ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje y la asimilación de conocimientos

La mayoría de los estudios se centran en qué debe hacer el docente, cómo debe cambiar su metodología y en que es imprescindible su cambio de rol. Se vuelve a echar toda la responsabilidad al docente, haciéndole ver que ya no debe dar su clase únicamente de manera magistral, que el alumnado debe participar y que debe ser el centro de la metodología actual. Lo que ocurre es que el docente no puede hacer todo esto sin la ayuda del alumnado y por tanto sin su colaboración. Se da por hecho que el alumnado prefiere esta nueva metodología, pero no siempre es así. En España el alumnado no ha desarrollado muchas de las capacidades necesarias para trabajar de manera autónoma, dar su opinión, debatir, usar técnicas de estudio o trabajar de manera colaborativa en los cursos anteriores al acceso a la universidad. Por lo que es más sencillo para él sentarse y escuchar.

En múltiples ocasiones, desde que se implantó la metodología del plan Bolonia, se puede escuchar a los alumnos protestar por tener que hacer muchos trabajos, o por tener que realizar exposiciones orales, buscar bibliografía....; no tienen muy claro cuál es su papel, ni cuál es el del docente. Es necesario que tanto el profesorado como el

alumnado poco a poco vayan adaptándose a las nuevas tareas que tienen que desarrollar. Por ello no se puede pretender que el alumno haga una recensión de un artículo en primer curso, ni que el docente mantenga su clase magistral igual en primero que en cuarto curso.

El docente debe conocer cómo desarrollar las estrategias en el alumno, para que no sea un trabajo desalentador. Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004) señalan que en la función docente se integra un nuevo esquema pedagógico de orientación académica y apoyo al estudiante en sus facetas académica, profesional y personal a lo largo de la carrera. Por lo que el docente deberá integrar no sólo las enseñanzas teóricas y prácticas, sino también otro tipo de actividades académicas que el estudiante deberá efectuar para alcanzar los objetivos establecidos (Palacios, 2004). De aquí el papel tan importante del docente en la transformación del alumnado. Se defiende que el profesor cambie y que lo haga también el alumno, pero no pueden hacerlo uno sin la ayuda del otro.

El alumnado lleva implícito un conocimiento anterior intrínseco o adquirido, que va a ayudar o a entorpecer el trabajo del docente. Es necesario saber que el profesor universitario se enfrenta a un alumnado más formado, con más años de conocimientos adquiridos y en muchas ocasiones conocimiento equivocados, por lo que el profesor tiene que estar abierto a este reto y el alumnado debe entender que aunque debe y puede cuestionar, debe respetar y aceptar los nuevos conocimientos que el profesor quiere trasmitirle. Ya en el 1968, Ausubel afirmaba que el factor aislado que más influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, por lo que es conveniente averiguarlo y enseñarlo. Con esta intención en la Conferencia de Londres de 2004 y en el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2006) se recoge que es imprescindible personalizar la educación.

Por lo tanto, lo que el alumno sabe es importante para su aprendizaje, ya que se puede partir de una premisa y ayuda al docente a considerar al alumno como un miembro activo del aprendizaje, adquiriendo el aprendizaje significativo utilizando el conocimiento previo, ayudando a que el alumno no parta de cero, que se implique desde el primer momento y que quiera descubrir más para completar lo que ya sabía.

Pero el alumno, necesita una serie de competencias que le ayudarán en su trabajo diario, ya que deberá saber leer documentación y textos para analizarlos y extraer lo que necesite a la hora de completar su conocimiento previo, realizar análisis críticos acerca de las diferentes teorías que se le planteen, trabajar de manera colaborativa, implicándose realmente. Existe una cultura individualista, lo cual hace que el alumnado no tenga la capacidad de repartir roles dentro del grupo, o utilice muchas horas para distribuirse tareas, sin llegar a un acuerdo de manera consensuada, de forma ágil. La falta de experiencia hace que trabajar en grupo sea, para los alumnos, más complicado que hacerlo de manera individual. También es complejo para ellos, realizar trabajos prácticos, utilizar las nuevas tecnologías como herramientas en su aprendizaje, resúmenes, trabajos de campo, mediación, exposiciones orales, estudio personal....; se observa que a los estudiantes les resulta difícil hablar en público, trabajar todos los días y mantener una actitud activa continuamente (Arregui, Bilbatua y Sagasta, 2004). En definitiva, el objetivo es hacer un **trabajo/aprendizaje activo** en el que el alumno se sienta el responsable de su aprendizaje y quiera sacar lo máximo de cada una de las clases.

Al igual que existen diferentes metodologías por parte de los docentes, se pueden encontrar distintas formas de aprender, también llamados estilos de aprendizaje, que van a influir en la adquisición de los conocimientos (De Miguel, 2005).

Estilo de Aprendizaje Activo: este estilo lo poseen alumnos con inquietud de descubrir nuevas informaciones o resultados, crear sus propias ideas a partir de lo adquirido. Son personas creativas, espontáneas, con liderazgo, con capacidad para resolver problemas, saben trabajar en equipo y quieren aprender sintiéndose responsables de ello. Este estilo de aprendizaje es el que se busca conseguir con la reforma universitaria, ya que con ella se pretende que la universidad sirva para adquirir competencias profesionales.

Estilo de Aprendizaje Reflexivo: los alumnos que destacan por aprender de manera reflexiva, suelen ser más receptivos y analíticos. Son observadores y suelen ser detallistas y muy cuidadosos. Además, suelen ser buenos a la hora de comunicarse de manera escrita y les gusta reflexionar y extraer sus propias conclusiones.

Estilo de Aprendizaje Teórico: el alumnado que prefiere aprender de manera teórica suele caracterizarse por ser personas estructuradas, a las cuales les gusta la planificación detallada, siendo perfeccionistas y muy disciplinados.

Estilo de Aprendizaje Pragmático: si el alumnado tiene preferencia por este tipo de aprendizaje es porque suelen ser directos, realistas y objetivos. Suelen tener seguridad en sí mismos, por lo que toman decisiones y saben transformar lo aprendido en práctica. Este tipo de aprendizaje denota una gran madurez.

Cada alumno desarrolla más unos estilos que otros, puesto que cada persona tiene diferentes maneras de pensar y de aprender, aunque lo ideal es que cada uno sea capaz de aprender en cualquier situación de aprendizaje (Alonso, 1994). Por ello, el estudiante puede ser capaz de aprender de diferentes formas dependiendo de su tendencia y del trabajo de guía del docente. Para lograrlo en el ámbito educativo, es preciso tener en consideración que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, por lo que conocer su estilo de aprendizaje es beneficioso para que el docente pueda mejorarlo y aprovechar mejor su potencial (Gil y otros, 2007).

El docente debe conocer a su alumnado y no puede exigir un modelo sin ayudarlo, ya que puede no estar acostumbrado a trabajar de esa forma. A veces el estudiante universitario viene dispuesto a aprender lo que sea necesario para aprobar, no para aprender (Rué, 2004). Martí (2003) lo atribuye a que los estudiantes, en general, tienen concepciones poco elaboradas sobre el aprendizaje, su motivación es la de no complicarse y asumen que los apuntes son suficientes para estudiar y aprobar. Todo esto puede deberse a que los estudiantes han formado parte de un sistema educativo que no promovía este tipo de reflexiones y trabajo. Todos aquellos procesos que no se adecuan a sus preconcepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje resultan difíciles de asumir.

Uno de los aprendizajes que está en auge y que se está empezando a utilizar en otros niveles educativos (lo cual ayudará mucho a los alumnos a trabajar de esta forma en la universidad), es el aprendizaje colaborativo, que exige a los estudiantes habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, y deseo de compartir la

resolución de tareas (Serrano, Muñoz y López, 2012). Para que el alumnado pueda trabajar de manera colaborativa, debe tener desarrolladas una serie de capacidades que el profesor y el alumno han debido trabajar previamente para que no sea un fracaso. En este caso, el papel del docente cambia mucho, ya que no se limita a dar una información sino que prepara a los alumnos para poder trabajar con otros compañeros adquiriendo así un conocimiento mucho más productivo y a largo plazo, mientras que el alumnado no se limita a escuchar o tomar apuntes y a memorizarlos, sino que debe ser:

- *Comprometido y responsable*: aprender a tener un compromiso con el grupo, dividiendo las tareas de manera equitativa, consiguiendo una comunicación fluida entre el grupo.
 - *Resolutivo y debe saber escuchar*: el alumnado debe saber que es imprescindible llegar a un consenso como eje de funcionamiento, aceptando la idea de ponerse de acuerdo en las conclusiones que se quieren alcanzar en el trabajo a realizar.
 - *Participativo y mediador*: debe participar de una previa discusión crítica, saber interpretar un tema de forma compartida para llegar a un punto común y debe saber identificar y resolver los conflictos que puedan aparecer (Echazarreta, Prados, Poch y Soler, 2009).

3.3 Desarrollo del pensamiento crítico como base del rendimiento académico

El alumnado, a pesar de tener la responsabilidad de querer aprender, se preocupa sobre todo de los resultados finales y con ello de su rendimiento académico, ya que el sistema acaba adjudicando una nota que será la que indique cuánto sabe o no sabe. Evidentemente este número o nota, no tiene por qué coincidir con lo que el alumnado ha aprendido pero es la referencia que queda al finalizar el grado. Por ello, el rendimiento académico es tan importante para profesores y alumnos. No se puede exigir a los alumnos que sean autónomos, entregados, responsables, que sepan

trabajar en grupo, si al final los resultados académicos no son buenos, porque a pesar de que hayan adquirido un gran aprendizaje para su vida futura, sin la calificación oportuna no podrán optar por un título y por tanto no podrían llevarlo a la práctica en su labor profesional.

Por este motivo el aprendizaje llevado a cabo con un pensamiento crítico cubre los dos aspectos, por un lado, un aprendizaje basado en este pensamiento lleva a un buen rendimiento académico. El alumnado que aprende de manera activa suele tener una mente abierta, es espontáneo y no tienen problema en integrarse en los grupos (características que le servirán en el ámbito laboral).

Para conseguir desarrollar este tipo de aprendizaje, Alonso, Gallego y Honey (1999) sugieren proveer a los alumnos de diferentes condiciones que permitan al estudiante interactuar en distintas situaciones para que se sienta cómodo y dispuesto a aprender, proporcionando experiencias de trabajo cooperativo, resolución de problemas, debates y cambio de roles, lo cual motivará a los estudiantes en su estilo activo. También es recomendable disponer de espacios para que el alumnado pueda reflexionar y cuestionarse lo aprendido, relacionándolo con lo expuesto. Este tipo de aprendizaje exige al alumnado un papel participante y al docente que cada vez sea más organizado y estructurado a la hora de programar su docencia. Para el alumnado, es imprescindible saber el qué y el para qué, antes que el cómo, para el docente es igual de importante y van ligados unos con otros. El estilo activo crea en el alumnado una personalidad abierta, emprendedora y comunicativa, por lo que se consiguen alumnos más seguros de sí mismos y capaces de trabajar de manera resolutiva, sin depender tanto del profesor. Cattell y Nácher (2002) afirman que la inteligencia, la personalidad y la motivación asociadas entre sí pueden explicar el 25% de la varianza del rendimiento académico; aunque no se pueden obviar los factores contextuales. El ambiente universitario resulta un espacio de descubrimiento intelectual, enriquecimiento personal, cuestionamiento y cambio, que plantea nuevos retos, nuevos modelos, discernimientos y maneras de pensar (Papalia, 1992).

Por lo tanto, a pesar de que el aprendizaje puede encontrarse de diferentes formas, influyendo el trabajo del docente, el contexto y la personalidad de los

alumnos, para conseguir un aprendizaje tal y como solicita Bolonia, es necesario potenciar el pensamiento crítico en el alumnado. Uno de los autores más prestigiosos que han estudiado este término es Ennis (1985). Para él, el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o qué creer, por lo que constituye un proceso cognitivo complejo que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento, siendo una actividad reflexiva. Es un pensamiento totalmente orientado hacia la acción.

Almeida y Franco (2011) extraen que el pensamiento crítico constituye las competencias y las disposiciones. Competencias como el razonamiento verbal, la búsqueda de evidencias, el análisis de argumentos, la fundamentación de creencias personales, el análisis entre hechos y opiniones, la formulación y comprobación de hipótesis, toma de decisión sólidas y solución de problemas (Facione, 2010). El alumno que tiene un pensamiento crítico estará comprometido con sus aprendizajes y vivencias, dispuesto a reflexionar, cuestionar, debatir, estará abierto a la autocrítica, a asumir sus errores en su razonamiento y estará motivado para planificar sus estrategias de reflexión, decisión y solución de problemas, con el fin de alcanzar sus objetivos y metas, identificar la información relevante, utilizarla para tomar decisiones sólidas de manera autónoma, que permitan solucionar problemas del mejor modo posible (Halpern, 2014); lo cual va a ayudar a aumentar la eficacia en diferentes aspectos de la vida y por supuesto en el aprendizaje. El pensamiento crítico tiene un impacto positivo en el rendimiento académico (Phan, 2010).

Si el rendimiento académico mejora gracias a un pensamiento crítico, como señala Phan (2010), es necesario conocer qué habilidades debe poseer un alumno para alcanzar este pensamiento. Las habilidades básicas del pensamiento crítico, han sido estudiadas por diversos autores. Bloom (1956) fue el primero que elaboró la Taxonomía de los objetivos educativos y ordenaba y daba mayor o menor importancia a las diferentes habilidades, en las que la primera sería la memoria, pasando por la comprensión, el análisis y la síntesis o evaluación.

Tanto Phan (2010) como Facione (1990), se centran en las características que tienen o deben tener los alumnos con un pensamiento crítico, lo cual es muy útil para

que el docente potencie estas capacidades y para que el alumno sepa qué debe desarrollar. Estas son:

- Claridad en el planteamiento de preguntas o preocupaciones.
- Disciplina para trabajar con la complejidad.
- Minuciosidad en la búsqueda de información relevante.
- Sensatez en la selección y aplicación de criterios.
- Cuidado en centrar la atención en la preocupación más próxima.
- Persistencia ante las dificultades.

Todas estas características ayudan al alumno a construir un pensamiento crítico, y pueden ser intrínsecas o tener que desarrollarlas con la práctica y el tiempo. Hay alumnos que tienen una disposición mayor que otros o unas habilidades más desarrolladas, mientras que otros necesitan llevarlo a cabo al mismo tiempo que su aprendizaje cognitivo.

Ennis (2011), diferencia entre las disposiciones y las capacidades, señalando que las disposiciones, son aquellos rasgos que tiene una persona para aportar algo nuevo a una tarea de pensamiento, como los sentimientos o la empatía, mientras que las capacidades se refiere al aspecto cognitivo que ayuda a pensar de manera crítica, como analizar, sintetizar, centrarse en una tarea, entre otras. Ennis (2011) también describe quince capacidades de pensamiento crítico, necesarias para adquirirlo, como son centrarse en la pregunta, analizar los argumentos, formular las preguntas de clarificación y responderlas, juzgar la credibilidad de una fuente, observar y juzgar los informes derivados de la observación, deducir y juzgar las propias deducciones, inducir y juzgar las inducciones, emitir juicios de valor, definir los términos y juzgar las definiciones, identificar los supuestos, decidir una acción a seguir e interactuar con los demás, disponer de integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión, que se proceda de manera ordenada de acuerdo con cada situación, ser sensible a los sentimientos, al nivel de conocimiento y al grado de

sofisticación de los otros, y por último, emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentaciones (orales y escritas).

Algunos alumnos no poseen algunas de estas habilidades o capacidades, por lo que el papel del profesor es buscar la forma de potenciarlas, haciendo consciente al alumnado de su necesidad. El único problema con el que se puede encontrar el docente se da a la hora de evaluar, ya que es un trabajo complejo y de seguimiento del alumnado, a través de rúbricas, reuniones o tutorías y con la ayuda del diario o portafolios. Todo esto a pesar del trabajo que supone tanto para el docente como para el alumno, ya que se busca un papel transformador de la educación donde el alumnado desarrollará nuevas formas de ver, pensar, aprender y trabajar. No sólo son capaces de explorar las relaciones entre sus vidas, el medio ambiente, los sistemas sociales y las instituciones, sino también de convertirse en participantes activos y tomadores de decisiones en los procesos de cambio (Tilbury y Wortman, 2004). La compensación con los resultados de aprendizaje es mayor.

3.4 La motivación del alumnado universitario y el clima de clase

El estilo de aprendizaje del alumnado es importante a la hora de entender su rol y su papel en el ámbito universitario, sin embargo, es importante destacar que la motivación tiene un papel esencial, tanto en el estilo como el aprendizaje en sí. Un alumno que no esté motivado para aprender, difícilmente va a participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual dificultará en gran medida la labor del docente. La motivación es un gran valor que ayuda al alumno a querer rendir, para tener éxito, por lo que ayuda a activar la iniciativa. El dominio de tareas, el sentimiento de competencia y valía personal, se expresan en términos de rendimiento efectivo, aunque también el desenvolvimiento del alumno exitoso puede implicar menos conformismo y mayor ansiedad (Watson y Lindgren, 1991).

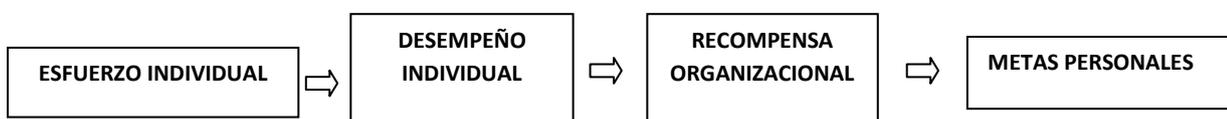
La motivación ha sido estudiada tanto en el ámbito educativo como en el laboral, siendo una capacidad que los alumnos deben poseer para el aprendizaje y mantener en su incorporación al trabajo. Las teorías centradas en la motivación se dividen en teorías de contenido y de proceso. Las que se refieren al contenido se centran en que

la motivación está basada en un componente energético que crea la persona para cubrir sus necesidades y con ello lograr una satisfacción. Las centradas en el proceso se centran en los procesos psicológicos que hacen posible esta toma de decisiones. Una de las teorías más destacadas que se centra en los procesos psicológicos es la conocida como Teoría de la expectativa-valencia de Vroom (1964). Este autor afirma que la persona actúa de una forma determinada dependiendo de su expectativa, por lo que si el resultado puede ser atractivo, el individuo actuará con mayor interés. La persona actuará dependiendo de lo convencida que esté de su potencial y de lo que le atraiga el resultado final. La teoría está compuesta por tres variables:

1.- **Expectativa:** es aquello que se percibe que se podrá lograr. Relaciona esfuerzo y desempeño deseado. *Creo que podré llegar a hacer...*

2.- **Fuerza:** en este caso es el desempeño que la persona cree que debe realizar para conseguir la recompensa. *¿Cuánto me costará conseguirlo?*

3.- **Valencia:** se refiere al valor que la persona le da a la recompensa que se puede lograr. *Conseguiré... vale la pena...*



El esfuerzo individual lleva a crear un trabajo personal que dirige al individuo a terminar un objetivo marcado o un desempeño individual. Este trabajo autónomo ayuda a conseguir una motivación por el trabajo bien elaborado de la persona, también llamado recompensa organizacional. Esta motivación mueve al individuo a trabajar más y mejor y con ello conseguir las diferentes metas personales que se pueda plantear.

Si se relaciona la motivación con la autoeficacia, Bandura (1987) la entendía como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. La autoeficacia no es lo mismo que la expectativa de resultados; lo primero es un juicio emitido por la persona sobre su propia capacidad para alcanzar ese nivel

de ejecución. En cambio, la expectativa se refiere a las consecuencias más probables que cada uno piensa que se producirán al llevar a cabo lo planeado. Se podría decir que la autoeficacia sería similar a la expectativa de Vroom.

Bandura (1987) defiende que las autopercepciones positivas favorecen el que el individuo quiera realizar la tarea o actividades semejantes, y por el contrario la autopercepción de fracaso hace que el individuo evite ciertas situaciones o tareas. Es como si la percepción de las capacidades fuera determinante en la conducta de la persona y con ello del alumnado. El alumnado universitario necesita estar motivado para sentirse seguro en su trabajo diario y tener presente que el esfuerzo que está realizando lo llevará a conseguir un óptimo resultado. Uno de los problemas que puede plantear el alumnado con la incorporación del trabajo en el aula, en la renovación del plan Bolonia, es que a veces el esfuerzo que realiza no se vea compensado con la nota final, ya que a pesar de hacer trabajos de investigación, seminarios o talleres, al final en muchas ocasiones debe enfrentarse a un examen que si no se aprueba no hará media con el trabajo realizado. Bandura explica que para regular el esfuerzo de una forma adecuada, el alumno debe conocer el nivel de rendimiento que ha de conseguir, y, como mínimo, saber algo de la actividad que está desarrollando. Si no tiene esa información no podrá conocer la cantidad de esfuerzo que ha de poner en marcha, durante cuánto tiempo ha de hacerlo, y cuándo ha de modificar convenientemente sus estrategias (metacognición). Cuando el nivel de rendimiento y los objetivos son claros, la autopercepción de eficacia potencia el nivel de rendimiento que se quiere conseguir (Bandura y Cervone, 1983). Por ello es necesario que desde el primer día el profesor tenga claro y sepa transmitir qué se debe hacer en cada práctica, seminario o taller, explicando el esfuerzo que requerirá y hasta dónde deben llegar para conseguir su objetivo. Los alumnos con creencias firmes acerca de sus habilidades perseverarán en sus esfuerzos de afrontamiento a pesar de las crecientes dificultades con las que puedan encontrarse (De Quijano y Navarro, 2012).

La motivación no sólo está formada por aspectos psicológicos, sino que tiene un factor neurofisiológico que hace que la persona se dirija a realizar una tarea. Por

ejemplo, tener sed es un proceso neuronal que impulsa a beber agua y desaparece cuando se ha bebido. Estas motivaciones pueden ser positivas como tener hambre o negativas para evitar dolor (Laverde, 2000).

La motivación, por tanto, puede llevar a realizar una actividad y a llevar a cabo una conducta. Dicha conducta puede ser motivada externamente a través del impulso. También es importante la intensidad de la iniciación y el mantenimiento de la motivación. Desde el punto de vista conductista, el estudio experimental de la motivación comprende en primer lugar, la medida del impulso, en segundo lugar el análisis y la medida de la finalidad y, por último, la especificación de las condiciones bajo las cuales ocurre la “saciedad” y la medida de ésta (Stellar, 1960).

Es importante medir la motivación, ya que no es suficiente con estar motivado, sino que se debe saber en qué medida hacerlo y si realmente la motivación es suficiente para realizar la tarea. Para valorarla existen varios criterios, por ejemplo:

Actividad: si la actividad que se pretende realizar es motivadora pero no lo suficiente como para competir con otras actividades alternativas, no servirá de nada. Un ejemplo de ello sería preparar un seminario en clase con animales que puede ser muy motivador, pero si a la misma hora hay un concierto de un cantante famoso, la actividad del seminario no será lo suficientemente motivadora.

Finalidad alcanzada: al realizar una tarea es importante dejar claro la finalidad que conlleva y qué se conseguirá con ella, ya que conociendo la finalidad y lo que se podrá alcanzar al llevarla a cabo, se motivará al alumnado a realizarla. Un ejemplo sería realizar un seminario en el que la finalidad sea desarrollar un trabajo de investigación que lleve al alumnado a descubrir la respuesta de una pregunta de examen.

Competencia entre impulsos: las prioridades del alumno le influyen, a pesar de que se esté realizando una clase motivadora, ya que no para todo el mundo tiene el mismo valor una actividad u otra. Un ejemplo de ello sería si se hace un seminario acerca de las prácticas educativas con niños con necesidades educativas especiales y los destinatarios son un grupo de estudiantes de primer curso, o alumnos de un master

específico acerca de esa temática. Los alumnos de primero, que aún no tienen mucha información pueden desmotivarse al no ver la realidad de su futuro trabajo, sobre todo si algunos prefieren hacer la especialidad de música o educación física, mientras que los alumnos del master, que muchos trabajan en ese ámbito, querrán conocer más experiencias y técnicas para utilizar en su día a día.

La definición de motivación en el aprendizaje ha ido evolucionando al considerar el aprendizaje como un proceso activo que supone un esfuerzo positivo orientado a la obtención de resultados planeados (Gómez, Gúma, González y Santiago, 1999; Schunk, 1990), y es que los resultados que se consiguen influyen en la creencia y en las conductas futuras de logro. Un estudiante que ha conseguido alcanzar su meta realizando una serie de actividades o pautas, se llena de confianza para volver a hacerlo en otras ocasiones. El factor motivacional medido en estudiantes universitarios se ha hecho a través de las creencias de control. El fracaso es atribuido a la falta de esfuerzo (Roces, Tourón y González, 1995), aunque no siempre es así, ya que influyen muchos otros factores como el contexto, la actitud del profesor, la relación del alumno con sus compañeros o con el docente, entre otros. Por todo esto, la motivación hacia un actividad, no sólo se define por la preferencia que se tenga hacia ella, sino también por el tiempo que se invierte en su ejecución, los conocimientos que se acumulan sobre la actividad, la confianza en hacer las diferentes tareas, la motivación para aprender, el esfuerzo en la realización del trabajo, la responsabilidad en el cumplimiento de las actividades y la capacidad para resolver problemas (Serna y Canales, 1996).

3.5 Aprender a aprender

El alumnado universitario a veces piensa que asiste solamente a la universidad para formarse y así ser eficiente en una profesión, pero un alumno universitario no sólo debe aprender cómo llevar a cabo una serie de actividades que le ayudarán a ser un profesor, un médico o un ingeniero. Las titulaciones universitarias deben proporcionar al estudiante una serie de herramientas para que el alumno, en muy diversas situaciones de la vida, pueda ser resolutivo. Cada profesión es diferente y

muchos estudiantes comentan que aprenden más en las prácticas o cuando llevan un tiempo trabajando (Rodríguez y Fernández, 2008).

La universidad enseña diferentes competencias, experiencias y situaciones que se pueden desarrollar en el aula, para dar paso a unos graduados capaces de tener esos conocimientos básicos y aplicarlos. Por ello, una de las tareas fundamentales de la profesión docente en el ámbito de la enseñanza superior, es dotar al alumnado de herramientas suficientes para desenvolverse en su contexto de manera eficaz (Granott y Gardner, 1994). Estas herramientas tienen el nombre de competencias que, o bien el alumno tiene adquiridas y desde la universidad se potencian para alcanzar unos objetivos más específicos, o bien se enseñan y desarrollan para conseguir un alumnado de calidad.

El papel del docente es de gran importancia para el desarrollo de estas capacidades o competencias, pero sin duda el papel del alumnado es imprescindible. El interés acerca de lo que se va a aprender, el pensamiento crítico del alumno y la motivación de saber que el trabajo bien hecho da unos buenos resultados, va a caracterizar a un alumno dispuesto a aprender, y a hacerlo de la manera más eficaz y eficiente.

Sin duda un docente que sepa transmitir este concepto, tiene un gran camino recorrido, ya que el alumno responderá a todas y a cada una de las propuestas que le haga. Pero para poder conseguir que el alumnado se implique, es de gran ayuda hacerle entender el concepto de aprender a aprender. Aprender a aprender incluye tanto elementos cognitivos, como sociales y afectivos. Los estudiantes necesitan saber qué características poseen y cómo pueden utilizarlas a la hora de aprender. El alumno debe cuestionarse si está utilizando unas buenas herramientas de aprendizaje y si su estilo de aprendizaje realmente le está funcionando (metacognición). Los estilos de aprendizaje describen las diferentes condiciones en las que se encuentra un estudiante para aprender, y son la forma de responder y utilizar el contexto en el que se encuentra (De la Fuente, 2004).

Los estilos se definen como procedimientos generales de aprendizaje integrados por componentes cognitivos, afectivos y conductuales que se emplean de forma diferenciada para resolver situaciones problemáticas en distintos contextos. Esto se debe a que reflejan operaciones cognitivas básicas y elementos de la personalidad que cada sujeto utiliza de manera diferenciada con su entorno para sentir, pensar y actuar (Adán, 2004).

La educación superior al cambiar su perspectiva y su forma de educar, centrándose en el desarrollo del aprendizaje a través de competencias, implica que el proceso educativo es enseñar a aprender a los estudiantes a través de modelos de enseñanza activos y participativos, centrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las diferencias individuales. Esto hace que el concepto de aprender a aprender sea un referente en las metodologías universitarias que se han unido al trabajo autónomo del alumno.

En este sentido hay que señalar la importancia de las técnicas de estudio, de aprender a razonar, de las estrategias de aprendizaje y del aprendizaje metacognitivo (Martín y Moreno, 2009).

- **Estrategias de aprendizaje:** las estrategias de aprendizaje son pequeños pasos a seguir para alcanzar el aprendizaje, cada persona puede tener sus propios recursos o puede diseñarlos para que la meta sea más fácil de alcanzar, creando micrometas fáciles de conseguir. Algunas de las estrategias más utilizadas, como señala Martín y Moreno (2009), son planificar, examinar las propias realizaciones para identificar las causas de las dificultades, verificar, evaluar, revisar y ensayar.
- **Aprender a razonar:** el alumno debe ser capaz de razonar, ya que no se busca un alumno que memorice sin ningún tipo de entendimiento. Esto se puede conseguir potenciando el aprendizaje crítico y no dando la respuesta o la solución a lo planteado. El alumnado debe buscar la respuesta y en muchas ocasiones la pregunta también, para ello debe utilizar sus experiencias vividas, las relaciones sociales, la búsqueda de material, sus propios valores personales,

las actitudes y creencias o su compromiso personal, al igual que el alumno haría en una situación real en la que se encuentra con un problema que debe resolver sin la ayuda del experto.

- **Aprendizaje metacognitivo:** uno de los aspectos más importantes del aprendizaje metacognitivo es la planificación. En todo el proceso de aprendizaje se necesita del conocimiento adquirido para relacionarlo o criticarlo. También se necesita del conocimiento que se pretende adquirir y del matiz afectivo, lo aprendido en un entorno adecuado en el que el alumno se haya sentido respetado, valorado y potenciado, siempre se asimila mejor y por mayor tiempo. La motivación; sin ella no es posible crear un proceso de aprendizaje, ya que es la que impulsa al ser humano a seguir intentándolo y a superarse. Las actitudes; un alumno que no tenga una actitud positiva, perseverante y crítica es difícil que esté dispuesto a aprender. La autoeficiencia; permite que el individuo convierta su aprendizaje en un trabajo autónomo, de calidad del que estar orgulloso. Por último, las creencias del estudiante también son muy importantes, ya que están relacionadas con la motivación; si el alumno cree que puede, podrá y al contrario.
- **Técnicas de estudio:** las diferentes técnicas de estudio se pueden analizar desde una perspectiva que incluye dos aspectos fundamentales: capacidades y motivación. Por un lado las capacidades, que pueden adquirirse o aprenderse a través del entrenamiento personal, los resúmenes, esquemas o el subrayado son diferentes técnicas que ayudan a encontrar lo esencial de aquello que debemos aprender o memorizar y que ayudan a hacerlo cada vez de manera más eficaz. Y, por otro, la motivación; las técnicas de estudio bien desarrolladas pueden ayudar a que el alumno se encuentre más motivado, ya que las tareas previas al aprendizaje que se plantean son más entretenidas y consiguen llevar al alumno al aprendizaje sin tanto esfuerzo. No es lo mismo subrayar que memorizar, sin embargo el paso previo del subrayado ayuda a la memorización, por lo que la tarea de memorización se hace más sencilla y eso motiva al alumno a seguir trabajando las técnicas de estudio.

Algunas de las técnicas de estudio más conocidas que utiliza el alumnado para potenciar su aprendizaje son la velocidad lectora, el subrayado, el resumen, el esquema, los mapas conceptuales..., pero existen otras menos conocidas que pueden ayudar a desarrollar muchas de las capacidades necesarias para potenciar el aprender a aprender. Los mapas mentales destacan porque se necesita un alto grado de habilidades para poder llevarlos a cabo. Las técnicas de estudio depende de las estrategias que se lleven a cabo, para Cano (2007), se pueden diferenciar entre las estrategias cognitivas, las metacognitivas y las estrategias de apoyo.

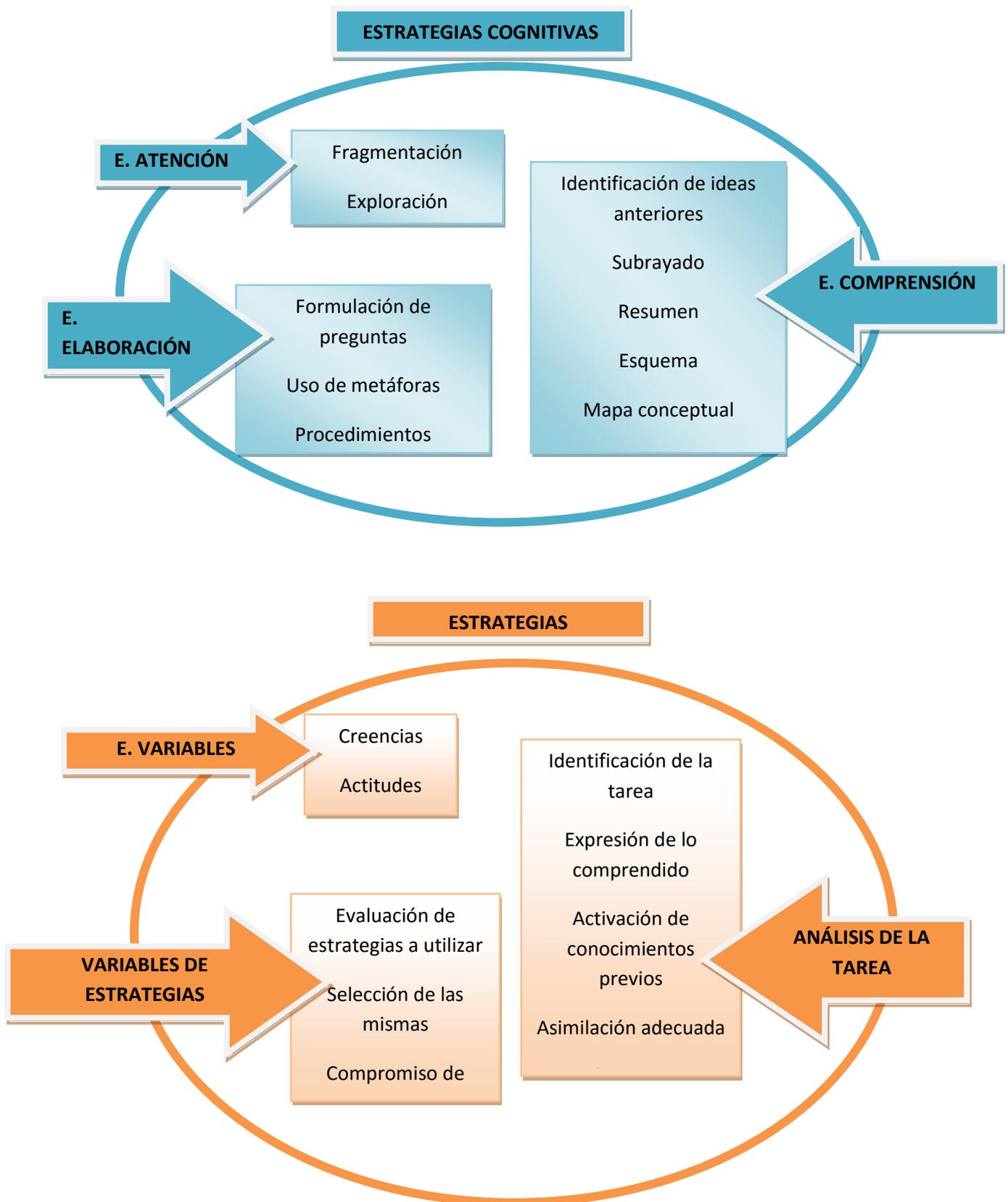
Las *estrategias cognitivas*, son variadas, aunque las más desatacadas son el repaso, la organización y la elaboración. Cuando el estudiante repasa repite lo que está estudiando, la organización lo que hace es relacionar ideas y plasmarlas en forma de resumen o esquema. Y al elaborar se busca un significado común entre la información que ya se tiene y la nueva.

Las *estrategias metacognitivas* incluyen la planificación, la regulación y la evaluación. En la planificación se establecen y ordenan los objetivos y metas de aprendizaje, la tarea y como llevarla a cabo, la programación de cómo hacerlo y las estrategias seleccionadas para alcanzar el objetivo final. En la regulación se incluye la autodirección y el control del conocimiento durante la realización de cualquier tarea cognitiva. En esta fase se confirma lo que la tarea comprende, se sigue el plan que se ha elaborado con antelación, se ajusta el tiempo y el esfuerzo que se necesita. Todo ello sirve para buscar otras estrategias si éstas no fueran lo suficientemente eficaces. Y por último, la evaluación sirve para comprobar que el proceso de aprendizaje se ha dado, ha sido de calidad y cuánto ha durado.

Las *estrategias de apoyo* implican la motivación, el afecto y las actitudes. La motivación puede ser interna (influye en la autorregulación) o externa (influye en el rendimiento intelectual). El afecto depende de la motivación, ya que la actuación de las personas depende de los valores, las expectativas, las creencias sobre la propia capacidad de esfuerzo y de trabajo, la autoestima, y las emociones; por lo que al actuar motivado los elementos conscientes e inconscientes se ven determinados por el sistema afectivo del individuo. Dentro de las estrategias de apoyo también se

encuentran las actitudes que influyen en el comportamiento de los estudiantes ayudando a la curiosidad, al control interno y a la apertura (Cano, 2007).

Figura 3.1. Técnicas de estudio que derivan de las estrategias consideradas por Cano (2007).



- IDENTIFICACIÓN DE LA TAREA
- EXPRESIÓN DE LO COMPRENDIDO
- ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS
- ASIMILACIÓN ADECUADA
- FIJACIÓN DE CRITERIOS DE ÉXITO



3.6 Procesos mentales del alumnado universitario

El alumnado universitario pasa por una serie de procesos mentales para poder alcanzar un método o modelo de aprendizaje efectivo, ya que a pesar de que son de gran importancia la actitud, el contexto o el docente, sin duda en cada nivel cognitivo ocurren diferentes estadios que pueden facilitar o empeorar el comportamiento a desarrollar para un adecuado aprendizaje. Cuando el alumno desarrolla un pensamiento crítico y por tanto está preparado para que su aprendizaje sea más

maduro ha pasado por una serie de procesos hasta llegar a la situación ideal. Estos procesos se explican en la teoría del procesamiento de la información, en la que se considera que unas pocas operaciones simbólicas, relativamente básicas, tales como codificar, comparar, localizar y almacenar, informan de la inteligencia humana y de la capacidad para crear conocimiento e innovaciones.

1.- **El conocimiento:** es un elemento indispensable para el pensamiento, se genera a partir de lo que se piensa y facilita la organización de la información que llega a través de los sentidos (Perkins, 1987). El proceso que debe realizar el alumno es identificar qué conocimiento es el más rico y con mayor potencial, para qué lo necesita en ese momento y utilizarlo transfiriéndolo a la hora de “resolver” un problema (McPeck, 1990). Por tanto, conocer es beneficioso. Leer, ver la televisión, tener experiencias en lugares como el zoo, un museo, el cine, el teatro, una reunión familiar... todo ello implica una acumulación de conocimientos que de manera aislada pueden no parecer útiles, pero que se van almacenando para utilizar y relacionar en el proceso de aprendizaje.

2.- **Inferencia:** se establece una conexión entre dos o más unidades de conocimiento o experiencias vividas, que pueden tener para el individuo algún tipo de relación. Esta inferencia lo que va a hacer es ayudar a la comprensión de una situación de manera más concreta y significativa. Puede ser deductiva, proceso por el cual se llega a conclusiones específicas a partir de la información que se poseía al principio, o también inductiva donde a través de una información previa se llega a conclusiones generales (Bruning, Schraw y Ronning, 1999).

3.- **Evaluación mental:** en este proceso lo que se hace es comprobar que la decisión tomada es la correcta, llevando a cabo análisis y juicios de valor. McPeck (1990) argumenta que la evaluación crítica que hace una persona sobre algo en particular está influenciada por su experiencia, comprensión, perspectiva cognitiva y por sus valores. El componente de conocimiento que se derivará de esto será añadido, reinterpretado y evaluado desde diferentes perspectivas.

4.- **Metacognición:** ejerce el papel regulador del resto del sistema cognitivo, incrementando la conciencia y el control del individuo sobre su propio pensamiento (Justicia, 1996). Flavell (1977) la define dividiéndola en tres variables, siendo estas las personales, las de la tarea, y las de estrategia. La metacognición depende de la persona, de la tarea que se vaya a realizar y de qué método se utilizaría para llevarla a cabo. Para el profesor esto implicaría un triple trabajo, ya que debería ayudar al desarrollo de la personalidad del alumnado, mostrándole qué aspectos debe destacar a la hora de realizar una serie de actividades. Por otro lado, debe ser consciente de la tarea que le pide a su alumnado, ya que en muchas ocasiones el problema se encuentra en que la tarea no es la adecuada para el tipo de alumno, en el curso en el que están o simplemente en el entendimiento de la misma. Y por último, el profesor puede ayudar al alumnado a conocer diferentes estrategias para conseguir diferentes resultados, para que el alumno pueda saber que extrapolando dichas estrategias a otras actividades puede resolver el problema de manera eficaz.

A parte de estos procesos que ayudan a que el alumnado entienda mejor qué pasos debe seguir para conseguir mejores y más eficaces resultados a la hora de llevar a cabo un pensamiento crítico y con ello un aprendizaje más eficiente, también se entienden como procesos mentales aquellos que pueden estar implicados en el procesamiento de una intención, es decir aquellos que se generan al querer realizar una acción, ideas previas o pensamientos acerca de cómo llevarla a cabo. Castañeda (2009) los clasifica de la siguiente manera:

1. **Funciones ejecutivas:** son aquellas que incluyen la planificación de las acciones que se llevan a cabo en la interrupción de las respuestas que no son necesarias o importantes. Influyen en las tareas que tienen que ver con el control de los eventos ambientales, como el contexto, la percepción del tiempo o el orden interno de la mente.
2. **Funciones de memoria:** la memoria se divide en tres grandes secciones. La *memoria de trabajo (working memory)*, es aquella que no sólo hace referencia al mantenimiento en la mente de la información que no se encuentra en el ambiente, sino que también transforma la información para planificar y guiar la

conducta. Es un sistema que mantiene y manipula la información de manera temporal, por lo que interviene en importantes procesos cognitivos como la comprensión del lenguaje, la lectura, o el razonamiento, entre otros (Baddeley y Hitch, 1994). La *memoria retrospectiva*, es aquella que se refiere al pasado y que se puede utilizar para el presente o el futuro. Y la *memoria episódica*, la cual recoge el contexto específico de las experiencias personales (tiempo, localización, etc.) (Tulving, 1972).

3. **Funciones de atención:** las funciones que se encargan de la atención son aquellas que se preocupan de realizar el cambio en el foco de atención de una tarea siendo ésta dividida o selectiva.
4. **Funciones de autorregulación de la conducta:** la conducta es de gran importancia en el aprendizaje, ya que la forma en la que se perciben las situaciones, o la actitud con la que se afrontan las acciones, va a repercutir en la forma de asimilar la información y por tanto en la forma de aprender. Las funciones que desempeña esta autorregulación son en primer lugar, de autocontrol, sabiendo controlar los impulsos que se tienen o las primeras reacciones al estar en una situación por primera vez. Otra función es el control motor, que se refiere al control del propio cuerpo y, por último, la autorregulación verbal, siendo el propio alumno el que encuentra sus errores y se autocorriga cambiando la forma de expresarse.
5. **Funciones motivacionales:** en ellas se encuentra la regulación de las emociones y de la motivación y cómo el ser humano puede ser capaz de mantener en el tiempo esas emociones y por tanto esa motivación o desmotivación ante un trabajo o actividad.

A parte de los diferentes procesos mentales que están implicados en el procesamiento de una intención y de las funciones que lleva consigo el pensamiento crítico, existen una serie de procesos cognitivos por los que atraviesa el sujeto antes y durante cualquier aprendizaje ya sea académico o no. El aprendizaje puede verse como una construcción de significados que ayudan a representar la cadena de

procesos mentales que comienzan con la motivación y percepción del input y termina con la recuperación de lo aprendido y el feedback correspondiente (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006). La voluntad, la capacidad y la autonomía (querer, poder y decidir) son las clásicas dimensiones de la mente humana, ya que todas y cada una de ellas participan en las diferentes actividades o tareas que se realizan (Weinstein, 2002). Se destacan estas tres de manera básica para entender qué debe ser lo prioritario a la hora de desarrollar en los alumnos un aprendizaje efectivo.

La **autonomía**, también llamada decisión, implica que el alumnado tenga una iniciativa a la hora de llevar a cabo una tarea. Para ello deberá tener claros tres pasos fundamentales: planificar, llevar un control de la tarea y evaluar el trabajo realizado. Con estos tres pasos las decisiones que tome el alumno serán analizadas y estudiadas, por lo que tendrá menos probabilidad de fracaso, convirtiéndose en una persona resolutiva.

La **capacidad** o poder que tiene cada alumno para llevar a cabo una tarea. Para desarrollar esta característica deberá prestar atención, hacer una selección de lo aprendido, organizarlo, elaborarlo para que cobre sentido, tener un juicio crítico ante lo que ha elaborado y si es necesario cambiarlo, intentar ser creativo, no dejándose llevar por los ejemplos establecidos y provocar transferencia, es decir que se pueda comunicar y transmitir a otros.

La **voluntad** o el querer hacer las cosas. Para ello es imprescindible que el alumnado tenga una buena motivación, que su actitud sea positiva, que crea en lo que trabaja y que mantenga un control de las emociones.

Por otro lado, Beltrán (2006) crea un modelo de construcción de conocimiento que se basa en ocho grandes procesos: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transferencia, evaluación y metacognición.

La **sensibilización**: la sensibilización ayuda a la apertura del aprendizaje, es uno de los primeros contactos con el alumnado y con los aprendizajes estratégicos de manera intencional que se caracterizan por estar orientados a una meta.

La **atención**: es imprescindible para el aprendizaje, depende en gran medida de la motivación del alumnado. Es esencial que el estudiante muestre una actitud positiva y activa, esto ayudará a que el alumno mantenga un interés por aprender.

La **adquisición**: adquirir conocimientos no es una tarea fácil, cuando el alumno se siente sensibilizado con la tarea y la puede iniciar con algunas garantías de éxito, es cuando realmente la lleva a cabo y puede adquirir el conocimiento trabajado. Para procesar la información se dan tres estrategias: selección, organización y elaboración.

La **personalización**: en este proceso el alumnado va más allá de la información recibida, relacionando los conocimientos, debatiendo internamente, aplicándolos o utilizándolos en otros contextos. Para Marzano (1992, citado en Beltrán y otros, 2006), el proceso de personalización estaría formado por tres bloques relacionados con el pensamiento crítico, la creatividad y el control.

La **recuperación**: es clave para el aprendizaje, porque es imprescindible poder recuperar de manera eficiente conocimientos que ya se habían adquirido para poder conectarlos con los nuevos, esto ayudará a asimilarlos. La recuperación tiene dos momentos esenciales, el examen de los contenidos informativos en la búsqueda de la memoria, y el proceso de toma de decisiones, en el que se elige si la información seleccionada es la correcta.

Transferencia: la transferencia hace referencia a utilizar la información en un contexto diferente y saber adaptarla y utilizarla en diferentes momentos. Lo importante es aprender algo y saber exportarlo a otra situación.

Evaluación: ayuda a controlar los procesos realizados por el alumno para conseguir el objetivo previsto, además ayuda a planificar cómo y en qué dirección se deben realizar la adquisición, el procesamiento y la recuperación de la información, a la vez que cuáles son las estrategias a usar.

Metacognición: con la metacognición el alumno es consciente de sus debilidades y de sus puntos fuertes y se encuentra motivado para utilizar estrategias

de metacognición, obteniendo capacidades para dirigir, controlar, recuperar y aplicar el conocimiento adquirido (Beltrán, 2006).

El alumnado debe desarrollar al máximo su potencial en el ámbito universitario utilizando las diferentes estrategias y desarrollando sus procesos cognitivos, ya que las posibilidades son infinitas. Debe utilizar todos los mecanismos que se han explicado con anterioridad para formarse a través de competencias, no siendo un estudiante pasivo. La formación basada en competencias incluye el reconocimiento de los aprendizajes (independientemente del contexto en el cual se hayan adquirido), la integración entre teoría y práctica, el énfasis en el desempeño real ante situaciones y problemas de la vida cotidiana, la investigación y el entorno profesional, entre otras. Por ello es indispensable que el docente y el alumno tengan una conexión lógica para lograr un aprendizaje efectivo (Burke y Dunn, 2002).

3.7 Expectativas del alumnado universitario hacia el docente

Todo el trabajo de aprendizaje que debe realizar el alumnado no es tarea fácil, pues a pesar de que debe ser responsable de su aprendizaje no es el único implicado ni el único responsable de que esto suceda. El alumno siempre ha dependido del profesor y por ello es muy complicado que entienda que ahora ese mismo profesor tiene un papel secundario. Para el docente ha sido difícil relegarse a un segundo plano, entender que el aprendizaje no depende de todo lo que explique en clase sino de las estrategias que utilice para que el alumno encuentre ese conocimiento.

Todo esto para el alumnado ha sido muy desconcertante al tener que realizar un esfuerzo para encontrar ese conocimiento que antes se le daba sin pedir nada a cambio. Un alumno acostumbrado a llegar a clase para tomar apuntes, se ha encontrado con un profesor que deja la clase magistral a un lado para hacerlos participes, preguntándoles, realizando debates, haciéndoles exponer temáticas que deben defender; se ha encontrado con un docente que sorprende y no es del todo entendido por el alumnado.

La reacción de algunos alumnos al estar inmersos en estas “nuevas” clases es negativa, ya que piensan que el profesor no sabe dar la clase o que no se ha preparado

el temario y por eso les pide a ellos que lo desarrollen. Nada más lejos de la realidad, el docente ha desarrollado una metodología activa para no solo transmitir conocimientos sino alcanzar otros objetivos, como desarrollar el pensamiento crítico, las técnicas de estudio o la recuperación de información de la memoria. El alumnado debe entender al docente y debe tener una buena relación con él para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea integral.

Para valorar al profesorado universitario, en España se han creado unas encuestas donde el alumnado puede puntuar al profesorado en los diferentes aspectos de su tarea docente. Las valoraciones de los estudiantes universitarios sobre la docencia de los profesores son un indicador muy utilizado de calidad docente (Worthington, 2002). Las encuestas tienen una doble finalidad, por un lado como diagnóstico de posibles problemas que el profesor no ha detectado y, por otro lado, una motivación para el docente a la hora de mejorar su práctica educativa.

En la mayoría de los casos el instrumento de evaluación que se utiliza tiene tres factores: planificación, docencia y evaluación; lo cual indica que la enseñanza es una variable multidimensional que incluye aspectos interrelacionados como la planificación, claridad, entusiasmo, interacción y la evaluación (Marsh, 2007).

El alumnado puede y debe valorar a su profesor para conseguir que tanto uno como otro sepan qué deben mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las evaluaciones que se llevan a cabo en las universidades españolas se centran en los tres factores que señalaba Marsh (2007), señalados anteriormente. En la *planificación* es posible que el alumnado no sepa diferenciar bien si el profesor ha llevado un trabajo de planificación a no ser que se lo explique. Por otro lado, al referirse a la *docencia*, parece que se da por hecho que el alumno puede conocer las diferentes metodologías que el docente conoce o utiliza, lo cual es imposible ya que existen tantas metodologías como docentes hay. Un alumno al valorar la docencia, puede dejarse llevar por la facilidad de la asignatura, por la empatía del profesor y de otros factores que son importantes pero que no pueden valorar al 100% la docencia de ese profesor. El último apartado que evalúa un alumno en este tipo de encuestas es la *evaluación*, que en muchas ocasiones no es bien valorada, dependiendo de los resultados que

haya obtenido el alumno. Es lógico pensar que un alumno que no ha aprobado la asignatura o ha sacado una puntuación muy baja piense que el tipo de evaluación no era la correcta y al contrario.

El alumnado tiene un papel muy importante como evaluador del docente ya que ellos son los dos factores indispensables dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El alumnado tiene mucho que opinar respecto a su nuevo papel, respecto al docente y en general acerca del EEES. Méndez (2008) estudia este fenómeno y asegura que los estudiantes no tienen suficiente información sobre la universidad, sobre su papel como universitarios y sobre el EEES. Esto repercute de manera negativa a la hora de que pueda adoptar el papel que se le atribuye dentro del proceso de convergencia europea.

El propio alumnado cree que no ha recibido suficiente información sobre los cambios que se han producido en este proceso y no tiene muy claro cuál es su papel en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, Leo y Cubo (2012) han investigado acerca de si el alumnado piensa que ha tenido suficiente información y la respuesta es que el alumnado no conoce el número de horas correspondientes a un crédito ECTS, desconocen las posibilidades de movilidad y opinan que su centro universitario no posee los recursos adecuados para una adaptación de calidad.

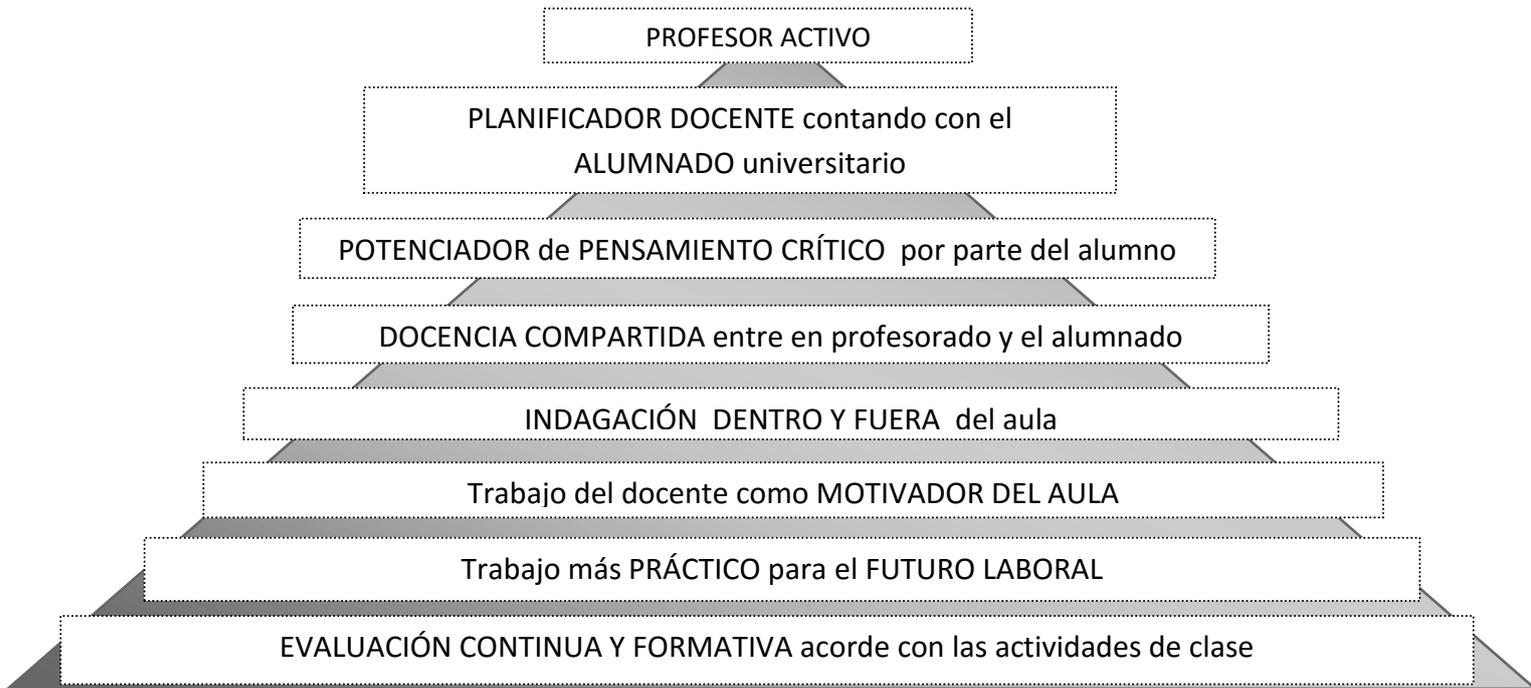
Los estudiantes, a pesar de pensar que no están informados, han reconocido que el profesorado está más implicado y que se esfuerza más para desarrollar las diferentes competencias que aparecen en la guía docente. Otero, Ferro y Vila (2012) afirman que el nuevo marco europeo de educación superior mejora el grado de satisfacción de los alumnos respecto al profesorado y la aplicación de los conocimientos. García y Salmerón (2010) han comprobado que los estudiantes consideran que han alcanzado los objetivos marcados en la guía docente, teniendo una gran acogida tanto el material desarrollado como el medio elegido para su distribución.

Los alumnos parecen considerar que en un principio el Espacio Europeo de Educación Superior no era bien recibido, puesto que no disponían de la suficiente

información y no sabían a qué debían enfrentarse, ya que el nuevo rol que se le planteaba tanto a ellos como al profesorado era poco realista, pero al cabo de unos años y de llevarlo a la práctica, la opinión del alumnado cambia, están más satisfechos con el trabajo del docente y con su nuevo papel. A pesar de las quejas generalizadas sobre la acumulación de trabajos y de tareas a realizar, están contentos con los objetivos marcados y conseguidos, de las guías docentes y se sienten más y mejor preparados que con el plan antiguo.

Todo esto pone de manifiesto que el alumno está satisfecho con el trabajo del profesor. El alumnado valora que el docente planifique sus clases teniéndoles en cuenta y haciéndolos participe de las mismas. En la docencia, el alumnado destaca que el profesor sea una parte más del trabajo, valora su propia participación activa en el aula como algo motivador que los lleva a implicarse más en la materia y plantea que la evaluación es más acorde con el trabajo realizado en el aula. Por lo tanto, se podría afirmar que en rasgos generales el alumnado está contento con este nuevo rol del profesor, el cual se implica más, trabaja de la mano de los alumnos y los evalúa de manera coherente dentro del trabajo realizado en clase.

El alumnado quiere aprender y con ello adaptarse a esta nueva metodología que implica un cambio, para ello espera que el docente presente una serie de características, activo, que sepa planificar, que potencie el pensamiento crítico, que haga participe al alumnado, que sea motivador, el trabajo sea más práctico y que la evaluación se continua y formativa.



Elaboración propia (2015)

Capítulo 4. Diferencias y similitudes entre España e Inglaterra en las titulaciones de magisterio.

El Espacio Europeo de Educación Superior, ha puesto de manifiesto que Europa necesitaba a nivel educativo un cambio, donde los diferentes países debían atender a sus estudios y comprobar que los futuros trabajadores salían preparados para enfrentarse con un mercado laboral complejo, y a partir de entonces abrir fronteras para ejercer su profesión en cualquier parte de Europa.

Las necesidades de cada país son diferentes pero la formación universitaria ha de ser igual, un médico debe saber curar a un enfermo en España o en Francia de la misma forma. Por ello, los estudios universitarios han sido analizados por Europa para conseguir unificar criterios y que los estudiantes, al terminarlos, puedan trabajar en su país de origen o en cualquier otro que conforme la Unión Europea, sin necesidad de convalidaciones o estudios adicionales.

El análisis realizado entre los diferentes países deja de manifiesto que los países conocidos como países mediterráneos (España, Grecia, Italia...) son países con una tradición metodológica más arraigada al aprendizaje memorístico, donde la enseñanza tradicional ha prevalecido, siendo los profesores el centro de la enseñanza; sin embargo, los países situados más al norte de Europa (como Inglaterra, Alemania...) han destacado por utilizar metodologías más centradas en el aprendizaje práctico y otorgando mayor importancia al alumno que al docente (De la Fuente, 2004).

Por este motivo, dichos países han tenido un proceso de cambio menos traumático y más sencillo que el de los países mediterráneos, que han tenido que modificar todo su sistema. A razón de esto, España se encuentra en el grupo de países que han tenido que modificar una gran parte de su forma de trabajar con el alumnado en las universidades, mientras que Inglaterra, no ha notado mucho cambio al incorporar el plan Bolonia. Así, el estudio que se presenta, se basa en una comparativa entre estos dos países. España ha modificado su estructura, su metodología, sus competencias... para parecerse al sistema que lleva años utilizándose en Inglaterra.

Todos estos cambios deben estar integrados en el sistema educativo actual y en el caso de magisterio basándose en las leyes que rigen el sistema educativo del país, siendo conscientes de que cada uno tiene sus propias leyes. Sin embargo, para ser un buen educador, a pesar de tener que acatar unas leyes, lo más importante es saber desarrollar una serie de competencias que deben ser comunes para todos los futuros docentes que van a transmitir conocimiento a sus estudiantes.

Para entender mejor las diferencias y similitudes que nos acercan o separan de Inglaterra, es necesario analizar los sistemas que mantiene cada país.

4.1. Situación actual en España en el Grado de Educación Primaria.

4.1.1. Marco institucional

España se caracteriza por una gran variedad de cambios legislativos en los que se modifica la ley de educación, en muchas ocasiones, sin tiempo o recursos para comprobar que esa “nueva ley funciona”. En estos momentos, España está pasando por una reforma educativa donde se está implantando una nueva ley y al mismo tiempo se sigue llevando a cabo la anterior, en algunos cursos de los centros educativos.

Estas dos leyes se centran en la enseñanza infantil, primaria y secundaria y son la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. La LOMCE se publicó en el BOE el 10 de diciembre de 2013 y su implantación comienza en el curso escolar 2014/15. Por lo que se implementó el curso pasado en los cursos impares de primaria y se impartirá en los pares este curso académico, para con ello completar de instaurarla al acabar este curso académico (LOMCE 2015).

Las enseñanzas mínimas que establece el Ministerio de Educación y Cultura y Deporte Español se basan en unas competencias claves propuestas por la Recomendación Europea en 2006. Son aquellas que toda persona precisa para la realización y desarrollo personal, así como la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (LOE, 2006).

Las competencias incluidas en la LOE fueron: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal. Reduciéndose y adaptándose a siete con la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa de 2014.

Estas competencias clave son:

- *Comunicación lingüística:* incluye la materna y la lengua extranjera. Éstas son esenciales para que los niños puedan comunicarse de manera verbal o escrita; lo que implica que los docentes que impartan docencia a estos estudiantes deben dominar la lengua materna del centro donde impartirán clase. Al analizar la competencia lingüística también es necesario precisar que los alumnos conozcan diferentes lenguas, que se asegure una movilidad entre países, una apertura geográfica y social. Por ello los futuros docentes de estos alumnos deben dominar al menos una lengua como el caso del inglés.

- *Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnológica:* la competencia matemática y científica ayuda a los alumnos a ver de manera más analítica las situaciones, con ella son capaces de organizar sus ideas y sus conocimientos, el docente debe poder transmitir este tipo de conocimientos a partir de un trabajo práctico y analítico.

- *Competencia digital:* las nuevas tecnologías son el motor de la información y por tanto de la educación. Es importante cambiar la forma de enseñar ya que la información es sencilla de encontrar, es necesario tener las herramientas para buscar y saber usar las nuevas tecnologías, con el objetivo de ampliar la información adquirida en el aula y potenciar esta competencia que ayuda a desarrollar otros mecanismos intelectuales. Los docentes deben conocer y dominar estas herramientas y no quedarse atrás en su utilización.

- *Aprender a aprender:* el alumno ha dejado de ser ese niño/a que escuchaba al docente y repetía sin ningún criterio, ahora desde una edad bien temprana se busca un alumnado que piense, que investigue y que entienda que para aprender es imprescindible pensar, relacionar... para ello el docente tiene una función muy importante, debe ayudar al alumno a aprender cómo debe aprender, utilizando estrategias de aprendizaje significativo.

- *Competencia social y cívica:* ante todo se busca personas que traten con personas, aunque es muy importante el lado intelectual. Si se pierden una serie de valores, se puede perder todo aquello que implica la palabra educar. Por ello el docente no puede perder de vista transmitir valores sociales, que ayuden a la convivencia y al buen hacer de la persona.

- *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor:* en los tiempos actuales en los que el empleo no es uno de los superávits en la mayoría de los países, y en concreto en España, se quiere potenciar desde las escuelas el espíritu emprendedor, donde el alumnado entienda que no es necesario esperar a que otros hagan por ti lo que tú mismo puedes realizar. Para ello es necesario desarrollar en los alumnos el aprendizaje razonado y el análisis de lo estudiado, ayudando a que el alumno sepa discriminar ideas u opiniones e imponer las suyas propias diseñando nuevas ideas y horizontes.

- *Conciencia y expresión culturales:* el mundo en el que se mueve la sociedad cada vez es más globalizado y la información llega a cualquier rincón sin necesidad de moverse de casa. Ello enriquece a las personas dotándolas de aprendizajes más allá de la experiencia personal. Pero esto no debe ir en detrimento de las tradiciones y de la cultura de cada pueblo, región o país. Por ello, dentro de la educación obligatoria, se quiere desarrollar esta competencia que ayude a conservar las tradiciones y las raíces de nuestro país. Para ello el docente debe utilizar ejemplos en su clase relacionados con la cultura del lugar donde se encuentre (LOMCE, 2014).

Es necesario desarrollar las competencias básicas o claves, término propuesto como recomendación Europea de 2006, cambio terminológico más que conceptual, ya que en ambos casos se alude a lo mismo. La aplicación de saberes adquiridos (LOE) y el conocimiento aplicado en la práctica (LOMCE), es de gran importancia para el desarrollo de los alumnos de Educación Primaria (Eurydice 2015).

4.1.2. Acceso a la enseñanza primaria y admisión en los centros educativos.

El acceso a los estudios de educación primaria es obligatorio y gratuito para todos los españoles, todos los niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años tienen el derecho y la obligación de estar escolarizados, y son las administraciones educativas las responsables de garantizar un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida, que pueda contar con las condiciones más favorables para la escolarización de todos los niños cuyas situaciones personales supongan una desigualdad inicial para progresar en los niveles posteriores. Medidas que se adoptan para ayudar a la igualdad son:

- Recursos económicos para los materiales escolares y garantía de acceso de todo el alumnado a un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización.

- Regulación de ayudas económicas para cubrir los gastos de los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado gratuito para el alumnado escolarizado en centros de zonas limítrofes.

- La autorización de la creación o supresión de unidades en Educación Primaria. (MEC, 2014).

Cada comunidad autónoma regula la admisión del alumnado en los centros públicos, donde se deja libertad de elección a los padres o tutores. El único criterio es el año de nacimiento y se atiende a una equilibrada distribución de alumnado, para que no exista discriminación de ningún tipo.

Existen diferentes tipos de centros. Por un lado están los *centros públicos*, financiados y gestionados por el estado. También los *centros concertados*; financiados por el

estado pero de gestión privada, los cuales deben seguir unos criterios de admisión (existencia de hermanos matriculados en el centro, o padres o tutores legales que trabajen en el mismo, proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de los padres o tutores legales, rentas anuales de la unidad familiar atendiendo a las especificidades que para su cálculo se aplican a las familias numerosas, discapacidad del alumno o alguno de sus padres o hermanos, cercanía en el área de escolarización del domicilio o lugar de trabajo de los padres). Y por último, los *centros privados*; gestionados y financiados de manera privada, lo cuales tienen autonomía para determinar sus propios procedimientos de admisión. Aunque las administraciones tengan que asegurar que todos los alumnos serán escolarizados, en los centros públicos la responsabilidad de admisión recae sobre el Consejo Escolar, mientras que en los concertados también es responsable el titular del centro.

4.1.3. Organización de la Educación Primaria.

La Educación Primaria en España comprende las edades entre 6 y 12 años. La etapa se divide en seis cursos y se organiza por áreas. El primer curso es para niños de entre 6 y 7 años, el segundo curso para los que están entre las edades comprendidas entre 7 y 8, tercer curso con 8 o 9 años, cuarto curso con 9 u 10 años, quinto curso 10 u 11 años y sexto con 11 o 12 años. Cada curso tiene una media de 25 alumnos por aula, aunque se le puede aplicar un porcentaje de ampliación de hasta un 20% y dispone de un profesor responsable llamado tutor que puede impartir cualquier materia, aunque suele haber profesores especialistas para las áreas de Educación artística, Educación física y Lengua extranjera.

Existe un calendario escolar que comprende 175 días lectivos divididos por trimestres, desde la primera quincena de septiembre hasta finales de junio. Las vacaciones son unas doce semanas, repartiéndose unos quince días en navidad (diciembre-enero), entre ocho y once días entre marzo y abril, semana santa, y otros siete días que suelen ser festivos a nivel nacional o autonómico. En todo el mes de julio y agosto tampoco hay clases, aunque los centros pueden permanecer abiertos el mes de Julio para realizar otro tipo de actividades.

El horario que mantienen los centros viene determinado por el Consejo Escolar, aunque es propuesto por el equipo directivo y a su vez ratificado por la Administración Educativa. Este horario se organiza de lunes a viernes dividiéndose en cinco horas diarias. Hasta la nueva reforma educativa las clases se realizaban en periodos de una hora, pero con la reforma de la LOMCE se ha solicitado a los centros que el periodo de clase sea de 45 minutos. El horario suele ser de 9:00 de la mañana a 13:00 y de 15.30 a 17:00 por la tarde. Teniendo un descanso llamado recreo, para juego, de 30 minutos por la mañana, siendo éste parte de las horas de instrucción (Eurydice 2014).

4.1.4. Contenidos curriculares

El trabajo diario que llevan a cabo alumnos y profesores viene determinado por una serie de documentos que están establecidos por la legislación vigente, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 (que la modifica) son, actualmente, las normas básicas que regulan la oferta formativa del Sistema Educativo Español. El documento que regula las enseñanzas mínimas se llama *currículo* y es el medio mediante el cual se planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje en un determinado plazo. Las características básicas son:

- *Abierto*: se establece en un marco amplio común y obligatorio que se irá concretando por medio de sucesivas etapas.

- *Flexible*: en el proceso de concreción de los distintos elementos curriculares éstos podrán ir desarrollándose en función de las características de una determinada realidad educativa.

- *Dinámico*: no es algo fijo, invariable; los resultados de su puesta en práctica irán retroalimentando su diseño. Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje irá proporcionando información acerca de la validez de los elementos curriculares programados y, por tanto, irá reajustando el propio diseño curricular. El concepto de investigación en la acción está basado en esta característica del currículo, profesor como investigador y diseño curricular como hipótesis de trabajo (LOMCE 2015).

Gracias a él, se asegura una formación común para todos los alumnos, ya que regula las competencias básicas, los contenidos a tratar en las aulas, los objetivos a alcanzar, los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación. Es importante destacar que los centros educativos tienen la función esencial de adaptar toda esta información a su comunidad autónoma, a su centro y más concretamente a las peculiaridades de cada clase, para conseguir una educación de calidad centrada en el alumnado, haciendo de ella una educación diferenciadora y personalizada. Para ello, el centro crea una serie de documentos que especifican los criterios necesarios del currículo oficial. De estos documentos es necesario destacar el Proyecto Educativo de Centro, que incluye la concreción curricular de la Administración educativa, el Proyecto Curricular de Centro, que incluye la programación general anual, las programaciones didácticas, y la memoria final, que recoge y evalúa las actividades y el funcionamiento del curso.

Con la reforma educativa de la LOMCE las asignaturas se dividen en troncales, específicas y de libre configuración. Además, las administraciones educativas fijan el horario lectivo máximo correspondiendo al bloque de contenido de las asignaturas troncales.

4.1.5. Metodologías y Competencias a desarrollar

La metodología es una de las partes esenciales del aprendizaje, por ello a nivel legislativo también se pone de manifiesto su importancia. Para la LOMCE (2014), la metodología didáctica es el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados. Además, el Ministerio de Educación Ciencia y Deporte estableció en la ley anterior (la LOE en 2006), modificada con la LOMCE en 2013, una serie de principios metodológicos que se deben cumplir en el territorio español en la práctica docente de educación primaria. Estos son:

- Atención a la diversidad del alumnado, prevención de dificultades de aprendizaje y creación de mecanismos de refuerzo adecuados para afrontar tales dificultades.

- Desarrollo de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la educación en valores.

- Dedicación de un tiempo diario a la lectura en el aula, como medio para fomentar un adecuado hábito lector en el alumnado.

- Utilización de la lengua castellana o la lengua cooficial sólo como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral.

Estos principios son utilizados en todas las comunidades autónomas, pueden ampliarlos siempre que se respeten, ya que cada centro define sus propias formas de trabajar, los materiales curriculares, los recursos didácticos... y en cada centro, cada profesor tiene libertad para tomar sus propias decisiones metodológicas, siempre y cuando estén dentro de los principios pedagógicos dados por la legislación vigente.

En el caso de los materiales, como los libros de texto, no requieren una autorización de la administración educativa para ser seleccionados, sólo deben cumplir un rigor científico adecuado al currículo de la comunidad autónoma y a las edades de los alumnos. El proceso que se lleva a cabo para esta selección tiene una serie de pasos a seguir en cada centro educativo. En primer lugar, una comisión llamada de coordinación pedagógica, realiza un informe con los libros que han seleccionado y que consideran más adecuados. Este informe es supervisado por el Consejo Escolar y el Claustro de profesores y, por último, el profesorado decide cuáles serán los utilizados. Otro recurso, cada vez más demandado, son las TICs (utilización de nuevas tecnologías); la Administración, en estos casos es la responsable de proporcionar a los centros públicos la infraestructura informática, con la LOMCE (2013) se reitera la necesidad de integrarlas en el aula de forma habitual.

La metodología en el sistema educativo español también incluye tomar medidas en la evaluación del alumnado, ya que es parte de ella. Para ello, la legislación, define el proceso de evaluación como continuo y de carácter global e integrador. Se distinguen la evaluación inicial, la continua y la final. De manera trimestral el tutor informa por

escrito a las familias de los resultados de los alumnos, estas calificaciones no son oficiales, pero ayudan a analizar el proceso, informar a los padres y tomar medidas que ayuden a solucionar futuros problemas. Con la LOMCE (2013) se incluyen dos evaluaciones individualizadas, una al final de cada etapa, que tienen carácter formativo y diagnóstico, centrándose en el nivel de adquisición de las competencias clave en comunicación lingüística, matemática y en ciencia y tecnología, así como en el logro de los objetivos de la etapa. Los criterios de evaluación son establecidos por el MECD y, por tanto, son comunes para el conjunto del Estado. El resultado de la evaluación se expresará en niveles. La evaluación llevada a cabo al finalizar el 3er curso sirve para comprobar el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas, en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. Estas son evaluaciones externas a los centros y tienen carácter formativo y diagnóstico, con el fin de adoptar las medidas educativas necesarias para lograr el éxito escolar.

El alumnado de educación primaria debe lograr los objetivos de la etapa o del curso y conseguir el grado de adquisición de las competencias clave correspondiente para poder promocionar. De no ser así, podrá repetir, decisión que tomará el profesorado, en especial el profesor tutor que deberá tener en cuenta los resultados obtenidos por el alumnado en las evaluaciones individualizadas. Sólo podrá hacerlo una vez durante toda la etapa. Si esto ocurre, el alumno, tendrá un plan específico de refuerzo o recuperación y apoyo, que será organizado por los centros docentes de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas.

4.1.6. El maestro y su formación universitaria.

El sistema educativo de cada país es de gran importancia para definir a los docentes y la formación que deben adquirir para poder llevar a cabo su profesión. A pesar de que en Europa se estén unificando los grados, para que exista una buena formación igual para todos los europeos, cada país tiene sus diferencias que se ven reflejadas en la formación y el estilo de aprendizaje de los profesores. El Grado de Magisterio ha pasado de ser una carrera de primer ciclo a un grado de cuatro años, con la

implantación de Bolonia. Se han ampliado las horas de docencia y el número de horas de prácticum.

Para acceder al Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria, es necesario que el futuro alumnado obtenga una nota final en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) igual o superior a la nota de corte establecida para la titulación que se desea cursar, esta nota variará dependiendo de la ciudad y universidad a la que desea acceder. Los planes de estudios los establecen las universidades, aunque siempre dentro de los requisitos mínimos que señalan la normativa estatal, ya que son evaluados posteriormente por la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad.

Tabla 4.1 Objetivos a desarrollar en el Grado de Educación Primaria en España.

Grado en Educación Primaria
Objetivos y competencias a desarrollar
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos. - Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. - Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar. - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes. - Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. - Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa. - Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas. - Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible. - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes. - Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural. - Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las

competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

-Dominio de la lengua castellana equivalente al Nivel C1 (en aquellas Comunidades Autónomas que cuenten con lengua cooficial, el dominio de la lengua cooficial equivalente al Nivel C1) además del dominio de alguna lengua extranjera equivalente al Nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Eurydice España-REDIE(2015) (CNIIE, MECD) y la normativa estatal vigente.

Los Docentes universitarios que imparten clase a los futuros maestros de educación primaria no tienen la obligación de tener una formación específica en pedagogía o en didácticas específicas, aunque necesitan ser licenciados (ahora graduados).

4.2. Situación actual en Inglaterra en el grado de Educación primaria.

4.2.1. Marco institucional

En el caso del gobierno de Reino Unido los responsables de controlar y gestionar el sistema educativo son específicamente dos. Por un lado, el Departamento de Educación, que se encarga de los servicios para los colegios y los diferentes ajustes que se tienen que realizar para el acceso de los menores. El otro departamento que está implicado es el de Negocios, Innovación y Habilidades que se encarga de la ciencia, la innovación y el desarrollo de competencias, además de la enseñanza de adultos, la educación superior y su relación con la empresa. En Inglaterra estos departamentos del gobierno financian una serie de empresas o agencias para que lleven a cabo el trabajo necesario, dándoles mayor autonomía, aunque esta autonomía está determinada por diversas oficinas de inspección y regulación.

Es destacable la Oficina de Normas de Educación (Ofsted) que inspecciona y regula las guarderías y la atención social de los niños, los servicios que ofrecen las escuelas, la formación inicial del profesorado o el trabajo con jóvenes, niños y adultos referidos siempre a educación. Otra de las oficinas que se encarga de la regulación e inspección educativa es la Oficina de las Cualificaciones y el Reglamento de Exámenes (Ofqual) que como su nombre indica se encarga de regular las calificaciones utilizadas para certificar el aprendizaje en las escuelas (Eurydice, 2015).

4.2.2. Acceso a los estudios y admisión en los centros educativos.

Como ocurre en España, el gobierno (en este caso el central), es el encargado de garantizar que haya suficientes plazas, asegurando mayor posibilidad de selección de los padres a la hora de elegir centro y que exista diversidad. Para ello es necesario evaluar los cambios demográficos, lo cual está regulado por la Ley de educación e inspecciones de 2006, modificada por la Ley de Educación de 2011.

Las escuelas están divididas en zonas urbanas y zonas rurales, aunque no existe una política nacional para la oferta educativa en las zonas rurales remotas. El tamaño mínimo de las escuelas, la ratio de alumnado, o su disposición depende del maestro, dentro de los límites de sus recursos y políticas.

La admisión de los niños en Inglaterra se suele hacer antes de que alcancen la edad de escolarización obligatoria que son los 5 años. El alumno comenzará sus estudios obligatorios el curso escolar siguiente a su quinto cumpleaños y puede hacerlo en septiembre, enero o en abril. Antes de comenzar de manera obligatoria los estudios (primaria) la mayoría de los niños acceden a los centros a pesar de que no tengan los 5 años cumplidos, para ello las autoridades locales deben ofrecer a todos los niños un lugar en una clase, por eso existen las clases de recepción de la escuela, son unos cursos anteriores a la primaria donde el alumno puede permanecer hasta cumplir los cinco años, y desde el septiembre después de su cuarto cumpleaños. Una vez admitido en la clase de recepción, el alumno avanza automáticamente al año, sin tener que volver a ser admitido. La admisión a todas las escuelas primarias financiadas con fondos públicos está coordinada por la autoridad local, que debe publicar la información sobre la admisión (Madrid, 1998).

Como ocurre en España los padres tienen derecho a expresar preferencias por la escuela de su hijo, pero no tienen derecho a elegirla (Normas Escolares y Ley Marco de 1998). La admisión de los alumnos compete al centro educativo, aunque los criterios utilizados deben estar dentro de las limitaciones de la ley y deben cumplir con la legislación, como la Ley de Derechos Humanos de 1998 y la Ley de Igualdad de 2010. Se da prioridad a los niños con necesidades educativas especiales y a los niños sin

recursos, a partir de ahí la prioridad es por cercanía a la vivienda, si tienen hermanos en el centro, o si son hijos del personal de la escuela. En el caso de las escuelas religiosas, éstas pueden dar preferencia en sus acuerdos de admisión a los miembros de una fe o denominación en particular, siempre que ello no entre en conflicto con otras leyes.

4.2.3. Educación primaria

Antes de comenzar la educación primaria existe un nivel anterior no obligatorio llamado Early Years, este comprende desde el nacimiento hasta los cinco años, que es cuando comienza la educación primaria. Esta educación está disponible de manera parcial para niños desfavorecidos desde los dos años de edad y para todos desde los tres años.

La Educación primaria es como en España, a tiempo completo y obligatoria. Comprende las edades entre los 5 y los 11 años, los centros pueden ser públicos (las llamadas escuelas mantenidas) financiados a través de la autoridad local, o academias (incluyendo escuelas gratuitas) que son legalmente escuelas independientes con acuerdos de financiación individuales con el Secretario de Estado. En las escuelas mantenidas la responsabilidad general es del director y en las academias la responsabilidad general recae sobre un responsable que puede serlo de una o de varias academias. Otra opción para los padres es llevar a sus hijos a escuelas privadas o educarlos en casa, los cuales no tienen que inscribirse o solicitar la aprobación de la autoridad local. Dentro de la educación primaria se encuentra el curso Key Stage 1, para los alumnos de 5 a 7 años de edad y Key Stage 2 para los alumnos de 7 a 11 años. A partir de ahí comienza la secundaria, que comprende el Key Stage 3, para los alumnos de 11 a 14 años y el Key Stage 4 para alumnos de 14 a 16 años.

4.2.4. Contenidos curriculares

Los centros educativos son los responsables del currículo que se imparte a los alumnos, aunque el currículo nacional establece una serie de programas y evaluación específica. Si bien las academias y escuelas libres no están obligadas por ley a seguir el

plan de estudios nacional, a nivel general deben enseñar inglés, matemáticas y ciencia. La educación religiosa es un requisito curricular legal adicional en las etapas Key Stage 1 y Key Stage 2. Por último está la educación económica, proporcionando un plan de estudios amplio y equilibrado. Tampoco existe un número de horas específico que se hayan de impartir obligatoriamente, pero los centros deben asegurar la realización de las horas de enseñanza suficientes para los alumnos con el objetivo de cubrir el plan de estudios nacional. Los maestros deben responder a las necesidades de los alumnos y superar los posibles obstáculos para su aprendizaje.

En virtud del artículo 78 de la Ley de Educación de 2002 en Inglaterra, para la autoridad local de las escuelas, y la sección 1 de la Ley 2010 para academias y escuelas, es la que se asegura de proporcionar un plan de estudios que sea equilibrado y con amplia base, que promueva el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de los alumnos en la escuela y en la sociedad, y, por otro lado, prepararles para las diferentes oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida futura.

El currículo Nacional proporciona a los docentes las bases para desarrollar las lecciones en las aulas. El más actual entró en vigor en septiembre de 2014, tras una extensa revisión que comenzó en enero de 2011. Algunas de las novedades de este nuevo currículo nacional se basan en dotar de algo más de autonomía a los docentes, y en incluir en los programas el desarrollo de habilidades y conocimientos esenciales para la vida futura de los niños, es decir, competencias generales, como en el caso español. Además, el currículo no se olvida de las materias básicas, inglés, matemáticas y ciencias, donde se han hecho los programas algo más exigentes con el fin de elevar los estándares y alinear Inglaterra con los países que tienen sistemas de alto rendimiento en la educación.

Concretamente, en el Key Stage 1 y Key Stage 2, las asignaturas que se imparten son como base: inglés, matemáticas y ciencias; y como adicionales: arte y diseño, informática, tecnología, geografía, historia, música, educación física y lenguas extranjeras. En el Key Stage 2, cada escuela puede elegir los idiomas que enseñarán a lo largo de cuatro años. El requisito de enseñar una lengua extranjera entró en vigor en septiembre de 2014. Con el EEES se solicita que los alumnos adquieran una serie de

competencias que el docente debe incorporar e inculcar a los alumnos. Estas competencias (Key skills) son: comunicación, aplicación de cálculo (AoN), tecnología de la información (TI), trabajar con otros (WWO), mejorar el aprendizaje y el rendimiento propio (IOLP) y resolución de problemas (Eurydice, 2004).

4.2.5. Metodologías y competencias a desarrollar

Los maestros, a la hora de impartir sus materias, tienen autonomía para decidir qué métodos usar, aunque deben consultar al director del centro y a los coordinadores de la asignatura. Son los últimos responsables de la planificación y elaboración de los planes de trabajo, siempre asegurando los requisitos legales. Otra de las responsabilidades del docente es utilizar diferentes metodologías y formas de trabajo para el alumnado con dificultades, organizando actividades de refuerzo y de ampliación para los más avanzados.

En los centros se pueden combinar temas o relacionar unos con otros, aunque trabajar por proyectos es lo más habitual. Es esencial, en el sistema educativo inglés, incluir en cualquier lección el desarrollo de la fluidez matemática, el lenguaje hablado, la lectura, la escritura y el vocabulario. Una de las metodologías más utilizadas es unificar a los alumnos con el mismo nivel en diferentes materias, hacer pequeños grupos en clase en los que cada alumno avanza dentro de su propio nivel.

Una de las características destacables es que no hay libros de texto prescritos para los alumnos de primaria, los libros que suelen utilizarse son libros seleccionados por el profesor en consulta con el director y los coordinadores y sirven como consulta docente. Estos libros no necesitan la aprobación del gobierno. Las nuevas tecnologías están a disposición tanto de los docentes, para incluirlos en su metodología docente, como para el alumnado, en su trabajo diario. La enseñanza y el aprendizaje son cada vez más interactivos con pizarras digitales, tableta, o clases online, entre otras.

La organización de las clases y grupos de enseñanza viene determinada por la escuela. A la mayoría de los niños se les enseña en clases mixtas y tienen la misma

edad, la ratio no debe superar los 30 alumnos por ley, tienen un profesor tutor que es el responsable de su clase. Este profesor cambia de alumnos cada año. También existen profesores especialistas en idiomas o música, que pueden impartir clase a diferentes grupos, aunque no es obligatorio tenerlos, ya que el tutor, puede encargarse de impartir estas materias también.

A nivel estructural y organizativo, los colegios en Inglaterra tienen autonomía para la organización de la jornada escolar, aunque las escuelas mantenidas o públicas obligan a que se tengan dos sesiones divididas por un descanso y el centro determina las horas de apertura y cierre, la duración de cada lección y la de la pausa. Normalmente el horario es de 9.00 a 15.30 o 16:00, utilizando una hora para el almuerzo, de lunes a viernes. Puede haber algún descanso de unos 15 minutos por la mañana o por la tarde entre clases y el centro puede extender su horario para actividades extraescolares. El curso escolar está dividido por trimestres. El primero abarca otoño, el segundo primavera y el tercero verano. Cada uno de ellos se divide en dos mitades. En verano hay un periodo de vacaciones largo de seis semanas en julio y agosto teniendo otras vacaciones más cortas de dos o tres semanas en Navidad y Pascua.

Para concluir la metodología es necesario incluir y dar paso a la evaluación, que es parte del proceso. En el caso de los colegios ingleses la ley obliga a los centros a evaluar el logro de los alumnos al acabar el Key Stage 1 y 2, dando mayor importancia a las materias de inglés y matemáticas. También existe otra prueba adicional al finalizar el Key Stage 1 sobre detección fonética y alfabetización.

4.2.6. La educación superior en Inglaterra.

La educación superior en Inglaterra tiene una serie de características e historia que la hacen converger o distanciarse de la española en algunos aspectos. Uno de ellos es que se puede impartir en diferentes tipos de instituciones. Por un lado en instituciones directamente financiadas por el Gobierno, a través del Consejo de Financiación de Educación Superior para Inglaterra (HEFCE), y por otro, en las instituciones de educación complementaria con la alternativa de los proveedores (privados) (Eurydice, 2015).

Como ocurre en España, el EEES obligó a hacer algunas modificaciones para que se asemejase a los demás países de la Unión Europea. Sus principales objetivos son:

- Ampliar la participación en la educación superior y hacer el sistema más eficiente y diversificado.
- Que sea financieramente sostenible, garantizando la accesibilidad y la calidad.

El Gobierno llevó adelante las recomendaciones de Lord (2010), que establece las reformas propuestas en el Libro Blanco (2011). El gobierno inglés tiene un departamento responsable de la política de educación superior, llamado Departamento de Negocios, Innovación y Habilidades, identificado con las siglas BIS. Su objetivo es apoyar a las universidades, la ciencia y la investigación en la construcción de una economía fuerte e innovadora. Las prioridades específicas para el sector de la educación superior se establecen por el Secretario de Estado de Negocios, Innovación y Habilidades y el Ministro de Universidades y Ciencia en una carta de subvención anual a la Higher Education Funding Council de Inglaterra (HEFCE). Las prioridades establecidas en la carta de concesión de 2013/14 continúan reflejando la visión actual del Gobierno para el sector de la educación superior, como se establece en el Libro Blanco de 2011, e incluyen el aprendizaje y la enseñanza de apoyo, control de calidad, ampliar la participación y la experiencia de los estudiantes.

Una de las prioridades de la reforma universitaria llevada a cabo gracias al EEES es la movilidad social a través de la ampliación del acceso a la educación superior, siendo un punto importante en el Programa Nacional de Becas introducido en 2012 y que continúa en el 2013/14. La HEFCE y la Oficina para la Feria de Acceso (OFFA) también están desarrollando una "Estrategia Nacional para el Acceso y Éxito Estudiantil", apoyando el mayor número de recursos para la ampliación de la participación y el éxito de los estudiantes.

4.2.7. Legislación vigente para las universidades inglesas.

Las Instituciones de educación superior en Inglaterra son órganos autónomos aunque los títulos y el acceso están controlados por el Gobierno en todo el Reino Unido.

Aunque no es obligatorio por ley, la mayoría de las instituciones diseñan sus calificaciones de acuerdo con el marco de cualificaciones de educación superior en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (FHEQ), desarrollado por la Agencia de Garantía de Calidad para la Educación Superior (QAA), siendo de tres ciclos y ajustándose al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El FHEQ ha sido certificado como compatible con el marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (FQ-EEES), información que incluye el informe de 2009 del grupo asesor FHEQ.

Las universidades inglesas y su regulación, dependen de su año de creación. Las anteriores a 1992 fueron establecidas por la carta real, esta carta establece su constitución global y sus estatutos y especifica la forma en que trabajan. Casos puntuales en vez de la carta tienen una ley del Parlamento y en los casos excepcionales de Oxford y Cambridge tienen un cuerpo de leyes, pero no una carta o una ley del Parlamento. Las universidades creadas después de 1992 y algunas otras instituciones de educación superior, se establecieron como Corporación de Educación Superior bajo la Ley de Reforma Educativa de 1988. Por lo tanto, a nivel general, las universidades de Inglaterra no tienen regulada la estructura del curso escolar por el gobierno, sin embargo, para fines de financiación y presentación de informes, el año académico se extiende del 1 de agosto al 31 de julio. La docencia universitaria comienza a finales de septiembre, principios de octubre y suele terminar a mediados o finales de junio, soliendo dividirse en tres trimestres, aunque en algunas instituciones lo hacen en dos.

Los grados en Inglaterra se organizan por área de estudio, encontrando Bachelor of Arts (Grado en Humanidades, BA), Bachelor of Science (Grado en Ciencias, BSc), Bachelor of Education (Grado en Educación, Bed), Bachelor of Engineering (Grado en Ingeniería, BEng), Bachelor of Law (Grado en Derecho, LLB), y Bachelor of Medicine (Grado en Medicina, MB o BS).

Además, existen distintos tipos de grados, dependiendo de su duración, área o calificaciones obtenidas por los estudiantes. Se distinguen en:

- *Ordinary Degree*: este caso es el de los grados más genéricos, se estudian con la idea posterior de hacer un master de especialización y contienen diferentes asignaturas y temas a nivel general. Suelen durar 3 años. Tienen un valor de 300 créditos.
- *Honours Degree*: estos grados son más específicos y avanzados que los anteriores. Se deben cursar más créditos, unos 360, aunque la duración también suele ser de 3 años. Según las calificaciones se puede obtener un First Class Honours, Second Class Honours o Third Class Honours.
- *Joint Honours degree*: este grado es como el anterior, pero combina dos áreas diferentes de estudio.
- *Combined Honours degree*: en estos grados se estudian tres o más áreas a la vez, pero a un nivel más general.
- *Sandwich degree*: en esta modalidad el grado contiene al menos un año de prácticas en el ámbito laboral o un año en el extranjero, siempre relacionado con el área de estudio. Estos pueden durar 3 o 4 años (HESA, 2011).

4.2.8 La Metodología utilizada en las universidades Inglesas

Como ocurre en España los métodos de enseñanza son decididos por cada profesor, departamento, facultad o institución, o por una combinación de éstos. Aunque en Inglaterra suele incluirse un mínimo de dos conferencias formales y otras menos formales llamadas seminarios, en los que se anima a los estudiantes a participar y dirigir los debates, en algunos casos también se utilizan sesiones prácticas. A pesar de que esta metodología se ha utilizado durante años en el Reino Unido y es muy similar a la que implanta Bolonia, desde mayo de 2015, el Gobierno Inglés quiere tener un mayor nivel, desarrollando el marco de Excelencia Docente (TEF), que tiene como objetivos principales:

- Asegurar que todos los estudiantes reciban una enseñanza excelente que fomente el pensamiento original, de compromiso y prepararlos para el mundo laboral.

- Elevar la enseñanza a la investigación dotando a las dos ramas de la misma importancia; poniendo a los docentes al mismo nivel que los investigadores en reconocimiento, oportunidades y remuneración.

- Potenciar una educación de calidad donde el alumno pueda valorar si la docencia es adecuada o no, como existe en investigación.

- Potenciar el progreso de las universidades ampliando estudios tanto de grado como de posgrado (Discurso Ministerial, 2015).

Otro de los aspectos a destacar por la metodología utilizada en las universidades inglesas es el aprendizaje abierto y a distancia. Existe la Universidad abierta (podría compararse con la UNED española), que desde 1971 está trabajando por la educación a distancia, y que en datos del curso 2013/2014 tiene más de 187.000 alumnos (Universidad Abierta, 2014). Los Massive open online course (MOOCs) son cursos gratis, en línea y en escala; son la gran novedad en este tipo de metodologías, que también se están llevando a cabo en las universidades españolas. En Inglaterra más de 50 universidades ofrecen estos cursos desde 2013 a través de una empresa llamada FutureLearn, apoyado por la HEA y la QAA.

A la hora de expedir un título universitario, las universidades inglesas deben seguir las recomendaciones del marco de cualificaciones de educación superior de los órganos de adjudicación (FHEQ), desarrollado por la Agencia de Garantía de Calidad para la Educación Superior (QAA). El FHEQ forma parte del Código de Calidad del Reino Unido para la Educación Superior e incluye descriptores de calificación que establecen los resultados genéricos y atributos esperados para la concesión de títulos de licenciatura.

Debido a los cambios que han tenido lugar con el EEES, se ha desarrollado el Informe de Educación Superior Achievement (OIR), que es un documento electrónico que proporciona un registro de los logros de los estudiantes durante su tiempo en la educación superior, así como una suma general si la calificación es de matrícula de honor, haciendo un promedio de notas, como ocurre en el sistema de calificaciones (GPA) que se utiliza en los EE.UU. La OIR sigue la estructura del Suplemento Europeo al

Título; se comenzó en 2008 (con 18 instituciones) y ahora en 2015, 32 han emitido 427.000 certificados entre sus estudiantes.

Todas estas características de la educación superior en Inglaterra tienen sus propias peculiaridades en las diferentes facultades y grados. En el caso de magisterio, hay diferencias sustanciales con España, en la organización, en los requisitos y en las condiciones (Carro, 2003).

4.2.9. El maestro y su formación universitaria.

La formación universitaria para los maestros ha cambiado mucho durante estos últimos años, tanto en Inglaterra como en España, pero en toda Europa se exigen al menos doce años de escolaridad (el equivalente a la formación secundaria completa) para acceder a los cursos de formación de maestros de primaria. En ningún país de Europa se accede ya a las instituciones de formación de profesores con una escolarización primaria o de grado medio.

La tendencia actual en la formación de los maestros en Inglaterra tiene dos vías: los modelos profesionales simultáneos, los cuales son títulos completos de educación en los que se integra del mismo modo la formación científica y la psicopedagógica y, por otro lado, los modelos sucesivos, en los que se exige una formación científica previa, certificada por otro centro universitario, antes de acceder a la formación profesional.

En esta línea, coexisten dos modelos. Los modelos llamados cuatro más uno y los modelos de tres más dos; en los primeros se pide al futuro profesor que haya cursado cuatro años de estudios científicos (el equivalente a una licenciatura) en una Facultad Universitaria. El modelo tres más dos es aquel que exige tres años de estudios en la Universidad (el equivalente a la antigua diplomatura), más dos años de formación profesional de carácter psicopedagógico y práctico para la docencia. En ambos modelos, la formación profesional para la docencia tiene un carácter eminentemente práctico. En Inglaterra, el grado de magisterio tiene un carácter generalista. Los cursos

incluyen estudios pedagógicos, estudios sobre el currículo inglés, didácticas de inglés, matemáticas, ciencias, arte, geografía, historia, tecnología de la comunicación e información, música, educación religiosa, educación física y tecnología de diseño. La Educación Especial es una de las pocas que se cursa posteriormente en un master o curso de posgrado.

La metodología utilizada en el grado de magisterio de educación primaria se caracteriza por el desarrollo de competencias y habilidades necesarias que se adquirirán con la ayuda de la clase magistral, conferencias, seminarios, talleres, investigaciones, estudios de casos, plan de desarrollo individual, entre otros. También se desarrollarán gracias a un tutor personal y al trabajo de manera virtual u online. Existen prácticas docentes donde el alumnado universitario puede observar en acción a los maestros y a otros especialistas que trabajan con niños y en el último curso se solicita un proyecto de investigación tutorizado, que puede compararse con el Trabajo Fin de Grado (TFG) que se realiza en España.

La universidad de Bedfordshire este curso tiene publicados los objetivos siguientes como fines que el estudiante va a conseguir a lo largo de su formación:

- Adquirir un conocimiento y comprensión sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños de primaria.
- Trabajar en colaboración con el centro educativo y la comunidad.
- Desarrollar la capacidad de ser un profesional independiente, reflexivo, creativo, colaborativo y resistente.
- Desarrollar la experiencia en el conocimiento y comprensión del desarrollo del niño/a.
- Adquirir conocimientos para participar en el desarrollo de un plan de estudios.
- Adquirir capacidades de responsabilidad en el desarrollo personal y profesional.
- Desarrollar compromiso y responsabilidad para satisfacer las necesidades de todos los niños dentro de una sociedad de diversidad cultural.

- Potenciar la acción comunicadora, haciéndolo de manera eficaz con los alumnos, compañeros, otros profesionales y los padres o cuidadores de los alumnos.

- Adquirir experiencia en el conocimiento y trabajo de las diferentes materias a impartir (Plan de estudios de la universidad de Bedfordshire, 2015).

Una de las características esenciales de los estudiantes es que para completar sus estudios, necesitan al finalizar una cualificación que les acredita para ejercer como docentes. El Qualified Teacher Status (QTS) es una acreditación profesional basada en normas establecidas por la Secretaría del Estado que definen el nivel mínimo de la práctica esperada de los docentes. El QTS es obligatorio para el nombramiento de un profesor cualificado en una autoridad local, aunque no lo es para ejercer la profesión en una academia. A pesar de eso, la gran mayoría de los docentes siguen teniendo esta acreditación.

A pesar de que los programas formativos están diseñados por las facultades, todas deben seguir unos estándares docentes establecidos por el Secretario de Estado. Éstos son el mínimo nivel de práctica esperada de los alumnos y los profesores para la obtención del QTS. Se dividen en una enseñanza personal y una conducta profesional. En estos programas se deben establecer altas expectativas que inspiren, motiven y desafíen a los alumnos, promover el progreso y sus resultados, demostrar que se tiene un buen conocimiento curricular, que el alumno es capaz de planificar y enseñar lecciones bien estructuradas, que se sea capaz de adaptar la enseñanza a las necesidades de todos los estudiantes, que se haga un uso preciso y productivo de la evaluación, que se maneje la conducta efectiva para asegurar un ambiente bueno y seguro de aprendizaje y que se cumpla con cualquier responsabilidad profesional que pueda surgir.

Cuando el alumno obtiene el ITT (docencia por rangos de edad) o el QTS (docencia a cualquier nivel) y puede ejercer su profesión, debe haber adquirido las siguientes competencias:

- Tener un conocimiento de las asignaturas correspondientes y áreas curriculares, fomentar y mantener el interés de los alumnos en el tema y hacer frente a los malos entendidos.

- Demostrar una comprensión crítica de la evolución de las áreas temáticas y curriculares.

- Demostrar una comprensión y un alto nivel de alfabetización, elocuencia y uso correcto del inglés.

- Demostrar un dominio en la comprensión fonética.

- Demostrar una clara comprensión de las estrategias de enseñanza adecuadas para la enseñanza de matemáticas.

- Saber identificar cual es el mejor enfoque o metodología a seguir para enseñar a cada alumno con eficacia.

- Conocer los factores que motiven a los alumnos para ponerlos en práctica y desechar los que puedan inhibirlos.

- Demostrar un conocimiento del desarrollo social e intelectual de los niños y saber cómo adaptar la enseñanza en sus diferentes etapas de desarrollo.

- Tener una comprensión clara de las necesidades de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales de cualquier tipo.

Para poder conseguir el QTS es necesario pasar un periodo de formación inicial para profesores, llamado Initial Teacher Training (ITT). Gracias al ITT los alumnos podrán completar su formación y adquirir unas habilidades y competencias más prácticas. Para realizarlo se puede completar un título en enseñanza (Bachelor of Education, BEd) o un título de otra rama (Bachelor of Arts, BA/ Bachelor of Sciences, BSc) con un curso de QTS. Esta opción permite estudiar una carrera universitaria a la vez que completas el ITT, aunque también se puede obtener al realizar un título de posgrado en enseñanza, el *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE).

Otra forma de conseguir la ITT es mediante prácticas profesionales en colegios. Consisten en un período de un año (a tiempo completo) realizando prácticas en un colegio bajo la supervisión de profesionales de la enseñanza que ya cuentan con una

larga experiencia. Se puede combinar con conferencias y coloquios que abarcan el mismo temario que los títulos universitarios. Existen tres formas diferentes de realizar estas prácticas:

- *School Direct Training Programme*: en este caso se realizan prácticas durante un año a jornada completa, o a tiempo parcial durante más tiempo, para adquirir la experiencia y con ella la acreditación QTS.

- *School-centred initial teacher training* (o SCITT): este caso es para los titulados universitarios que quieren recibir formación metodológica y didáctica directamente en colegios. Con ello además de QTS al finalizar la estancia en los colegios, también puede obtenerse el *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE).

- *Teach First*: este sistema se crea por el Gobierno Británico, dirigido por una organización benéfica independiente (Teach First) para aquellas personas que no pueden financiarse estas prácticas. Es un programa intensivo de formación (seis semanas), tras las que el candidato se incorpora a colegios de barrios marginales durante dos años. Tras este período, se obtiene el PGCE, que le habilita para ejercer la profesión docente.

Dentro de la universidad, los planes de estudios incluyen también unas rutas para realizar estas acreditaciones:

- *Programas de pregrado*: están dirigidos por una institución de educación superior, la cual enseña el programa, acredita y selecciona los candidatos, los cuales, pueden elegir entre estudiar el grado durante 4 años con 32 semanas de prácticas o bien elegir la opción de 3 años con una experiencia de 24 semanas en el aula. Al finalizar se obtiene el QTS (acreditación profesional) y el Grado en educación (BED).

- *Programa de posgrado*: en este caso se realiza al acabar los estudios de grado y es un año más con una experiencia de 24 semanas de prácticas en el aula. Esto conduce a la QTS (acreditación profesional) y a la PGCE (titulación académica de postgrado).

La Formación Inicial Docente (ITT) requiere que todos los proveedores de ITT acreditados deben asegurarse como mínimo que los alumnos:

- Hayan superado un examen específico de inglés y matemáticas. Si quieren ser docentes de niños con edades comprendidas entre 3 y 11 años, además hayan superado el examen de ciencia.

- En el caso de los que han adquirido el QTS postgrado, deben poseer un título de licenciatura de una institución de educación superior del Reino Unido o título equivalente.

- Hayan participado en un proceso de selección riguroso diseñado para evaluar su idoneidad para la enseñanza.

- Que hayan superado las pruebas de habilidades profesionales antes de su ingreso.

Además de este tipo de acreditaciones, existen unas especiales para los profesores que se quieren dedicar al ámbito de las necesidades educativas especiales, este tipo de cualificaciones se pueden obtener al tener una experiencia docente, es decir, una cualificación QTS. Todos los centros ordinarios deben tener un profesor cualificado (con QTS) designado como Coordinador de Necesidades Educativas Especiales (SENCO) para supervisar la prestación de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos en la escuela con necesidades educativas especiales.

Un papel muy importante en la formación de los futuros maestros es el de los tutores de los colegios, que ayudan y tutorizan a los estudiantes para la obtención de estas cualificaciones. Existen por un lado los formadores de docentes, que imparten formación inicial del profesorado en las instituciones de educación superior; se conocen normalmente como "ITT tutores" y deben poseer como mínimo el grado y el ser profesor cualificado, siendo éste un título (QTS), también podrían tener un título de maestría. Por otro lado, son importantes los maestros que se encuentran en las escuelas y tienen la responsabilidad del alumno durante sus prácticas. Deben trabajar con varios alumnos al mismo tiempo y tener conexión con el tutor de la universidad.

4.2.10. Reglamento de la profesión docente

El Colegio Nacional de Enseñanza y Liderazgo (NCTL), es una agencia ejecutiva del Departamento de Educación, que regula la profesión docente. Mantiene una base de datos de los profesores que han obtenido el QTS, crea y revisa las normas de la profesión docente, asegura el cumplimiento de las normas y requisitos para el trabajo de la escuela en general, promueve el uso de las normas en todos los niveles del desarrollo profesional, la gestión del rendimiento y de los procedimientos para los profesores de bajo rendimiento, y asegura que en caso de falta profesional grave, los profesores sean excluidos de la enseñanza.

El NCTL también asegura que los docentes que ingresan en este sistema son de una calidad suficiente para satisfacer las necesidades del sector y que su entrenamiento ha sido de alta calidad, siendo sensible a la evolución del panorama educativo y político social. A pesar de ser empleados del estado, los profesores no son funcionarios públicos y deben solicitar un puesto de enseñanza específica a través de un proceso de selección abierto. Su contratación y nombramiento está sujeto al Reglamento de 2009 Staffing School modificado por la enmienda de 2013, en el que el gobierno tiene el deber de comprobar que la persona, no está sujeta a una orden de prohibición, o tiene antecedentes penales o de cualquier tipo. A partir de aquí los directores de los centros toman la decisión de las contrataciones a través de la entrevista y el currículum del candidato.

Los requisitos legales para que una persona pueda optar a un puesto de maestro, tanto en escuelas públicas como privadas, son:

- Tener la cualificación docente (QTS).
- Tener salud mental y física.
- No estar excluido para trabajar con niños.

Para llevar a cabo este proceso, en el Reino Unido se es muy riguroso, por lo que se combinan los controles de antecedentes penales y de restricción de las funciones de la antigua Oficina de Antecedentes Penales (CRB) y la Autoridad de Salvaguardia Independiente (ISA), respectivamente.

4.3 Diferencias y similitudes entre el grado de magisterio en España e Inglaterra.

Desde el 2003 se ha luchado por el cambio en la titulación de Magisterio, haciendo especial hincapié en la duración del título, queriendo otorgarle el rol de licenciatura en el caso actual de Grado, para equiparlo con otras titulaciones y conseguir mejor y mayor formación, al mismo tiempo que mayor prestigio social (Maldonado, 2005).

En este proceso se han realizado diversos estudios como el de Carro (2003) que comparó cómo se llevaba a cabo el título de magisterio en 25 países europeos, concluyendo que el 80% de los sistemas lo desarrollaban en 4 años, unos 240 créditos ECTS y teniendo un periodo de prácticas de entre 6 y 12 meses. Otra característica a destacar de este estudio fue descubrir que en la mayoría de los casos, magisterio tenía una tendencia a ser generalista y no con especialidades como ocurría en España. Inglaterra era uno de los países que compartía el número de años y el maestro sin especialidad, sólo diferenciando Educación Infantil y Educación Primaria.

Todos estos pasos ayudaron a elaborar la titulación de magisterio que se conoce actualmente y que se desarrolla bajo el EEES. Gracias al EEES los grados en España e Inglaterra cada vez tienen más similitudes y menos diferencias.

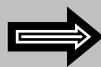
Para conocer el sistema que forma a los maestros es necesario conocer el sistema educativo en el que tienen que trabajar y el contexto que les rodea. Al desarrollar el estudio de los dos sistemas educativos, el Inglés y el Español, es adecuado ver las similitudes y diferencias que presentan a pesar de la unificación de los estudios universitarios que plantea el EEES, ya que el contexto, la tradición, cómo trabajan los centros educativos o qué se le exige a un recién graduado, son características que modifican el aprendizaje de los futuros maestros a pesar de las coincidencias metodológicas, número de horas o prácticas en la universidad.

En España, una de las características que altera el sistema educativo es el gran número de reformas educativas que ha sufrido en muy poco tiempo, debido a los cambios de gobierno y su correspondiente reflejo en el cambio de leyes, no dejando suficiente tiempo para aplicar dichas leyes y evaluar los rasgos positivos o negativos (Pedró, 2006). A pesar de ello, una de las características que lleva unos años en auge y que a

pesar del cambio de ley se ha mantenido, aunque con algún cambio, es el aprendizaje a través de competencias clave, para desarrollar en los estudiantes unas capacidades que les sirvan el resto de su vida y no centrarse sólo en la parte intelectual.

En el caso Inglés tienen una estructura más centrada en el aprendizaje de unas materias esenciales que son el inglés, las matemáticas y la ciencia, haciendo programas muy exigentes para conseguir un mayor rendimiento en estas materias. Otro punto importante en el Reino Unido es la fonética, todos los días se dedica un tiempo en clase para practicarla. A pesar de estar más comprometidos con el aspecto cognitivo a partir del EEES, también incluyen el desarrollo de competencias Key Skills. Algunas de las competencias pueden ser similares o aglutinar a otras, aquí pueden verse las similitudes y diferencias de cada país:

Tabla 4.2 relación entre competencias a desarrollar en España e Inglaterra

Competencias a desarrollar en España		Competencias a desarrollar en Inglaterra
Competencia en comunicación lingüística		Competencia en comunicación
Competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor		Competencias de resolución de problemas
Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnológica		Competencia para la aplicación de cálculo (AoN)
Competencia de aprender a aprender		Competencia para mejorar el aprendizaje y el rendimiento propio (IOLP)
Competencia digital		Competencia de tecnología de la Información (TI),
Competencia de conciencia y expresión cultural.		Competencia para trabajar con otros (WVO)
Competencia social y cívica		

Elaboración propia a partir de Eurydice (2015)

El acceso a educación primaria, tanto en España como en Inglaterra, intenta ser lo más equitativo posible, pensando en la igualdad, en la no discriminación y en la ayuda a los padres o cuidadores de los niños. En España está regulado por la comunidad autónoma

a la que pertenezca el centro educativo, mientras que en Inglaterra depende del gobierno central. Tanto en uno como en otro, los alumnos comienzan la escolaridad obligatoria a partir de los 5 años, aunque pueden entrar anteriormente a cursos de infantil o early years. Tanto en España como en Inglaterra los padres pueden expresar la preferencia de centro que quieren para sus hijos, pero no puede elegirlo. Hay un proceso de selección que se enfoca en la renta en el caso español, en el caso inglés hay unas plazas prioritarias para alumnos desfavorecidos. En los dos casos se tiene como criterio si hay hermanos en el centro educativo, si viven cerca del centro escolar o si son hijos de personal de la escuela.

Las características principales de la educación primaria en España son que es obligatoria y gratuita, como ocurre también en Inglaterra. En España los niños que cursan primaria son de entre 6 y 12 años. La etapa se divide en seis cursos y se organiza por áreas. Cada curso tiene una media de 25 alumnos por aula y tienen un profesor tutor generalista que da todas las asignaturas excepto, Idiomas, Educación Física y, en algunos casos, Educación artística y musical. En Inglaterra sin embargo la educación primaria es para niños de entre 5 y 11 años de edad. Se dividen en secciones, en Key Stage. También en el caso inglés es de carácter gratuito y obligatorio. La organización de las clases y grupos de enseñanza viene determinada por la escuela. A la mayoría de los niños se les enseña en clases mixtas y tienen la misma edad, la ratio no debe superar los 30 alumnos por ley y tienen un profesor tutor que es el responsable de su clase, siendo muy similar al sistema educativo español, con la diferencia de que el profesor cambia de alumnos cada año (Eurydice, 2004).

Al adentrarse en la estructura, el calendario y el horario, es necesario entender que son países de diferentes costumbres, horarios diferentes y distintas horas de luz.

Tabla 4.3 Diferencias y similitudes en la organización de los centros educativos en España e Inglaterra

Diferencias y similitudes en la organización de los centros educativos en España e Inglaterra		
	España 	Inglaterra 
ORGANIZACIÓN	Dividido en trimestres Septiembre- Junio	Dividido por Trimestres, 1º Otoño 2º Primavera 3º Verano
VACACIONES	2 Semanas; Navidad (diciembre/enero) 8-11 días; Semana Santa (marzo/abril) 7 días Fiestas nacionales o de comunidad autónoma) Julio y Agosto no hay clase, aunque en Julio el centro puede permanecer abierto para otras actividades.	2 Semanas Navidad 2 Semanas Pascual 6 semanas verano (julio y agosto)
HORARIO	Clase de Lunes a Viernes 45 minutos por clase Recreo de 30 minutos 9.00 a 13.00 y de 15.30 a 17.00	El horario, la duración de las clases y los descansos los determina el centro. Aunque lo habitual es de lunes a Viernes de 9.00 a 15.30 o 16:00. 1 hora para el almuerzo.

Elaboración propia a partir de Eurydice (2015)

La forma de trabajar en los centros es imprescindible para la formación de los futuros maestros, que deben regirse por el currículo oficial o nacional. En España se rige a nivel nacional y se concreta a nivel autonómico, haciéndolo distintivo en la cultura de cada autonomía o desarrollando lenguas cooficiales. En España este documento se caracteriza por ser abierto, flexible y dinámico. A nivel global se puede decir que determina que todos los alumnos desarrollen un mínimo de contenidos y competencias y es tarea de los docentes adaptarlo a su día a día en las aulas.

En Inglaterra el currículo es Nacional y tiene menor flexibilidad que el español, porque aunque puede modificarse algo, para hacerlo más a fin a su realidad, no deja mucho margen de movimiento. Es un currículo más cerrado que exige enseñar inglés, matemáticas, ciencia y educación religiosa, que es un requisito curricular legal adicional en las etapas Key Stage 1 y Key Stage 2, y educación económica. El más actual entró en vigor en septiembre de 2014, alguna novedad que hace que se asemeje al español es que pretende dar algo más de autonomía al docente y se pretenden desarrollar habilidades y conocimientos.

La metodología utilizada tanto en España como en Inglaterra se basa en el trato personalizado al alumno y el apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales. España se caracteriza por desarrollar en su metodología una serie de principios por encima de todo, como la atención a la diversidad, el desarrollo de la comprensión lectora, oral y escrita... sin embargo en el caso inglés, los docentes tienen que estar más pendientes de consultar con el director o el equipo coordinador de la asignatura para comprobar que lo que van a impartir y la forma en que lo van a llevar a cabo está bien. Deben elaborar diferentes metodologías y formas de trabajo para alumnado con dificultades y actividades de ampliación para los más avanzados, de manera muy estructurada. Esto también se lleva a cabo en el caso español, pero la diferencia es que el profesorado inglés debe tener una planificación más específica y detallada. Es esencial en el sistema educativo inglés incluir la fluidez matemática, el lenguaje hablado, la lectura, la escritura y el vocabulario.

Un aspecto que llama la atención es que los libros de texto en Inglaterra no existen, se trabaja por fichas y los libros que se utilizan se seleccionan solo como complemento para alguna actividad o para que el docente saque ideas, eso sí, siempre bajo la supervisión del director y del coordinador de la asignatura. En España es difícil imaginarse el aula sin libros de texto, hay un mundo alrededor de las editoriales y los centros educativos. A pesar de ser algo tan común en las aulas, los libros de texto no requieren una autorización de la administración educativa para ser seleccionados, sólo deben cumplir un rigor científico adecuado al currículo de la comunidad autónoma y a las edades de los alumnos.

La evaluación en las escuelas españolas ha cambiado mucho, ahora se valora el proceso y no sólo el resultado final, la legislación define el proceso de evaluación como continuo y de carácter global e integrador. Aunque no se usa de manera oficial en los colegios españoles, se hace una evaluación de manera trimestral para informar a las familias, y para conocer el proceso de los alumnos. Oficialmente y de manera muy actual, implantado por la nueva ley de educación la LOMCE, se incluyen dos evaluaciones individualizadas una al final de la etapa y otra al finalizar el 3er curso, centrándose en el nivel de adquisición de las competencias clave en comunicación lingüística, matemática y en ciencia y tecnología, así como en el logro de los objetivos de la etapa. Los criterios de esta evaluación son establecidos por el MECD y, por tanto, son comunes para el conjunto del Estado. Son evaluaciones externas a los centros, y tienen carácter formativo y diagnóstico con el fin de adoptar las medidas educativas necesarias para lograr el éxito escolar. En el caso de los colegios ingleses la ley obliga a los centros a evaluar el logro de los alumnos al acabar el Key Stage 1 y 2, dando mayor importancia a las materias de inglés y matemáticas. También existe otra prueba adicional al finalizar el Key Stage 1 sobre detección fonética y alfabetización (Cannon, 2002).

Los grados de magisterio han desarrollado una serie de objetivos que ayudan a entender qué se quiere desarrollar en los futuros maestros:

Tabla 4.4 Objetivos en los sistemas educativos Español e Inglés.

Objetivos	
España	Inglaterra
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos. - Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como de manera grupal. - Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad. - Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir conocimiento y comprensión sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños de primaria. - Trabajar en colaboración con el centro educativo, y la comunidad. - Desarrollar la capacidad de ser un profesional independiente, reflexivo, creativo, colaborativo y resistente. - Desarrollar experiencia en el conocimiento y comprensión del desarrollo del niño/a. - Adquirir conocimientos para participar en el desarrollo de un plan de estudios. - Adquirir capacidades de responsabilidad en el desarrollo personal y profesional. - Desarrollar compromiso y responsabilidad para

- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.
- Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.

Dominio de la lengua castellana equivalente al Nivel C1 (en aquellas Comunidades Autónomas que cuenten con lengua cooficial, el dominio de la lengua cooficial equivalente al Nivel C1) además del dominio de alguna lengua extranjera equivalente al Nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

- satisfacer las necesidades de todos los niños dentro de una sociedad de diversidad cultural.
- Potenciar la acción comunicadora, haciéndolo de manera eficaz con los alumnos, compañeros, otros profesionales y los padres o cuidadores de los alumnos.
- Adquirir experiencia en el conocimiento y trabajo de las diferentes materias a impartir. (Plan de estudios de la universidad de Bedfordshire, 2015).

(Elaboración propia, 2015)

Con los objetivos superados y el grado adquirido, los alumnos pueden dar clase, aunque cada país tiene sus peculiaridades. En España al terminar es posible ejercer sin ningún problema, el alumno que es graduado en Educación Infantil o en Educación Primaria está capacitado, por lo que si lo contratan en un colegio privado o concertado podría perfectamente hacerlo sin ningún tipo de impedimento. Los colegios públicos, exigen que los maestros a parte del grado correspondiente, deben pasar unas pruebas (oposiciones) donde deben demostrar una serie de requisitos, por un lado teóricos y por otro, destrezas a la hora de llevar a cabo una planificación y unidad didáctica frente a un tribunal. A pesar de pasar con éxito las pruebas, el alumno debe enfrentarse y competir con otros aspirantes a las plazas que se ofertan. Se barema la puntuación de las pruebas realizadas y méritos que el candidato puede tener, como publicaciones, conferencias, otras titulaciones.... y sobre todo experiencia docente, siendo más valorada la experiencia en el sector público. Para los maestros ingleses, esto no existe, a pesar de poder trabajar para la empresa privada o pública, el responsable de su contratación siempre es el director del centro educativo, pero deben poseer a parte del título de graduado en educación un certificado de cualificación, para conseguirlo es necesario pasar un periodo de formación inicial para profesores y así completar su formación haciendo prácticas durante un año en un centro educativo.

Cada sistema tiene sus ventajas y sus inconvenientes, pero gracias al EEES ahora los grados son equivalentes, un alumno que decide estudiar en España pero que busca trabajo en Inglaterra tiene la seguridad de que su título es convalidable, aunque debe superar una serie de pruebas y adaptarse a una forma de trabajar y a un contexto diferente. El sistema de créditos ha abierto las puertas de Europa para los jóvenes que no encuentran trabajo de su profesión y no quieren conformarse con trabajar en otro sector. La educación es uno de los campos más sacrificados y a la vez gratificantes, pero sin duda es una profesión que se elige por vocación, y gracias a la apertura de Europa los maestros recién graduados han ampliado su ámbito laboral.

El grado de magisterio, tanto en España como en Inglaterra, busca ayudar al alumnado, quiere desarrollar competencias que le ayuden durante el resto de su vida, quiere formar educadores que entiendan la importancia de adaptar los objetivos a aquellos niños que tengan necesidades educativas especiales o que tengan altas capacidades; pero, sobre todo busca personas implicadas, que les guste su profesión y que su pasión sea ayudar a formar el conjunto de la persona. Por ello, aunque el EEES quiera unificar todas las profesiones, en concreto la profesión de maestro admite un valor añadido, porque quiere conseguir crear personas, mejores personas.

Capítulo 5. Planteamiento del problema e hipótesis de investigación

Las metodologías utilizadas en el ámbito universitario no han sido cuestionadas hasta la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el cambio para la convergencia europea, que hacía de todo el proceso un reto para mejorar el acceso al mercado laboral de los futuros titulados universitarios en los diferentes países de la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un momento crucial para la reestructuración de las universidades, poniendo en tela de juicio la excelencia del sistema tanto a nivel metodológico como social. La universidad se ha incluido en la sociedad para adaptarse a la nueva realidad social, la sociedad del saber o knowledge society.

Esta sociedad está estructurada tanto económica, como socialmente, sustituyendo el trabajo por el conocimiento, cambio producido por el desarrollo tecnológico y científico (Drucker, 1994). En este desarrollo recobra una gran importancia la universidad y su función social; pues tiene un papel imprescindible en la formación de los jóvenes que formarán parte del mercado laboral.

Para ello, las universidades europeas se someten a evaluación, para comprobar si estas fuentes de saber están otorgando a los jóvenes europeos las suficientes herramientas para enfrentarse a la sociedad que se van a encontrar. A partir de esta integración, este cambio y esta unión entre países a nivel educativo, se promueven cambios profundos que afectan a todas las universidades europeas, pero que en España se ven más dificultadas por su modo de trabajar durante los años anteriores. Los cambios afectan a las metodologías docentes, a la estructura de las enseñanzas, a la garantía de los procesos de aprendizaje, a la movilidad de los estudiantes, a la coordinación del profesorado y a muchos otros factores dentro del sistema.

La universidad ha pasado por muchos cambios, evoluciones y diferentes etapas, siempre a merced de las necesidades sociales detectadas. La sociedad actual pide profesionales capaces de conocer y actuar. Atrás quedaron los teóricos que no son capaces de llevar a la práctica sus quehaceres para compensar con su oratoria, pero tampoco es valorado aquel que sabe hacer pero no sabe de dónde proviene su

conocimiento o no sabe extrapolar su saber a otros momentos de su vida o trabajo. El alumnado universitario debe conocer y saber actuar; para ello necesita aprender y saber utilizar lo aprendido en diferentes momentos y situaciones, y saber adaptar lo aprendido para poder ser utilizado en situaciones no planteadas con anterioridad.

En 1996 Quintanilla afirmaba que la universidad del futuro, debía ser una universidad de masas, con mayor exigencia de calidad, versátil en sus metodologías docentes, y flexible en su estructura, con mayores niveles de relación entre enseñanza e investigación y un mayor presupuesto por su mayor peso en la economía del país.

Todos estos cambios han influido en cada uno de los miembros de la comunidad universitaria, pero los entes más importantes son el docente y el alumnado universitario. En España el profesor universitario se ha visto acorralado con esta nueva forma de trabajar, hasta hace bien poco se valoraba el trabajo de investigación por encima de la docencia, por lo que no dedicaba excesivo tiempo a ésta, ahora la docencia requiere, en este nuevo sistema, de tiempo. El docente universitario que se caracterizaba por saber mucho (conocimientos), si no sabe transmitirlos a sus alumnos, no puede considerarse un buen docente. Su papel es transmitir, hacer entender a otros lo que él ya conoce, saber mediar entre el conocimiento y el alumnado que no lo posee. Y aunque esta función no la tengan todos los docentes, no es algo obligatorio en su formación inicial hasta hace apenas unos años y no en todas las universidades.

Imbernón (1999) asegura que la formación inicial del profesorado debe comenzar con mejorar el funcionamiento de las facultades y departamentos para posteriormente centrarse en la implicación de la toma de decisiones del propio profesorado, como por ejemplo en la evaluación del alumnado, en la elaboración de proyectos de formación-innovación, en la reflexión sobre la docencia con el apoyo de teorías pedagógicas, en que los docentes lleven a cabo reuniones entre ellos para comentar algunas experiencias de autoformación, y en la implementación por parte de las universidades de una formación continua.

Es decir, se trata de implicar al docente en todo el proceso y darle la formación necesaria para que tenga las suficientes herramientas para enfrentarse al nuevo rol en

el que debe guiar, transmitir, potenciar el conocimiento y no impartir una clase magistral como si se tratase de la lectura de un manual.

En esta nueva etapa por la que pasa la universidad no se puede permitir que se formen profesionales sin tener en cuenta los problemas reales a los que se enfrentarán en su vida laboral futura (Manso, 1999).

No es suficiente conocer bien la materia o ser un gran investigador, esto no implica ser un buen docente; es necesario esto y mucho más, sobre todo saber transmitir, entender que el alumno no conoce y por tanto es necesario “desmenuzar” la información para que la entienda y la haga suya y, por supuesto, conocer estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayuden a formar alumnos con capacidad y pensamiento crítico.

El papel del docente es importante, pero el del alumno lo es más; este alumno debe cambiar su forma de pensar y de trabajar, entendiendo que la universidad no es una prolongación de la escuela, sino un lugar donde va a formarse como profesional. El alumno tiene que entender que debe involucrarse y estar abierto a nuevas formas de aprendizaje, entender que tiene que relacionar los nuevos conocimientos con aquellos que ya poseía y saber conectarlos para hacerlos suyos, dotándolos de sentido, consiguiendo así un aprendizaje significativo. El profesor, por su parte, debe ayudar a los alumnos a constatar lo que han aprendido y cómo lo han aprendido, o lo que es lo mismo, a desarrollar un metaconocimiento sobre ellos mismos como aprendices, a hacer explícitos los objetivos a conseguir y adquirir estrategias metacognitivas, cognitivas, socioafectivas y de comunicación (Jiménez, 2004).

Por tanto el profesor debe poner de su parte y el alumnado también, es importante que haya una buena relación entre ambos, y que trabajen en equipo, tanto a nivel personal como a nivel social, haciendo hincapié en los contenidos que se deben aprender, para estar implicados en todo el proceso y adquirir un aprendizaje significativo. Los estudiantes universitarios señalan importante el trato personalizado, amable y capaz de producir confianza en ellos (Krzemien y Lombardo 2006). De hecho

ofrecen especial importancia al sentirse reconocidos y valorados por sus profesores, lo cual favorece su motivación y compromiso con el aprendizaje (Rosh, 2006).

Esta relación se consigue gracias a las metodologías activas, que hacen participe al alumnado y que delegan en ellos una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de metodologías se utilizan de manera generalizada en otros niveles educativos, sin embargo en la universidad hasta ahora no había sido una opción muy extendida, pese a que es más fácil pedir una serie de actitudes, tareas, reflexiones a adultos formados que a niños. Es imprescindible hacer responsable a los alumnos de sus propios aprendizajes.

Debido a todos estos cambios, las universidades españolas han incluido poco a poco estas metodologías (De Miguel, 2005), intentando cambiar el rol del docente universitario que tanta tradición tiene en nuestro sistema. Según la teoría revisada, es imprescindible realizar una intervención a tiempo, con el objetivo de comprobar si se está llevando a cabo una buena utilización del trabajo, tanto del docente como del alumnado. Por esta razón, en el presente estudio se quiere analizar el trabajo del docente universitario y la forma de trabajar de los alumnos, para comprobar si se están utilizando correctamente las herramientas que aporta el EEES.

La investigación que se realiza trata de analizar si con la primera promoción de alumnos que han empezado sus estudios dentro de este nuevo modelo de enseñanza/aprendizaje ha tenido lugar este cambio de forma adecuada. Para ello, se ha analizado la forma de trabajar del alumnado dentro del grado de magisterio y la actitud del profesorado, por poseer a los docentes más formados en metodología y pedagogía.

Además del análisis español se ha querido hacer una comparativa con Inglaterra, pues aunque son escasos los trabajos comparados, consideramos que éstos pueden arrojar luz sobre el tema, ya que a pesar de encontrarse en la misma situación que España, las universidades anglosajonas no han tenido que pasar por tantos cambios en este proceso, dado que ya utilizaban este tipo de enseñanza y por tanto contaban con la experiencia de tenerla hace años instaurada en sus facultades. El estudio pretende

apreciar si existen grandes diferencias con Inglaterra y si en España la primera generación de alumnos dentro del cambio al EEES se ha visto afectada y cómo.

El problema de investigación que se desarrolla en esta investigación se centra en el trabajo realizado en la Facultad de Educación de la universidad Cardenal Herrera de Elche (CEU) para conocer si la docencia que se está impartiendo a partir del cambio del plan Bolonia se centra más en el aprendizaje, la enseñanza o en el profesor, y si el alumno ayuda a crear este aprendizaje a partir de sus propias características y de su forma de trabajar las materias. Para ello, se considera de interés comparar el trabajo que se lleva a cabo en la universidad de Bedfordshire en Reino Unido, por su experiencia previa en esta forma de trabajar.

5.1. Objetivo principal de la investigación

Analizar si el proceso de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior en el grado de magisterio de la Universidad Cardenal Herrera ha ayudado a que la docencia universitaria se esté impartiendo correctamente y está más centrada en aprendizaje, la enseñanza o en el profesor, y si el alumno ayuda a crear este aprendizaje a partir de sus propias características y su forma de trabajar las materias, comparando si se asemeja al trabajo realizado en la universidad inglesa Bedfordshire University.

5.1.1 Objetivos específicos

- Analizar la docencia universitaria utilizada por el profesorado universitario español hasta llegar al plan Bolonia.

- Fundamentar las bases de la metodología docente para conseguir ser un profesor eficaz en el ámbito universitario.

- Descomponer las características del alumnado universitario con éxito, para desarrollarlas y potenciarlas en las aulas universitarias.

- Analizar la adaptación en el proceso de Enseñanza Aprendizaje del plan Bolonia en España (Universidad CEU Cardenal Herrera) e Inglaterra (Bedfordshire University), en el grado de Magisterio.

- Comparar la metodología docente utilizada por el profesorado de la universidad CEU Cardenal Herrera, frente a la universidad de Bedfordshire en el grado de magisterio.

- Comparar los datos del modelo centrado en el docente, el modelo centrado en aprendizaje y las habilidades del profesor eficaz de España e Inglaterra.

- Analizar las características del alumnado español e inglés en el momento de aprendizaje.

5.2. Hipótesis de investigación

Partiendo de las exigencias del proceso de Bolonia en el ámbito universitario, entendiendo el cambio como un estilo nuevo de enseñanza en el que el alumnado es el centro del proceso de Enseñanza Aprendizaje y el profesor cambia su rol magistral por el de guía y apoyo en el aprendizaje autónomo del alumno, siendo un gran cambio en España, mientras que las modificaciones han sido menores en otros países de Europa como Inglaterra, se formulan las hipótesis de las que se parte en el presente estudio.

5.2.1 Hipótesis Profesorado.

Hipótesis 1: El instrumento Cuestionario de Evaluación de las Variables “Moduladoras” del Estilo de Enseñanza en Educación Superior, para analizar el trabajo del profesor universitario (CEMEDEPU) tiene utilidad y aplicabilidad como instrumento diseñado para reconocer la comunicación, las habilidades sociales, la resolución de conflictos y procesos de enseñanza, en Inglaterra después de haber sido validado de manera transcultural.

Hipótesis 2: El profesorado Universitario Español opta en mayor medida por el Modelo Centrado en la Enseñanza que el profesorado Inglés.

Hipótesis 3: El profesorado Inglés opta en mayor medida por el Modelo Centrado en el Aprendizaje que el profesorado Español.

Hipótesis 4: La formación pedagógica en los profesores universitarios que imparten docencia en los grados de magisterio, tanto en Inglaterra como en España, influye en la mejor adaptación a la metodología del plan Bolonia, por lo tanto parte del modelo centrado en el aprendizaje y mayores son las habilidades del profesor eficaz.

Hipótesis 5: En España, a más número de años de experiencia docente, el profesor se centra más en el Modelo Centrado en la Enseñanza, mientras que en Inglaterra, a mayor experiencia docente se centra más en el Modelo Centrado en el Aprendizaje.

Hipótesis 6: Es posible delimitar grandes conglomerados que ayuden a explicar los estilos de enseñanza que los docentes universitarios asignan a los ítems del cuestionario, en relación al modelo de enseñanza utilizado.

5.2.2 Hipótesis Alumnado.

Hipótesis 7: El instrumento Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) tiene utilidad y aplicabilidad como instrumento diseñado para reconocer las diferentes estrategias que los estudiantes pueden poner en juego en el proceso de aprendizaje, sensibilización, elaboración, personalización y metacognición en Inglaterra, después de haber pasado por una validación transcultural.

Hipótesis 8: El alumnado Inglés tiene mayor motivación que el alumnado Español.

Hipótesis 9: El alumnado Inglés tiene una mejor actitud que el alumnado Español.

Hipótesis 10: El alumnado Inglés tiene una mayor afectividad-control emocional que el alumnado Español.

Hipótesis 11: El alumnado Inglés tiene un mayor control de la selección de información que el alumnado Español.

Hipótesis 12: El alumnado Inglés tiene una mayor capacidad de organización de la información que el alumnado Español.

Hipótesis 13: El alumnado Inglés tiene una mayor facilidad de elaboración de la información que el alumnado Español.

Hipótesis 14: El alumnado Español tiene un mayor pensamiento creativo y crítico que el alumnado Español.

Hipótesis 15: El alumnado Inglés tiene una mayor facilidad para la recuperación de la información que el alumnado Español.

Hipótesis 16: El alumnado Inglés tiene una mayor transferencia, planificación, evaluación y regulación que el alumnado Español.

Hipótesis 17: El alumnado de último curso, tanto en España como en Inglaterra, tiene más desarrollado su proceso de aprendizaje, la sensibilización, la elaboración, la personalización y la metacognición que los alumnos de primer curso, aumentando en cada curso.

Hipótesis 18: A mayor puntuación en la escala de las habilidades del profesor eficaz, el alumnado presenta mejores puntuaciones en las diferentes escalas analizadas.

Hipótesis 19: Es posible agrupar las 70 variables del cuestionario en conglomerados que faciliten su comprensión.

Capítulo 6. Metodología

6.1. Participantes

6.1.1. Total de participantes

En la presente investigación, se ha trabajado tanto con el profesorado como con el alumnado universitario, del contexto inglés y español, para conseguir una visión más global de los dos agentes más importantes dentro del ámbito de la docencia universitaria.

En el estudio realizado participaron un total de 42 profesores universitarios: 21 de 24, que imparten docencia en el grado de magisterio en primaria, en la universidad CEU Cardenal Herrera. De ellos 8 tenían formación pedagógica y 13 no. Por otro lado, participaron 21 de 26 profesores universitarios de la universidad Bedfordshire, también impartiendo docencia en el grado de magisterio, donde los 21 tenían formación pedagógica.

La muestra total de alumnos participantes estuvo formada por 342 alumnos, siendo la muestra de 165 alumnos en la universidad CEU Cardenal Herrera de Elche, donde 31 cursaban primer curso del grado, 38 segundo, 41 tercero y 55 cuarto. En la universidad de Bedfordshire la muestra recogida fue de 177, siendo 45 de primero, 61 de segundo, 40 de tercero y 31 de cuarto.

6.1.2. Características de los profesores participantes del estudio

La muestra de profesorado fue constituida por un total de 42 profesores, siendo, tanto en Inglaterra como en España, una participación muy elevada; las características propias del profesorado se detallan en las siguientes tablas, pudiéndose comprobar la similitud entre dichas universidades.

Tabla 6.1. Muestra de profesorado participante por países

País	España	Inglaterra	Total
Universidad	CEU-UCH	Bedfordshire	
Tipo	Privada	Pública	
Profesorado	21	21	42

Tabla 6.2. Muestra participante de profesorado por experiencia docente

Profesorado	CEU UCH	Bedfordshire	Total
< 4	8	0	8
4 >10	5	0	5
10 >20	6	12	18
>20	2	9	11
Total	21	21	42

En la tabla 6.2. se puede observar la distribución de los participantes por años de experiencia docente, para ello se establecieron intervalos agrupando al profesorado con menos de 4 años de experiencia, entre 4 y 10 años, entre 10 y 20 años y, por último, con más de 20 años de experiencia.

Tabla 6.3. Muestra participante de profesorado por formación académica

Profesorado			
Universidad	Formación Pedagógica	Formación no pedagógica	Total
CEU UCH	8	13	21
Bedfordshire	21	0	21
Total	29	13	42

En la tabla 6.3. Se puede observar la distribución de los participantes según su formación pedagógica. En el caso español se aprecia como algunos de los profesores que son docentes en este grado no tienen formación pedagógica, mientras que en Inglaterra todos tienen algún tipo de formación pedagógica.

6.1.3. Características de los alumnos participantes del estudio

La muestra estuvo constituida por un total de 342 alumnos, donde 177 alumnos cursaban el grado de magisterio en la universidad de Bedfordshire University y 165 en la Universidad CEU Cardenal Herrera de Elche.

Tabla 6.4 Muestra alumnado participante por Universidad, País, y Tipo

País	España	Inglaterra	Total
Universidad	CEU-UCH	Bedfordshire	
Alumnado	165	177	342

En la tabla 6.5. Se puede observar la distribución de los participantes por sexo, siendo llamativo que tanto en Inglaterra como en España la cantidad de mujeres es mucho superior a la de hombres.

Tabla 6.5 Muestra participante de alumnado por sexo

Alumnado			
Universidad	SEXO		Total
	Mujer	Hombre	
CEU UCH	103	62	165
Bedfordshire	150	27	177
Total	253	89	342

En la tabla 6.6. se puede observar la distribución de los participantes por países y por cursos, ya que el número de alumnado varía dependiendo del curso en el que estén, implicando un aumento o disminución de alumnado

Tabla 6.6 Muestra de alumnado participante por curso

	Curso Primero	Curso segundo	Curso tercero	Curso cuarto	Total
CEU-UCH	31	38	41	55	165
Bedfordshire	45	61	40	31	177
Total	76	99	81	86	342

6.2. Variables

En el presente estudio se han tenido en cuenta dos tipos de variables, independientes y dependiente, que a continuación se detallan.

Las **variables independientes (VI)**:

VI del profesorado: en este grupo se encuentran las variables independientes del sexo (para identificar las diferencias entre el profesorado masculino y femenino a la hora de impartir su docencia), el país y la universidad donde trabajan (ya que el contexto es una de las variables independientes que más pueden influir), el tipo de centro donde imparten docencia (siendo uno de ellos privado y otro público), los años de experiencia docente y la formación pedagógica que poseen, clave para la docencia.

VI del alumnado: en este grupo se incluye el sexo, el país, la universidad donde estudian, el tipo de centro en el que estudian y el curso en el que se encuentran matriculados (ya que a mayor curso mayores conocimientos y mayor implicación).

Las variables dependientes (VD): las variables relacionadas con los bloques temáticos del estudio se pueden dividir en dos grandes apartados, las VD del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) y las VD del Cuestionario de

Evaluación de las Variables “Moduladoras” del Estilo de Enseñanza en Educación Superior, para analizar el trabajo del profesor universitario (CEMEDEPU).

VD CEA: las cuatro VD son la sensibilización, la elaboración, la personalización y metacognición. A su vez, estas cuatro variables se dividen en 11 subvariables dependientes, más concretas si cabe, motivación, actitudes, afectividad-control emocional, selección de información, organización de la información, elaboración de la información, pensamiento creativo y crítico, recuperación de la información, transferencia, planificación y evaluación, y regulación.

VD CEMEDEPU: las variables dependientes del cuestionario centrado en el profesorado son de tres tipos, variable dependiente de modelo centrado en la enseñanza, variable dependiente de modelo centrado en el aprendizaje y, por último, variable dependiente de habilidades docentes del profesor eficaz.

Tabla 6.7 Resumen de las variables de la investigación

		Variables	
Variables independientes	VI del Profesorado	V1	País
		V2	Universidad
		V3	Sexo
		V4	Tipo privado o público
		V5	Años de experiencia docente
		V6	Formación pedagógica
	VI del Alumnado	V7	País
		V8	Universidad
		V9	Sexo
		V10	Tipo Privado o Público
		V11	Curso en el que se encuentran
Variables Dependientes	VD CEA	V12	Sensibilización
		V13	Elaboración
		V14	Personalización y metacognición
		V15	Motivación
		V16	Actitudes
		V17	Afectividad-control emocional
		V18	Selección de información
		V19	Organización de la información
		V20	Elaboración de la información
		V21	Pensamiento creativo y crítico
		V22	Recuperación de la información
		V23	Transferencia

		V24	Planificación y evaluación
		V25	Regulación
	VD CEMEDEPU	V26	Modelo Centrado en la Enseñanza
		V27	Modelo Centrado en el Aprendizaje
		V28	Habilidades Docentes del Profesor Eficaz

6.3. Instrumentos y validación

6.3.1. Instrumentos

Los instrumentos utilizados han sido dos, el CEA, para valorar la actitud, y la forma de trabajar que tienen los alumnos universitarios, cómo utilizan sus estrategias de aprendizaje y sus técnicas de estudio, y el CEMEDEPU, para identificar en el profesorado universitario la metodología docente que utiliza y las herramientas que cree indispensables en su estilo de enseñanza.

A. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Beltrán, Pérez y Ortega (2006). Adaptado por Pascual para el contexto inglés (2014).

El cuestionario CEA parte de un completo modelo del funcionamiento mental para estudiar las diferentes estrategias que los estudiantes pueden poner en juego en el proceso de aprendizaje. Consta de 70 ítems de escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta donde la puntuación más baja es nunca y la más alta siempre.

La prueba evalúa cuatro escalas o procesos en los que se agrupan las estrategias: Sensibilización, Elaboración, Personalización y Metacognición. Éstas, a su vez, se subdividen en once subescalas correspondientes a las 11 estrategias de aprendizaje: Motivación (ítems 1, 2, 7, 15, 18, 25, 27, 29, 30, 32, 38 y 66), Actitudes (ítems 4, 61 y 69), Afectividad-Control Emocional (ítems 9, 35, 52, 58 y 62), Selección de Información(ítems 11, 12, 14 y 53), Organización de la Información (ítems 40, 51, 59 y 67), Elaboración de la Información (ítems 16, 19, 23, 33, 36, 39, 45, 50, y 63), Pensamiento Creativo y Crítico(ítems 6, 10, 13, 17, 20, 22, 24, 37, 43, 60 y 64), Recuperación de la Información (ítems 28, 46, 48 y 57), Transferencia (ítems 26, 31,

34, 41, 47, 54 y 56), Planificación y Evaluación (ítems 3, 21, 44, 55, 65, 68 y 70), y Regulación (ítems 5, 8, 42 y 49). Anexo (6.1)

Escala de Sensibilización: la sensibilización ayuda a la apertura del aprendizaje y favorece que el primer contacto con los alumnos y los aprendizajes estratégicos de manera intencional se den en la escuela. Los aprendizajes se caracterizan por estar orientados a una meta, el alumno tiene unas expectativas desde el principio (Beltrán 1993). Las emociones influyen en el aprendizaje, la ansiedad tiene un gran poder como elemento dinamizador de los mecanismos de aprendizaje y las actitudes en su triple consideración, cognitiva, afectiva y conductual, pueden convertirse en un elemento facilitador.

Subescala de Motivación: el aprendizaje significativo comienza con el proceso de motivación, por ello es de gran importancia esta variable. Es esencial que el estudiante muestre una actitud positiva y activa, que ayuda a que el alumno mantenga un interés por aprender. En el cuestionario existen 12 ítems que representan cuatro estrategias centrales de motivación del alumnado: interés por aprender, persistencia en la tarea, motivación intrínseca y autoeficacia.

Subescala de Actitud: las actitudes influyen en el proceso de Enseñanza Aprendizaje, ya que la actitud de los estudiantes respecto al profesor, es uno de los factores más influyentes en el resultado. La actitud tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual (Fishbein y Ajzen 1975, citado en Beltrán, Pérez y Ortega, 2006). Dentro del cuestionario hay 3 ítems relacionados con la variable actitud, con ellos se evalúan la integración y adaptación al grupo de clase, o la convivencia con los compañeros.

Subescala de Afectividad-Control Emocional: actualmente, la ansiedad se relaciona con los procesos cognitivos. La estrategia afectiva frente a la ansiedad es la de mantener el control emocional durante la tarea de aprendizaje, esto se puede conseguir mediante técnicas de desensibilización sistemática, auto-control o modelado. También es bueno utilizar el potencial de las emociones de los alumnos como elemento de desarrollo de aprendizaje (Salovey y Mayer, 1990, citado en Beltrán

y otros, 2006). En el test hay 5 ítems que evalúan aspectos como la identificación de situaciones de ansiedad o relajación ante actividades académicas.

Escala de Elaboración: la escala de elaboración se centra en el momento en el que el sujeto se siente sensibilizado con la tarea y puede iniciarla con garantías de éxito. La escala se basa en la construcción del conocimiento de Sternberg (1986) citado en CEA (Beltrán y otros, 2006) centrándose en tres estrategias de procesamiento de la información, selección, organización y elaboración, por lo que posee las siguiente subescalas.

Subescala de Selección de Información: uno de los grandes problemas en la época actual, es que hay una gran saturación de información, por lo que el problema no reside en encontrar información sino en saber seleccionarla, que sea la correcta, la más actualizada y la que más pueda servir. Cuando un estudiante no sabe separar lo esencial de lo superficial difícilmente va a comprender el significado. En el cuestionario hay 4 ítems que valoran estrategias relacionadas con la selección de información. Con ellos se evalúa si los alumnos distinguen la información relevante de la que no lo es.

Subescala de Organización de la información: es una estrategia que combina los elementos informativos seleccionados formando un todo, estableciendo relaciones internas. El desarrollo de las claves organizativas permite a los estudiantes crear patrones y significado. Cuando los estudiantes reconocen el orden en la información que reciben, toman un papel en su aprendizaje y utilizan las estructuras en la memoria, sirviéndoles de técnica de recuperación. El recuerdo aumenta de forma directamente proporcional al índice de organización (Yusen y otros, 1974, citado en Beltrán y otros, 2006). Sobre la organización de la información hay 4 ítems que valoran el uso de esta estrategia, con ellos se evalúa el nivel de organización de los conocimientos y el uso que los alumnos hacen de técnicas como esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, entre otros.

Subescala de Elaboración de la Información: la elaboración es muy importante a la hora de alcanzar el aprendizaje, debido a que gracias a ella se relacionan los conocimientos nuevos con los ya existentes, así se puede llegar a interpretar de

manera personal y diferente. Las elaboraciones efectivas unen las partes de las proposiciones que van a ser aprendidas y se almacenan cerca del conocimiento previo. La elaboración favorece la recuperación. En el cuestionario CEA se han incluido 9 ítems que evalúan la elaboración que hacen los alumnos de la información utilizando diferentes técnicas.

Escala de Personalización: en este proceso el alumnado va más allá de la información recibida, relacionando los conocimientos, debatiendo internamente, aplicándolos o utilizándolos en otros contextos. Para Marzano (1992, citado en Beltrán y otros, 2006), el proceso de personalización estaría formado por tres bloques relacionados con el pensamiento crítico, la creatividad y el control. El instrumento utilizado se centra en la creatividad y el pensamiento crítico, ya que el control aparece en la escala de metacognición.

Subescala de Pensamiento Creativo y Crítico: en la sociedad actual es muy necesario desarrollar el pensamiento crítico ya que los medios de comunicación pueden distribuir la información imponiendo su criterio. Este tipo de pensamiento es un pensamiento reflexivo, como indica Ennis (1987, citado por Beltrán y otros, 2006). Con él se decide qué hacer o qué creer. Para aprender de manera racional es imprescindible educarse a través del desarrollo del pensamiento crítico. Cuando se logra un buen nivel de principios críticos se comienza a tener una educación en la que no sólo hay un cúmulo de conocimientos, sino una disposición a conocer y transmitir conocimientos debatiendo posturas. En el cuestionario se incluyen 7 ítems que evalúan las estrategias del pensamiento crítico, con ellos se valora si los alumnos son capaces de seleccionar una búsqueda adecuada de información, buscando razones que justifiquen sus creencias, si son capaces de centrar el problema analizando argumentos y mostrando nuevos posicionamientos. En dichos ítems se pretende averiguar si el alumnado identifica la veracidad de los enunciados, las razones de la argumentación, la posición individual y personal, y la claridad y precisión de las ideas.

Con esta variable también se busca la creatividad como factor importante del aprendizaje, ya que es la capacidad mental para generar ideas originales, ayudando a poseer estrategias como la fluidez y la flexibilidad mental. A parte, la creatividad es un

factor determinante en la motivación, siendo su motor. En dicho cuestionario se incluyen 4 ítems referidos a la creatividad, con el objetivo de conocer qué uso hacen los alumnos de estas estrategias y con ello conseguir un pensamiento original ayudando a enfocar la información de forma diferente. Los aspectos de la creatividad que enfatiza el cuestionario son la persistencia en la tarea, el rendimiento al límite de la capacidad personal, la flexibilidad mental (para tener diferentes puntos de vista), y la curiosidad epistémica.

Subescala de Recuperación de la Información: la recuperación es clave para el aprendizaje, ya que poder recuperar de manera eficiente conocimientos que ya se habían adquirido para poder conectarlos con los nuevos es de gran ayuda en la asimilación de nuevos conocimientos. La recuperación tiene dos momentos esenciales, el examen de los contenidos informativos en la búsqueda de la memoria hasta recuperar la información deseada, y el proceso de toma de decisión donde se elige si la información seleccionada es la correcta. En el cuestionario se encuentran 4 ítems que evalúan las estrategias de recuperación utilizadas por los alumnos, con ellos se puede conocer si el alumnado utiliza estrategias de elaboración, de organización, esquemas, entre otras, y se busca conocer la retención, el recuerdo y la recuperación.

Subescala de Transferencia: la transferencia hace referencia a la utilización de la información en un contexto diferente y saber adaptarla y utilizarla en diferentes momentos. Lo importante es aprender algo y saber exportarlo a otra situación y poder utilizarlo, ya que es muy difícil encontrar un conocimiento aprendido en el mismo contexto y misma situación. Los estudiantes no hacen esto de manera automática ni autónoma, por lo que es necesario enseñar a transferir, para ello se debe: 1) transferir en cada tarea, 2) conocer cómo debe transferirse y 3) saber dónde lo deben transferir. El cuestionario tiene 7 ítems para valorar las estrategias de transferencia de los alumnos, con ellos se puede conocer si el alumnado aplica los conocimientos aprendidos en otros conocimientos de la misma materia (transfer cercano), o en conocimientos de otra materia o de la vida cotidiana (transfer lejano).

Escala de Metacognición: la última escala que se valora en el cuestionario CEA es la metacognición, debido a que también es necesario tratar la parte interna del

alumnado, centrándose en las habilidades metacognitivas y en la motivación. Un “buen” alumno es consciente de sus debilidades y sus puntos fuertes, y se encuentra motivado para utilizar estrategias de metacognición. Para conseguir unos buenos resultados no es suficiente con aprender los conocimientos, es necesario obtener capacidad para dirigir, controlar, recuperar y aplicar dicho conocimiento. Por ello, es necesario que el alumno aprenda de manera paralela estrategias metacognitivas y contenidos. Flavell (1987, citado en Beltrán y otros, 2006) divide el conocimiento metacognitivo en conocimiento de las variables personales (aquellas que se encargan de los conocimientos intraindividuales sobre el propio funcionamiento en determinadas tareas, interindividuales comparándolos con el rendimiento de otras personas, y universales sobre las características generales de los procesos cognitivos), variables de tareas (preocupado por el saber, cómo afecta éste a la representación la naturaleza de la información que se maneja) y variables de estrategias (aprendizaje de habilidades o procedimientos para alcanzar los objetivos marcados). En el test, en la variable de metacognición están incluidos la planificación/evaluación y la regulación.

Subescala de Planificación y Evaluación: la planificación coordina las estrategias dirigidas a un objeto como control de los procesos realizados hacia su obtención. Estas actividades ayudan al alumnado a planificar cómo y en qué dirección deben realizar la adquisición, procesamiento y recuperación de la información, y qué uso y estrategias utilizar. El cuestionario consta de 7 ítems que se centran en la planificación del estudio, la planificación de la tarea y la evaluación.

Subescala de Regulación: la regulación implica que los estudiantes sean partícipes de manera activa en el proceso de aprendizaje. Si el alumnado se da cuenta de su participación en éste proceso hace que sea más motivador, siendo el propio alumno el que favorece el control, la planificación y la autorregulación del aprendizaje. La regulación implica la autodirección y el control del conocimiento. Busca optimizar la puesta en práctica de las habilidades que el sujeto ya domina, contribuyendo a potenciar la funcionalidad de sus recursos cognitivos, dentro de sus limitaciones. Para medir este aspecto el cuestionario consta de 4 ítems que se centran en la autorregulación, el control de la impulsividad y evaluación.

A partir de los resultados de la prueba se obtiene automáticamente un perfil de las puntuaciones del estudiante en cada una de las estrategias, que permite identificar el déficit o capacidad estratégica de los alumnos para aprender.

El instrumento está validado y la fiabilidad de consistencia interna es alta, siendo de .95. La mayoría de las subescalas también tienen un valor de fiabilidad alto, exceptuando la de recuperación y regulación que se encuentran en el límite más bajo. La escala de Sensibilización tiene un alfa de .82, y las subescalas que la componen, Motivación .79, Actitud .70 y Control Emocional .65.

La escala de Elaboración tiene una alfa de .87, y las subescalas que la componen Elaboración de .82, Organización de .74 y Selección de .67. Por otro lado, la escala de Personalización tiene una fiabilidad de .88 y las subescalas que la componen, Transferencia de .82, Pensamiento Creativo y Crítico de .78 y Recuperación de .50. Por último, la escala de Metacognición tiene un alfa de .77 y sus subescalas, Planificación/ Evaluación de .75 y la Regulación de .56.

B. Cuestionario de Evaluación de las Variables “Moduladoras” del Estilo de Enseñanza en Educación Superior, para analizar el trabajo del profesor universitario (CEMEDEPU) de Gargallo, Fernández, y Jiménez (2007).

El objetivo de dicho cuestionario es corroborar si los modelos docentes de los profesores universitarios se ajustan a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior, que deben estar orientados a un modelo centrado en el aprendizaje con dominio de competencias pedagógicas.

El cuestionario consta de 51 ítems, divididos en tres escalas. La primera de ellas mide el Modelo Centrado en la Enseñanza (ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, y 16), la segunda el Modelo Centrado en el Aprendizaje (ítems: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 y 33) y, por último, la tercera escala mide las Habilidades Docentes del Profesor Eficaz (ítems: 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, y 51) (Anexo 6.2).

Las dos primeras escalas se basan en la estructura teórica subyacente de los modelos y la tercera incorpora referencias de las habilidades docentes.

Modelo centrado en la enseñanza. Formada por 16 ítems de los 51 que tiene el cuestionario. Evalúa la concepción del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza, el papel del profesor en este modelo, la metodología de enseñanza, los materiales de aprendizaje y la metodología de evaluación coherente con una concepción tradicional. Está basado en la estructura teórica y pretende analizar la utilización de las diferentes estrategias utilizadas en el ámbito universitario referidas a los modelos tradicionales de enseñanza. En ellas el profesor es el centro del proceso y lo importante son los conocimientos, el profesor diseña su metodología a partir de sus propios conceptos de la educación y la enseñanza, por ello es imprescindible conocer su percepción sobre este modelo, es uno de los modelos más utilizados tradicionalmente en la universidad, siendo el protagonista y único responsable de la docencia el profesor. El alumnado debe acatar la información adquirida por el docente sin aportar información, ya que el único que posee el conocimiento es el profesor.

Modelo centrado en el aprendizaje. Formada por 17 ítems. Evalúa la concepción del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza, materiales de aprendizaje y metodología de evaluación coherente con una concepción constructiva. Se pretende captar otro tipo de estrategias y metodologías docentes propias de la incorporación del EEES, donde el profesor se centra no tanto en los conocimientos, sino en el aprendizaje y en el proceso, dando protagonismo al estudiante. Estas variables también se centran en una estructura teórica, aunque se ha podido describir que en ocasiones el profesor universitario utiliza estas estrategias sin saberlo, o sin ser consciente de ello, por lo que es importante darle forma y sentido.

Modelo centrado en evaluar las habilidades docentes del profesor eficaz. Formada por 18 ítems. Evalúa la planificación, comunicación con los alumnos, metodología adecuada a los objetivos, evaluación coherente con los mismos y con criterios claros. Este bloque incorpora referencias de las habilidades docentes, se pretende conocer las diferentes habilidades que el profesor universitario tiene o genera cuando trabaja de manera eficaz, siendo muchas de ellas objeto de estudio.

El cuestionario adopta el formato de la escala tipo Likert con cinco opciones de respuestas para cada ítem, que oscilan desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”. Se obtiene una puntuación total en el modelo de enseñanza del profesorado universitario tras sumar las escalas del modelo centrado en la enseñanza, el modelo centrado en el aprendizaje y la escala de las habilidades docentes del profesor eficaz.

El instrumento fue validado con una muestra de 332 profesores de las universidades públicas de la ciudad de Valencia (España), la Universidad de Valencia/Estudi General (UVEG) y la Universidad Politécnica de Valencia (UPV). El nivel de confianza es del 95% y con un error máximo del 5%. El coeficiente Alfa de Cronbach para la primera escala fue .879, para la segunda .382 y para la tercera .839.

6.3.2. Validación

Los cuestionarios seleccionados están validados en el contexto español, pero debido a que el estudio es comparado y se ha llevado a cabo en España e Inglaterra, se ha procedido a realizar una validación transcultural. Cada vez es más frecuente encontrar estudios internacionales o comparados, por lo que es esencial disponer de instrumentos que se puedan usar en diferentes contextos, países e idiomas; para ello los instrumentos deben estar adaptados culturalmente en los diferentes países donde se realice. Carvajal (2011) apunta que uno de los sesgos tradicionalmente encontrados en instrumentos culturalmente adaptados es la ausencia de equivalencia conceptual de los instrumentos en distintas culturas. Por ello, al validar un instrumento, es necesario empezar con el proceso de traducción.

Según Hui y Triandis (1985) hay diferentes criterios para poder llevar a cabo esta validación: traducción, adaptación, validación de las propiedades psicométricas y redacción de las normas del instrumento en los diferentes idiomas.

6.3.2.1. El proceso de Traducción

La traducción del cuestionario es el proceso clave para asegurar la validez en diferentes culturas, ya que los cuestionarios utilizados se encuentran validados y

tienen una buena puntuación de fiabilidad en el ámbito español. El método que se considera más completo y garantiza una mayor calidad en el proceso de traducción es la traducción-retrotraducción por personas bilingües o monolingües (Maneesriwongul y Dixon, 2004). También es necesario utilizar una serie de técnicas como son: traducción del instrumento, retrotraducción, técnica bilingüe, comité evaluador, y estudio piloto.

Por este motivo los instrumentos que se utilizaron en el estudio pasaron por las siguientes fases:

- Primera Fase: este método debe evaluar en primer lugar si el fenómeno que mide el cuestionario existe en la cultura a la que se adapta. La comprobación en este caso fue sencilla, ya que uno de los cuestionarios mide al alumnado universitario y su forma de trabajar a la hora de atender en clase, realizar trabajos, exámenes... y el otro cuestionario está dirigido al profesorado universitario y cómo se sienten a la hora de diseñar e impartir su docencia. Todos ellos en el ámbito universitario e inmersos en el proceso de convergencia europea, por lo que se deduce que tanto alumnado como profesorado pasan por procesos similares en Inglaterra y en España.

- Segunda Fase: en segundo lugar se deben realizar al menos dos traducciones de la versión original a la lengua de la población diana por traductores bilingües cuya lengua materna sea la población diana. Para ello, las traducciones se hicieron simultáneamente por un profesor colaborador de la universidad receptora y un traductor bilingüe que había estudiado y vivido en el país de origen.

- Tercera Fase: la traducción debe ser conceptual por lo que la persona que traduce debe conocer además del idioma, los contenidos y el propósito del cuestionario. Los dos traductores tenían conocimientos de la temática, ya que uno de ellos era docente en la universidad y conocía de primera mano la temática y el otro había estudiado en una universidad del país. Además, previamente se realizaron dos reuniones en las que se explicaban los cuestionarios, sus funciones y sus significados. Se puede comprobar el resultado de la traducción en el Anexo 6.3.

- Cuarta Fase: a partir de estas traducciones varios evaluadores miden la equivalencia semántica de las distintas versiones. Para ello participaron jueces expertos de las dos universidades, tanto de la española como de la inglesa, teniendo un total de 6 jueces expertos en el cuestionario CEMEDEPU y otros 6 en el CEA.

Las características de todos ellos eran su vinculación con el grado de magisterio, ya que todos de algún modo impartían docencia en dicho grado, unos en Inglaterra y otros en España. Otra característica común a destacar es que todo ellos eran bilingües en inglés y español y el 72% de los jueces expertos eran doctores. Para el desarrollo de este trabajo se utilizó la traducción realizada en primer lugar y se acomodó un espacio para que cada uno de los jueces pudiera dar su opinión, eliminar o añadir, lo que le pareciera oportuno. De las 70 preguntas que tiene el cuestionario de alumnado CEA, solamente no se modificaron ni tuvieron anotaciones por parte de los jueces expertos las preguntas 5, 7, 27, 29, 30, 37, 61 y 65. Todas las demás tuvieron alguna anotación, las cuales pueden comprobarse en el Anexo 6.3. En el cuestionario CEMEDEPU para profesores, los jueces expertos, de las 51 preguntas propuestas no modificaron los ítems 10, 18, 25 y 30. Todos los demás tuvieron alguna sugerencia o modificación, por lo que la participación fue extremadamente productiva y satisfactoria. Pueden verse las anotaciones de los jueces expertos en el Anexo 6.3.

- Quinta Fase: el comité de revisión diseña a partir de estas pautas la primera versión del cuestionario (Anexo 6.3) y se pasa a un grupo de 38 alumnos del grado de magisterio de una universidad cercana (Northampton University). El resultado de esta prueba piloto es muy positivo ya que ningún estudiante encuentra ninguna pregunta que no entienda o que no sepa cómo responder.

- Sexta Fase: por tanto el comité de revisión, al analizar los resultados obtenidos y ser positivos diseña una segunda versión, muy similar del cuestionario (Anexo 6.4).

- Séptima Fase: la segunda versión se retrotraduce a la lengua original por dos personas bilingües y se comprueba que coinciden con las preguntas originales de los test y que tiene una equivalencia semántica.

6.3.2.2. Adaptación

La adaptación de los cuestionarios se lleva a cabo en una reunión con los responsables del grado de magisterio de la universidad Bedfordshire. En dicha reunión se pide que aparte de los cuestionarios, es necesario que tanto el profesorado como el alumnado sea informado de manera oral y escrita del estudio a llevar a cabo. También es imprescindible redactar un informe sobre la ética de los cuestionarios y un consentimiento informado para los participantes. A partir de estas modificaciones, el comité *Ethical Approval*, dio el visto bueno para poder pasar los cuestionarios a sus profesores y alumnos.

6.3.2.3. Validación y fiabilidad transcultural

Ya que la validez y la fiabilidad de los instrumentos está desarrollada en el contexto español, para conseguirla en el inglés se ha llevado a cabo una validación transcultural basada en la traducción, validación de jueces expertos, Anexo 6.5 retrotraducción, se ha pasado a un grupo piloto y se ha diseñado el cuestionario de nuevo en inglés. Por lo que queda validado para el contexto inglés. Mientras que la fiabilidad se ha detectado a través de los datos obtenidos al pasar los test al grupo piloto con los siguientes resultados:

CEMEDEPU

Los índices del Alpha de Cronbach en las diferentes escalas son los siguientes: Escala de Modelo Centrado en la Enseñanza .879, Escala de Modelo Centrado en el Aprendizaje .832 y Escala de Modelo Centrado en las Habilidades del Profesor Eficaz .839.

CEA

Los índices del Alpha de Cronbach en las diferentes escalas son los siguientes: Escala de Sensibilización .711, Motivación .703, Actitud .839, Afectividad y control emocional .628, Escala de Elaboración .854, Selección de la Información .615,

Organización de la Información .494, Elaboración de la Información .746, Escala de Personalización .868, Pensamiento Creativo y Crítico .789, Recuperación de Información .452, Transferencia .760, Escala de Metacognición .773, Planificación y Evaluación .674 y Regulación .509.

6.3.2.4. Redacción de las normas del instrumento en los diferentes idiomas

Por último se redactan las normas en inglés, ya que las normas en castellano están redactadas y se incluye un documento de consentimiento informado como se solicitaba por el sistema inglés (Anexo 6.6).

Además, en el caso del CEA al pasarse en las clases presenciales se explica de manera oral todo el proceso y el estudio que se llevará a cabo, incluyendo que sólo tendrá un fin investigador. En el caso del CEMEDEPU, a pesar de encontrar las normas escritas, se realizó una reunión con el profesorado para explicar también de manera oral todo el proceso y el estudio que se estaba llevando a cabo, a la vez que para indicarles que les llegaría al correo electrónico un link con el acceso al cuestionario, para mayor comodidad.

6.4. Procedimiento

6.4.1. Fase de Investigación

Las fases en las que se ha llevado a cabo la presente investigación se describen en la siguiente tabla.

Tabla 6.8 Fases de la investigación

Fases	Contenido	Temporalización
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de bibliografía • Selección de la población diana • Contacto con las universidades • Selección de los instrumentos 	2012-2013

Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Validación transcultural de los instrumentos • Aplicación de los instrumentos tanto en España como en Inglaterra 	2013-2014
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Recopilación y sistematización del material teórico y empírico • Elaboración y redacción final de la tesis doctoral 	2014-2015

6.4.2. Desarrollo del estudio

El desarrollo del estudio se llevó a cabo iniciando una búsqueda bibliográfica para fundamentar las diferentes ideas de este estudio; para ello se realizó un análisis más profundo de la justificación teórica, centrándose en la literatura sobre el EEES y cómo dicho proceso ha influido en las universidades, profesorado y alumnado, analizando las diferencias con el Reino Unido y la influencia de dicho proceso en el cambio de la formación del profesorado universitario, la visión del propio alumnado y de las instituciones. Se analizan también las competencias que se deben desarrollar en la titulación de magisterio para igualarnos con Europa a nivel profesional.

La segunda parte de la investigación se basó en las conclusiones extraídas del profundo estudio de la fundamentación teórica, ofrecidas por las diferentes investigaciones científicas. Se decidió realizar una investigación cuasi-experimental llevando a cabo algunas pruebas, para una posterior evaluación de los resultados. La población seleccionada han sido los alumnos del grado de magisterio de Educación Primaria la universidad CEU Cardenal Herrera y los de Bedfordshire University y del profesorado que les impartía clase en el curso 2014, debido a las similitudes de los diferentes grupos, consiguiendo así el menor número de variables independientes. Para ello hubo un previo contacto con las universidades que accedieron a ser parte del estudio. Todo esto con la ayuda de una estancia de 3 meses en la universidad de Bedfordshire University para desarrollar el estudio en el caso inglés y dedicando otros 3 meses en la universidad CEU Cardenal Herrera, para desarrollar el caso español.

En la selección de los instrumentos es determinante saber qué se quiere medir y comparar, para ello se seleccionó el cuestionario Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (Beltrán, Pérez, y Ortega, 2006), dedicado al alumnado universitario y el Cuestionario de Evaluación de las Variables “Moduladoras” del Estilo de Enseñanza en Educación Superior (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007) para analizar el trabajo del profesor universitario y corroborar si se ajustaban a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Después de la selección de los cuestionarios, se lleva a cabo un proceso de validación transcultural para que sean útiles para los diferentes países, con los diferentes controles. Los cuestionarios se pasaron a los alumnos y profesores de las universidades de Bedfordshire y CEU Cardenal Herrera.

Posteriormente se analizaron y evaluaron los resultados obtenidos de la aplicación, relacionando las respuestas del profesorado con las del alumnado y comparando los datos del caso español y del caso inglés, con el objetivo de extraer las conclusiones relevantes de la investigación.

Por último, en la fase final de la investigación, se analizaron todos los datos obtenidos para discutir los resultados corroborando o discrepando con investigaciones sobre la temática.

Capítulo 7. Análisis de los resultados

7.6. Estudio comparativo entre Inglaterra y España en el profesorado universitario de Bedfordshire University y Universidad CEU Cardenal Herrera en el grado de magisterio.

7.1.1. Diferencias entre el profesorado universitario en las tres variables, Modelo Centrado en la Enseñanza, Modelo Centrado en el Aprendizaje y Habilidades del Profesor Eficaz, en los diferentes países (España e Inglaterra).

7.1.1.1 Análisis Descriptivos

Tabla 7.1 Descriptivos por país en el profesorado universitario

Variables	País	n	\bar{X}	D.T
Modelo Centrado en la Enseñanza	España	21	43.67	11.81
	Inglaterra	21	42.86	10.76
Modelo Centrado en el Aprendizaje	España	21	69.57	7.58
	Inglaterra	21	72.38	11.81
Habilidades del Docentes del Profesor Eficaz	España	21	78.90	5.99
	Inglaterra	21	80.43	6.99

Una vez realizado el análisis de descriptivos se observa que el profesorado universitario, tanto de España como de Inglaterra, tiene una mayor puntuación en las Habilidades del Profesor Eficaz (\bar{X} =78.90; D.T=5.99 y \bar{X} =80.43; D.T=6.99, respectivamente). El Modelo Centrado en la Enseñanza es el menor puntuado, aunque se aprecia un pequeño aumento en el caso español (\bar{X} =43.67; D.T=11.81) en relación con el profesorado inglés (\bar{X} =42.86; DT=10.76). Por último, en el Modelo Centrado

en el Aprendizaje las puntuaciones son similares, aunque aumentan en el caso inglés (\bar{X} =72.38; D.T=11.81) en comparación con el español (\bar{X} =69.57; D.T=7.58).

7.1.1.2 Comparación de Medias

Tabla 7.2 Diferencia de medias por país en el profesorado universitario

Variables	País	Error	gl	t	Sig.
Modelo Centrado en la Enseñanza	España	3.49	40	.23	.50
	Inglaterra				
Modelo Centrado en el Aprendizaje	España	6.19	29.93	2.02	.00
	Inglaterra				
Modelo Centrado en las Habilidades del Profesor Eficaz	España	6.84	27.96	2.28	.00
	Inglaterra				

Al realizar la prueba de diferencia de medias se observa, que excepto en el Modelo Centrado en la Enseñanza, los modelos son significativos, tanto la comparación por países en el Modelo Centrado en el Aprendizaje ($t(29.93)=2.02$, $p=.00$) como el Modelo de las Habilidades del Profesor Eficaz ($t(27.96)=2.28$, $p=.00$).

7.1.2. Diferencias entre el profesorado universitario en las tres variables, Modelo centrado en el docente, Modelo centrado en el aprendizaje y Habilidades del profesor eficaz, en los diferentes países (España e Inglaterra), dependiendo de los años de experiencia docente.

7.1.2.1 Análisis Descriptivos

Tabla 7.3 Descriptivos en el modelo centrado en el aprendizaje, modelo centrado en la enseñanza y habilidades del profesor eficaz dependiendo de los años de experiencia docente y país.

Variables	País	Años de Experiencia docente	n	\bar{X}	D.T
Modelo Centrado en la Enseñanza	España	Menos de 4 años	8	46.88	16.06
		Entre 4 y 10 años	5	45	8.94
		Entre 10 y 20 años	6	39.50	7.94
		Más de 20 años	2	40	11.31
		Total	21	43.67	11.81
	Inglaterra	Menos de 4 años	0	-	-
		Entre 4 y 10 años	0	-	-
		Entre 10 y 20 años	12	44.25	10.87
		Más de 20 años	9	41	10.95
		Total	21	42.86	10.75
Modelo Centrado en el Aprendizaje	España	Menos de 4 años	8	68.63	6.09
		Entre 4 y 10 años	5	68.20	11.67
		Entre 10 y 20 años	6	72.50	7.26
		Más de 20 años	2	68	2.83
		Total	21	69.57	7.58
	Inglaterra	Menos de 4 años	0	-	-
		Entre 4 y 10 años	0	-	-
		Entre 10 y 20 años	12	70.42	15.23
		Más de 20 años	9	75	4.06
		Total	21	72.38	11.81
Habilidades Docentes del Profesor Eficaz	España	Menos de 4 años	8	78	6.28
		Entre 4 y 10 años	5	79.60	5.03
		Entre 10 y 20 años	6	78.17	7.57
		Más de 20 años	2	83	2.83
		Total	21	78.90	5.99
	Inglaterra	Menos de 4 años	0	-	-
		Entre 4 y 10 años	0	-	-
		Entre 10 y 20 años	12	77.75	17.90
		Más de 20 años	9	84	5.70
		Total	21	80.43	14.12

Se puede observar que el Modelo Centrado en la Enseñanza es el único en el que la puntuación es mayor en el caso español (\bar{X} =43.67; D.T=11.81) que en el caso inglés (\bar{X} =42.86; D.T=10.75). Sin embargo, la media aumenta en el caso inglés tanto

en el Modelo Centrado en el Docente (\bar{X} =72.38; D.T=11.81), como en las Habilidades del Profesor Eficaz (\bar{X} =80.43; D.T=14.12).

Es necesario destacar que en todas las variables aumenta la puntuación en los docentes de más de 20 años de experiencia, en ambos casos, en el Modelo Centrado en el Aprendizaje, para España (\bar{X} =68; D.T=2.83) y para Inglaterra (\bar{X} =75; D.T=4.06), como en la Escala de Habilidades del Profesor Eficaz, en España (\bar{X} =83; D.T= 2.83) y en Inglaterra (\bar{X} =84; D.T=45.70). Sin embargo, esto no ocurre en el Modelo Centrado en la Enseñanza, caso español (\bar{X} =40; D.T=11.31) y caso inglés (\bar{X} =41; D.T=10.95), dándose la máxima puntuación en los profesores de menos de 4 años de experiencia, en esta ocasión sólo en el caso español ya que no hay profesores con esa experiencia en la muestra inglesa. España (\bar{X} = 40; D.T=11.31), Inglaterra (\bar{X} =41; D.T=10.95).

Al realizar la prueba de diferencia de medias se observa que la diferencia entre países no es significativa, aunque hay una diferencia entre el caso inglés y el español en el Modelo centrado en docente, siendo algo mayor en el caso español ($F(2)=.11$, $p=.90$).

7.1.3 Diferencias entre el grupo de profesorado universitario en los tres grandes grupos de variables, modelo centrado en el Docente, Modelo centrado en el Aprendizaje y Habilidades del profesor Eficaz, en los diferentes países, España e Inglaterra, dependiendo de la formación pedagógica de los docentes.

7.1.3.1. Análisis Descriptivos

Tabla 7.4 Descriptivos del modelo centrado en el aprendizaje, modelo centrado en la enseñanza y habilidades del profesor eficaz en España e Inglaterra dependiendo de la formación docente (pedagógica o no pedagógica).

Variables	País	Formación	n	\bar{X}	D.T
------------------	-------------	------------------	----------	-----------	------------

Modelo Centrado en la Enseñanza	España	Formación Pedagógica	8	37.38	10.35
		No Formación Pedagógica	13	47.54	11.29
	Inglaterra	Formación Pedagógica	21	42.86	10.76
		No Formación Pedagógica	-	-	-
Modelo Centrado en el Aprendizaje	España	Formación Pedagógica	8	71.63	6.89
		No Formación Pedagógica	13	68.31	7.97
	Inglaterra	Formación Pedagógica	21	73.38	11.81
		No Formación Pedagógica	-	-	-
Habilidades Docentes del Profesor Eficaz	España	Formación Pedagógica	8	78.63	7.65
		No Formación Pedagógica	13	79.08	5.06
	Inglaterra	Formación Pedagógica	21	80.43	14.12
		No Formación Pedagógica	-	-	-

En Inglaterra todos los sujetos tienen formación pedagógica. Una vez realizados los análisis descriptivos, se observa que en el Modelo Centrado en la Enseñanza las puntuaciones más altas son para los profesores españoles sin formación pedagógica (\bar{X} =47.54; D.T=11.29), comparados con los que sí tienen dicha formación. En el Modelo Centrado en el Aprendizaje, el profesorado inglés con formación pedagógica tiene la mayor puntuación (\bar{X} =73.38; D.T=11.81), seguido del profesorado español con formación pedagógica (\bar{X} =71.63; D.T=6.89). En el Modelo que se centra en las habilidades del profesor eficaz, las puntuaciones son similares en todos ellos.

No existen diferencias significativas al comparar el país con la formación pedagógica o no del profesorado. Solamente hay diferencias en la variable MCDtotal según la formación ($F(1)=4.34$, $p=.04$).

7.2. Estudio comparativo entre Inglaterra y España en el alumnado universitario de Bedfordshire University y Universidad CEU Cardenal Herrera en el grado de magisterio.

7.2.2. Diferencias entre el alumnado universitario en las variables de sensibilización, elaboración, personalización y metacognición, en los diferentes países (España e Inglaterra).

7.2.2.1. Análisis Descriptivos y comparación de medias

Tabla 7.5 Descriptivos en la escala de sensibilización (Motivación, Actitudes y Afectividad-control emocional) del alumnado universitario entre países.

Variables	País	n	\bar{X}	D.T
Escala de Sensibilización	España	165	44.82	6.67
	Inglaterra	177	40.95	5.92
Actitudes	España	165	11.42	2.48
	Inglaterra	177	12.18	2.49
Afectividad-Control emocional	España	165	16.17	4.07
	Inglaterra	177	15.02	3.77
Total	España	165	72.41	9.54
	Inglaterra	177	68.15	8.20

En la escala de Sensibilización las medias indican una mayor puntuación en el alumnado español ($\bar{X}=72.41$; D.T=9.54), que en el inglés ($\bar{X}=68.15$; D.T=8.20). En el análisis descriptivo de las variables que componen la escala de Sensibilización, tanto

en la Motivación los alumnos españoles (\bar{X} =44.82; D.T=6.67) tienen mayor puntuación que los ingleses (\bar{X} =40.95; D.T=5.92), como en la Afectividad y control emocional (\bar{X} =16.17 y un D.T de 4.07 y \bar{X} =15.02; D.T=3.77 respectivamente). Sin embargo, los ingleses (\bar{X} =12.18; D.T=2.49) tienen puntuaciones más elevadas en Actitud que los españoles (\bar{X} =11.42; D.T=2.48).

Tabla 7.6 Diferencia de medias por país en el alumnado universitario en la escala de Sensibilización.

Variables		País	Error	Gl	T	Sig.
Escala de Sensibilización	Motivación	España	.68	340	5.68	.00
		Inglaterra				
	Actitud	España	.27	338.50	-2.84	.00
		Inglaterra				
Afectividad/ Control emocional	España	.42	340	2.72	.01	
	Inglaterra					
Total	España	.96	340	4.44	.00	
	Inglaterra					

Al realizar la prueba de medias, en la escala de Sensibilización las diferencias son significativas en Actitud ($t(338.50)=-2.84, p=.00$), en Motivación ($t(340)=5.68, p=.00$) y en el Control emocional ($t(340)=2.72, p=.01$), al comparar al alumnado de España e Inglaterra.

Tabla 7.7 Descriptivos en la escala de Elaboración (Selección, Organización y elaboración) del alumnado universitario entre países.

Variables	País	n	\bar{X}	D.T
Escala de Selección Elaboración	España	165	14.43	2.80
	Inglaterra	177	14.38	2.40
Organización	España	165	15.47	3.30
	Inglaterra	177	14.22	2.63

Elaboración	España	165	32.08	5.62
	Inglaterra	177	30.74	4.76
Total	España	165	61.95	9.74
	Inglaterra	177	59.34	7.92

En el análisis descriptivo de las variables que componen la escala de Elaboración, de manera global indica una mayor puntuación en el alumnado español (\bar{X} =61.98; D.T=9.74), al compararlo con el inglés (\bar{X} =59.34; D.T =7.92). Analizándolo por subescalas, la selección (\bar{X} =14.43; DT=2.80), organización (\bar{X} =15.47; DT=3.30) como en la elaboración (\bar{X} = 32.08; DT=5.62) los alumnos españoles obtienen una mayor puntuación con respecto a los ingleses.

Tabla 7.8 Diferencia de medias por país en el alumnado universitario en la escala de Elaboración.

Variables		Países	Error	gl	t	sig
Escala de Elaboración	Elaboración	España	.56	340	2.38	.02
		Inglaterra				
	Organización	España	.32	340	3.89	.00
		Inglaterra				
Selección	España	.28	340	.16	.87	
	Inglaterra					
Total	España	.96	340	2.76	.01	
	Inglaterra					

En el caso de la escala de Elaboración, son significativas tanto la Elaboración (t (340)= 2.30, p=.02) como la Organización (t (340)= 3.89, p=.00).

Tabla 7.9 Descriptivos en la escala de Personalización (Pensamiento crítico/creativo, recuperación y transferencia) del alumnado universitario entre países.

Variables	País	n	\bar{X}	D.T
Escala de Pensamiento Personalización crítico/ creativo	España	165	37.15	6.49
	Inglaterra	177	39.37	5.49
Recuperación	España	165	13.67	2.57
	Inglaterra	177	13.31	2.57
Transferencia	España	165	23.24	4.41
	Inglaterra	177	24.79	3.84
Total	España	165	74.06	11.76
	Inglaterra	177	77.85	10.27

En el análisis descriptivo de la escala de Personalización, las medias indican una mayor puntuación en el alumnado Inglés (\bar{X} =77.85; D.T=10.27), que en el español (\bar{X} =74.06; D.T=11.76); y analizando las variables que componen la escala de Personalización, tanto en el Pensamiento crítico/creativo, si comparamos Inglaterra (\bar{X} =39.37; D.T=5.49) con España (\bar{X} =37.15; D.T=6.49), las puntuaciones son mayores en la primera. Al igual ocurre en Transferencia, al comparar Inglaterra (\bar{X} =24.79; D.T=3.88) con España (\bar{X} = 23.24; D.T=4.41).

Tabla 7.10 Diferencia de medias por país en el alumnado universitario en la escala de Personalización.

Variables	Países	Error	gl	t	sig	
Escala de Personalización	Pensamiento Crítico/ Creativo	España Inglaterra	.65	322.09	-3.98	.00
	Recuperación	España Inglaterra	.28	340	1.32	.19
	Transferencia	España Inglaterra	.45	325.98	-3.46	.00

Total	España Inglaterra	1.20	326.28	-3.16	.00
--------------	----------------------	------	--------	-------	-----

En la escala de Personalización se encuentran diferencias significativas en el Pensamiento crítico/creativo ($t(322)=-3.98, p=.00$), y en la transferencia ($t(325.9)=-3.46, p=.00$). El total de la escala de Personalización es también significativa, si se compara España e Inglaterra ($t(326)=-3.16, p=.00$).

Tabla 7.11 Descriptivos en la escala de Metacognición (Planificación/ Evaluación, y Regulación) del alumnado universitario entre países.

Variables			País	n	\bar{X}	D.T
Escala de Metacognición	de Planificación/ Evaluación		España	165	24.36	4.13
			Inglaterra	177	24.57	3.85
	Regulación		España	165	15.99	2.96
			Inglaterra	177	13.53	2.79
	Total		España	165	40.35	5.42
			Inglaterra	177	38.10	4.76

Tabla 7.12. Diferencia de medias por país en el alumnado universitario en la escala de Metacognición.

Variables		Países	Error	gl	t	sig
Escala de Metacognición	Planificación / Evaluación	España	.43	333.27	-.49	.62
		Inglaterra				
	Regulación	España	.31	340	7.91	.00
		Inglaterra				
	Total	España	.55	340	4.08	.00
		Inglaterra				

En el análisis descriptivo de la Escala de manera total de metacognición, las medias indican una mayor puntuación en el alumnado español ($\bar{X}=40.35$; D.T=5.42), frente al inglés ($\bar{X}=38.10$; D.T=11.76). Y en las variables que componen la escala de

Metacognición, tanto la Planificación/evaluación como la Regulación poseen puntuaciones similares en ambos países, aunque en Regulación se obtienen puntuaciones más elevadas en el alumnado español (\bar{X} =15.99; D.T=2.96) que en el inglés (\bar{X} =13.53; D.T=2.79).

Se observan diferencias significativas en la Regulación ($t(340)=7.91$, $p=.00$) y en la escala de Metacognición de manera global ($t(340)=4.08$, $p=.00$), al comparar el alumnado por países.

Tabla 7.13. Descriptivos en las cuatro escalas de Sensibilización, Elaboración, Personalización y Metacognición del alumnado universitario entre países.

Variables	País	n	\bar{X}	D.T
Escala de Sensibilización	España	165	72.41	9.54
	Inglaterra	177	68.15	8.20
Escala de Elaboración	España	165	61.98	9.74
	Inglaterra	177	59.34	7.92
Escala de Personalización	España	165	74.06	11.76
	Inglaterra	177	77.85	10.27
Escala de Metacognición	España	165	40.35	5.42
	Inglaterra	177	38.10	4.76

En el análisis descriptivo de las cuatro variables que incluyen a todas las subvariables se aprecia que los alumnos españoles destacan sobre los ingleses en Sensibilización (\bar{X} =72.41; D.T=9.54), en Elaboración (\bar{X} =61.98; D.T=9.74), y en Metacognición (\bar{X} =40.35; D.T=5.42). Los ingleses poseen puntuaciones mayores en Personalización (\bar{X} =77.85; D.T =10.27). Todas ellas son significativas, como se observa en la tabla de comparación de medias que se exponen en cada variable.

7.3. Diferencias entre el grupo de alumnado universitario en las variables de sensibilización, elaboración, personalización y metacognición, en los diferentes países, España e Inglaterra por cursos.

7.3.2. Análisis descriptivos y comparación de medias

Tabla 7.14 Descriptivos en la escala de sensibilización por cursos.

Variables	País	Curso	n	\bar{X}	D.T
Escala de Sensibilización	España	1	31	70.42	8.74
		2	38	70.63	9.49
		3	41	68.71	8.76
		4	55	77.53	8.59
	Inglaterra	1	45	69.18	8.80
		2	61	68.00	6.48
		3	40	69.33	8.86
		4	31	65.45	9.15

En el análisis descriptivo de la escala de Sensibilización a nivel global, en España se aprecia que es algo superior en tres de los cuatro cursos (1er curso \bar{X} =70.42; DT=8.74 2º curso \bar{X} =70.63; D.T=9.49, 4º curso \bar{X} =77.53; D.T.= 8.59), excepto en tercer curso de carrera en el que los alumnos ingleses puntúan más alto que los españoles (\bar{X} =69.33). Llama la atención que en España la sensibilización aumenta levemente de primero a segundo, bajando en tercer curso pero llegando a su máxima puntuación en cuarto, mientras que en Inglaterra, la sensibilización del alumnado baja levemente en segundo curso para aumentar en tercero y volver a bajar en cuarto.

Tabla 7.15. Descriptivos de las variables de la escala de Sensibilización (Motivación, Actitudes y Afectividad-control emocional) del alumnado universitario entre países y por cursos.

Variables	País	Curso	n	\bar{X}	D.T
Escala de Motivación Sensibilización	España	1	31	43.16	5.14
		2	38	44.50	7.46
		3	41	41.85	6.07
		4	55	48.20	5.93
	Inglaterra	1	45	40.49	6.51
		2	61	41.48	4.93
		3	40	41.33	6.31
		4	31	40.13	6.43
Actitud	España	1	31	11.58	2.40
		2	38	9.97	2.97
		3	41	11.37	1.95
		4	55	12.36	2.05
	Inglaterra	1	45	13.20	2.05
		2	61	12.18	2.31
		3	40	12.15	2.48
		4	31	10.74	2.79
Afectividad-Control emocional	España	1	31	15.68	4.49
		2	38	16.16	3.69
		3	41	15.49	4.06
		4	55	16.96	4.05
	Inglaterra	1	45	15.49	4.50
		2	61	14.34	3.41
		3	40	15.85	3.07
		4	31	14.58	3.96

El análisis detallado de las subescalas de la variable de sensibilización, muestra que en la Motivación el grupo español tiene una puntuación mayor que el inglés en todos los cursos, destacando que va incrementándose con el paso de los cursos, exceptuando en 3er curso en el que produce un descenso (1er curso \bar{X} =43.16; D.T= 5.14, 2º curso \bar{X} =44.50; D.T=7.76 , 3er curso \bar{X} =41.85; D.T=6.07 , 4º curso \bar{X} =48.20; D.T=5.93), mientras que en Inglaterra la puntuación se mantiene constante, aunque es algo menor en el 1er y en el último curso (1er curso \bar{X} =40.49; D.T= 6.51, 2º curso \bar{X} =41.48; D.T= 4.93, 3er curso \bar{X} =41.33; D.T=6.31 , 4º curso \bar{X} =40.13; D.T= 6.43).

En cuanto a la Actitud, los alumnos ingleses tienen mayor puntuación en el primer, segundo y tercer curso, aunque en cuarto los alumnos españoles aumentan la puntuación. Cabe destacar que los españoles (1er curso \bar{X} =11.58; D.T=2.40 , 2º curso \bar{X} =9.97; D.T=2.97 , 3er curso \bar{X} =11.37; D.T=1.95, 4º curso \bar{X} =12.36; D.T=2.05) bajan su puntuación en el segundo curso, pero a partir de ahí la puntuación aumenta por cursos; mientras que los ingleses aunque con puntuaciones mayores, van descendiendo en puntuación conforme avanzan los cursos (1er curso \bar{X} =13.20; D.T=2.05 , 2º curso \bar{X} =12.18; D.T=2.31, 3er curso \bar{X} =12.15; D.T=2.48 , 4º curso \bar{X} =10.74; D.T=2.79).

En la Afectividad-Control emocional, las puntuaciones son muy similares en los diferentes países siendo algo mayor en España en los cursos 1º, 2º y 4º (1er curso \bar{X} =15.68; D.T=4.49 , 2º curso \bar{X} =16.6; D.T= 3.69 , 3er curso \bar{X} =15.49; D.T= 4.06, y 4º curso \bar{X} =16.96; D.T=4.05), mientras que en Inglaterra se mantiene más estable siendo algo mayor en 3er curso (\bar{X} =15.85; D.T=3.07) que en España.

Tabla 7.16 Diferencia de medias por país y curso en el alumnado universitario en la escala de sensibilización

Variables	Error	gl	F	Sig.	
Escala de sensibilización	Motivación	.58	3	9.70	.00
	Actitudes	.16	3	4.54	.00
	Afectividad-Control emocional	.25	3	8.25	.00
	Escala de sensibilización	.96	3	10.58	.00

En la escala de Sensibilización ($F(3)=10.58$, $p=.00$), analizando la diferencia de medias por país, curso y alumnado, se encuentra que las subescalas y la escala global son significativas. Motivación ($F(3)=9.70$, $p=.00$), Actitud ($F(3)=4.54$, $p=.00$), y Afectividad y control emocional ($F(3)=8.25$, $p=.00$).

Tabla 7.17 Descriptivos en la escala de Elaboración del alumnado universitario entre países por cursos.

Variables	País	Curso	n	\bar{X}	D.T
Escala de Elaboración	España	1	31	59.58	7.37
		2	38	60.95	10.15
		3	41	60.15	9.55
		4	55	65.42	10.05
	Inglaterra	1	45	60.44	7.55
		2	61	59.54	7.56
		3	40	58.63	8.71
		4	31	58.29	8.22

En el análisis descriptivo de la escala de Elaboración a nivel global, tanto en España como en Inglaterra las puntuaciones son muy similares, siendo algo más

elevadas en España. Destacar que en España a medida que avanzan los cursos aumenta esta capacidad (1er curso \bar{X} =59.58; D.T= 7.37, 4º curso \bar{X} =65.42; D.T= 10.05), mientras que en Inglaterra va disminuyendo a medida que avanzan los cursos (1er curso \bar{X} =60.44; D.T= 7.55, 4º curso \bar{X} =58.29; 8.22).

Tabla 7.18 Descriptivos en la escala de Elaboración (Selección, Organización y Elaboración) del alumnado universitario entre países y por cursos.

Variables	País	Curso	n	\bar{X}	D.T
Escala de Selección Elaboración	España	1	31	13.52	2.63
		2	38	14.26	2.80
		3	41	13.93	2.78
		4	55	15.44	2.68
	Inglaterra	1	45	15.02	2.41
		2	61	14.23	2.35
		3	40	14.15	2.41
		4	31	14.06	2.42
Organización	España	1	31	15.10	2.87
		2	38	14.76	3.30
		3	41	15.37	3.53
		4	55	16.25	3.27
	Inglaterra	1	45	13.87	2.62
		2	61	14.48	2.66
		3	40	14.10	2.74
		4	31	14.39	2.51
Elaboración	España	1	31	30.97	4.12
		2	38	31.92	5.93
		3	41	30.85	5.18

	4	55	33.73	6.15
Inglaterra	1	45	31.56	4.80
	2	61	30.84	4.36
	3	40	30.38	5.01
	4	31	29.48	5.15

En el análisis detallado de la escala de Elaboración, se puede observar que en la Selección, los alumnos ingleses tienen una puntuación muy similar en todos los cursos, sin embargo en el caso español aumenta la puntuación en todos los cursos exceptuando en tercero, donde se muestra un leve descenso (1er curso \bar{X} =13.52; D.T=2.63, 4º curso \bar{X} =15.44; D.T=2.68).

En la variable Organización, las puntuaciones en el caso español son algo mayores, pero ocurre lo mismo en Inglaterra (1er curso \bar{X} =13.87; D.T=2.62 , 2º curso \bar{X} =14.48; D.T= 2.66, 3er curso \bar{X} =14.10; D.T= 2.74, 4º curso \bar{X} =14.39; D.T= 2.51) que en España (1er curso \bar{X} =15.10; D.T= 2.85, 2º curso \bar{X} =14.76; D.T= 3.30, 3er curso \bar{X} =15.37; D.T=3.53, y 4º curso \bar{X} =16.25; D.T= 3.27), las puntuaciones aumentan conforme avanzan los cursos exceptuando 3er curso donde se presenta un pequeño descenso.

En la variable Elaboración, cabe destacar que los alumnos ingleses comienzan en primero con una puntuación algo mayor que los españoles, y va disminuyendo en los cursos posteriores (1er curso \bar{X} =31.56; D.T= 4.80, 4º curso \bar{X} =29.48; D.T= 5.15), en comparación con los españoles (1er curso \bar{X} =30.97; D.T= 4.12, y 4º curso \bar{X} =33.73; D.T= 6.15), los cuales aumentan esta capacidad en todos los cursos exceptuando tercero, donde desciende la puntuación.

Tabla 7.19. Diferencia de medias por país y curso en el alumnado universitario en la escala de elaboración

Variables	Error	gl	F	Sig.	
Escala de Elaboración	Selección	.19	3	8.91	.00
	Organización	.22	3	3.27	.02
	Elaboración	.45	3	8.81	.00
	Escala de Elaboración	.86	3	8.83	.00

En la escala de Elaboración ($F(3)=8.83$, $p=.00$), realizando el análisis de diferencia de medias por país, curso y alumnado, se encuentra que las subescalas y la escala global son significativas, la Selección ($F(3)=8.91$, $p=.00$), la Organización ($F(3)=3.27$, $p=.02$), y la Elaboración ($F(3)=8.81$, $p=.00$).

Tabla 7.20 Descriptivos en la escala de Personalización del alumnado universitario entre países por cursos.

Variables	País	Curso	n	\bar{X}	D.T
Escala de Personalización	España	1	31	72.13	9.37
		2	38	74.34	12.40
		3	41	70.66	11.00
		4	55	77.49	12.40
	Inglaterra	1	45	79.40	9.95
		2	61	77.77	9.31
		3	40	76.45	10.88
		4	31	77.55	11.81

En los análisis descriptivos de la escala de Personalización cabe destacar que los alumnos ingleses (1er curso $\bar{X}=79.40$; D.T= 9.95, 2º curso $\bar{X}=77.77$; D.T=9.31, 3er curso $\bar{X}=76.45$; D.T=10.88, 4º curso $\bar{X}=77.55$; D.T=11.81) obtienen en todos los

cursos mayor puntuación, aunque va disminuyendo cuando los cursos avanzan. Los alumnos españoles tienen unas puntuaciones menores, aunque su tónica habitual es ir aumentando la puntuación al pasar de curso, exceptuando tercero donde se produce un descenso (1er curso \bar{X} =72.13; D.T=9.37, 2º curso \bar{X} =74.34; D.T=12.40, 3er curso \bar{X} =70.66; D.T=11.00, 4º curso \bar{X} =77.49; D.T= 12.40). La puntuación entre tercero y cuarto, en el caso de los alumnos españoles, aumenta considerablemente.

Tabla 7.21. Descriptivos en la escala de Personalización (Pensamiento crítico/creativo, recuperación y transferencia) del alumnado universitario entre países por cursos.

Variables			País	Curso	n	\bar{X}	D.T
Escala de Personalización	Pensamiento crítico/ creativo	España	España	1	31	35.48	5.04
				2	38	37.63	7.16
				3	41	35.68	6.25
				4	55	38.85	6.60
			Inglaterra	1	45	40.87	5.60
				2	61	39.66	5.13
				3	40	38.93	5.79
				4	31	39.39	5.63
	Recuperación	España	España	1	31	14.16	2.26
				2	38	13.13	2.52
				3	41	13.10	2.37
				4	55	14.20	2.80
			Inglaterra	1	45	13.33	2.75
				2	61	13.20	2.17
				3	40	13.35	2.52
				4	31	13.42	3.16
Transferencia	España	España	1	31	22.48	4.02	
			2	38	23.58	4.14	

	3	41	21.88	4.05
	4	55	24.44	4.80
Inglaterra	1	45	25.20	3.58
	2	61	24.92	3.76
	3	40	24.18	3.86
	4	31	24.74	4.41

En relación a la escala de Personalización, en el Pensamiento crítico/ creativo, los alumnos españoles tienen menor puntuación que los alumnos ingleses (1er curso \bar{X} =40.87; D.T=5.60, 2º curso \bar{X} =39.66; D.T=5.13, 3er curso \bar{X} =38.93; D.T=5.79, 4º curso \bar{X} =39.39; D.T=5.63) en todos los cursos. Los españoles (1er curso \bar{X} =35.48; D.T=5.04, 2º curso \bar{X} =37.63; D.T= 7.16, 3er curso \bar{X} =35.68; D.T=6.25, 4º curso \bar{X} =38.85; D.T=6.60), por su parte, tienen un aumento en todos los cursos, exceptuando el tercer curso donde la puntuación desciende, mientras que los alumnos ingleses se mantiene constante, aunque desciende en segundo y cuarto.

En la Recuperación se observa que las puntuaciones entre los alumnos ingleses y españoles son muy similares, se mantienen estables aunque con pequeñas variaciones.

En la subescala de Transferencia, los datos son muy bajos en relación a todas las demás variables del cuestionario. Aunque los alumnos ingleses (1er curso \bar{X} =25.20; D.T= 3.58, 2º curso \bar{X} =24.92; D.T=3.76 , 3er curso \bar{X} =24.18; D.T= 3.86, 4º curso \bar{X} =24.74; D.T= 4.41) tienen mayor puntuación que los españoles (1er curso \bar{X} =22.48; D.T=4.02 , 2º curso \bar{X} =23.58; D.T=4.14 , 3er curso \bar{X} =21.88; D.T=4.05 , 4º curso \bar{X} =24.44; D.T=4.80).

Tabla 7.22 Diferencia de medias por país y curso en el alumnado universitario en la escala de personalización

Variables	Error	gl	F	Sig.	
Escala de Personalización	Pensamiento crítico/ creativo	.56	3	11.00	.00
	Recuperación	.19	3	4.77	.00
	Transferencia	.35	3	9.41	.00
Escala de Personalización		1.13	3	10.55	.00

En la escala de Personalización ($F(3)=10.55$, $p=.00$), realizando el análisis de diferencia de medias por país, curso y alumnado, se encuentra que tanto las subescalas como la escala global son significativas, la subescala de Pensamiento crítico ($F(3)=11.00$, $p=.00$), la Recuperación ($F(3)=4.77$, $p=.00$), y la Transferencia ($F(3)=10.55$, $p=.00$).

Tabla 7.23 Descriptivos en la escala de Metacognición del alumnado universitario entre países por cursos.

Variables	País	Curso	n	\bar{X}	D.T
Escala de Metacognición	España	1	31	38.26	4.54
		2	38	39.61	6.36
		3	41	39.15	4.47
		4	55	42.95	4.94
	Inglaterra	1	45	37.87	5.28
		2	61	38.56	4.57
		3	40	37.60	4.54
		4	31	38.19	4.76

La escala de Metacognición indica que los alumnos ingleses tienen menor puntuación que los españoles, al igual que en los españoles, en los que la puntuación a medida avanza en los cursos aumenta (1er curso \bar{X} =38.26; DT= 4.54, 4º curso \bar{X} =42.95; D.T= 4.94).

Tabla 7.24 Descriptivos en la escala de Metacognición (Planificación/ Evaluación, y Regulación) del alumnado universitario entre países y por cursos.

Variables	País	Curso	n	\bar{X}	D.T	
Escala de Planificación/ Metacognición Evaluación	España	1	31	23.03	3.75	
		2	38	24.42	4.14	
		3	41	22.88	3.68	
		4	55	26.16	4.04	
	Inglaterra	1	45	24.29	4.13	
		2	61	24.80	3.26	
		3	40	24.55	4.41	
		4	31	24.55	3.85	
	Regulación	España	1	31	15.23	3.23
			2	38	15.18	3.55
			3	41	16.27	2.53
			4	55	16.78	2.45
Inglaterra		1	45	13.58	2.85	
		2	61	13.75	2.94	
		3	40	13.05	2.58	
		4	31	13.65	2.72	

En el análisis descriptivo de los componentes de la escala de Metacognición, la Planificación/ Evaluación en España tiene puntuaciones mayores en el último curso y va en aumento, exceptuando en el 3er curso donde hay un descenso de la puntuación, (1er curso \bar{X} =23.03; D.T= 3.75, 2º curso \bar{X} =24.42; D.T=4.14, 3er curso \bar{X} =22.88;

D.T= 3.68, 4º curso \bar{X} =26.16; D.T=4.04). En cambio, los alumnos ingleses (1er curso \bar{X} =24.29; D.T= 4.13, 2º curso \bar{X} =24.80; D.T=3.26, 3er curso \bar{X} =24.55, D.T =4.41, 4º curso \bar{X} =24.55; D.T=3.85) mantienen constante la puntuación.

En la Regulación se aprecia que el alumnado inglés tiene una puntuación prácticamente igual en todos los cursos, siendo inferior a la del alumnado español que va aumentando a medida que avanzan los cursos, a excepción del segundo curso que hay una bajada, aunque no significativa, respecto a primero (1er curso \bar{X} =15.23; D.T=3.23 , 2º curso \bar{X} =15.18; D.T=3.55 , 3er curso \bar{X} =16.27; D.T= 2.53, 4º curso \bar{X} =16.78; D.T=2.45).

Tabla 7.25 Diferencia de medias por país y curso en el alumnado universitario en la escala de Metacognición

Variables		Error	gl	F	Sig.
Escala de Metacognición	Planificación/ Evaluación	.35	3	9.48	.00
	Regulación	.21	3	3.26	.02
	Escala de Metacognición	.52	3	8.40	.00

En la escala de Metacognición (F(3)=8.40, p=.00), al igual que ocurre en las subescalas Planificación evaluación (F(3)=9.48, p=.00) y Regulación (F(3)=3.26, p=.02), los resultados de la diferencia de medias son significativos.

7.4. Resultados derivados del análisis Factorial en el cuestionario del profesorado (CEMEDEPU)

Se pretende con este análisis estudiar la correlación de un amplio número de variables que serán agrupadas en factores comunes en los que se observará el peso de cada variable sumariada. Una vez extraídos los factores, se eligen los que mayor cantidad de varianza explican y se aplica la rotación varimax, cuyo objetivo es minimizar el número de ítems que hay con pesos elevados en cada factor, de forma

que cada ítem esté cargado en un sólo factor, con lo cual no hay dos factores con la misma distribución.

En la siguiente tabla aparece el porcentaje de la varianza explicada por cada uno de los factores de este análisis, junto con la proporción acumulativa de la varianza explicada. Como puede observarse el total de la varianza explicada por los considerados es igual a 59,245.

Tabla 7.26. Proporción y porcentaje acumulativo de la varianza explicada alumnado

FACTORES	Porcentaje de varianza explicada	Porcentaje acumulativo de la varianza
1	39,921%	39,921%
2	12,916%	52,836%
3	6,409%	59.245%

Una vez han sido establecidas las variables componentes de cada factor, describimos cada uno de ellos, indicando el grado de saturación que cada variable ha alcanzado dentro de cada uno de los factores. Los factores han sido nombrados de la siguiente manera:

FACTOR 1: El aprendizaje/enseñanza

FACTOR 2: La docencia (desarrollo de la enseñanza)

FACTOR 3: La evaluación de los aprendizajes

De este modo, tras analizar y valorar el peso de cada variable de acuerdo al factor, se determina que los 3 factores están compuestos por los siguientes ítems:

Tabla 7.27. Factores y variables. 3 Factores CEMEDEPU

FACTOR	VARIABLES (ÍTEMS RELACIONADOS)
1	HDE 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50 y 51 MCA 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32 y 33 MCD1, MCD2, MCD10, MCD11, MCD12
2	MCD 3, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16 y 17
3	MCD6, MCA29, MCA30, MCA31, HDE49,

El Factor 1 quedaría compuesto por 35 Ítems; el Factor 2, por 11 Ítems; y el Factor 3, por 5 Ítems. Aunque la distribución de los mismos no ha sido homogénea, ya que como se puede ver, destaca el Factor 1 por ser el que más número de Ítems engloba, el resto de factores si aglutina a un número aproximado de variables. Los factores obtenidos se han denominado de la siguiente manera:

FACTOR 1: El proceso de la enseñanza

FACTOR 2: La docencia

FACTOR 3: La evaluación de los aprendizajes

FACTOR 1. El proceso de enseñanza

En el primer factor, denominado el proceso de enseñanza, se aglutinan ítems que caracterizan la enseñanza como proceso de aprendizaje activo y en el que se destacan las competencias docentes necesarias para su consecución.

Un gran bloque de ítems hacen referencia a la planificación de la docencia, incluyendo entre otros: la planificación de la asignatura (dedicándole tiempo, facilitando e informando del programa y transmitiendo interés por la asignatura); ambiente de clase (relaciones interpersonales y clima de clase); estructura y contenidos (objetivos, contenidos); evaluación de los aprendizajes (métodos, criterios, resultados); referencias bibliográficas (básicas); uso de resumen al inicial la clase, de lo tratado en la sesión anterior, y de síntesis al finalizar las clases.

Otros ítems hacen referencia a la enseñanza, destacando la metodología, el trabajo en clase y la evaluación. De la metodología cabe destacar: uso de una metodología de enseñanza variada y complementaria; aplicación de la teoría a problemas reales; uso de casos y simulaciones para integrar teoría-práctica; realización de seminarios; y, uso de preguntas para hacer pensar al estudiantes. Respecto a la clase, como entorno que moviliza aprendizaje activo, potenciando la realización de aportaciones personales; promoviendo la construcción del conocimiento con la ayuda

del profesor; y aprendiendo a construir personalmente significados. En cuanto a la evaluación, que sea formativa/continua; realizar una inicial; que sirva para obtener información sobre la adquisición de conocimiento por parte del alumnado e introducir mejoras, no solo para valorar y aprobar la asignatura y usar las tutorías para asesorar.

Por último, se puede apreciar un grupo de ítems que se centran en el alumnado y su papel en el proceso de aprendizaje; el alumnado en clase debe estar atento y tomar bien los apuntes, sus intervenciones deben servir para plantear dudas y responder a las preguntas del profesor; también deben aprender los contenidos fundamentales de la disciplina que les transmiten los docentes; y, uno de los mejores métodos para su evaluación es el examen.

Tabla 7.28. Ítems Factor 1. Cuestionario CEMEDEPU

ÍTEMS/VARIABLES	PESO
MCD1 Los conocimientos se hallan establecidos en las disciplinas y son los profesores los que disponen de ellos para enseñarlos a los alumnos	,425
MCD2 Basta con que los alumnos aprendan y comprendan los contenidos científicos fundamentales de la disciplina; no necesitan ir más allá en su formación universitaria	,437
MCD10 El papel básico de los alumnos en clase es estar atentos y tomar bien los apuntes	,573
MCD11 Las intervenciones de los alumnos en clase deben ser prioritariamente para contestar a las preguntas del profesor o para plantear las dudas que tengan	,468
MCD12 El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen	,657
MCA 18 El conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda del profesor	,699
MCA 19 Aprender es construir personalmente significados	,597
MCA 20 Doy a los estudiantes oportunidad de realizar aportaciones personales; por ejemplo, les pido que predigan resultados, que propongan hipótesis y las comprueben, etc.	,728
MCA 21 Los conocimientos que mis alumnos adquieren les sirven ya para interpretar la realidad en que están inmersos, no sólo para aprobar la materia	,815
MCA 22 Dispongo mi clase como un entorno de aprendizaje que moviliza el aprendizaje activo del alumno (a través del planteamiento y resolución de problemas, del fomento de la participación del estudiante del establecimiento de conexiones con la realidad)	,824
MCA 23 Adopto una metodología de enseñanza variada y complementaria que adapto a las características del grupo alumnos	,849

MCA 24 Hago uso de la pregunta en mis clases de manera sistemática para ayudar a pensar a los estudiantes	,847
MCA 25 Hago uso del estudio de casos y/o simulaciones en clase para potenciar la integración de la teoría y la práctica	,815
MCA 26 Realizo seminarios con los estudiantes de mi asignatura	,753
MCA 27 Muestro aplicaciones de la teoría a los problemas reales	,863
MCA 28 Utilizo la tutoría con un plan de trabajo establecido para asesorar a los alumnos y no me limito a esperar a que acudan los que deseen	,560
MCA 32 Uso procedimientos de evaluación formativa/continua (p.ej. preguntas de clase, trabajos, informes, pruebas, ensayos, etc.) Revisando y devolviendo corregidos a los alumnos los trabajos escritos con instrucciones para la mejora	,673
MCA 33 Evalúo no solo para valorar los resultados del alumno, sino para obtener información del proceso de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias	,834
HDE 34 Planifico mi asignatura todos los cursos dedicando tiempo a esta tarea	,772
HDE 35 Facilito a mis alumnos el programa de la asignatura y les informo sobre el mismo	,841
HDE 36 Establezco claramente los objetivos de mi asignatura	,830
HDE 37 Mis alumnos saben cuáles son las referencias bibliográficas esenciales para la materia	,725
HDE 38 Recuerdo brevemente lo tratado en la clase anterior	,544
HDE 39 Al terminar la clase, hago una breve síntesis de lo tratado en ella	,764
HDE 40 Presento los contenidos de manera que promuevan el interés de los alumnos	,578
HDE 41 Procuero transmitir a los alumnos mi interés por la materia que imparto	,720
HDE 42 Procuero que en clase exista un clima de buenas relaciones interpersonales	,852
HDE 43 Me intereso por los estudiantes como personas	,834
HDE 44 Evalúo los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación	,805
HDE 45 Establezco con claridad los criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y éstos los conocen	,657
HDE 46 Informo a mis alumnos de los métodos de evaluación que voy a utilizar	,738
HDE 47 Mis alumnos conocen los criterios de corrección de las pruebas que utilizo	,808
HDE 48 Realizo una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos a los alumnos	,560
HDE 50 Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para modificar mi planificación, metodología y actividad docente a corto o medio plazo	,601
HDE 51 Oriento a mis alumnos para que mejoren sus resultados	,812

FACTOR 2. La docencia

Tabla 7.29. Ítems Factor 2. Cuestionario CEMEDEPU

ÍTEMS/VARIABLES	PESO
MCD 4 El trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus alumnos	,631
MCD 5 Lo más importante para ser buen profesor es dominar la materia que se imparte	,669
MCD 7 Mi responsabilidad fundamental es organizar bien los conocimientos que deben aprender los alumnos y presentarlos de modo comprensible	,646
MCD 8 El tiempo de las clases teóricas debe usarse para explicar bien los contenidos de las asignaturas	,657
MCD 9 En mis clases teóricas la lección magistral es la metodología fundamental	,666
MCD 13 La evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos	,710
MCD 14 La función de la evaluación es valorar resultados del aprendizaje del alumno y calificarlo	,562
MCD 15 Sólo el profesor está capacitado para valorar los aprendizajes de los estudiantes	,541
MCD 16 El criterio fundamental para aprobar a los alumnos es que hayan aprendido los conocimientos trabajados en la asignatura y que sean capaces de reproducirlos de manera clara	,712
MCD 17 conocimiento no es algo establecido en las disciplinas y recogido en los manuales y otros documentos, sino algo a construir entre estudiantes y profesores	,417

En el factor 2, denominado como la docencia, se aprecian ítems que reflejan aspectos destacables de ésta; como que lo importante es el aprendizaje de conocimientos y su reproducción, la evaluación por tanto debe limitarse a valorar los conocimientos y su función es evaluar los resultados del aprendizaje y calificar, sólo el profesor está capacitado para valora los aprendizajes.

Así como otros ítems que se centran en destacar aspectos sobre la actuación del profesorado; el profesorado debe dominar la materia que imparte, la lección magistral es su principal metodología; lo esencial es tramitar conocimiento, por lo que es fundamental organizarlos bien y de manera comprensible para que el alumnado los aprenda; las clases teóricas se deben usar para explicar bien los contenidos.

Factor 3. La evaluación de los aprendizajes

El tercer factor recoge ítems fundamentalmente relacionados con la evaluación: uso de la autoevaluación por parte del alumnado, evaluar en distintos momentos del curso, complementar el examen con otros métodos de evaluación formativa; así como el uso de las tecnologías de la información y comunicación para facilitar su implicación y participación.

Tabla 7.30. Ítems Factor 3. Cuestionario CEMEDEPU

ÍTEMS/VARIABLES	PESO
MCD6 Un buen profesor es el que explica bien su asignatura	,526
MCA29 El uso que hago de las nuevas tecnologías fomenta la participación, etc... mediante la tutoría telemática, foros de discusión, etc	,601
MCA30 Mis alumnos deben aprender a autoevaluar completamente su trabajo y yo les ayudo a que lo hagan	,676
MCA31 Complemento el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa/continua (p.ej. trabajos, ensayos, informes, portafolios, etc...)	,500
HDE49 Evalúo en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos	,609

7.5. Factorial elaborado con el cuestionario destinado al alumnado (CEA)

Nos preguntamos si es posible delimitar grandes conglomerados que ayuden a la comprensión las estrategias que los estudiantes ponen en juego en su proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos se pueden apreciar en la siguiente tabla, en la cual presentamos la estructura simple, que recoge los ítems sometidos al análisis factorial que presentan una saturación igual o mayor que 0,401.

Como observamos, se han obtenido cuatro factores. En la siguiente tabla aparece el porcentaje de la varianza explicada por cada uno de los factores junto con la proporción acumulativa de la varianza explicada. Como puede observarse el total de la varianza explicada por los cinco factores considerados es igual a 42,412.

Tabla 7.31. Porcentaje de la varianza explicada.

FACTORES	Porcentaje de varianza explicada	Porcentaje acumulativo de la varianza
1	26,251	26,251
2	7,262	33,513
3	4,987	38,500
4	3,912	42,412

Tras analizar y valorar el peso de cada variable de acuerdo al factor, se determina que los 4 factores están compuestos por los siguientes Ítems:

Tabla 7.32. Factores y variables. 4 Factores CEA

FACTOR	VARIABLES (ÍTEMS RELACIONADOS)
1	1,2, 3, 6, 7, 8, 10, 11,12, 13, 14, 15,16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29,30, 31, 32,33, 34, 35, 36, 37, 38,39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50,53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 68 y 70
2	5, 8, 6, 18, 25, 40, 42, 49 y 67
3	9, 46, 52, 58 y 62
4	4, 51, 61 y 69

El Factor 1 quedaría compuesto por 52 Ítems; el Factor 2, por 9 Ítems; el Factor 3, por 5 Ítems y el Factor 4, por 4 Ítems. Aunque la distribución de los mismos no ha sido homogénea, ya que como se puede ver, destaca el Factor 1 por ser el que más número de ítems engloba, el resto de factores sí aglutina a un número aproximado de variables. Dichos factores obtenidos se han denominado de la siguiente manera:

FACTOR 1: Estrategias de aprendizaje

FACTOR 2: Autoregulación

FACTOR 3: Efectividad emocional

FACTOR 4: Ambiente de clase

FACTOR 1. Estrategias de Aprendizaje

En el primer factor, denominado estrategias de aprendizaje, se aglutinan ítems sobre motivación (sensibilización), selección y elaboración de la información (elaboración), pensamiento creativo y crítico, recuperación de la información y transferencia (personalización) y, planificación y evaluación de la información (metacognición).

Un gran conglomerado de ítems dentro de este abultado primer factor se refiere a la Elaboración, Selección y Organización de la información; en cuanto a la Elaboración destacan: “relacionar unos elementos con otros, relacionar las ideas complejas con otras ideas conocidas, recordar cosas conocidas y relacionarlas con lo nuevo, clasificar ideas para entenderlas, elaborar preguntas para pensar y comprender las cosas mejor, organizar los conocimientos, uso de preguntas para comprobar que se está entendiendo, descubrir el principio general y sus posibles aplicaciones, expresar con las propias palabras lo aprendido”, entre otros.

Respecto a la Selección de la información, subrayan: “identificar ideas principales (para comprender el significado del texto), tener en cuenta aspectos generales para aplicarlos a otros contextos, distinguir lo esencial de lo secundario, destacar lo más importante, contestar un examen pensando en la información de los resúmenes y esquemas utilizados en el estudio”.

Y, de la Organización de la información “resumir las ideas principales de las lecciones, para entenderlas mejor”.

Otro grupo de ítems, bastante numeroso, se refiere al Pensamiento crítico, donde sobresalen los ítems referidos al: “uso de perspectivas diferentes para comprender los significados, el trabajo continuado hasta entender el enunciado, la búsqueda de razones que expliquen lo estudiado, descubrimiento del valor de los conocimientos escolares, mantenimiento de la curiosidad y uso de preguntas,

construcción de una opinión personal y trabajar al máximo de la propia capacidad”. Y en la Transferencia, resaltan: “aplicar los conocimientos o principios a otras materias, usar los conocimientos, anticipar posibles aplicaciones de los conocimientos adquiridos, automatizar practicando hasta dominar lo aprendido, aplicar a los problemas de la vida lo aprendido y usar los conocimientos de unas lecciones en otras”.

También se puede apreciar un grupo de ítems que se centran en la evaluación (metacognición), como son: “identificar las estrategias adecuadas para resolver una tarea, hacer comprobaciones del nivel de comprensión durante el estudio, al comienzo del estudio comprobar los conocimientos que se tiene sobre la materia, planificar las tareas y valorar los resultados obtenidos en el aprendizaje”, entre otros.

Por último, referidos a la Motivación, podemos destacar los siguientes: “interés por comprender y dominar los contenidos, placer por los retos, resistir en la tarea a pesar de las dificultades, repasar hasta dominar, y confiar en las propias habilidades”.

Tabla 7.33. Ítems Factor 1. Cuestionario CEA

ÍTEMS/VARIABLES	PESO
1. Preparo los exámenes a conciencia	,401
2. Resisto en las tareas aunque tenga dificultades	,502
3. Al comienzo del curso pienso en las tareas y planifico	,487
10. Trato de tener mi propia opinión personal en aquellas cuestiones que son discutibles	,415
11. Cuando estudio me doy cuenta de lo más importante y menos de cada tema	,481
12. Cuando estoy resolviendo un problema trato de distinguir lo esencial de lo que no	,523
14. Tengo en cuenta los aspectos generales de los conocimientos para poder aplicarlos a otros contextos	,585
15. Repaso varias veces los temas hasta dominarlos del todo	,497
16. Al estudiar una ley o enunciado científico suelo descubrir el principio general y sus posibles aplicaciones	,496
17. Acostumbro a trabajar al máximo de mi capacidad	,452
19. Me esfuerzo por clarificar las ideas que no entiendo a primera vista	,551
20. Aunque al comienzo no entienda un enunciado sigo trabajando hasta encontrarlo	,609
21. Mientras estudio voy comprobando el nivel de comprensión que obtengo de los conocimientos	,597
22. En mi estudio trato de superar los puntos de vista convencionales y	,534

construir mi opinión personal	
23. Organizo los conocimientos que trato de aprender, dándoles un orden o estructura	,515
24. Trato de comprender los significados de la información enfocándola desde perspectivas diferentes	,637
26. Utilizo los conocimientos de una lección en otras lecciones	,500
29. Llevo mis tareas al día	,412
30. Tengo confianza en mis habilidades	,457
31. Mientras estudio, voy anticipando mentalmente posibles aplicaciones de los conocimientos adquiridos	,558
32. Me gustan los trabajos que me ponen a prueba	,521
33. Cuando estudio trato de recordar cosas que ya se y que tienen semejanza con lo nuevo	,600
34. Me preocupo por el funcionamiento y aplicación de los conocimientos que voy adquiriendo	,415
36. Al encontrarme con ideas complejas, trato de recordar otras ya conocidas para entenderlo mejor	,638
37. Siento gran curiosidad por conocer y siempre me hago preguntas	,549
38. Lo que más me interesa de mi trabajo es llegar a comprender y dominar los contenidos	,536
39. Para comprender las cosas mejor me hago algunas preguntas que me ayudan a pensar en ellas y darles vueltas en la cabeza	,544
41. Aplico los conocimientos o principios adquiridos en una materia a otra distinta	,600
43. Trato de ser claro cuando me comunico con los demás	,401
44. Al comenzar a estudiar trato de ver los conocimientos que tengo en relación con esa materia	,553
45. Me hago preguntas al estudiar una lección para tener la seguridad de la estoy entendiendo	,506
47. Lo que aprendo en las distintas materias lo aplico a los problemas de la vida fuera de clase	,540
48. Cuando no recuerdo lo que me han preguntado en clase, intento utilizar ejemplos para acordarme	,435
50. Trato de expresar con mis propias palabras los conocimientos que estoy aprendiendo	,476
53. Identifico las ideas principales para comprender el significado del texto	,602
54. Trato de usar los conocimientos que adquiero en las clases o en los libros de texto	,594
56. Practico lo que aprendo hasta que lo domino y lo convierto en una habilidad automática	,547
57. Cuando hago un examen intento contestar pensando en la información de resúmenes y esquemas que hice al estudiar	,450
59. Resumo las ideas más importantes de las lecciones para comprenderlas mejor	,483
60. Trato de encontrar las razones que explican los fenómenos o sucesos que estoy estudiando	,579
63. Al estudiar un tema complejo trato de relacionar unos elementos con otros	,647

64. Trato de descubrir el valor que los conocimientos escolares pueden tener para mi	,562
65. Al realizar una tarea, identifico las estrategias adecuadas que puedo utilizar para resolverla	,627
66. Creo que puedo aprender muchas cosas si me esfuerzo en mi trabajo personal	,435
68. Evalúo los resultados obtenidos en el aprendizaje	,478

FACTOR 2. Regulación

En el factor 2, denominado autoregulación, se aprecian ítems que reflejan aspectos destacables sobre la implicación del estudiante en su aprendizaje: planificación e implicación en el proceso de aprendizaje, especialmente en el estudio de la materia; motivación; selección y organización de la información (uso de esquemas o mapas), y pensamiento divergente.

Tabla 7.34. Ítems Factor 2. Cuestionario CEA

ÍTEMS/VARIABLES	PESO
5. Comienzo a estudiar sin un plan fijo y determinado	,533
8. Si me pongo a estudiar un tema intento hacerlo de una vez sin detenerme a analizar los apartados	,454
18. Voy a los exámenes con las cosas leídas por encima	,575
25. Encuentro fácilmente excusas para dejar mis deberes	,589
42. Una vez que me pongo a estudiar, voy realizando las tareas señaladas sin preguntarme si las voy comprendiendo o no	,545
49. Intento estudiar las lecciones de un tirón, sin preocuparme de las partes de contenido	,547
67. Hago esquemas de los apuntes o lecciones del libro	,436

FACTOR 3. Afectividad Emocional

El tercer factor recoge ítems relacionados con el control emocional en la preparación de los exámenes. Un grupo de 3 ítems se centran en la identificación de las situaciones de ansiedad; otro ítem lo hace en el control; y, un último, en la recuperación y organización de la información en las pruebas escritas.

Tabla 7.35. Ítems Factor 3. Cuestionario CEA

ÍTEMS/VARIABLES	PESO
9. Nada más pensar en los exámenes me pongo nervioso	,662
52. Durante los exámenes, me cuesta concentrarme y sólo pienso en las consecuencias de hacerlo mal	,605
58. Los exámenes me quitan el sueño	,650
62. Al hacer un examen me siento seguro de que lo haré bien	,482

FACTOR 4. Ambiente de Clase

Este factor, denominado ambiente de clase, recoge un conglomerado de ítems referidos, principalmente, al estudiante con su integración, adaptación y convivencia con los compañeros.

Tabla 7.36. Ítems Factor 4. Cuestionario CEA

ÍTEMS/VARIABLES	PESO
4. Me siento a gusto con los compañeros de clase	,634
61. Me encuentro plenamente integrado en mi grupo de clase	,662
69. El ambiente de convivencia y de trabajo en mi clase me resulta satisfactorio	,560

Capítulo 8. Discusión y conclusiones.

8. Discusión y conclusiones

8.1. Discusión de resultados

Los objetivos de la presente investigación y el trabajo se concretan en la comparación entre los diferentes países para comprobar las similitudes y diferencias en el sistema universitario inglés y español, después de haber pasado por el proceso de Bolonia, en el grado de Educación Primaria. La búsqueda de los cuestionarios adecuados para el contexto español y la validación transcultural de dichos cuestionarios al contexto inglés, han llevado a la formulación de diecinueve hipótesis y a la realización de diferentes estudios y pruebas estadísticas.

Los test utilizados, tanto para el alumnado universitario como para el profesorado universitario, se centran en los modelos docentes y en las diferentes estrategias que utiliza el alumno para aprender, por lo que las variables estudiadas en las que se ha centrado la investigación son criterios que definen un aprendizaje y docencia eficaz (Beltrán, 2005).

El estudio de la evolución de la inmersión de Europa en el Espacio Europeo de Educación Superior, con el fin último de unificar los grados universitarios y conseguir un libre mercado en los diferentes países que componen la eurozona, se centra en la tradición docente en la universidad española y las llamadas mediterráneas, con el cambio que ha supuesto alcanzar las metodologías que el plan Bolonia exige, y las pocas modificaciones que se han llevado a cabo en países Europeos de la zona norte de Europa, como Alemania, Inglaterra, Holanda..., lo que ha estructurado la comparativa entre Inglaterra y España, para comprobar si los cambios que se han llevado a cabo se asemejan a la forma de trabajar en las universidades inglesas y si se están desarrollando de la manera adecuada (Madrid, 1998).

La comparativa entre los grados de magisterio de ambos países, se caracteriza por haber sido desarrollada en los cuatro cursos que componen el grado de educación

primaria, tanto en Inglaterra como en España, para comprobar si el trabajo del docente, de adaptación y utilización de técnicas (como el taller, el seminario, el aprendizaje significativo etc.), y el trabajo del alumnado frente a su nuevo rol (siendo participe, estando motivado en clase, requiriendo de sus conocimientos previos...), se ha llevado a cabo correctamente en esta primera promoción y si sería posible extrapolar en otras titulaciones con menos formación pedagógica a través de un futuro programa de formación docente universitaria (Maldonado, 2005).

Objetivo:

Analizar si el proceso de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior en el grado de magisterio de la Universidad Cardenal Herrera ha ayudado a que la docencia universitaria se esté impartiendo correctamente y esté más centrada en el aprendizaje, la enseñanza o en el profesor, y si el alumno ayuda a crear este aprendizaje a partir de sus propias características y de su forma de trabajar las materias, comparando si se asemeja al trabajo realizado en la universidad inglesa Bedfordshire University.

El Espacio Europeo de Educación Superior es una nueva concepción de la enseñanza universitaria, en la que Europa quiere equiparar los grados siendo un proceso complejo de adaptación. Cada país lo ha vivido de una forma diferente. Las modificaciones han sido menos bruscas para aquellos países del norte de Europa, cuyos contenidos formativos y metodologías se asemejan más o se adaptan mejor a este sistema instaurado por Bolonia. Su creación ha sido uno de los mayores retos a los que se ha enfrentado la Unión Europea ya que es el medio que llevará a la unificación total de Europa. Blández (2006) señala que por eso es tan importante que se lleve a cabo correctamente y se consiga un verdadero mercado libre en toda Europa.

Uno de los primeros cambios que se han llevado a cabo son los roles del profesorado y del alumnado en el trabajo diario y en la metodología utilizada. Se pretenden unificar objetivos para que el conocimiento adquirido al estar cuatro años estudiando en la universidad sea comparable con un grado estudiado en cualquier otro país de Europa. No se pretende conseguir que el profesorado universitario actúe igual

en todos los países perdiendo su libertad de cátedra, sino que se centre en transmitir la materia.

Palomero (2003) explica que la calidad del sistema universitario depende principalmente de la preparación de sus profesores y profesoras, quienes además de ser expertos en su materia, deben estar en posesión de una formación psicopedagógica acorde con sus funciones y con el rendimiento que de ellos espera la sociedad. Por ello es tan importante definir si la metodología utilizada se centra en la enseñanza o en el aprendizaje. Gracias a ella el docente puede propulsar un aprendizaje significativo, dando las herramientas al alumnado para que relacione sus conocimientos previos con los adquiridos y que ellos sean lo más productivos posibles, siempre en beneficio de su aprendizaje. El alumno aprenderá a trabajar en equipo, a motivarse, a sentirse realizado y capaz, a relacionar conceptos y a exponer sus inquietudes y críticas, por lo que aprenderá no solo la materia sino a ser una persona crítica y capaz de relacionar conceptos. Actitudes estas muy valoradas también en el mercado laboral.

Estrada y Rodrigo (2007) explican que del aprendizaje por objetivos del profesor, se pasa al aprendizaje de competencias por el estudiante. Es importante entender que el cambio de roles no trata de quitarle poder al profesor, ni de dejar al alumno que decida qué hacer, qué aprender y cómo hacerlo. El concepto de la nueva metodología del plan Bolonia es mucho más complejo. Lo que se pretende es hacer entender al estudiante que no puede ser un ente pasivo que entra en el aula sin motivación dispuesto a “escuchar” lo que “el profesor” le dice para retenerlo y así poder pasar la evaluación.

El docente debe conocer cómo desarrollar las estrategias en el alumno, para que no sea un trabajo desalentador. Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004) señalan que en la función docente se integra un nuevo esquema pedagógico de orientación académica y apoyo al estudiante en sus facetas académica, profesional y personal a lo largo de la carrera. Por lo que el docente deberá integrar no sólo las enseñanzas teóricas y prácticas, sino también otro tipo de actividades académicas que el estudiante deberá efectuar para alcanzar los objetivos establecidos (Palacios, 2004).

Para conseguir desarrollar este tipo de aprendizaje de pensamiento crítico, Alonso, Gallego y Honey (1999) sugieren proveer a los alumnos de diferentes condiciones que les permitan interactuar en distintas situaciones para que se sientan cómodos y dispuestos a aprender, proporcionando experiencias de trabajo cooperativo, resolución de problemas, debates y cambio de roles, lo cual les motivará a un estilo activo de aprendizaje. También es recomendable disponer de espacios para que el alumnado pueda reflexionar y cuestionarse lo aprendido, relacionándolo con lo expuesto. Cada metodología, cada sistema, tiene sus ventajas y sus inconvenientes, pero gracias al EEES ahora los grados son equivalentes, un alumno que decide estudiar en España pero que busca trabajo en Inglaterra tiene la seguridad de que su título es convalidable, aunque debe superar una serie de pruebas y adaptarse a una forma de trabajar y a un contexto diferente. El sistema de créditos ha abierto las puertas de Europa para los jóvenes que no encuentran trabajo de su profesión y no quieren conformarse con trabajar en otro sector. Por ello es tan importante que los grados sean más abiertos y no estén tan centrados en las características propias de cada país, sino que se centren en la profesión y que se adquieran estrategias para poder ejercerla en cualquier lugar.

El grado de magisterio, tanto en España como en Inglaterra, busca ayudar al alumnado, quiere desarrollar competencias que le ayuden durante el resto de su vida, quiere formar educadores que entiendan la importancia de adaptar los objetivos a aquellos niños que tengan necesidades educativas especiales o que tengan altas capacidades; pero, sobre todo, busca personas implicadas, que les guste su profesión y que su pasión sea ayudar a formar el conjunto de la persona. Por ello, aunque el EEES quiera unificar todas las profesiones, en concreto la profesión de maestro, admite un valor añadido porque quiere conseguir crear personas, mejores personas.

Para entender mejor cuáles son las modificaciones que se han hecho durante este periodo de trabajo dentro de la metodología del plan Bolonia, y comprobar si esta primera promoción ha alcanzado un grado similar al alcanzado en Inglaterra, se han desarrollado una serie de hipótesis centradas, por un lado, en el profesorado universitario y, por otro, en el alumnado.

8.1.1. Estudio del profesorado Universitario.

Hipótesis 1: El instrumento CEMEDEPU tiene utilidad y aplicabilidad como instrumento diseñado para reconocer la comunicación, las habilidades sociales, la resolución de conflictos y procesos de enseñanza en Inglaterra después de haber sido validado de manera transcultural.

El instrumento CEMEDEPU para profesorado, es un instrumento escrito en español y desarrollado para tal contexto y el de Brasil, por lo que se ha tenido que llevar a cabo una validación transcultural, con el objetivo de poder ser aplicado en Inglaterra. Para ello se realiza una evaluación sobre si lo que se quiere medir existe en la cultura a la que se adapta, lo que se desarrolló a través de la observación del trabajo realizado en la universidad de Bedfordshire, posteriormente se realizaron dos traducciones de la versión original (castellano) a la lengua de la población diana, Inglés británico, realizadas por un profesor colaborador de la universidad receptora y un traductor bilingüe que había estudiado y vivido en el país de origen. La traducción debe ser conceptual por lo que los dos traductores tenían conocimientos de la temática, ya que uno de ellos era docente en dicha universidad y titulación, y el otro había estudiado en una universidad del país. Aunque de igual modo se les preparó realizando varias reuniones donde se explicaban los cuestionarios, sus funciones y sus significados. A partir de las traducciones, varios evaluadores miden la equivalencia semántica de las distintas versiones; para ello participaron un total de 6 jueces expertos, para cada cuestionario. Dichos jueces expertos se caracterizaron por impartir docencia en el grado de magisterio bien en Inglaterra o en España, todos ellos bilingües en inglés y español. De las 70 preguntas que tiene el cuestionario de alumnado CEA, solamente no se modificaron ni tuvieron anotaciones por parte de los jueces expertos las preguntas 5, 7, 27, 29, 30, 37, 61 y 65. Todas las demás tuvieron alguna anotación, las cuales pueden comprobarse en el Anexo 6.3. En el cuestionario CEMEDEPU para profesores, los jueces expertos, de las 51 preguntas propuestas no modificaron los ítems 10, 18, 25 y 30. Todos los demás tuvieron alguna sugerencia o modificación, por lo que la participación fue extremadamente productiva y satisfactoria. A partir de este proceso se diseña la primera versión del cuestionario y se

pasa a un grupo de 38 alumnos y 4 profesores, del grado de magisterio de una universidad cercana (Northampton University), como prueba piloto. Con los resultados obtenidos se diseña una segunda versión que se retrotraduce a la lengua original por dos personas bilingües y se comprueba que coinciden con las preguntas originales de los test y que tiene una equivalencia semántica.

Hipótesis 2: El profesorado Universitario Español se centra más en el Modelo centrado en la Enseñanza que el profesorado Inglés.

Al realizar el test CEMDEPU se comprueba que el Modelo Centrado en la Enseñanza es el menor valorado, siendo el más tradicional y no potenciado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sin embargo en el análisis descriptivo se aprecia un pequeño aumento de este modelo en el profesorado español (\bar{X} =43.67; D.T=11.81) en relación con su utilización en el profesorado inglés (\bar{X} =42.86; DT=10.76).

Al realizar la prueba de diferencia de medias se observa que la diferencia entre países no es significativa, aunque hay una diferencia entre el caso inglés y el español en el Modelo Centrado en la Enseñanza, siendo algo mayor en el caso español ($F(2)=.11$, $p=.90$). Esto demuestra que el profesorado Inglés, debido a llevar más años utilizando éstas técnicas de enseñanza, se decanta por un aprendizaje más significativo, mientras que en el caso español, a pesar de la introducción de nuevos métodos que implican mucho más al alumnado, aún queda arraigado en los docentes la tradición del trabajo centrado en la docencia y no en el aprendizaje (De Miguel, 2007). Es importante destacar que la diferencia es muy leve por lo que se entiende que el profesorado Español cada día está asimilando mejor el cambio de rol y de enseñanza que debe realizar para cumplir las expectativas del EEES.

Hipótesis 3: El profesorado Inglés se basa en mayor medida en el Modelo Centrado en el Aprendizaje que el profesorado Español.

Los datos demuestran que a pesar de que en el Modelo Centrado en el Aprendizaje las puntuaciones son muy similares, hay un ligero aumento del uso de este

modelo en el profesorado inglés (\bar{X} =72.38; D.T=11.81) en comparación con el profesorado español (\bar{X} =69.57; D.T=7.58). La comparación de las medias demuestra que los resultados son significativos en el caso del Modelo Centrado en el Aprendizaje (t (29.93)=2.02, p=.00) y las habilidades del profesor eficaz (t (27.96)=2.28, p=.00), por lo que se puede considerar que tanto el profesorado inglés como el español saben y defienden estos modelos frente al modelo centrado en la enseñanza.

En Inglaterra han llevado con éxito este tipo de metodologías durante años, en diferentes niveles educativos, por lo que no es de extrañar que lo consideren también algo habitual en sus aulas universitarias, sin embargo, en España es una forma nueva de trabajar que hace que cambien los roles del profesor y del alumno, teniendo que llevar a cabo muchos cambios dentro de una institución muy tradicional (Noguera, 2005). Por este motivo se muestra, aunque sea leve, un incremento en la metodología centrada en el aprendizaje en el contexto inglés al compararlo con el español.

Hipótesis 4: La formación pedagógica en los profesores universitarios que imparten docencia en los grados de magisterio, tanto en Inglaterra como en España, influye en la mejor adaptación a la metodología del plan Bolonia por lo tanto se centra en el Modelo Centrado en el Aprendizaje y mayor son las habilidades del profesor eficaz.

Uno de los datos que llaman la atención, al recopilar las pruebas pasadas en los dos países, es comprobar que en el caso Inglés todos los docentes tienen algún tipo de formación pedagógica, por lo que se intuye que a pesar de no ser algo obligatorio es una característica muy valorada. Sin embargo, en España, a pesar de ser también docentes que imparten clase en un grado específico de educación, no todos poseen formación pedagógica. Los datos descriptivos advierten que el profesorado español sin formación pedagógica, son aquellos que basan principalmente su metodología en el modelo centrado en la enseñanza (\bar{X} =47.54; D.T=11.29), por lo que se puede deducir que a menor formación pedagógica mayor uso de la metodología tradicional. Esto también queda corroborado por los datos del profesorado inglés que presenta la mayor puntuación en el modelo centrado en el aprendizaje (\bar{X} =73.38; D.T=11.81).

Parece ser que a mayor formación pedagógica mayor uso de las metodologías centradas en el alumno y, por tanto, en el aprendizaje.

La medias muestran que hay diferencias significativas en la variable del modelo centrado en la enseñanza según la formación docente ($F(1)=4.34$, $p=.04$). Dicha formación docente no es un criterio obligatorio en las universidades españolas para los docentes universitarios. Los méritos de los docentes suelen tener más peso en la parte investigadora, dejando atrás la formación docente y pedagógica. Gracias al EEES cada vez es más frecuente encontrar cursos y formación para los docentes universitarios acerca de metodologías, formas de trabajar, estrategias... pero siempre de carácter voluntario. Los datos demuestran que a mayor formación pedagógica mayor utilización del modelo de aprendizaje, es decir, centrado en el alumno y en el aprendizaje significativo. Lo cual lleva a un uso más eficiente y eficaz de la enseñanza (De Miguel, 2006).

Hipótesis 5: En España a más número de años de experiencia docente el profesor se centra más en el Modelo Centrado en la Enseñanza, mientras que en Inglaterra a mayor experiencia docente, se centra más en el Modelo Centrado en el Aprendizaje.

Los resultados de la prueba pasada al profesorado universitario señalan que aumenta la puntuación en los docentes de más de 20 años de experiencia, en ambos casos, en el Modelo Centrado en el Aprendizaje tanto en España ($\bar{X}=68$; D.T=2.83) como en Inglaterra ($\bar{X}=75$; D.T=4.06), al igual que mejoran las Habilidades del Profesor Eficaz, en España ($\bar{X}=83$; D.T= 2.83) y en Inglaterra ($\bar{X}=84$; D.T=45.70). Sin embargo, esto no ocurre en el Modelo Centrado en la Enseñanza, ni en el caso español ($\bar{X}=40$; D.T=11.31) ni en el caso inglés ($\bar{X}=41$; D.T=10.95), dándose la máxima puntuación en los profesores de menos de 4 años de experiencia. Al realizar la prueba de diferencia de medias se observa que la diferencia entre países no es significativa, aunque hay una diferencia entre el caso inglés y el español en el Modelo Centrado en la Enseñanza, siendo algo mayor en el caso español ($F(2)=.11$, $p=.90$). Por este motivo se puede afirmar que a mayor experiencia docente tanto en Inglaterra como en

España, el profesorado se centra más en el modelo centrado en el aprendizaje y sólo los profesores con menos de cuatro años de experiencia se centran en el modelo centrado en la enseñanza. Posiblemente debido a las inseguridades que se tienen en los primeros años docentes, se repiten modelos de que se han recibido cuando se era alumno, por eso a mayor número de años de experiencia docente mayor puntuación en el modelo centrado en el aprendizaje y mayor desarrollo de las habilidades del profesor eficaz (Bain, 2004) . Por lo tanto, en este caso la hipótesis no se cumple debido a que según la muestra que se posee en el estudio, el profesorado español a mayor experiencia docente no se centra en el modelo centrado en la enseñanza, sino en el aprendizaje. Esto se debe a que la experiencia docente enseña a través del ensayo error que diferentes modelos funcionan mejor, por lo que el docente con mayor experiencia práctica también se acerca a las habilidades del profesor eficaz.

***Hipótesis 6:* Es posible delimitar grandes conglomerados que ayuden a explicar los estilos de enseñanza en la Educación Superior.**

Los ítems que conforman el cuestionario CEMEDEPU han sido reducidos a 3 conglomerados de variables que resumen de manera comprensiva los estilos de enseñanza. Se confirma por tanto las hipótesis 6. Los factores resultantes han sido nominados en función de las variables que los conforman y han ayudado a explicarlos F1 El proceso de enseñanza, F2 La docencia y F3 La evaluación de los aprendizajes.

Estos tres factores explican una cantidad muy significativa, concretamente un 59,245%, de la varianza total. El primer conglomerado hace referencia la planificación de la enseñanza, la metodología, el trabajo en clase y el alumnado (orientación académica y apoyo). El segundo factor aglutina once de los ítems dedicados en el cuestionario a la metodología centrada en la enseñanza; agrupando ítems sobre las funciones del docente y su actuación. El factor tres recoge fundamentalmente la evaluación del aprendizaje, tipos y funciones.

La evaluación en el actual sistema de Educación Superior ha cambiado, ésta se concreta en la evaluación de aprendizajes, el desarrollo de nuevas herramientas para enseñar-aprender, la utilización de las nuevas tecnologías, la gestión de aprendizajes,

la tutoría y la atención a la diversidad, entre otras (Haigh, 2010). La tutoría se convierte en uno de los pilares de la metodología del plan Bolonia.

8.1.2. Estudio del alumnado Universitario.

Hipótesis 7: El instrumento CEA tiene utilidad y aplicabilidad como instrumento diseñado para reconocer las diferentes estrategias que los estudiantes pueden poner en juego en el proceso de aprendizaje (siendo estas sensibilización, elaboración, personalización y metacognición) en Inglaterra después de haber pasado por una validación transcultural.

Habiendo realizado una validación transcultural del instrumento español CEA, adaptando culturalmente el cuestionario al contexto inglés, como apuntaba Carvajal (2011), para validar un instrumento a otro idioma no basta con hacer una traducción, es imprescindible realizar un estudio del contexto y adaptarlo a la vida del lugar donde se quiere pasar dicho Test. Por ello en el trabajo de validación se traduce el instrumento por varias personas bilingües y que conozcan el contexto, más adelante se lleva a cabo una adaptación, que debe ser evaluada por una serie de jueces expertos, igual que ocurría en el test de profesorado CEMEDEPU; atendiendo a los diferentes criterios propuestos por Hui y Triandis (1985).

Hipótesis 8: El alumnado Inglés tiene mayor motivación que el alumnado Español.

La hipótesis 8 se basa en que el alumnado inglés al recibir una formación basada en el modelo centrado en el aprendizaje, debe sentirse más “realizado” a la hora de trabajar y por tanto con mayor motivación. Sin embargo en la escala de Sensibilización del cuestionario CEA, las medias indican una mayor puntuación en el alumnado español (\bar{X} =72.41; D.T=9.54) que en el inglés (\bar{X} =68.15; D.T=8.20). Concretamente en la motivación los alumnos españoles (\bar{X} =44.82; D.T=6.67) tienen mayor puntuación que los ingleses (\bar{X} =40.95; D.T=5.92) y, al realizar la prueba de medias en la escala de Sensibilización, las diferencias son significativas en Motivación ($t(340)=5.68$, $p= .00$) al comparar al alumnado de España e Inglaterra. Por lo que se

deduce que hay más factores que influyen en la motivación del alumnado, ya que los alumnos españoles de la universidad CEU Cardenal Herrera se encuentran más motivados que los de Bedfordshire University, lo cual puede deberse al contexto, el número de alumnos, a la personalidad de cada uno de ellos.

Hipótesis 9: El alumnado Inglés tiene una mejor actitud que el alumnado Español.

A pesar de que los resultados totales de la escala de Sensibilización indican una mayor puntuación en el alumnado español (\bar{X} =72.41; D.T=9.54) que en el inglés (\bar{X} =68.15; D.T=8.20), concretamente en el caso de la actitud, los ingleses (\bar{X} =12.18; D.T=2.49) tienen puntuaciones más elevadas que los españoles (\bar{X} =11.42; D.T=2.48), siendo un dato significativo al realizar la prueba de medias, Actitud (t (338.50)=-2.84, p=.00). Los datos corroboran la hipótesis, ya que el alumnado inglés presenta una mejor actitud ante el trabajo del docente, debido a que no ha tenido que pasar por un proceso de adaptación, siendo éste uno de los países en los que la metodología del EEES no ha hecho grandes modificaciones y, por tanto, no ha habido cambios sustanciales que alteren al alumnado universitario (Dewey, 2012). Gracias al trabajo realizado por los docentes en desarrollar un modelo centrado en el aprendizaje, se ha conseguido que el alumnado se sienta más seguro y por tanto su actitud sea mejor y más positiva, viéndose capaz de realizar las tareas que se le solicita.

Hipótesis 10: El alumnado Inglés tiene una mayor Afectividad-control emocional que el alumnado Español.

En este caso no se corrobora la hipótesis planteada, es decir, que en la escala de Afectividad y control emocional los alumnos españoles (\bar{X} =16.17 y un D.T de 4.07) tienen mayor puntuación que los ingleses (\bar{X} =15.02; D.T=3.77), siendo significativo al hacer la comparación de medias (t (340)=2.72, p=.01). Ésto puede deberse a que no sólo influye el trabajo del docente en el aula como factor determinante en la afectividad y control emocional, sino que el contexto tanto educativo, como familiar, el

trato personalizado y el carácter de cada uno influye en este aspecto tan humano y personal (Pérez, 2007).

Hipótesis 11: El alumnado Inglés tiene un mayor Control de la selección de información que el alumnado Español.

En este caso sorprende ver que los datos apuntan lo contrario, los alumnos españoles tienen una leve puntuación mayor en la escala de selección (\bar{X} =14.43; DT=2.80) que los alumnos ingleses, (\bar{X} = 14.38; DT=2.40). Aunque al no ser significativa no se corrobora parcialmente. La hipótesis se basa en el trabajo de los docentes en el ámbito inglés donde el alumnado sí está acostumbrado a tener mayor responsabilidad y a trabajar centrándose en el aprendizaje. Cabría suponer que a mayor trabajo diario seleccionando y procesando información, debería ser un grupo que tuviera un mayor control de la selección de información, al desarrollarse de una manera más fácil y programada el pensamiento crítico en el alumnado a través del modelo de enseñanza centrado en el trabajo del alumnado (Piette, 1998).

Hipótesis 12: El alumnado Inglés tiene una mayor capacidad de organización de la información que el alumnado Español.

En el análisis descriptivo de las variables que componen la escala de Elaboración, de manera global, se indica una mayor puntuación en el alumnado español (\bar{X} =61.98; D.T=9.74), al compararlo con el inglés (\bar{X} =59.34; D.T =7.92), y ocurre lo mismo en la subescala de organización de la información, tanto en España (\bar{X} =15.47; DT=3.30) como en Inglaterra (\bar{X} =14.22; DT=2.63). Además, las medias revelan que en este caso sí es significativa la subescala de Organización ($t(340)= 3.89$, $p=.00$); por lo que la hipótesis no se cumple, e indica que el trabajo realizado en la primera promoción de alumnos que han cursado el grado de magisterio bajo el EEES en España, (y más concretamente en la universidad CEU Cardenal Herrera de Elche), se ha llevado a cabo contando con el desarrollo de las competencias y el trabajo que solicita Bolonia. Por lo que los datos son alentadores, insinuando que se está yendo por el buen camino (Pello, 2005).

Hipótesis 13: El alumnado Inglés tiene una mayor facilidad de elaboración de la información que el alumnado Español.

En el caso de la hipótesis 13 ocurre igual que en la hipótesis 12, ya que una depende de la otra, por lo que tampoco queda demostrada y se revela que la puntuación del alumnado español ($\bar{X} = 32.08$; DT=5.62) es mayor a la del inglés ($\bar{X} = 30.74$; DT= 4.76) en relación a la facilidad de elaboración de la información, ya que es otro de los procesos que llevan al aprendizaje significativo (De Miguel, 2005). Por lo tanto, se demuestra que el alumnado español está cada vez más preparado para conseguir los objetivos del EEES. Además, los datos apuntan a que es significativa la diferencia de medias entre España e Inglaterra en la variable Elaboración ($t(340) = 2.30$, $p = .02$).

Hipótesis 14: El alumnado Inglés tiene un mayor pensamiento creativo y crítico que el alumnado Español.

En el análisis descriptivo, los resultados indican que el Pensamiento crítico/creativo, si se compara Inglaterra ($\bar{X} = 39.37$; D.T=5.49) con España ($\bar{X} = 37.15$; D.T=6.49), las puntuaciones son mayores en la primera; encontrándose diferencias significativas ($t(322) = -3.98$, $p = .00$). El pensamiento creativo y crítico es un proceso mental que se va desarrollando poco a poco a través del trabajo diario del alumno en su aprendizaje significativo, lo que podría explicar que el alumnado inglés que tenga mayor experiencia en este tipo de trabajo, y por tanto lo tenga algo más desarrollado que el alumnado español. El alumnado español acostumbrado a un trabajo dependiente del docente, tiene miedo a expresar su opinión y entender que el aprendizaje se construye a partir del docente pero también a través del propio alumno (Beltrán, 2006).

Hipótesis 15: El alumnado Inglés tiene una mayor facilidad para la recuperación de la información que el alumnado Español.

En este caso los datos no son significativos, por lo que se acepta parcialmente la hipótesis a la espera de nuevas investigaciones, pues los datos descriptivos advierten un leve aumento en el caso de la media española ($\bar{X} = 13.67$; DT= 2.57) en comparación con la inglesa ($\bar{X} = 13.31$; DT=2.57) no siendo los datos relevantes.

Hipótesis 16: El alumnado Inglés tiene una mayor transferencia, planificación, evaluación y regulación que el alumnado Español.

En las variables que componen la escala de Metacognición, tanto la Planificación/evaluación como la Regulación poseen puntuaciones similares en ambos países; aunque en Regulación se obtiene una puntuación algo más elevada en el alumnado español ($\bar{X} = 15.99$; D.T.=2.96) que en el inglés ($\bar{X} = 13.53$; D.T.=2.79). La hipótesis 16 no se corrobora, ya que los datos no son poco significativos y la diferencia entre un país y otro es muy pequeña. Parece que tanto los alumnos ingleses como los españoles se planifican y evalúan de la misma forma, aunque los españoles presentan algo más desarrollada la capacidad de regulación.

Hipótesis 17: El alumnado de último curso, tanto en España como en Inglaterra, tiene más desarrollado su proceso de aprendizaje, la sensibilización, la elaboración, la personalización y la metacognición que los alumnos de primer curso, aumentando cada año.

En el análisis descriptivo de la escala de Sensibilización a nivel global, en España se aprecia que es algo superior en tres de los cuatro cursos (1er curso $\bar{X} = 70.42$; DT=8.74, 2º curso $\bar{X} = 70.63$; D.T.=9.49 y 4º curso $\bar{X} = 77.53$; D.T.= 8.59), excepto en tercer curso de carrera en el que los alumnos ingleses puntúan más alto que los españoles ($\bar{X} = 69.33$). Llama la atención que en España la sensibilización aumenta levemente de primero a segundo, bajando en tercer curso pero llegando a su máxima puntuación en cuarto, mientras que en Inglaterra, la sensibilización del alumnado baja

levemente en segundo curso para aumentar en tercero y volver a bajar en cuarto. A pesar de eso se corrobora la hipótesis ya que suele aumentar al aumentar el curso escolar de los alumnos,

El análisis detallado de las subescalas de la variable de sensibilización, muestra que en la Motivación, el grupo español tiene una puntuación mayor que el inglés en todos los cursos, destacando que va incrementándose con el paso de los cursos, exceptuando en 3er curso en el que se produce un descenso (1er curso \bar{X} =43.16; D.T= 5.14, 2º curso \bar{X} =44.50; D.T=7.76, 3er curso \bar{X} =41.85; D.T=6.07, 4º curso \bar{X} =48.20; D.T=5.93). Por lo que también se corrobora para el caso español, sin embargo en el caso inglés la puntuación se mantiene constante, aunque es algo menor en el 1er y en el último curso (1er curso \bar{X} =40.49; D.T= 6.51, 2º curso \bar{X} =41.48; D.T= 4.93, 3er curso \bar{X} =41.33; D.T=6.31, 4º curso \bar{X} =40.13; D.T= 6.43). Por lo tanto no aumenta con el paso de los años esta escala.

En cuanto a la Actitud, los alumnos ingleses tienen mayor puntuación en el primer, segundo y tercer curso, aunque en cuarto los alumnos españoles aumentan la puntuación. Cabe destacar que los españoles (1er curso \bar{X} =11.58; D.T=2.40 , 2º curso \bar{X} =9.97; D.T=2.97 , 3er curso \bar{X} =11.37; D.T=1.95, 4º curso \bar{X} =12.36; D.T=2.05) bajan su puntuación en el segundo curso, pero a partir de ahí la puntuación aumenta por cursos; Por lo que en el caso español se corrobora la hipótesis a excepción de un curso en el que disminuye, mientras que los ingleses aunque con puntuaciones mayores que los españoles, van descendiendo en puntuación conforme avanzan los cursos (1er curso \bar{X} =13.20; D.T=2.05 , 2º curso \bar{X} =12.18; D.T=2.31, 3er curso \bar{X} =12.15; D.T=2.48 , 4º curso \bar{X} =10.74; D.T=2.79). Por lo que ocurre justo lo contrario que indica la hipótesis, la actitud disminuye cuanto mayor es el curso escolar.

En la Afectividad-Control emocional, las puntuaciones son muy similares en los diferentes países siendo algo mayor en España en los cursos 1º, 2º y 4º (1er curso \bar{X} =15.68; D.T=4.49, 2º curso \bar{X} =16.6; D.T= 3.69, 3er curso \bar{X} =15.49; D.T= 4.06, y 4º

curso \bar{X} =16.96; D.T=4.05), mientras que en Inglaterra se mantiene más estable siendo algo mayor en 3er curso (\bar{X} =15.85; D.T=3.07) que en España. Aunque va aumentando se da de manera muy leve por lo que se puede decir que se corrobora la hipótesis de manera parcial, en la escala de afectividad- control emocional.

En la escala de Sensibilización (F (3)=10.58, p=.00), analizando la diferencia de medias por país, curso y alumnado, se encuentra que las subescalas y la escala global son significativas. Motivación (F (3)=9.70, p=.00), Actitud (F (3)=4.54, p=.00), y Afectividad y control emocional (F (3)=8.25, p=.00).

En el análisis descriptivo de la *escala de Elaboración* a nivel global, tanto en España como en Inglaterra las puntuaciones son muy similares, siendo algo más elevadas en España. Destacar que en España a medida que avanzan los cursos aumenta esta capacidad (1er curso \bar{X} =59.58; D.T= 7.37, 4º curso \bar{X} =65.42; D.T= 10.05), por lo que se corrobora la hipótesis en el caso español, mientras que en Inglaterra va disminuyendo a medida que avanzan los cursos (1er curso \bar{X} =60.44; D.T= 7.55, 4º curso \bar{X} =58.29; 8.22), por lo que al ocurrir exactamente lo opuesto no se da la hipótesis en el caso español. En el análisis detallado de la escala de Elaboración, se puede observar que en la Selección, los alumnos ingleses tienen una puntuación muy similar en todos los cursos, sin embargo en el caso español aumenta la puntuación en todos los cursos exceptuando en tercero, donde se muestra un leve descenso (1er curso \bar{X} =13.52; D.T=2.63, 4º curso \bar{X} =15.44; D.T=2.68)., por lo que podemos afirmar que se da la hipótesis en la escala de elaboración tanto en el caso inglés como en el Español.

En la variable Organización, las puntuaciones en el caso español son algo mayores, pero ocurre lo mismo en Inglaterra (1er curso \bar{X} =13.87; D.T=2.62 , 2º curso \bar{X} =14.48; D.T= 2.66, 3er curso \bar{X} =14.10; D.T= 2.74, 4º curso \bar{X} =14.39; D.T= 2.51) que en España (1er curso \bar{X} =15.10; D.T= 2.85, 2º curso \bar{X} =14.76; D.T= 3.30, 3er curso \bar{X} =15.37; D.T = 3.53, y 4º curso \bar{X} =16.25; D.T= 3.27), las puntuaciones

aumentan conforme avanzan los cursos exceptuando 3er curso donde se presenta un pequeño descenso. Por lo que podemos afirmar que a medida que avanzan los cursos aumenta la puntuación en la variable de organización, exceptuando un curso.

En la variable Elaboración, cabe destacar que los alumnos ingleses comienzan en primero con una puntuación algo mayor que los españoles, y va disminuyendo en los cursos posteriores (1er curso \bar{X} =31.56; D.T= 4.80, 4º curso \bar{X} =29.48; D.T= 5.15), en comparación con los españoles (1er curso \bar{X} =30.97; D.T= 4.12, y 4º curso \bar{X} =33.73; D.T= 6.15), los cuales aumentan esta capacidad en todos los cursos exceptuando tercero, donde desciende la puntuación. En la escala de Elaboración (F (3)=8.83, p=.00), realizando el análisis de diferencia de medias por país, curso y alumnado, se encuentra que las subescalas y la escala global son significativas, la Selección (F (3)=8.91, p=.00), la Organización (F (3)=3.27, p=.02), y la Elaboración (F (3)=8.81, p=.00). En dicha variable se corrobora la hipótesis en el caso español peor se desbanca en el caso inglés en el que ocurre justo lo contrario.

En los análisis descriptivos de la escala de Personalización cabe destacar que los alumnos ingleses (1er curso \bar{X} =79.40; D.T= 9.95, 2º curso \bar{X} =77.77; D.T=9.31, 3er curso \bar{X} =76.45; D.T=10.88, 4º curso \bar{X} =77.55; D.T=11.81) obtienen en todos los cursos mayor puntuación que los españoles pero va disminuyendo cuando los cursos avanzan, por lo que no se da la hipótesis, mientras que los alumnos españoles tienen unas puntuaciones menores, aunque su tónica habitual es ir aumentando la puntuación al pasar de curso, exceptuando tercero donde se produce un descenso (1er curso \bar{X} =72.13; D.T=9.37, 2º curso \bar{X} =74.34; D.T=12.40, 3er curso \bar{X} =70.66; D.T=11.00, 4º curso \bar{X} =77.49; D.T= 12.40). Por lo que si se corrobora la hipótesis para el caso español.

En la Recuperación se observa que las puntuaciones entre los alumnos ingleses y españoles son muy similares, se mantienen estables aunque con pequeñas variaciones.

En la subescala de Transferencia, los datos son muy bajos en relación a todas las demás variables del cuestionario. Aunque los alumnos ingleses (1er curso \bar{X} =25.20;

D.T= 3.58, 2º curso \bar{X} =24.92; D.T=3.76 , 3er curso \bar{X} =24.18; D.T= 3.86, 4º curso \bar{X} =24.74; D.T= 4.41) Disminuye por lo que no se da la hipótesis, mientras que los españoles aumentan poco a poco (1er curso \bar{X} =22.48; D.T=4.02 , 2º curso \bar{X} =23.58; D.T=4.14 , 3er curso \bar{X} =21.88; D.T=4.05 , 4º curso \bar{X} =24.44; D.T=4.80). Por lo que si se corrobora la hipótesis.

En la *escala de Metacognición* se indica que los alumnos ingleses tienen menor puntuación que los españoles, aunque en ambos la puntuación aumenta a medida que avanzan los cursos (1er curso =38.26; DT= 4.54, 4º curso =42.95; D.T= 4.94). Por lo que se corrobora la hipótesis.

En el análisis descriptivo de los componentes de la *escala de Metacognición*, la Planificación/ Evaluación en España tiene puntuaciones mayores en el último curso y va en aumento, exceptuando en el 3er curso donde hay un descenso de la puntuación, (1er curso \bar{X} =23.03; D.T= 3.75, 2º curso \bar{X} =24.42; D.T=4.14, 3er curso \bar{X} =22.88; D.T= 3.68, 4º curso \bar{X} =26.16; D.T=4.04). En cambio, los alumnos ingleses (1er curso \bar{X} =24.29; D.T= 4.13, 2º curso \bar{X} =24.80; D.T=3.26, 3er curso \bar{X} =24.55, D.T =4.41, 4º curso \bar{X} =24.55; D.T=3.85) mantienen constante la puntuación. En la Regulación se aprecia que el alumnado inglés tiene una puntuación prácticamente igual en todos los cursos, siendo inferior a la del alumnado español que va aumentando a medida que avanzan los cursos, a excepción del segundo curso que hay una bajada, aunque no significativa, respecto a primero (1er curso \bar{X} =15.23; D.T=3.23, 2º curso \bar{X} =15.18; D.T=3.55, 3er curso \bar{X} =16.27; D.T= 2.53, 4º curso \bar{X} =16.78; D.T=2.45). En la escala de Metacognición (F (3)=8.40, p=.00), al igual que ocurre en las subescalas Planificación evaluación (F (3)=9.48, p=.00) y Regulación (F (3)=3.26, p=.02), los resultados de la diferencia de medias son significativos.

Hipótesis 18: A mayor puntuación en la escala de las habilidades del profesor eficaz, el alumnado tiene mayor puntuación en las diferentes escalas analizadas.

Las habilidades del profesor eficaz son mayores en el caso Inglés que en el español y además de manera significativa, por lo que se deduce que la experiencia docente y la utilización del modelo centrado en el aprendizaje ayuda a adquirir estas habilidades. Además, los alumnos de estos profesores tienen puntuaciones mayores en algunas de las escalas analizadas, como son la actitud, el pensamiento crítico, la transferencia y la planificación y evaluación, características propias del desarrollo y del pensamiento crítico. Por tanto, un profesor eficaz ayuda al desarrollo del pensamiento crítico de sus alumnos.

Hipótesis 19: Es posible reducir a un número menor de factores las estrategias que los estudiantes utilizan en el proceso de aprendizaje.

Los ítems que conforman el cuestionario CEA han sido reducidos a 4 conglomerados de variables que resumen de manera comprensiva las estrategias que los estudiantes utilizan en el proceso de aprendizaje. Se confirma por tanto las hipótesis 19. Los factores resultantes han sido nominados en función de las variables que los conforman y han ayudado a explicarlos. Los factores resultantes han sido denominados de la siguiente manera: FACTOR 1 Estrategias de aprendizaje, FACTOR 2 Autorregulación, FACTOR 3 Afectividad emocional y FACTOR 4 Ambiente de clase.

Atendiendo a la varianza que explica los factores, se constata que el primer factor extraído, que se ha denominado Estrategias de aprendizaje, es el que mayor porcentaje de varianza explica, después, el segundo, el tercero y así sucesivamente; esto confirma la importancia de los cuatro factores.

Dado que cuanto mayor sea la varianza que explique un factor, mayor es su importancia en la solución obtenida, en el presente estudio, el primer factor resulta decisivo, aglutinando y resumiendo aquellas estrategias que usan los estudiantes del grado de magisterio, siendo: motivación, selección, organización y elaboración de la información, pensamiento creativo y crítico, recuperación de la información, transferencia y planificación, y evaluación del aprendizaje.

En el segundo factor se manifiesta la importancia de la autorregulación, o participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, aglutinando las variables referidas a la motivación, regulación del aprendizaje, la organización de la información y el pensamiento creativo.

El factor tres, recoge aquellos ítems relacionados, principalmente, con la afectividad emocional, como es el control de la ansiedad, el autocontrol y la recuperación y organización de la información en las pruebas escritas.

El último factor, se dedica al ambiente de clase, aceptación y convivencia con los compañeros.

8.2. Conclusiones, limitaciones y prospectiva.

8.2.1. Conclusiones de la tesis

Con la investigación realizada se ha comprobado que los profesores universitarios en España cada día están más cerca de utilizar técnicas o modelos centrados en el aprendizaje. La inmersión en el EEES, la formación pedagógica recibida, la introducción de nuevas técnicas en el aula, así como los seminarios y talleres, han potenciado que los docentes universitarios no se centren exclusivamente en la docencia siendo ellos los modelos e intentando que se perciba la posibilidad del trabajo con los alumnos haciéndolos participes de las lecciones, aprendiendo y enseñando a la vez. El estudio realizado pone de manifiesto que el trabajo que realizan a diario los profesores va por el buen camino, ya que se asemeja al trabajo que realizan los docentes ingleses que tienen mayor experiencia en este tipo de metodologías. Es necesario destacar que la presente investigación ha ayudado a desarrollar la validación de dos instrumentos para utilizar en el contexto inglés, uno desarrollado para recabar información acerca de los diferentes modelos que el profesor universitario puede elegir a la hora de dar clase y la identificación del trabajo del docente utilizando las habilidades del profesor eficaz cuestionario CEMEDEPU. Y el otro, el cuestionario CEA, para identificar las diferentes variables que el alumno

universitario utiliza para su estudio y su aprendizaje diario, como es el caso de la motivación, la actitud, o el control emocional entre otras.

Comparación del trabajo de investigación de análisis de los modelos de profesorado universitario y los mecanismos utilizados por el alumnado a la hora de aprender.

En el estudio comparado llevado a cabo en la tesis doctoral *Estilos de enseñanza del profesorado de educación superior: estudio comparativo España-Brasil*, realizada por Alvaci Freitas Resende y dirigida por Prof. Dr. D. Miguel Ángel Carbonero Martín y Prof. Dr. D. Luis Jorge Martín Antón, en el 2012, los resultados presentados, según el cuestionario CEMEDEPU, muestran que los docentes de España utilizan menos los modelos centrados en la enseñanza que el profesorado de Brasil, que el modelo centrado en el aprendizaje, ocurriendo igual en el estudio realizado entre España e Inglaterra, debido a la tradición que tiene España en la utilización de este modelo. Otro de los aspectos que destaca este estudio es que el profesorado de España utiliza también menos, las habilidades relacionadas con el aprendizaje, en comparación con el profesorado de Brasil, lo cual ocurre también en el estudio realizado entre España e Inglaterra, aunque las diferencias actuales son mínimas. Se ha comprobado a su vez, que la implantación del plan Bolonia ha influido en que se utilicen cada vez más estas técnicas. Por último, el profesorado de España utiliza en menor grado las habilidades de un profesor eficaz en la enseñanza que el profesorado de Brasil, con diferencias significativas, obteniendo Brasil mayor puntuación. En el estudio realizado en la comparativa entre España e Inglaterra, los ingleses tienen mayor utilización de las habilidades de un profesor eficaz, pero a pesar de coincidir con el grupo de Brasil, también se percibe que con el paso de los años y la incorporación del EEES, los datos son semejantes, superando por muy poco las diferentes escalas y viéndose por tanto un progreso en el desarrollo de las habilidades del profesor eficaz y en el modelo centrado en el aprendizaje.

Una de las claves de la investigación que se ha llevado a cabo, es el trabajo del docente y cómo ha de actuar para conseguir el mayor rendimiento del alumno. A pesar de que a nivel teórico coinciden muchos autores, no existen demasiados estudios que lo corroboren. Un estudio elaborado por el profesor Bain (2004) da algunas claves de

lo que los profesores excelentes desarrollan en sus clases. El estudio se centra en 6 preguntas fundamentales: ¿Qué saben y entienden los mejores profesores?, ¿Cómo preparan su docencia?, ¿Qué esperan de sus estudiantes?, ¿Qué hacen cuando enseñan?, ¿Cómo tratan a los estudiantes?, y por último ¿Cómo comprueban su progreso y evalúan sus resultados? Cada una de estas preguntas hace un análisis de una muestra de profesores con calificaciones excepcionales por parte del alumnado y una búsqueda a partir de diferentes instrumentos elaborados para tal fin. Con la primera pregunta del estudio, ¿qué saben y entienden los mejores profesores? se reitera que el profesorado excelente conoce su materia y está al día de las diferentes actualizaciones que hayan podido surgir. Ahora bien, se matiza que aunque el profesorado esté puesto al día con la materia y sean verdaderos eruditos, no necesariamente todos tienen un listado de publicaciones científicas de alto valor en el ámbito universitario, por lo que el número de publicaciones, no implica necesariamente la excelencia de la docencia universitaria, aunque evidentemente es difícil enseñar algo si no se conoce lo que se quiere enseñar.

Ante la segunda pregunta del estudio, ¿cómo preparan su docencia? destaca que el profesorado excelente, como lo llama el propio estudio de Bain (2004), prepara su docencia con un gran trabajo intelectual, dándole como mínimo el mismo valor que a sus publicaciones. Se ponen en lugar del alumno, planifican actividades que puedan ayudar a promover el debate y las discusiones, y sobre todo se plantean su clase como el medio para ayudar a conseguir los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes.

Pero este profesorado, también se plantea ¿qué debe esperar de sus estudiantes? Ante todo, lo que espera es siempre más, fomentando los objetivos que ayuden a razonar y a actuar, llevándolos siempre a la realidad de la vida, para que el alumno pueda extrapolar el conocimiento relacionándolo con su futuro profesional y con ello ver un sentido a su trabajo como estudiante, gran fuente de motivación.

Este estudio también plantea la metodología del docente, en las preguntas cuatro y cinco, ¿qué hacen cuando enseñan? y ¿cómo tratan a los estudiantes? A la hora de enseñar, cada profesor tiene su método, por ello se podría decir que existen tantos métodos como docentes. En el caso de los profesores excelentes, sus métodos siempre están relacionados con el pensamiento crítico natural, es decir, el alumnado

participa de manera activa cuestionándose todo aquello que el docente plantea. Esto hace que los estudiantes aprendan enfrentándose a problemas que les plantearán un desafío y un esfuerzo, necesitando del pensamiento racional, ayudando a que el alumnado se sienta parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de profesorado demuestra confianza en su alumnado, piensa que quiere y puede aprender. Suelen ser abiertos con sus estudiantes, amables e interactúan dando información de ellos mismo para conseguir una cercanía y transmitir su pasión por la materia (Bain 2004).

El mismo estudio se centra en la evaluación del alumnado, ya que es una parte importante del proceso de enseñanza- aprendizaje. El profesorado excelente utiliza la evaluación no sólo para comprobar el progreso del alumnado sino para autoevaluar su docencia y poder llevar a cabo los cambios necesarios. Al igual que la metodología, la evaluación del alumnado se centra en los objetivos de aprendizaje básicos y en el proceso del alumno, evitando así calificaciones arbitrarias.

El estudio verifica muchas de las observaciones que los diferentes autores han desarrollado acerca de la docencia universitaria de calidad, pero es necesario tener en cuenta que a pesar de las pautas a seguir para que la docencia universitaria mejore, el profesorado excelente también es humano y por ello no es inmune a las frustraciones diarias, aunque no debe culpar a su alumnado de las dificultades y debe tener un fuerte sentido de compromiso con la comunidad académica, no implicándose solamente con el éxito personal, como señala Bain (2004).

8.2.1.1. Conclusiones en relación con el Modelo Centrado en la Enseñanza.

El estudio realizado detecta que el profesorado español aún sigue utilizando este modelo en mayor medida que el profesorado inglés. Aunque la diferencia no es significativa, se puede concluir afirmando que aunque se sigue utilizando esto se hace cada vez menos, y es un modelo que se está viendo sustituido por otro centrado en la enseñanza a partir de la incorporación del EEES. El estudio pone de manifiesto la necesidad de formación pedagógica por parte del profesorado ya que se observa que a mayor formación pedagógica se utiliza menos este modelo.

8.2.1.2. Conclusiones en relación con el Modelo Centrado en el Aprendizaje.

El modelo centrado en el aprendizaje es aquel que se centra en mayor medida en el aprendizaje y por tanto en el alumnado, en el estudio realizado se puede comprobar que el profesorado inglés lo utiliza en mayor medida que el profesorado español por lo que se demuestra que a pesar de que el profesorado español está poco a poco introduciendo esta metodología, aún necesita sentirse seguro y confiar en el trabajo del alumnado, dejando atrás la clase magistral y dejando que el alumno participe y actúe en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

8.2.1.3. Conclusiones en relación a las habilidades del profesor eficaz.

Los resultados del estudio ponen de manifiesto que los profesores ingleses hacen un mayor uso de las habilidades del profesor eficaz, mientras que los profesores españoles no. Esto se debe a que los profesores ingleses centran su enseñanza en el alumno, planifican contando con la intervención y el criterio de la otra parte implicada (el alumno) y desarrollan aspectos en su profesión que los hace más eficaces. El docente español debe aprender de este modelo para conseguir llegar a alcanzar un mayor número de habilidades y poder ser un profesor eficaz.

La experiencia docente también es un grado, los resultados exponen que a mayor número de años docentes mayor puntuación en la utilización del modelo centrado en el aprendizaje, tanto en España como en Inglaterra, siempre teniendo más puntuación Inglaterra al compararla con España. Pero en los dos casos se indica que a mayor número de años de trabajo, más utilización de este método.

Otro dato a destacar es que cuanto mayor formación pedagógica posean los docentes mayor es el uso del modelo centrado en el aprendizaje, por ello, debido a que el docente español aún se centra en mayor medida en el modelo centrado en la enseñanza, aún no está del todo seguro a la hora de utilizar exclusivamente el modelo centrado en el aprendizaje, y no desarrolla completamente las habilidades del profesor eficaz. Por este motivo, se debería crear un programa de formación docente universitaria en la que los docentes tuvieran la posibilidad de aprender las diferentes técnicas y beneficios que tiene este tipo de enseñanza en sus alumnos.

8.2.1.4. Conclusiones en relación con la sensibilización del alumnado.

El alumnado universitario en España destaca por tener a nivel global mejor puntuación en las variables de sensibilización que el alumnado inglés, exceptuándolo en la actitud. Por lo que en el caso concreto del grado de magisterio de educación primaria de la universidad CEU Cardenal Herrera se desarrolla de manera acertada la motivación y la actividad y control emocional, mientras que en University of Bedfordshire la actitud es lo que más se desarrolla.

8.2.1.5. Conclusiones en relación con la elaboración del alumnado.

En la escala de elaboración, el alumnado universitario en España destaca por tener a nivel global mejor puntuación que el alumnado inglés, habiendo desarrollado en mayor medida la selección de la información, la organización y la elaboración de dicha información.

8.2.1.6. Conclusiones en relación con la personalización del alumnado.

Por el contrario, dentro de la escala de personalización, a nivel global destaca el alumnado inglés en el pensamiento crítico y creativo, y en la transferencia de la información, sin embargo en el caso español se destaca la recuperación de la información aunque no de una forma significativa, por lo que la escala de personalización tiene un mayor desarrollo en el ámbito universitario inglés.

8.2.1.7. Conclusiones en relación con la metacognición.

El alumnado universitario en España destaca por tener una mayor puntuación en la regulación de la información como se apuntaba en el apartado anterior, sin embargo el alumnado inglés tiene una mejor puntuación en la planificación/ evaluación.

8.3. Limitaciones y perspectiva futura de investigación

Una limitación importante de la presente investigación ha sido el no poder realizar un estudio longitudinal, ya que hubiera sido muy beneficioso poder evaluar a los alumnos y al profesorado que le imparte clase en primer curso y hacerles el seguimiento hasta cuarto en los dos países, con el objetivo de estudiar/analizar la

evolución de los mismos sujetos, mientras se producía la implantación de la metodología del EEES.

Otra limitación ha sido el número de participantes que (a pesar de ser todo el grupo que existía de alumnos y de docentes) hubiera sido más eficaz y veraz el desarrollar el estudio en diferentes universidades que se prestasen a dichas pruebas y seguimiento y así poder hacer la investigación en un nivel más genérico, por países y por titulaciones.

También se cuenta como limitación la utilización de dos cuestionarios diferentes que no unificarán las respuestas de los alumnos con la de sus profesores y con ello no identifican la conexión directa entre el modelo de enseñanza-aprendizaje y las escalas a desarrollar en los alumnos.

Por todo ello, sería conveniente elaborar un estudio similar en otro tipo de titulaciones, donde los docentes no tienen ningún tipo de formación pedagógica y la forma de trabajar es muy diferente, como por ejemplo en derecho o matemáticas. Ésto ayudaría a ver la necesidad de crear un plan de formación docente en el que el profesorado universitario aprendiera estrategias metodológicas y conociera los beneficios de su profesión y de sus alumnos.

Por otro lado, el estudio sería más completo si se elaborara un cuestionario válido para el contexto inglés y el español unificando los modelos de los docentes universitarios con las escalas de sensibilización, elaboración, personalización y metacognición, del alumnado.

Por último, para que el estudio fuera de mayor envergadura sería muy eficaz utilizar otras universidades de los diferentes países, utilizando una mayor muestra, para conseguir unos datos más amplios.

9. Referencias Bibliográficas

- Aciego, R., Martín, E., y Domínguez, R. (2003). Capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular: Análisis según área de conocimiento, experiencia docente y género. *Anales de Psicología*, Vol. 19, nº 1, pp. 133-143.
- Adams, J.S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal Psychology*, 67, 422-436.
- Adams, J.S. (1965). Injustice in Social Exchange. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 2. Nueva York: Academic Press.
- Alderfer, C.P. (1972). *Existence, Relatedness and Growth: Human Needs in Organizational Settings*. Nueva York: The Free Press.
- Adán (2004). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato*. María Isabel Adán León Tesis Doctoral. UNED, España. Dirigida por: Catalina M. Alonso García Artículo presentado en el I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje, UNED, 2004.
- Aguilar, J., Martínez, M., Valencia, A., Conroy, C. y Girardo, A. (1997). Metas de logro, competitividad y perfiles motivacionales entre estudiantes universitarios. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 5, 25-35.
- Aguilar, J., Valencia, A. y Martínez, M. (2001-2002). Un modelo de las interrelaciones entre disposiciones motivacionales generales y específicas. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 10, 119-127.
- Aguilar, J., Valencia, A., Martínez, M. y Vallejo, A. (2002). Un modelo estructural de la motivación intrínseca en estudiantes universitarios. En A. Bazán y A. Arce (Eds.), *Estrategias de Evaluación y Medición del Comportamiento* (pp. 165-185). Obregón, Sonora: ITSON-UADY.
- Alcaraz, C. y Ordonez, M.E. (2008). Acontecimientos que han ido configurando el espacio Europeo de Educación Superior. Recorrido Histórico. En Gonzalez, A. y LLebana, J.A. *Posibilidades, Experiencias y Retos en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.

- Al-Hamdan, J. (2007). Higher Education Classroom management: Kuwait University Student's Views. *College Student Journal*, 41, (3) pp 527-582
- Almeida, L. S., y Franco, A. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicología*, 29 (1), 175-195.
- Alonso, C, Gallego, D. y Honey, P. (1999). *CHAEA: Cuestionario Honey - Alonso de estilos de aprendizaje. Interpretación, baremos y normas de aplicación. Los Estilos de Aprendizaje. Procedimiento de Diagnóstico y Mejora*. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Alonso, C. M. y Gallego, D.J. (2009). *Competencias universitarias para el empleo*. COMPUNEM. Proyecto PROFETICOM 2008-2009. Referencia: EA 2008-0028 FUNDECYT. Ministerio de Ciencia y Tecnología y Ministerio de Educación. Madrid. España.
- Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero (6ª Edición).
- Ampuero, G. (1989). *El Inventario de Preferencias Personales de Edwards en estudiantes de la PUCP*. Manuscrito no publicado, 141.
- ANECA (2005). *Título de grado en magisterio. Libro Blanco vols. I, II*. Madrid: ANECA.
- Argyris, C. (1987) Reasoning, action strategies, and defensive routines: The case of OD practitioners, in Woodman, R.A. y Pasmore, A.A. (Eds), *Research in organisational change and development*. Vol 1 p89-128. Greenwich: JAI Press.
- Argyris, C., Schon, D.A. (1974) *Theory in practice, Increasing professional effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Arias, J. M. (2009). Clases prácticas. En De Miguel, M. (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Arregui, X., Bilbatua, M. y Sagasta, M. P. (2008). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: diseño e implementación del perfil profesional del Maestro en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 109-129.

- Arribas, J. M.; Carabias, D., y Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *REIFOP*, 13 (3), 27-35.
- Astonitas, M. (2002). *Característica de personalidad y riesgo de adicción a Internet en un grupo de estudiantes universitarios usuarios regulares de Internet*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Atkinson. G., Murrell, P., y Winters, M. (1990). Career personality types and learning styles. *Psychological Reports* 66.n1 (Feb 1990): 160(3). Psychology Database. Thomson Gale. Universidad Tecnológica de Bolívar. 10 July 2006 .
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de *Educational psychology: a cognitive view*.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. 2nd. ed. New York, Holt Rinehart and Winston.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1980). *Psicología educacional*. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de *Educational psychology: a cognitive view*.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de *Educational psychology : a cognitive view*.
- Babbie, E. (2.000). *Fundamentos de la Investigación Social.: Thomson Learning*. México.
- Baddeley AD, Hitch GA. (1994). Developments in the concepts of working memory. *Neuropsychology*, 8. 484-93.
- Baessler J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la Autoeficacia. Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y estrés*, 2 (1), 1-8.

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia: Publicaciones de la universidad de Valencia.
- Balandier, G. (1989). *El desorden, la teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy, Toward an Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1998). Personal and Collective Efficacy in Human Adaptation and Change. En J.G. Adair, y D. Belanger (Eds.), *Advances in Psychological Science. Vol. 1: Social, Personal, And Cultural Aspects* (pp. 51-71). Hove: Psychology Press
- Bandura, A., y Cervone, D. (1983). Self-evaluative and Selfefficacy. Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Bandura, A., y Cervone, D. (1986). Differential Engagement of Self-reactive Influences in Cognitive Motivation. *Organizational Behavior and Human decision Processes*, 21 (3), 92-113.
- Barberà, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Barnes, C. A. (2005). Critical thinking revisited: Its past, present, and future. *New Directions for Community Colleges*, 130, 5-13.
- Barnett, R. (1996). The limits of competence: Knowledge, higher education and society. *Educational Review*, 48 (1), 104-105.
- Barquín, R. J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor I. *Revista de Educación*, 294, 245–274.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Ed. Universidad Pedagógica de Durango.
- Barrios, L. y González-Bravo, C. (2011). *Aproximación a una Metodología de Aprendizaje Emocional (MAE) en las enseñanzas de Arquitectura*. Actas del I Congreso Internacional son Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2011). Ed. Universidad Politécnica de Madrid. ISBN: 978-84- 96398-50-4.

- Barrios, O. R. (2000). Sistema de evaluación de los aprendizajes. En S. De la Torre y O. Barrios, *Estrategias didácticas innovadoras* (pp. 289-293). México: Octaedro.
- Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona, España: Arcadia.
- Bauman, Z. (2008). *L'educació en un món de diàspores. Col·lecció Debats d'Educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bautista, J. M.; Gata, M. y Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.
- Beach, L.R., y Mitchell, T.R. (1978). A Contingency Model for the Selection of Decision Strategies. *Academy of Management Review*, 3, 439-449.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis Psicología.
- Beltrán, J., Pérez, L.F. y Ortega, M.I. (2006). *CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Beltrán, J., y Pérez, L. (1996). Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo, en Beltrán, J. y Genovard, C. (Eds.). *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos*. (pp. 429-503) Madrid, Síntesis.
- Beltrán, J.A. y Pérez, L.F. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 79-114.
- Bentler, P. (1995). EQS. Structural equations program manual. Los Angeles: BMDM Statistical Software INC.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self regulation*. San Diego: Academic Press.
- Berg, C. A. y Sternberg, R. J. (1985). A triarchic theory of intellectual development during adulthood. *Developmental Review*, 5, 334-337.
- Bergen (2005). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado el 18 de Febrero de 2014, de http://www.eees.es/pdf/Bergen_EN.pdf
- Berlín (2003). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado el 18 de Febrero de 2014, de http://www.eees.es/pdf/Berlin_EN.pdf

- Bernabé, I. (2008). *Las WebQuests en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desarrollo y evaluación de competencias con tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la universidad.* (Tesis de Doctorado). Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, España. Recuperado el 22 de marzo de 2014 de <http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UJI/AVAILABLE/TDX-0731108-121832//bernabe.pdf>.
- Bernabeu, M. D. y Cónsul, M. (2004). Similitudes entre el proceso de convergencia en el ámbito de la educación superior europea y la adopción del aprendizaje basado en problemas en la E.U.I. Vall d'Hebron de Barcelona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 97-107.
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R. y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *ESE: Estudios sobre educación*, 21, 9-40.
- Berrios, P. (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile, En *Revista Calidad en la educación*, 26, 39-53.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bishop, A. (1997a). Educating the Mathematical Enculturators (paper presented at ICMICChina Regional Conference, Shanghai, China, August 1994). *Papua New Guinea Journal of Teacher Education*, 4 (2), 17-20.
- Bitran, C., Zúñiga, P., Lafuente G. (2004). Características Psicológicas y Estilos Cognitivos de Estudiantes de Medicina y de otras carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista médica de Chile*. Recuperado el 8 de septiembre de 2014 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872004000700004&lng=es&nrm=iso. ISSN 0034-9887.
- Black, P. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-75.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias*. Madrid: Narcea.
- Blández, J. González, V. López, A. Sierra, M.A. (2006). La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción. *Revista de investigación educativa*, 24, 1. 71-96

- Bloom, B. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: Book 1, Cognitive domain*. Nueva York, Longman.
- Bolonia (1999). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado el 18 de Febrero de 2014, de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Bonil, J., Calafell, G., Granados, J., Junyent, M., y Tarín, R. M. (2012). Un modelo formativo para avanzar en la ambientalización curricular. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, pp. 145-163.
- Boshuizen, H. P. A. (2004). *Does Practice Make Perfect? A Slow and Discontinuous Process*.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2005). *Redesigning assessment for learning beyond higher education*, Herdsa Conference.
- Boud, D. y Flachikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Bowden, J. y Marton, F. (2011). *La Universidad. Un espacio para el aprendizaje. Más allá de la Calidad y la Competencia*. Madrid: Narcea.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. London: Wiley.
- Bricall, J. (2004). La universidad ante el siglo XXI. En: A. Sangrá; M. González (coords.). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas* (pág. 19-29). Barcelona: UOC.
- Briceño, L.A.; Rojas, F.; Peinado, S. (2011). Influencia de los mapas conceptuales y los estilos de aprendizaje en la comprensión de la lectura. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8), 3-22.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco, CA., Jossey-Bass Publishers.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition, en Glaser, R. (Ed.): *Advances in instructional psychology*, Vol. 1, (pp. 77-165). Hillsdale, NJ., Erlbaum.

- Brown, I., y Inouye, D.K. (1978). Learned Helplessness Through Modeling: The Role of Perceived Similarity in Competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900-908.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bruner, G. (1998). *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva. Psicología y educación*. México: Alianza.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. y Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Brusilovsky, P. (1996). Methods and Techniques of Adaptive Hypermedia: User Modeling and User-Adapted Interaction, *Kluwer Academic Publishers*, 6, 87-129.
- Brusilovsky, P. (2001): Adaptive Hypermedia, User Modeling and User-Adapted Interaction. *Kluwer Academic Publishers*, 11, 87-110. Printed in the Netherlands.
- Budapest-Vienna (2010). *Declaration on the European Higher Education Area*. Recuperado el 18 de Febrero de 2014, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- Bueno, C.; Leris, D.; Boal, N.; Castelló, J.; Correas, J. M.; Martínez, V. y SeinEchaluze, M. L. (2008). *Evaluation of attitudes and mathematical skills of first year university students*. INTED2008 Proceedings International Technology, Education and Development. Publisher: IATED, Valencia, Spain. ISBN: 978-84-612-0190-7.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea Formación Profesional* 1, 8–14.
- Butler, H. A. (2012). Halpern Critical Thinking Assessment predicts real-world outcomes of critical thinking, *en Applied Cognitive Psychology*, 26, 721–729.
- Butler, H. A., Dwyer, C. P., Hogan, M. J., Franco, A., Rivas, S. F., Saiz, C., y Almeida, L. S. (2012). Halpern Critical Thinking Assessment and real-world outcomes: Crossnational applications. *Thinking Skills and Creativity*, 7 (2), 112-121.
- Buzán, T. (2001). *Head strong*. Londres, Harper Colling Publisher Ltd. Trad: Tu mente en forma. Barcelona, Urano.

- Byrne, B. M. (2009). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concept, Applications and Programming*. (2a edition). New York: Routledge.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Tesis doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Cabero, J. (2006). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación. 11-29.
- Cabrera., J. y Fariñas., G. (2006). El estudio de los Estilos de Aprendizaje desde una perspectiva Vigostkiana: Una Aproximación Conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado en febrero de 2006 de <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1090Cabrera.pdf>
- Calafell, G., y Bonil, J. (2007). El dialogo disciplinar como herramienta para diseñar islotes de racionalidad. *Encuentros Multidisciplinares*, 9, 58-65.
- Calle, M. J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 251-258.
- Campbell, J.P., y Pritchard, D. (1976). Motivation Theory in Industrial and Organizational Psychology. En M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Canalejas, M, Martínez, M, Pineda, M. (2006). Estilos de Aprendizaje en los Estudiantes de Enfermería. *Revista Educación médica*. [Online]. jun. 2005, vol.8, no.2 [citado 27 Junio 2006], p.33-40. Recuperado el 23 de febrero de 2014 de: http://wwwscielo.isciii.es/scie1o.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132005000200006&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1575-1813.
- Canelo, J., Junyent, M., y Bonil, J. (2015). Cómo referenciar este artículo / How to reference this article Innovación y creatividad para favorecer un pensamiento sistémico-crítico: ideas de alto nivel en la formación inicial de maestros. *Foro de Educación*, 13 (19), 125-140. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.006>

- Cannon, P. (2002). *A handbook for teachers in universities and colleges: A guide to improving teaching methods*. Londres: Kogan Page.
- Cano, F. (2007). Tema 18: Aprendizaje estratégico. E. Fernández de Haro, F. Justicia y M. C. Pichardo. *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Vol. 1. pp. 485-508. Málaga: Aljibe.
- Canto y Rodríguez, J. (1998). Autoeficacia y educación. *Educación y Ciencia. Nueva Época*. 2 (4). URL: <http://www.uady.mx/sitios/educacio/servicio/editorial/educycien/ar18/r18a4.html> 06/08/02.
- Carena, S. (2003). La dimensión formativa de la evaluación un enfoque pedagógico. *Diálogos pedagógicos*, 1 (1), 22-32.
- Carrera, X.; Coidura, J. y Rourera, R. (2006). *La adquisición de competencias en Nuevas Tecnologías través del método de proyectos. Una experiencia de transición al EEES*. Comunicación presentada en EDUTEC 2006 “La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-learning”, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España. Recuperado el 30 de abril de 2015 de <http://www.sre.urv.es/web/edutec/CDedutec/comunpdf/Carrera%20Coiduras%20Rourera%20Edutec%202006.pdf>.
- Carro, L. (2004). *Los grados de magisterio en los 25 países de la Unión Europea*. Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Carroll, R. T. (2005). *Becoming a critical thinker: A guide for the new millennium (2nd ed.)*. Boston: Pearson Custom Publishing.
- Carroll, W.R., y Bandura, A. (1982). The Role of Visual Monitoring in Observational Learning of Action Patterns: Making the Unobservable Observable. *Journal of Motor Behavior*, 14, 153-167.
- Carvajal, C. Centeno, R. Watson, M. Martínez, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? How is an instrument for measuring health to be validated?. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 34 (1).
- Casares, P. M., Carmona, G., y Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*

[Número Especial]. Recuperado el 12 de enero de 2015 de:
<http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-casares.html>

- Cascón, I. (2002). *Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP*. usal.es/inico/investigación/jornadas/jornada2/comun/c19.html.
- Cassaretto, M. (1999). *Adaptación del inventario de Personalidad NEO PI -R*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Castañeda, S. (2009). *Educación, aprendizaje y cognición: teoría de la práctica*. México, D. F.: Ed. Manual moderno.
- Castelló, J.; Lerís, D.; Martínez, V. y SeinEchaluze, M. L. (2010). *Personalized Learning on the Moodle Platform using the CICEI Conditionals: Support Course in Mathematics*. INTED2010 Proceedings International Technology, Education and Development. Publisher: IATED, Valencia, Spain. http://www.cicei.com/index.php?option=com_content&task=view&id=288&Itemid=129 (consultado el 27 de noviembre de 2011).
- Caurcel, M. J. (2009). Que opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza. Profesorado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 305-319.
- Cazares, A. (2003). Modelamiento de variables cognitivas, afectivomotivacionales y contextuales asociadas al aprendizaje académico. En D. González (Ed.), *Modelamiento estructural en las ciencias sociales*. Hermosillo, Sonora: Unison.
- Checa, J. (1989). *Estudio de confiabilidad y validez de la investigación autodirigida de Holland (Forma E) Test de Intereses Vocacionales*. Tesis para optar el título de licenciado en psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Claux, M.L. (1998). *School performance in Peruvian adolescents: A psychological perspective on person and context predictors*. Tesis para optar el grado de Doctor, Katholieke Universiteit Nijmegen. Nimega, Holanda: Mediagroep KUN/AZN.

- Coker, Ch., y Pedersen, S. (2004). Context and test-retest reliability of Kolb's Learning Style Inventory. *Psychological Reports*, 95 (1) (August 2004). Psychology Database. Thomson Gale. Universidad Tecnológica de Bolívar.
- Coll, G. (1998). *El marco curricular en una escuela re- novada*. Madrid: Popular.
- Colón, L. (2011): *Diseño instruccional, estrategias*. <http://www.slideshare.net/Lynes/diseo-instruccional-estrategias> (consultado el 27 de noviembre de 2011).
- Comisión Europea. (2002). *Comunicación Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa* (2002/C 142/01), Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 14.6.2002, ES.
- Comisión Europea. (2008a). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET)*. Recuperado el 15 Mayo de 2014, de: http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumberberylg=esytype_doc=COMfinalyan_doc=2008ynu_doc=180
- Comisión Europea. (2008b). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Recuperado el 17 Mayo de 2014, de: http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2006/Marco-Europeo-de-Cualificaciones.pdf
- Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad. (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España. Recuperado el 5 de marzo de 2014 de: <http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/propuestarenovacion.pdf?documentId=0901e72b80048b7>
- Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad Española (Madrid, 2005). Recuperado el 21 de Marzo de 2015, de http://www.upcomillas.es/ees/Documentos/PROPUESTA_RENOVACION.pdf

- Comité Económico y Social Europeo. Recuperado el 4 de marzo de 2014 de:
<http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/35629.pdf>
- Cooper, S., y Miller, I. (1991). MBTI learning style-teaching style incongruencies. (Myers-Briggs Type Indicator). *Educational and Psychological Measurement*, 51 (3), (Autumn 1991): 699(8). Psychology Database. Thomson Gale. Universidad Tecnológica de Bolívar. Recuperado el 10 de julio de 2015 de <http://find.galegroup.com/itx/infomark.do?&contentSet=IACDocuments&type=retrieve&tabID=T002&prodId=SPJ.SP05&docId=A11518091&source=gale&srcprod=SP05&userGroupName=untebo&version=1.0>.
- Cornwell, J., y Manfredi, P. (1994). Kolb's learning style theory revisited. *Educational and Psychological Measurement*, 54 (2), (Summer 1994). Psychology Database. Thomson Gale. Universidad Tecnológica de Bolívar.
- Corral, V. (1995). Modelos de variables latentes para la investigación conductual. *Acta Comportamental*, 3, 171-190.
- Corral, V., Frías, M. y González, D. (2001). *Análisis cuantitativo de variables latentes*. Hermosillo, Sonora: Unison.
- Costa, P. T., Jr. y McCrae, R. R. (1992c). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEOFF/) Professional Manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Cotton, K. (2001). *Developing Employability Skills*. Recuperado el 26 septiembre 2015 de <http://nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html>.
- Cruz, M. Á. (2003a). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- Cruz, M. Á. (2003b). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- De Bruin, W. B., Fischhoff, B., y Parker, A. M. (2007). Individual differences in adult decision-making competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (5), 938-956.

- De Corte, E. (1995). Fostering cognitive development. A perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychologist*, 30, 37-46.
- De Eulate, C. Y. A. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34.
- De la Fuente, J. (2004). *Improving self-regulated learning in high capacity students: The pro-regula program*. En 9th Conference of the European Council for High Ability (p.49). Pamplona, 10-13 de septiembre.
- De la Fuente, J., y Martínez, J. M. (2000). *Pro-Regula. Un programa para aprender a regularse durante el aprendizaje*. Málaga, Algibe.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel, M. (Dir.), Alfaro, I.J., Apodaca, P., Arias, J.M., García, E. Y Pérez, A. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Deci, E.L. (1980). *The Psychology of Self-determination*. Lexington: D.C.
- Rychen D.S. y Salganik L.H. (Eds.). (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coords.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santilla. Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (2012). Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona, Paidós. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York: collier. Tomado de *Educación aprendizaje y cognición. Teoría de la práctica*, de Sandra Castañeda Figueiras. Ed. Manual moderno.
- Dewey, J. (1998). *Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós - EISNER,
- Días, A. S., Franco, A., Almeida, L. S., y Joly, M. C. (2011). *Competências de estudo e pensamento crítico em alunos universitários*.

- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 525-554.
- Digman, J. (1989). Five robust trait dimensions: development, stability and utility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 196-214.
- Digman, J. (1990). Personality structure: emergence of the Five-Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 41,417-440.
- Domenech, F. (2011). *Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria. Un nuevo enfoque desde el EEES*. Castellón de la Plana: Universitat.
- Donolo, D., de la Barrera M. L. y Rinaudo, M. C. (2000a). Manejo del tiempo y Rendimiento académico. Consideraciones a partir de la aplicación de un instrumento. En *La educación ante la necesidad de cambio. Concreciones y posibilidades epistemológicas, metodológicas y de intervención*. Departamento Imprenta y Publicaciones. UNRC.
- Donolo, D., M. L. de la Barrera y Rinaudo, M. C. (2001). *Estrategias de Aprendizaje en estudiantes universitarios. Usos y desempeños en sus hábitos de estudio*. Actas de "2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Cipolletti. Río Negro. Argentina.
- Donolo, D., M. L. de la Barrera y Rinaudo, M. C. (2002). *Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico*. Actas de "Primer Congreso Nacional: Producción y Reflexión sobre Educación". XI Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas.
- Duncan, B. (1968). Trends in Output and Distribution of Schooling, en: Sheldon, E. B., y Moore, W. E. (Eds.): *Indicators of Social Change*. New York: Russell Sage Foundation.
- Dunn, R. y Burke, K. (2002). *Teaching science to unreachable students: Their way! The Art of Significantly Increasing Science Achievement Scores: Research and Practical Applications*. St. John's University, Center for the Study of Learning and Teaching Styles, 89-96.

- Duschl, R. A. (2008). Science education in three-part harmony: Balancing conceptual, epistemic and social learning goals. *Review of Research in Education*, 32, 268-291.
- Echazarreta, C.; Prados, F.; Poch, J.; Soler Masó, J. (2009). La Competencia 'El trabajo colaborativo': una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *UOC Papers*, 8 13-23.
- Edwards, A. (1959). *Edwards Personal Preference Schedule (Revised manual)*. Nueva York: The Psychological Corporation.
- Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills, en *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Recuperado el 25 de enero de 2015 de http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Esib (2009). *Bologna With Student Eyes*. Recuperado el 18 de Junio, de 2014, de <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/BolognaWithStudentEyes2009.pdf>
- Esteban, M. y Ruiz C. (1996). Estilos y Estrategias de Aprendizaje. Tema monográfico. (Versión electrónica). *Anales de Psicología Universidad de Murcia*, 12 (2), 121-122. ISSN 1695-2294. España.
- Esteve, J. M. (1988). El concepto de educación y su red nomológica. En VV.AA., *Teoría de la Educación I. (El problema de la Educación)* (pp. 10-25). Murcia: Ediciones Límite.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.

- Esteve, F.M. y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?. 9 (3), 55-73. Recuperado el 21 de Febrero de 2015, de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Estévez, E. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. Barcelona: Paidós.
- Estrada, A. y Rodrigo Alsina, M. (2007). El reto de la docencia de Teoría de la Comunicación on line y presencial en el marco del EEES. En: *Estudos em Comunicaçao*, 1, pp. 332-361. Recuperado el 2 de febrero de 2014 de: http://www.labcom.ubi.pt/ec/01/textos_site/estrada-annarodrigo-miqueldocencia-teoria-de-la-comunicacion.html (Consultado el 20/03/2009)
- Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2010). *Combating poverty and social exclusion 2010 edition. A statistical portrait of the European Union 2010*. Eurostat Statistical Books.
- Eurostat (2014). *Europe 2020 education indicators in the EU28 in 2013*. Recuperado el 1 de noviembre de 2014, de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-11042014-AP/EN/3-11042014-AP-EN.PDF
- Eurydice (2002). *The information network on education in Europe*.
- Eurydice (2004). *The information network on education in Europe*.
- Evens, M., Verburgh, A., y Elen, J. (2013). Critical thinking in college freshmen: The impact of secondary and higher education. *International Journal of Higher Education*, 2 (3), 139-151.
- Facione, P. A. (2010). *Critical thinking: What it is and why it counts. Insight assessment*. Retirado de: <http://www.insightassessment.com/home.html>

- Fancione, P. A. (Dir.) (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA, The California Academic Press.
- Feixas, M. (2004). De Bolonia a Berlín. *Revista Interuniversitaria. Formación del Profesorado*, 18 (1), 149-164.
- Fernández, M. (2009). La profesión docente: realidades y retóricas, Madrid, Conferencia impartida en la XXIV Semana Monográfica. *Enseñar y aprender: ideas y prácticas del profesorado*. Recuperado el 18 de Septiembre de 2014, de: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/ponencia_mariano_fernandez_enguita.pdf
- Fernández, C.M. (2008). Los procesos de enseñanza-aprendizaje universitario ante el reto de la convergencia europea algunos obstáculos en su implementación en *Revista Pedagógica*, 20, 231-242.
- Fernández, E. (2007). *Didáctica universitaria. Análisis político de los discursos sobre la formación profesional en la educación superior*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo.
- Fernández, A. (2009). *Metodologías activas para la formación en competencias*. ICE de la Universidad Politécnica de Valencia. Material de trabajo entregado en actividades de formación del ICE.
- Fernández, R. (2011). Influencia de los estilos de aprendizaje y el uso de la computadora. Estudio de caso en el proceso de aprendizaje de los alumnos de informática en la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8), 40-45.
- Ferreira, A. Verhaeghe, D. R. Silva, L. S. Almeida, R. Lima, y S. Fraga (Eds.), *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 108-118). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Ferrer, J. y González, P. (1999). El profesor universitario como docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 329-335.
- Fidalgo, A.; Balbín, A.; Lerís, D. y SeinEchaluce, M. L. (2011). *Repositorio de mejores prácticas aplicadas en la educación superior en ingeniería*. Promotion and

Innovation with New Technologies in Engineering Education (FINTDI). Digital Object Identifier: 10.1109/FINTDI.2011.5945969 Publication Year: 2011, Page(s): 1-7. IEEE Conferences.

- Fitch, W. T., Hauser, M. D., Chomsky, N. (2005). *The evolution of the language faculty: clarifications and implications*. Cognition.
- Flachikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Font Ribas, A. (2004). Líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 79-95.
- Fraker, D. M. (1995). *Improving high school students' critical thinking skills*. St. Charles, Il, St. Xavier University.
- Franco, A. H. R., Butler, H. A., y Halpern, D. F. (2014). Teaching critical thinking to promote learning. In D. S. Dunn (Ed.), *The Oxford Handbook of Undergraduate Psychology Education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Franco, A. H., Dias, A. S., Almeida, L. S., y Joly, M. C. (2011). *Competências de estudo e pensamento crítico: Suas interações*.
- Franco, A.R., Almeida, L.S., y Saiz C. (2014). Pensamiento crítico: reflexión sobre su lugar en la enseñanza superior. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2) 81-96 95 recuperado el 19 de abril de 2014 de <http://dx.doi.org/10.6018/j/202171>
- Fueyo, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 207-219.
- Furedy, C., Y Furedy, J. (1985). *Critical thinking. Toward research and dialogue*, en Donald, J. y Sullivan, A. (Eds.): Using research to improve teaching and learning, No. 23. (pp. 51-69). San Francisco, Jossey-Bass.
- Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.
- Gallego, L. V. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.

- García, J.A. y García, L. (2009) *La enseñanza de Teorías de la Comunicación en España: análisis y reflexión ante la Convergencia de Bolonia*. Komunikazioaren Teorien irakaskuntza Espainian: Boloniako Konbergentziaren analisisa eta iradokizunak Teaching Communication Theories in Spain: Analysis and Reflections before Bologna's Convergence
- García, A. y Blanco, P. (2007). De La Sorbona a Londres: el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (adaptación en España: especial referencia a los Estudios Económico-Empresariales). *Pecunia: revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 5, 107-144.
- García, J.L. (2008). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Ediciones Académicas.
- García, M. L. (2009). *Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad de Murcia.
- García, A. y Rodríguez, A. (2008). Las guías de trabajo autónomo en la universidad. En Rodríguez Fuentes, A., Caurcel Cara, M.J., y Ramos García, A. M. (Coords.). *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Guías de trabajo autónomo*. Madrid: EOS Universitaria, 2008.
- García, J. E. (1994). *Fundamentación teórica de la educación ambiental: una reflexión desde las perspectivas del constructivismo de la complejidad*. II Congreso Andaluz de Educación Ambiental. Sevilla: Junta de Andalucía.
- García, J. V. y Pérez, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (9), 1-12.
- García, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3 (20), 253-269.
- García-Moriyón, F. (2004). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis, en *Thinking: The journal of philosophy for children*, 17(4), 14-22.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligencies*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente "La teoría de las inteligencias múltiples"*, 2ª ed. México: FCE.

- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. España: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Gauthier, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec. *Revista de Educación*, 340,165-185.
- Gelatly, I. A. (1996). Conscientiousness and task performance: test of a cognitive process model. *Journal of Applied Psychology*, 81 (5), 474-482.
- Geli, A. M. (2002). *Universidad, Sostenibilidad y Ambientalización Curricular*. En Arbat, E. y Geli, A. M. (Eds.), *Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores: Aspectos Ambientales de las Universidades*. Girona: Universitat de Girona / Red ACES.
- Geli, A. M., Junyent, M., Medir, R., y Padilla, F. (2006). *L'ambientalització curricular en l'ensenyament obligatori: una proposta de definició, caracterització i estratègies*. Barcelona: Departament de Medi Ambient i Habitatge, Generalitat de Catalunya.
- Gené, J. y Pividori, M.I. (2007). *Objetivos de aprendizaje y actividades cooperativas: experiencias para favorecer el aprendizaje autónomo en el área de la Química Analítica*. Recuperado el 17 de julio de 2015 en <http://www.um.es/ojs/index.php/actas-redu/article/view/433/404>.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory, Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. University of California Press Recuperado el 30 de noviembre de 2014 de [http://www.amazon.com/gp/product/0520039750/ref=as li qf sp asin tl?ie=UTF8&tag=danlithompag-20&linkCode=as2&camp=1789&creative=9325&creativeASIN=0520039750](http://www.amazon.com/gp/product/0520039750/ref=as_li_qf_sp_asin_tl?ie=UTF8&tag=danlithompag-20&linkCode=as2&camp=1789&creative=9325&creativeASIN=0520039750)
- Gijón, J. y Crisol, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria*, 10, (1), 1-23.
- Gil, P.; Contreras, O.; Pastor, J.C.; Gómez, I.; González, S.; García, L.; Moya, M.V. y López, A. (2007). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de magisterio: especial

consideración de los estudiantes de Educación Física. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11 (2).

Ginter, J., Steve, J., y Ripley, W. (1989). Perceptual learning 456 styles: their link to academic performance, sex, age, and academic standing. *Perceptual and Motor Skills*, 3 (1-2).

Girardi, C., Arriola, M., Sagaón, A. y Montero-Kubli, D. (1999). Perfil cognoscitivo y de personalidad de estudiantes de licenciatura de la Universidad Intercontinental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1, 62-79.

Glaser, R. y Baxter, G. P. (2002). Cognition and construct validity: 118 Evidence for the nature of cognitive performance in assessment situations. En H. I. Braun, D. N. Jackson & D. E. Wiley (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 179-227). Nueva Jersey: LEA. Motivación en línea y resultados del aprendizaje en estudiantes universitarios

Goldstein, M., y Bokoros, M. (1992). Tilting at windmills: comparing the learning style inventory and the learning style questionnaire. *Educational and Psychological Measurement* 52 (3). Psychology Database. Thomson Gale. Universidad Tecnológica de Bolívar.

Gómez, F., Gúma, E., González, A. y Santiago, J. (1999). Influencia de la motivación extrínseca sobre la ejecución de una tarea de memoria de trabajo en adultos jóvenes. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 7, 157-174.

Gómez-Gallego J. Gómez-Gallego M., Pérez-Cárceles M., Palazón-Pérez de los Cobos A. y Gómez-García J. (2013). La enseñanza es una variable multidimensional. *Aula Abierta*, 41 (2). Mayo-agosto Murcia.

González, R, A. Valle, J. Núñez y J. Gonzalez-Pienda (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), 45-61.

González, A. (2001) *Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea*. Iber Psicología: 6.1.2, URL: <http://fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/Iberpsi10/gonzalez/gonzalez.htm> 08/08/02.

- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Fase uno.
- González, L. D. (2001). *Un modelo estructural de desempeño escolar en estudiantes de licenciatura*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- González, L. D., Corral, V., Miranda, J. y Frías, M. (1998). Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria: un modelo estructural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3, 163-183.
- Goñi, J.M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del curriculum universitario*. Educación Universitaria. Octaedro /ICE-UB, 175 p.
- Goñi, J. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*. Barcelona, Octaedro – Educación Universitaria
- Good, T y Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Granott, N. y Gardner, H. (1994). When minds meet: Interactions, coincidence, and development in domains of ability. In R. Sternberg y Wagner (Eds.), *Mind in Context* (171-201). New York: Cambridge University Press.
- Graziano, W. G. y Ward, D. (1992). Probing the Big Five in adolescence: Personality and adjustment during a developmental transition. *Journal of Personality*, 60(2), 426-439.
- Greene, J. y Everston, C. (1989). La observación como indagación y como método. En Wittrock, M. (comp.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, pp. 303-421. Madrid: Paidós-MEC.
- Guzmán, S., y Sánchez-Escobedo, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el día 15 de abril de 2013 en <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>

- Hackman, J.R., y Oldham, G.R. (1974). *The Job Diagnostic Survey: An Instrument for the Diagnosis of Jobs and the Evaluation of Job Redesign Projects*. Yale University, Department of Administrative Sciences.
- Hackman, J.R., y Oldham, G.R. (1980). *Work Redesign*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Haigh, A. (2010). *Enseñar bien es un arte*. Madrid: Narcea.
- Halone, J. (Ed.) (1986). *Teaching critical thinking in psychology*. Milwaukee, Alverno Productions.
- Halpern, D. F. (2010). *Halpern Critical Thinking Assessment*. Austria: Schuhfried, Vienna Test System.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (5th ed.)*. New York, USA: Psychology Press.
- Halpern, D., y Nummedal, S. (Eds.) (1995). Psychologist teach critical thinking, en *Teaching of Psychology (Special Issue)*, 22 (1), 4-83.
- Halpern, D.F. (1998). Critical thinking. *American Psychologist*, 53(4), 450.
- Haro, R., Lozano, J., Méndez, R.M (2008). *Las metodologías de enseñanza en el marco del EEES. Una oportunidad para compartir experiencias entre docentes*, En Hijaro del Río, M.: *Las Titulaciones de Educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de experiencias*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 127-139
- Harper, J. M., Schaalje, B. G., y Sandberg, J. G. (2000). Daily hassles, intimacy, and marital quality in later life marriages. *American Journal of Family Therapy*, 28, 1-18.
- Heath, , D.L. (1982). Path Analysis of the Causal Elements in Bandura's Theory of Self-efficacy and Anxiety-based Model of Avoidance Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 764-781.
- Hederich., C. (2004). *Estilo Cognitivo en la dimensión Independencia - Dependencia de campo, Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 13 de marzo de 2014 de: http://www.tdx.cesca.es/tesis_uab/available/tdx-1128105-155731//chm1de1.pdf.

- Heijke, H., Meng, C.; Ramaekers, G. (2003). An investigation into the role of human capital competences and their pay-off. *International Journal of Manpower*, 24, 750-773.
- Hernández, R. G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Henson, R., y Hwang, D. (2002). Variability and prediction of measurement error in Kolb's learning style inventory scores: a reliability generalization study. *Educational and Psychological Measurement*, 62 (4), 712-727.
- Herman, J. L. (1998). Investigación en cognición y aprendizaje: implicaciones para la práctica en la aplicación de pruebas de rendimiento. En M. Wittrock & E. Baker (Eds.), *Test y cognición: investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas* (pp. 203-216). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hernández, R. y Salinas, B. (2008). La evaluación didáctica como componente del diseño/ desarrollo curricular. En Herrán Gascón, A.; Paredes, J. (coords.), *Didáctica General*. Madrid: McGrawhill.
- Hernández, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (1), 15-32.
- Herrera, L. (2005). *Aprendizaje de la lectura y dislexia. Concepciones actuales*. Granada: Editorial Comares.
- HESA (2011). *Informe de diciembre de 2011 por la Agencia de Estadísticas de Educación Superior del Reino Unido*.
- Hogan, R., Johnson, J. y Briggs, J. (1997). *Handbook of personality psychology*. San Diego: Academic Press.
- Honey, P. S. y Mumford, A. (1986). Using your learning styles. Maidenhead: Peter Honey.
- Olea, J. & Ponsoda, V. (2002) *Test adaptativos informatizados*. Recuperado el 7 de mayo de 2015 de: http://www.aristidesvara.net/prb/metodologia/psicometria/teoria_respuesta/tai_aristidesvara.pdf (consultado el 27 de noviembre de 2011).
- Hoogveld, A. (2010). Training higher education teachers for instructional design of competencybased education: product-oriented versus process-oriented worked

- examples. *Teaching and teacher education: An international journal of research and studies*, 21 (3), 287-297.
- Howe, R. W., y Designer, J. F. (1990). *Environmental activities for teaching critical thinking*. Columbus, OH, Eric Clearinghou.
- Hui C, y Triandis H. (1985) Measurement in cross-cultural psychology: A review and comparison of strategies. *J Cross-Cult Psychol*; 16: 131-152
- Ibernon, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Imbernon, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En: Ferreres,V y F. Imbernon. *Formación y actualización para la función docente*. Madrid. Editorial Síntesis. Pp. 25-34.
- Jerusalem, M., y Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a Resource Factor in Stress Appraisal Processes. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought Control of Action* (pp. 195-213). Washington: Hemisphere.
- Jiménez, M. (1994). Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras en L. Miquel y N. Sans (Eds.) *Cuadernos del tiempo libre Expolingua*, 2, 41-62.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Jimenez, A. (2009). *Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral* - Revista Iberoamericana de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) – Salamanca.
- Jones, B, F., y Idol, L. (1990). Introduction, en B. F. Jones y L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 1-13). Hillsdale, NJ, Erlbaum.

- Junyent, M., y Geli, A. M. (2008). Education for Sustainability in University Studies: A Model for Reorienting the Curriculum. *British Educational Research Journal*, 34(6), 763-782.
- Junyent, M., Geli, A. M., y Arbat, E. (2003). *Ambientalización curricular de los estudios superiores. Proceso de Caracterización de la ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios*. Girona: Red ACES/ Universitat de Girona.
- Justicia, F. (1996). Metacognición y currículum, en Beltrán Llera J. y Genovard, C. (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid, Síntesis.
- Kanuka, H.; Rourke, L. y Laflamme, E. (2007). The influence of instructional methods on the quality of online instruction. *British Journal of Educational Technology*, 38 (2), 260–271.
- King, A. (1995). Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 13-17.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva: estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- Knight, P.T. (2002). Summative Assessment in Higher Education: practices in disarray. *Studies in higher Education*, 27 (3), 275-286.
- Knowles, M. (2001). *Andragogía. El Aprendizaje de los Adultos*. Oxford University Press. México.
- Kosko, B. (1993). *Pensamiento borroso. La nueva ciencia de la lógica borrosa*. Barcelona: Crítica.
- Krzemien, D. y Lombardo, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la licenciatura de psicología. *Psicología escolar y educativa*, 10 (2), 173-186.
- Kuhn, D., y Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter?. En B.K. Hofer, and P.R. Pintrich (eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Mahwah, N.J., Erlbaum.
- Laverde, E. (2000). *Bases Neurofisiológicas de la Motivación*. Madrid, Narcea.
- Learreta, B., et al. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.

- Leclerq, D. (1991). Formación multimedial: las competencias de los formadores. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 28-32.
- Leite In C. y M. Zabalza (Coords.), *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*. Actas do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária (pp. 7540-7554). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Leo y Cubo (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior. Actitudes del alumnado de la Universidad de Extremadura*. Campo abierto. 31,1.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-6-2006).
- Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado el 12 de Junio de 2015, de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE nº 89, de 13 de abril de 2007). <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado el 21 de Febrero de 2015, de <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2001-24515
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE 10-12-2013).
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, De la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscanyan, F. (2012). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, Temple University Press. (Trad. cast.: La filosofía en el aula. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998). *Docencia e Investigación*, Año XXXVII, 22, 41-60.
- Little B. R., Lecci, L. y Watkinson, B. (1992). Personality and personal projects: Linking Big Five and PAC units of analysis. *Journal of Personality*, 60 (2), 501-525.
- Lobato, C. (2009). Estudio y trabajo autónomos del estudiante. En De Miguel, M. (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de*

competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza.

Locke, E.A. (1968). Toward a Theory of Task Motivation and Incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.

Locke, E.A. (1969). What Is Job Satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.

Londres (2007). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado el 18 de Febrero de 2013, de http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf

López G., (2012) *Docencia e Investigación*, Pensamiento crítico en el aula Universidad Autónoma del Estado de Morelos. 2, pp. 41-60.

López, M. (1998). *Pensamiento crítico y creativo en el aula*. México:Trillas.

López, R., Garach L., Calvo, F., de Oña J. (2010). Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas / coord. por Miguel Pasadas Fernández, 153-158.

López, M., Castañeda, S., Gómez, T. y Orozco, C. (1989). Evaluación metacurricular en una población de estudiantes de educación superior: aspectos motivacionales. *En Antología: la psicología cognoscitiva del aprendizaje* (pp. 147-156). México: UNAM.

López, V. (coord.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea. Madrid.

Lord (2010). *Revisión Independiente de la Educación Superior: un examen independiente de Financiación de la Educación Superior y de Finanzas de Estudiantes*.

Lovaina (2009). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado el 18 de Febrero de 2014, de http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

Madrid, D. (1998). La formación inicial del profesorado en Inglaterra en J. Domingo, J. C. Gómez, M. C. López y M. A. Peña (eds.): *Formación y desarrollo de los*

- profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma.*
Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 123-135.
- Maldonado, A.F. (2005). Los Títulos de Grado de Magisterio: El proceso de su diseño. "Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado". Madrid Facultad de Formación de profesorado y Educación Francisco Tomás y Valiente.
- Maneesriwongul W, y Dixon J. (2004). Instrument translation process: a methods Review. *J Adv Nurs*; 48, 175-186.
- Manso, J.M. (1999). Profesionalización pedagógica del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 319-328.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Que nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68.
- Marcelo, C. y Vaillant, C. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Nancea.
- Marsh, D., y Frigols, M.J. (2007). CLIL as a catalyst for change in language education *Babylonia*, 3, 33-37
- Martí, E. (2003). Conclusiones: un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante, en Monereo C. y Pozo J.I. (eds.): *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Síntesis. Madrid.
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- Martín, E. (2003). Conclusiones: un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. En: Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 285-292). Barcelona: Síntesis. 242
- Martínez, J. M. (2007). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. España: Bruño
- Martínez, N. (1998). Los problemas de especialización y globalización en los currícula de primaria. Notas para un debate. En Gómez, C.; Fernández, M. (eds.), *La Función Docente en Educación Infantil y Primaria desde las nuevas especialidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Martínez, I. (2003). *Tecnologías de la comunicación y estilos de aprendizaje*. XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos. Consultado el 6 de marzo de 2012 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0445.pdf
- Martínez-Guerrero, J. y Sánchez-Sosa, J. J. (1993). Estrategias de aprendizaje: análisis predictivo de hábitos de estudio en el desempeño académico de alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología, JO*, 63-73.
- Martins, E. C. F., y Ferreira, J. A. G. (2011). Evolução do pensamento, raciocínio e desempenho em alunos do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação, 24* (1), 213-246.
- Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Marzano, R. J. y Kendall, J.S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. USA: Corwin Press.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper & Row.
- Mayer, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En Imbernon, F. (Coord), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Mayer, R. E. Bove, E., Bryman, A., Mars, R. Y Tapangco, L. (1996). When less is more Meaningful learning from visual and verbal summaries of science textbook lessons. *Journal of Educational Psychology, 88*, 64-73.
- Mayer, R. E. y Anderson, A. B (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology, 84*, 444-452.
- Mayer, R. E. (1980). Elaboration techniques that increase the meaningfulness of technical text An experimental test of the learning strategy hypothesis. *Journal of Education Psychology, 72*, 770-784.
- Mayer, R. E. (1983). Can you repeat that? Qualitative and quantitative effects of repetition and advance organizers on learning from science prose. *Journal of Educational Psychology, 75*, 40-49.
- Mayer, R. E. (1984). Aids to text comprehension. *Journal of Educational Psychology, 19*, 30-42.

- Mayer, R. E. (1989&). Systematic thinking fostered by illustrations in scientific text. *Journal of Educational Psychology, 81*, 240-246.
- Mayer, R. E. (1989a) Models for understanding. *Review of Educational Research, 59*, 43-64.
- Mayer, R. E. (1991). Animation need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 83*, 484-490.
- Mayer, R. E. (1992). Cognition and instruction: On their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology, 84*, 405-412.
- Mayer, R. E. (1993). Problem-solving principles. En M. Fleming y W. H. Levie (eds.), *Instructional message design: Principles from the behavioral and cognitive sciences* (2." edición, pp 253-282). Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Educational Technology Publications.
- Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review, 8*, 357-371.
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist, 99*, 1-19.
- Mayer, R. E. y Gallini, J. (1990). When is an illustration worth ten thousand words? *Journal of Educational Psychology, 82*, 715-727.
- Mayer, R. E. y Sims, V. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning? *Journal of Educational Psychology, 86*, 389- 401.
- Mayer, R. E. y Wittrock, M. C. (1996). Problem solving trasnsger. En D. Berliner y R. Calfee (eds.) *Handbook of educational psychology* (pp. 47-62). Nueva York: Macmillan.
- Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science, 26*, 49-63.
- Mayer, R. E., y Goodchild, F. (1990). *The critical thinker*. Santa Barbara, University of California, Wm. C. Brown Publishers.

- Mayer, R. E., Dyck, J. L. y Cook, L. K. (1984). Techniques that help readers build mental models from science text: Definitions pre-training and signaling. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1089-1105.
- Mayer, R. E., Sims, V. y Tajika, H. (1995). A comparison of how textbooks teach mathematical problem solving in Japan and the United States. *American Educational Research Journal, 32*, 443- 460.
- Mayer, R. E., Steinhoff, K., Bower, G. y Mars, R. (1995). A generative theory of textbooks design: Using annotated illustrations to foster meaningful learning of science text. *Educational Technology: Research and Development, 43*, 31-43.
- Mayer, R.E. (2000). Diseño Educativo para un aprendizaje constructivista. En: Reigeluth, Ch. (Eds) *Diseño de la instrucción Teorías y modelos. Un paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I.* 153-171 Madrid: Aula XXI Santillana.
- Maytorena, M.A., Lomelí, D. y Castañeda, S. (2004). Motivación en línea y resultados del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP, XXII*, 1.
- Fujii, Daryl E. (1996). "Kolb's learning styles and potential cognitive remediations of braininjured individuals: an exploratory factor analysis study." *Professional Psychology, Research and Practice Psychology Database, 27*.n3 266(6).
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist, 28*, 1-14.
- McClelland, D., Spencer, J.R., y Spencer S.M. (1994). *Competency Assessmente Methods*. Resear Press. La Haya.
- McClelland, D.C. (1951). *Personality*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton: Van Nostrand.
- McClelland, D.C.(1973) Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist, 28* (1), 423-447.
- McCombs, B. L. (1998). Integrating metacognition, affect and motivation in improving teacher education. En B. L. McCombs & N. Lambert (Eds.), *Issues in school reform: Psychological perspectives on learner-centered schools* (pp. 379-408). Washington, DC: APA Books.

- McCrae, R. (1994). Openness to experience as basic dimension of personality. *Imagination, Cognition and Personality, 13*, 39-55.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T., Jr. (1997). Personality Trait Structure as Human Universal. *American Psychologist, 52*, 509-516.
- McDaniel, M.A. y Einstein, G.O. (1993). The importance of cue familiarity and cue distinctiveness in prospective memory. *Memory, 1*, 23-41.
- Mcmillan, J. H. (1987). Enhancing college students' critical thinking: A review of studies. *Research in Higher Education, 26*(1), 3-29.
- Mcpeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. Nueva York, St. Martin's Press.
- Mcpeck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking*. Nueva York, Routledge.
- Mcpeck, J. E. (1992). *Teaching critical reasoning through the disciplines: content versus process*. Nueva York, Suny.
- Meece, J. (2000). *El desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y Vigotsky y desarrollo cognitivo. Compendio para educadores*. México: Octaedro
- Mérida, R., Barranco, B., Criado, E., Fernández, N., López, R. M. y Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una investigación acción a través de los Proyectos de Trabajo. Obstáculos y dificultades para la investigación escolar. *Investigación en la Escuela, 73*, 65-76.
- Michavila, F. y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿Oportunidad o amenaza? *Participación Educativa, 17*.
- Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación, 331*, 13-34.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. United States of America: SAGE.
- Molero, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 13*. 2.
- Molero, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de

Educación Superior. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13, 2.

- Monereo, C. (2005). Internet un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En Monereo et al, *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* (pp. 5-25). México: Graó.
- Monge, M., Juan J. y Menter, I. (1997). Formación inicial de los maestros en España e Inglaterra. Análisis comparativo de los planes de estudio de las universidades de Cantabria y del West of England. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1. Recuperado el 24 de junio de 2015 de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>
- Montero, M. (2010). *El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias*. The Bologna Process and the new skills Departamento de Filología Hispánica y Lingüística General Universidad de Extremadura.
- Morales, P. (2000). *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Ciudad de Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Moreira, M. A. (1997). *Aprendizagem Significativa: um conceito subyacente*. En M.A. Moreira, C. Caballero Sahelices y M.L. Rodríguez Palmero, Eds. Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos. Págs. 19-44.
- Moreno, A. (2011). Monográfico. Las nuevas competencias para el profesor del siglo XXI. *CEE Participación Educativa*, 16, 8-30.
- Morin, E. (1977). (Traducción cast. 1986). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nácher, V. (2002). *Personalidad y rendimiento académico*. Jomades de Foment de la Investigación. Universitat Jaume. En línea: [google.com/search?q=personalidad + y rendimiento académico](http://google.com/search?q=personalidad+y+rendimiento+academico).
- Nickerson, R. S., Perkins D., Smith E. (1998). *Enseñar a pensar aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paídos

- Nieto, J. M. y Vallejo, M. (2010). *Trabajos monográficos*. En Porto Currás, M. (coord.), Técnicas de evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior: ejemplos prácticos. Murcia: Editum.
- Nieto, A. M. y Saiz, C. (2011): Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient?. *Anales de Psicología*, 27 (1), 202-209.
- Niño, I., Calderón, A. y Cassaretto, M. (2001). *Rasgos de personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la PUCP. Primera etapa*. Lima: Dirección Académica de Investigación PUCP.
- Noguera Tur, J. (2004). Oportunidad, posibilidad e imposibilidad de las transformaciones que propone el proceso de Bolonia. Una experiencia desde la geografía. Transformaciones que propone el proceso de Bolonia. *Cuadernos De geografía*. 76.
- Núñez, J., J. González-Pienda, S. González Pumariega, R. Cabanach, A. Barca, A. Valle, A. Porto y R. Santorum (1995) Motivación, cognición y rendimiento académico. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 12, 8, 183-209.
- Ocde. (2008). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2014, de: http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html
- Ocde (2010). *Panorama de la Educación. Informe Español*. Recuperado el 17 de Septiembre de 2015, de http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Otras_publicaciones/OCDE_2010.pdf
- Ontoria, A., Gómez, J. y Molina, A. (2000). *Potenciar la capacidad de Aprender y Pensar*. Madrid: Narcea.
- Ontoria, A., Gómez, J.P., Molina, A. y De Luque, A. (2006). *Aprender con Mapas Mentales*. Madrid, Narcea.
- Otero, M. C., Ferro, C., y Vila, M. (2012). Satisfacción del alumnado ante la implantación del modelo del EEES. Análisis comparativo. *Revista educativa digital*, 12, 35-42.

- Otero, V., Peressini, D., Meymaris, K. A., Ford, P., Garvin, T., Harlow, D. (2005). Integrating technology into teacher education: A critical framework for implementing reform. *Journal of Teacher Education*, 56 (1), 8-23.
- Palacios, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 197-205.
- Palomero Pescador, J. E. y Torrego Egido, L. (2004). Europa y calidad docente, ¿Convergencia o reforma educativa? Presentación del XI Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 23-40.
- Parejo, J. L. (2010). Políticas de participación estudiantil. *La Cuestión Universitaria*, 6, 58-64.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Dillon Beach, Fundación para el pensamiento crítico. Consultado en la web el 5 de mayo de 2012 http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComp_Standards.pdf
- Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, CH. y Kreklau, H. (1995). *Critical thinking handbook: 6th y 9th grades*. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.
- Pegalajar, E. Pérez y M. J. Colmenero (2013). Valoración del espacio europeo de educación superior en *Innovación Educativa*, vol. 13, número 61 pp. 67-84.
- Pello, J. (coord.) (2005). *La incidencia de la convergencia europea de la educación superior y la nueva concepción de los créditos europeos (ECTS) en las estrategias de enseñanza-aprendizaje del profesorado universitario*. San Sebastian: P. Aramendi.
- Penacoba, C.; Ecija, C.; Velasco, L. & Cigaran, M. (2011). *El afecto como variable relevante en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo. Un programa de innovación en estudiantes de Ciencias de la Salud*. Actas del I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2011). Ed. Universidad Politécnica de Madrid.

- Pérez, M.P; Pozo, J.I. y Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En Monereo, C. & Pozo, J.I. (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 33-44). Barcelona: Síntesis.
- Pérez, A., Soto, E., Sola, M. y Serván M.J. (2009). *La universidad del aprendizaje: Orientaciones para el estudiante*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Pérez, E. (2014). Procesos cognitivos y neurológicos implicados en la secuencia intencional. *Revista electrónica de motivación y emoción, VIII*, 20-21 Recuperado de <http://reme.uji.es/>
- Pérez, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación, 347*.
- Pérez, N., y Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación xxi, 10*, 61-82.
- Perkins, D. N. (1985). Postprimary education has a little impact on informal reasoning. *Journal of Educational Psychology, 77*, 562-570.
- Perkins, D. N. (1987). Thinking frames: An integrated perspective on teaching cognitive skills, en Baron, J. y Sternberg, R. (Eds.): *Teaching thinking skills: Theory and practice*. (pp. 44-61). San Francisco, Freeman & Company.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó, 168
- Drucker P. (1997). *La Sociedad Postcapitalista*. Grupo Editorial NORMA, Cuarta reimpresión Colombia
- Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema, 22* (2), 284-292.
- Piedmont, R. L., McCrae, R. R. y Costa, P. T., Jr. (1992). An assessment of the Edwards Personal Preference Schedule from the perspective of the Five-Factor Model. *Journal of Personality Assessment. 58*, 67-78.
- Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico, en Gutiérrez, A. (Coord.): *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Diputación Provincial de Segovia y Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid.

- Pérez, P., (2008). *La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo* - CEE Participación Educativa, 8, julio 2008, pp. 41-56
- Pintrich, P. y De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y Mckeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. AnnArbor, MI: NCRIPTAL, The University of Michigan Revista Electrónica de Motivación y Emoción <http://reme.uji.es>
- Plan de estudios de la universidad de Bedfordshire, 2015, recuperado el 20 de octubre de 2015 de <http://www.beds.ac.uk/howtoapply/courses/postgraduate/current-year/education>
- Polanco, R. (1999). El Estilo de Aprendizaje como predictor del Desempeño Docente en profesores de áreas Administrativo- sociales y de Ingeniería. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3).
- Porto, M. (2006). La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 24, 167-187.
- Porto, M.; García, M. L.; Navarro, E. (2013). ¿Qué evalúan los instrumentos de evaluación? Valoraciones de estudiantes. *Arbor*. Recuperado el 14 de abril de 2014 de: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.760n2004>
- Póveda, M., Beltrán, L., Sánchez, A. (2003). *Modelo Pedagógico Institucional. Universidad Tecnológica de Bolívar. Utilización de las Estrategias de Aprendizaje en función del estilo de pensamiento*. En el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología: Hacia una Psicología Integradora. Septiembre de 2000.
- Praga (2001). *Hacia un Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Comunicado de la reunión de Ministros europeos responsables de la enseñanza superior. Recuperado el 21 de Agosto de 2014, de: <http://www.uemc.es/eees/Documents/Basicos/Comunicado Praga may01.pdf>
- Pujol, R. M. (2001). La ciència més que mai pot ser una eina per formar ciutadans i ciutadanes. *Perspectiva Escolar*, 257, 2-8.

- Quijano, S.D de, y Navarro, J. (1998). Un modelo integrado de la motivación en el trabajo: conceptualización y medida. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 14 (2), 193-216.
- Quijano, S.D. de y Equipo ASH (1997). *Hacia una gestión estratégica de los recursos humanos. Auditoría del Sistema humano (ASH-I)*. Barcelona: Unión Patronal Metalúrgica, Forcem y Fondo Social Europeo.
- Quintanilla, M. A. (1996). Nuevas ideas para la Universidad, en *La Universidad del siglo XXI y su impacto social*, J. Allen y G. Morales (Eds.), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Raga, J. (2003). *La función docente y las nuevas tecnologías de la universidad española*, en III Congreso Aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Docencia Presencial y e-learning. Recuperado el 26 de julio de 2015 de: http://www.uch.ceu.es/principal/ntic5/web/conferencias/confe3/conferencias/raga/COM_RAGA.pdf
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education* 8, 411-427.
- Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in Higher Education: The case for a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 12(3), 275-286.
- Ramsden, P. y Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Raycrozier, W. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje*. Narcea, S.A. ediciones. Madrid.
- Reading-Brown, Margery S., and Robert R. Hayden. (2006). Learning styles - liberal arts and technical training: what's the difference?. *Psychological Reports*, 64 (2).
- Real Decreto 1044/2003. *Establecimiento del procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al título*. Recuperado el 12 de Junio de 2014, http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/SET/5_RD_1044_2003_DS.pdf

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial.

Real Decreto 1125/2003. *Establecimiento del sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. Recuperado el 12 de Junio de 2014, de <http://www.uma.es/secretariageneral/normativa/alumnos/Titulos/rd1125-2003.htm>

Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 4-8-2012).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01-03-2014).

Real Decreto 1393/2007. *Establecimiento del Real Decreto de las enseñanzas universitarias oficiales*. Recuperado el 12 de Junio de 2014, de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Real Decreto 1509/2005. *Establecimiento de la estructura de las Enseñanzas Universitarias y regulación de los estudios universitarios oficiales de grado y de posgrado*. Recuperado el 12 de Junio de 2014, de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r2-Real Decreto56-2005.html

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE 8-12-2006).

Real Decreto 55/2006 regula los estudios universitarios de grado. Recuperado el 12 de Junio de 2014, de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>

Real Decreto 56/2005 regula los estudios de postgrado. Recuperado el 15 de Junio de 2015, de

http://wwwn.mec.es/univ/html/normativa/alumnos/tercer_ciclo/RealDecreto56-05.pdf

Real Decreto 900/2007. *Creación del Comité para la definición del Marco de Cualificaciones para la Educación Superior*. Recuperado el 12 de Junio de 2015, de

<http://www.dgsfp.meh.es/sector/documentos/legislacion/telem%C3%A1tico.pdf>

Reinosa, G. L. (1998). *Identificación de predictores cognitivos y afectivo-motivacionales en la ejecución de tareas académicas, en estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Tecnológica de Nezahualcoyotl*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Ribeiro H. J. y J. N. Vicente (Eds.), (2011) *Lugar da lógica e da argumentação no ensino da Filosofia* (pp. 39-52). Universidade de Coimbra: Unidade I & D, Linguagem, Interpretação e Filosofia.

Richard (1982) *Competent manager : a model for effective performance*. New York, John Wiley & Sons.

Richards, T., & Richards, L. (1994). Using Computers in Qualitative Analysis. In Denzin and Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, Thousand Oaks.

Riding, R. y Rayner, S. (1995). *Personal Style and Effective Teaching*. Birmingham: Learning and Training Technology.

Riding, R., Y Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. Understanding Style Differences in Learning and Behaviour. David Fulton Publishers. Gran Bretaña.

Riding, R. y Rayner, S. (2002). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. London: David Fulton Publishers.

Rinaudo, M.C., De la Barrera, M.L., y Silvio Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* <http://reme.uji.es> año.

Robins, S. y Mayer, R. E. (1993). Schema training in analogical reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 85, 529-538.

- Roces, C., Tourón, J. y González, M. C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47, 107-120.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1980). *Didáctica General. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Romero, M. A. (2005). *El conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de formadores de maestros y de estudiantes de magisterio*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Rosh, Naomi (2006). Tertiary education in the noughties: the student perspective. *En Higher Education Research & Development*, 25 (3), 231-246.
- Rossi, P. H. y Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A systematic approach*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*. 80, 1-28.
- Rubio, A. y Álvarez, A. (2010). *Formación de formadores después de Bolonia*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Rué, J. (2004). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la universidad mediante los ECTS". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 179-195.
- Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 39-59.
- Ruiz, B.L., Trillos, J., Morales, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 11-12 (13). Universidad tecnológica de Bolívar. Colombia.
- Ruiz, J.; Navarrete, C.; Martínez, J. M. y González, D. (2006). *Innovación y nuevas tecnologías en la educación universitaria: el proyecto "¿Quién se ha llevado mi queso?"*. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional "Educación y Sociedad", Málaga. Recuperado el 24 de mayo de 2014 de: <http://congreso.codoli.org/area_2/Ruiz-Romero.pdf>.

- Saiz, C. y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas Cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325 – 346.
- Saiz, C. y Rivas, S.F. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10 (13), 129-149.
- Saiz, C. y Rivas, S.F. (2011). Evaluation of the ARDESOS program: an initiative to improve critical thinking skills. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11 (2), 3451.
- Salanova, M., Hontagas, P.M., y Peiró, J.M. (1997). Motivación laboral. En J.M. Peiró, & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo. Vol 1: La actividad laboral en su contexto*. Madrid: Síntesis.
- Salkind, N. L. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sánchez de Horcajo, J. J (1979). *La cultura. Reproducción o cambio. El análisis sociológico de P. Bourdieu*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sancho Gil, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28, 41-60.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of management journal* 43 (1), 9-25.
- Sanmartí, N. (2001). Un repte: millorar l'ensenyament de les ciències. Guix, 275, pp. 11-21. Tilbury, D., & Wortman, D. (2004). *Engaging people in sustainability*. Gland, Switzerland and Cambridge, UK: Commission on Education and Communication, IUCN.
- Santos, M.A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Ponencias presentadas al "IX Congreso de Formación del Profesorado: Formación y Evaluación del Profesorado Universitario". Cáceres, 39-59
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea universitaria.
- Sauvé. L. (2004). *Una cartografía de corrientes de educación ambiental*. En Sato, M., Carvalho, I. (Orgs). *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1985). Fostering the development of selfregulation in children's knowledge processing, en Chipman, S. F., Segal, J. W. y Glaser R. (Comp.): *Thinking and learning skills (Vol. 2). Current research and open questions*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schunk, D. (1990). Formulación de metas y autoeficacia durante el aprendizaje autorregulado. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Schunk, D.H. (1984). Enhancing Self-efficacy and Achievement Through Rewards and Goals. Motivational and Informational Effects. *Journal of Educational Research*, 78, 29-34.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of Perceived Self-efficacy. Psychometric Scales for Cross-cultural Research*. Berlin: Freie University.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., y Xin Zhang, J. (1997). The Assessment of Optimistic Selfbeliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese Version of the General Self-efficacy Scale. *Applied Psychology: An International Review* 46 (1), 69-88.
- Segal, J., Chipman, S. y Glaser, R. (1985). *Thinking and learning skills*. Hillsdale, NJ, National Institute of Education.
- Serna, M. L. y Canales, A. (1996). Desafíos actuales y prospectivas del desarrollo de la educación. *Revista de Psicología y Educación*, 3, 30-33.
- Serrano, R., Muñoz, J. M. y López, I. (2012). Valoración por los estudiantes de la licenciatura en psicopedagogía, de una experiencia innovadora basada en estrategias de aprendizaje colaborativo y el uso del courselab. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (1), 437-458. Recuperado el 7 de marzo de 2015 de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8820/9024
- Sharp, S. (2006). Deriving individual student marks from a tutor's assessment of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 14.
- Shermer, M. (1997). *Why people believe weird things*. Nueva York, W. H. Freeman.

- Shon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Smiraglia, P. (2012). Knowledge organization: some trends in an emergent domain. *El profesional de la información*, 21, (3), 225-227.
<http://dx.doi.org/10.3145/epi.2012.may.01>
- Sola Fernández, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 18(3), 91-105.
- Solé, I. (2003). Conclusiones: el profesor universitario en el siglo XXI. En Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 207-212). Barcelona: Síntesis.
- Sorbona. (1998). *Declaración conjunta para armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Recuperado el 30 de Junio de 2014, de <http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/1. Declaracixn de la Sorbona.pdf>
- Splitter, L. J., y Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking; the classroom community of inquiry*. Melbourne, ACER.
- Stellar, E. (1960) Drive and motivation In: Handbook of Physiology, Neurophysiology Vol. III, American Physiological Society. Washington, 1.501
- Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós
- Sternberg, R. (2003). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós
- Sternberg, R. J., Roediger, H. L., III. y Halpern, D. F. (Eds.) (2007). *Critical thinking in psychology*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Swartz, R. J., y Perkins, D. N. (1990). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Pacific Grove, CA, Midwest Publications.
- Taras, N. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 446 – 478.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. Leer.
- Taylor, F.W. 1947. *Principles of Scientific Management*. New York, NY: Harper.
- Taylor, S. J., R. Bogdan (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós

- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Terenzini, P.; Pascarella, E. y Blimling, G. (1999). Students Out of Class Experiences and their Influences on Learning and Cognitive Development. *Journal of College Student Development*, 40, 5, 610-623.
- Thomas, T. (2011). Developing first year students' critical thinking skills. *Asian Social Science*, 7 (4), 26-35.
- Thomson G. y Florez, R. (1993). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Editorial Mc Graw Hill. Santa Fe de Bogotá Colombia.
- Torrego, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea?. Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 18(3), 259-268.
- Torres, J (2009). The Trojan Horse of Curricular Contents. En Michael W. Apple, Wayne AU and L. Armando Gandin (Eds.): *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York. Routledge, 64 - 79.
- Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Educación competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.143-175). Madrid: Morata.
- Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (5), 16.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking, en *Research in Higher Education*, 40(2), 185-200.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds.) *Organization of memory* (pp. 381-403). New York: Academic Press.
- Valcárcel (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Proyecto EA2003-0040.
- Valle, A., R. González, A. Barca y J. Núñez (1997). Características de las metas académicas que persiguen los estudiantes y sus consecuencias motivacionales. *Innovación Educativa*, 7; 123-134.

- Valle, A., R. González, J. Núñez, S. Rodríguez y I. Piñeiro (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (4); 499-519.
- Valle, A., R. González, S. Rodríguez, I. Piñeiro y J. Suárez (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, Año LVII, 214; 525- 546.
- Valle, J.A. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior, Planteamiento y perspectivas. *Revista electrónica de estudios internacionales (REEI)*, 11.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Baspino, M. (2006). *Las Estrategias de Aprendizaje: Características Básicas y su relevancia en el contexto escolar*. Recuperado el 7 de abril de 2015 de <http://www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTRAPE4.HTM> - 59k.
- Valverde, J. (1995). *Pedagogía de los Procesos Cognitivos: el Estilo Cognitivo Dependencia-Independencia de campo y el Estilo de Aprendizaje en alumnos de secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. España.
- Van, M. (1991). *El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona Paidós
- Vázquez, O. (2005). El espacio europeo de educación superior y el trabajo social en España. *Portularia: Revista de Trabajo Social. (Ejemplar dedicado a: La convergencia en los estudios de trabajo social)*, 5, 239-255.
- Vázquez, A. (1995). Dimensionalidad de las causas percibidas en situaciones de éxito y fracaso escolar. *Revista de Psicología Social*, JO, 235-255.
- Vélez, J. y Fabregat, R. (2007). *Arquitectura para la Integración de las Dimensiones de Adaptación en un Sistema Hipermedia Adaptativo*. Published at Proceedings of Research report Institut d'informàtica i aplicacions (IIIA 07-01-RR).
- Vélez, J.; Baldiris, S.; Nassiff, S. y Fabregat, R. (2008). Generación de cursos virtuales adaptativos basados en SCORM e IMS-LD. *Avances en Sistemas e Informática*, 5, 49-59.
- Velilla, R. (1979). *Cómo se realiza un trabajo monográfico*. Barcelona: Eunibar.
- Venegas M. (2012). Formación del profesorado aportaciones y balance en el nuevo paradigma universitario. Autores:. Localización: *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30 (2) 403-422.

- Villa, A. y Ruiz Corbella, M. (2004). La Red de Educación y el espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 21-37.
- Viñes, J. M. (2008). *Diseño instruccional online* (consultado el 27 de noviembre de 2011) http://www.aulatika.es/publicaciones/Diseno_instruccional_online.pdf
- Viso, J.R. (2010). *Qué son las competencias*. Vol. 1. Madrid: EOS
- Vossio, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. *Boletín Cinterfor* 152, 51-73.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. Nueva York: Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente. 2ª ed. brasileira*. São Paulo, Martins Fontes.
- Walsh, A. (2007). An exploration of Biggs' constructive alignment in the context of workbased learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 9.
- Walsh, D., y Paul, R. (1998). *The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality*. Washington, DC, American Federation of Teachers.
- Watson, R. y Lindgren, H. (1992). *Psicología del niño y del adolescente*. México: Limusa.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in higher Education*, 31 (3), 15.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weinberg, R.S., Gould, D., y Jackson, A. (1979). Expectations and Performance: An Empirical Test of Bandura's Selfefficacy Theory. *Journal of Sport Psychology*, 1, 320-331.
- Weinstein, C., Husman, J. y Dierking, D. (2002). Self regulation Intervention with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner: *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Whimbey, A. (1985). Test results from teaching thinking, en Costa A. L. (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 269-271). Alexandria, VA, Association for the Supervision and Curriculum Development.
- Wilson, J., y WING, J. (1993). *Thinking for themselves: developing strategies for effective learning*. Armadale, Eleanor Curtain Publishing.

- Worthington, A. (2002). The impact of student perceptions and characteristics on teaching evaluations: a case study in finance education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(1), 49-64.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is – what it is not*. The Higher Education Academy.
- Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.
- Zabalza, M. A. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.
- Zabalza, M.A. (2001). Formación del profesorado universitario. *Revista de investigación Educativa*, 19 (2), 659-662.
- Zabalza, M. A. (2003b). *Componentes docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113 -136.
- Zabalza, M.A. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2006). El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En Escudero J. M. y Gómez A. L. *La formación del profesorado y la mejora de la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2008). *La universidad como ecosistema de aprendizaje: acogida, información, apoyo y orientación*. Encuentros sobre calidad en la Educación Superior. UJC, Madrid.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea? *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 75-98. Recuperado el 11 de febrero de 2014, de <http://redaberta.usc.es/redu>

10. Anexos

Índice de Anexos	Págs
Anexo 6.1. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Beltrán, Pérez y Ortega (2006)	320
Anexo 6.2 Cuestionario de Evaluación de las Variables “Moduladoras” del Estilo de Enseñanza en Educación Superior, para analizar el trabajo del profesor universitario (CEMEDEPU) de Gargallo, Fernández, y Jiménez (2007)	325
Anexo 6.3 Primera versión del cuestionario traducidos CEA y CEMEDEPU	328
Anexo 6.4 segunda versión de los cuestionarios CEA y CEMEDEPU	336
Anexo 6.5 cuestionarios jueces expertos CEA y CEMEDEPU	344
Anexo 6.6 Normas de los cuestionarios en Inglés CEA y CEMEDEPU	358

Anexo 6.1. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Beltrán, Pérez y Ortega (2006)

CEA Cuestionario de estrategias de aprendizaje: Autores:

Beltrán, J.A., Pérez, L.F. y Ortega, M.I.

Recuerda las posibles respuestas: Recuerda las posibles respuestas: A -Nunca B- Algunas veces C- Bastantes veces D- Muchas veces E- Siempre

1.- Preparo los exámenes a conciencia

A B C D E

2. Resisto en las tareas aunque tenga dificultades

A B C D E

3. Al comienzo del estudio, pienso en las tareas que voy a realizar y planifico por anticipado los pasos

A B C D E

4. Me siento a gusto con los compañeros de clase

A B C D E

5. Comienzo a estudiar sin un plan fijo y determinado

A B C D E

6. Pienso ideas diferentes a las de los apuntes o libros de texto para poner a prueba lo que dicen

A B C D E

7. Cuando me comparo con los demás, me veo como un buen estudiante

A B C D E

8. Si me pongo a estudiar un tema, intento hacerlo de una vez, sin detenerme en analizar los diferentes apartados que tiene

A B C D E

9. Nada más pensar en los exámenes, me pongo nervioso

A B C D E

10. Trato de tener mi propia opinión personal en aquellas cuestiones que son discutibles

A B C D E

11. Cuando estudio, me doy cuenta de lo que es más importante y lo que es menos importante en cada tema

A B C D E

12. Cuando tengo que resolver un problema, trato de distinguir lo esencial de lo que no lo es

A B C D E

13. Me esfuerzo por ver las cosas de una manera diferente a como las ven los demás

A B C D E

14. Tengo en cuenta los aspectos generales de los conocimientos para poder aplicarlos a otros contextos

A B C D E

15. Repaso varias veces los temas hasta dominarlos del todo

A B C D E

16. Al estudiar una ley o enunciado científico, suelo descubrir el principio general y sus posibles aplicaciones

A B C D E

17. Acostumbro a trabajar al máximo de mi capacidad

A B C D E

18. Voy a los exámenes con las cosas leídas por encima

A B C D E

19. Me esfuerzo por clarificar las ideas oscuras o que no entiendo a primera vista

A B C D E

20. Aunque al comienzo no comprenda del todo el significado de un enunciado, ley o principio, sigo trabajando hasta encontrarlo

A B C D E **21. Mientras estudio, voy comprobando el nivel de comprensión que obtengo de los conocimientos**

A B C D E **22. En mi estudio, trato de superar los puntos de vista convencionales y construir mi opinión personal**

A B C D E

23. Organizo los conocimientos que trato de aprender, dándoles un orden o estructura coherente

A B C D E

24. Trato de comprender los significados de la información enfocándola o analizándola desde perspectivas o puntos de vista diferentes

A B C D E

25. Encuentro fácilmente excusas para dejar mis deberes

A B C D E

26. Utilizo los conocimientos o principios de una lección en otras lecciones de la misma materia

A B C D E

27. Cuando encuentro una tarea difícil, renuncio con facilidad y la abandono

A B C D E

28. Recordar en qué situación estudié la información que me piden o cuando lo explicó el profesor en clase, me ayuda a recuperar la información

A B C D E

29. Llevo mis tareas al día

A B C D E

30. Tengo confianza en mis habilidades

A B C D E

31. Mientras estudio, voy anticipando mentalmente posibles aplicaciones de los conocimientos adquiridos

A B C D E

32. Me gustan los trabajos que me ponen a prueba

A B C D E

33. Cuando estudio, trato de recordar cosas que ya sé y que tienen alguna semejanza con lo que estoy aprendiendo

A B C D E

34. Me preocupo por el funcionamiento y aplicación de los conocimientos que voy adquiriendo

A B C D E

35. En la clase me encuentro relajado y puedo concentrarme bien en la realización de las tareas

A B C D E

36. AL encontrarme con ideas complejas, trato de recordar otras ya conocidas para comprenderlas mejor

A B C D E

37. Siento gran curiosidad por conocer y siempre me estoy haciendo preguntas

A B C D E

38. Lo que más me interesa de mi trabajo es llegar a comprender y dominar los contenidos

A B C D E

39. Para comprender las cosas mejor, me hago algunas preguntas que me ayudan a pensar en ellas y darles vueltas en la cabeza

A B C D E

40. Utilizo algunas técnicas de organización como mapas o esquemas para poner en orden los datos de las lecciones o de los apuntes

A B C D E

41. Aplico los conocimientos o principios adquiridos en una materia a otra materia distinta

A B C D E

42. Una vez que me pongo a estudiar, voy realizando las tareas señaladas sin preguntarme si las voy comprendiendo o no

A B C D E

43. Trato de ser claro cuando me comunico con los demás

A B C D E

44. Al comenzar el estudio, trato de ver los conocimientos que tengo en relación con esa materia

A B C D E

45. Me hago preguntas al estudiar una lección para tener la seguridad de que la estoy entendiendo

A B C D E

46. Antes de contestar preguntas escritas, hacer trabajos, etc., anoto los conocimientos relacionados que tengo y los ordeno en una especie de esquema o guión de trabajo

A B C D E

47. Lo que aprendo en las distintas materias escolares lo aplico a los problemas de la vida fuera de la clase

A B C D E

48. A veces, cuando no recuerdo algo que me están preguntando en clase, intento utilizar ejemplos oídos para ver si así consigo acordarme

A B C D E

49. Intento estudiar las lecciones "de un tirón" sin preocuparme de ver las partes del contenido

A B C D E

50. Trato de expresar con mis propias palabras los conocimientos que estoy aprendiendo

A B C D E

51. Tomo notas en las clases para recordar la información esencial

A B C D E

52. Durante los exámenes, me cuesta concentrarme y sólo pienso en las consecuencias de hacerlo mal

A B C D E

53. Identifico o reconozco las ideas principales para comprender el significado del texto

A B C D E

54. Trato de usar los conocimientos que adquiero en las clases o en los libros de texto

A B C D E

55. Resisto la impulsividad y trato de actuar después de haber pensado

A B C D E

56. Practico lo que aprendo hasta que lo domino y lo convierto en una habilidad automática

A B C D E

57. Cuando hago un examen, intento contestar pensando en la información de resúmenes de resúmenes y esquemas que he hecho al estudiar

A B C D E

58. Los exámenes me quitan el sueño

A B C D E

59. Resumo las ideas más importantes de las lecciones para comprenderlas mejor

A B C D E

60. Trato de encontrar las razones que explican los fenómenos o sucesos que estoy estudiando

A B C D E

61. Me encuentro plenamente integrado en mi propio grupo de clase

A B C D E

62. Al hacer un examen me siento seguro de que lo haré

A B C D E

63. Al estudiar un tema complejo trato de relacionar unos elementos con otros

A B C D E

64. Trato de descubrir el valor que los conocimientos escolares pueden tener para mí
A B C D E

65. Al realizar una tarea, identifico las estrategias adecuadas que puedo utilizar para resolverla

A B C D E

66. Creo que puedo aprender muchas cosas si me esfuerzo en mi trabajo personal

A B C D E

67. Hago esquemas de los apuntes o lecciones del libro

A B C D E

68. Evalúo los resultados obtenidos en el aprendizaje

A B C D E

69. El ambiente de convivencia y de trabajo en mi clase me resulta satisfactorio

A B C D E

70. Al estudiar, compruebo la dificultad de la tarea

A B C D E

Anexo 6.2 Cuestionario de Evaluación de las Variables “Moduladoras” del Estilo de Enseñanza en Educación Superior, para analizar el trabajo del profesor universitario (CEMEDEPU) de Gargallo, Fernández, y Jiménez (2007)

CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LAS VARIABLES “MODULADORAS” DEL ESTILO DE ENSEÑANZA EN EDUCACION SUPERIOR. C.E.M.E.D.E.P.U						
Autores: Bernardo Gallardo López, Amparo Fernández March y Miguel Ángel Jiménez Rodríguez.						
Titulación académica: _____						
Centro de trabajo: _____ () Publico () Privado						
Experiencia Docente (años): _____						
Ciudad, estado y país: _____						
() Varón () Mujer						
Fecha: _____						
1 Muy desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 Indeciso, 4 De acuerdo, 5 Muy de acuerdo.						
1.1 MODELO CENTRADO EN LA ENSEÑANZA						
Numero	Pregunta	1	2	3	4	5
1	Los conocimientos se hallan establecidos en las disciplinas y son los profesores que disponen de ellos para enseñarlos a los alumnos					
2	Basta con que los alumnos aprendan y comprendan los contenidos científicos fundamentales de la disciplina; no necesitan ir más allá en su formación universitaria.					
3	Aprender es incrementar los conocimientos disponibles					
4	El trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus alumnos					
5	Lo más importante para ser buen profesor es dominar la materia que se imparte					
6	Un buen profesor es el que explica bien su asignatura					
7	Mi responsabilidad fundamental es organizar bien los conocimientos que deben aprender los alumnos y presentarlos de modo comprensible					
8	El tiempo de las clases teóricas debe usarse para explicar bien los contenidos de las asignaturas					
9	En mis clases teóricas la lección magistral es la metodología fundamental					
10	El papel básico de los alumnos en clase es estar atentos y tomar bien los apuntes					
11	Las intervenciones de los alumnos en clase deben ser prioritariamente para contestar a las preguntas del profesor o para plantear las dudas que tengan					
12	El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen					
13	La evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos					

14	La función de la evaluación es valorar es valorar resultados del aprendizaje del alumno y calificarlo					
15	Sólo el profesor está capacitado para valorar los aprendizajes de los estudiantes					
16	El criterio fundamental para aprobar a los alumnos es que hayan aprendido los conocimientos trabajados en la asignatura y que sean capaces de reproducirlos de manera clara					
1.2 MODELO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE						
17	El conocimiento no es algo establecido en las disciplinas y recogido en los manuales y otros documentos, sino algo a construir entre estudiantes y profesores					
18	El conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda del profesor					
19	Aprender es construir personalmente significados					
20	Doy a los estudiantes oportunidad de realizar aportaciones personales; por ejemplo, les pido que predigan resultados, que propongan hipótesis y las comprueben, etc.					
21	Los conocimientos que mis alumnos adquieren les sirven ya para interpretar la realidad en que están inmersos, no sólo para aprobar la materia					
22	Dispongo mi clase como un entorno de aprendizaje que moviliza el aprendizaje activo del alumno (a través del planteamiento y resolución de problemas, del fomento de la participación del estudiante, del establecimiento de conexiones con la realidad)					
23	Adopto una metodología de enseñanza variada y complementaria que adapto a las características del grupo alumnos					
24	Hago uso de la pregunta en mis clases de manera sistemática para ayudar a pensar a los estudiantes					
25	Hago uso del estudio de casos y/o simulaciones en clase para potenciar la integración de la teoría y la práctica.					
26	Realizo seminarios con los estudiantes de mi asignatura					
27	Muestro aplicaciones de la teoría a los problemas reales					
28	Utilizo la tutoría con un plan de trabajo establecido para asesorar a los alumnos y no me limito a esperar a que acudan los que deseen					
29	El uso que hago de las nuevas tecnologías fomenta la participación, etc... mediante la tutoría telemática, foros de discusión, etc...					
30	Mis alumnos deben aprender a autoevaluar completamente su trabajo y yo les ayudo a que lo hagan					
31	Complemento el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa/continua (p.ej. trabajos, ensayos, informes, portafolios, etc...)					
32	Uso procedimientos de evaluación formativa/continua (p.ej. preguntas de clase, trabajos, informes, pruebas, ensayos, etc.) Revisando y devolviendo corregidos a los alumnos los trabajos escritos con instrucciones para la mejora					
33	Evalúo no solo para valorar los resultados del alumno, sino para obtener información del proceso de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias					
1.3 LAS HABILIDADES DOCENTES DEL PROFESOR EFICAZ						
34	Planifico mi asignatura todos los cursos dedicando tiempo a esta					

	tarea					
35	Facilito a mis alumnos el programa de la asignatura y les informo sobre el mismo					
36	Establezco claramente los objetivos de mi asignatura					
37	Mis alumnos saben cuáles son las referencias bibliográficas esenciales para la materia					
38	Recuerdo brevemente lo tratado en la clase anterior					
39	Al terminar la clase, hago una breve síntesis de lo tratado en ella					
40	Presento los contenidos de manera que promuevan el interés de los alumnos					
41	Procuró transmitir a los alumnos mi interés por la materia que imparto					
42	Procuró que en clase exista un clima de buenas relaciones interpersonales					
43	Me intereso por los estudiantes como personas					
44	Evalúo los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación					
45	Establezco con claridad los criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y éstos los conocen					
46	Informo a mis alumnos de los métodos de evaluación que voy a utilizar					
47	Mis alumnos conocen los criterios de corrección de las pruebas que utilizo					
48	Realizo una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos a los alumnos					
49	Evalúo en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos					
50	Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para modificar mi planificación, metodología y actividad docente a corto o medio plazo					
51	Oriento a mis alumnos para que mejoren sus resultados					

Anexo 6.3 Primera versión del cuestionario traducidos CEA y CEMEDEPU

CEA Strategies for Learning Questionnaire; Authors: Beltrán, J.A., Pérez, L.F. y Ortega, M.I. TEA Editions

What degree are you studying?

Course:

University:

Country:

Remember, the possible answers are:

A - Never B - Sometimes C - Occasionally D - Often E – Always. Circle your answer please.

1. I prepare thoroughly for exams.
A B C D E
2. I persevere, even with difficult tasks.
A B C D E
3. When I start to study, I think of the things I need to complete and plan ahead.
A B C D E
4. I feel at ease with classmates.
A B C D E
5. I begin to study without a set plan.
A B C D E
6. I think of ideas that are different from those in my notes or in text books, to test what they say.
A B C D E
7. When I compare myself with others I see myself as a good student.
A B C D E
8. When I start studying a topic/subject I try to get it done in one go without taking time to analyze the different sections.
A B C D E
9. Thinking of exams makes me nervous.
A B C D E
10. I try to form my own personal opinion on issues that are debatable.
A B C D E
11. When I study, I recognize what is more important and less important in each subject.
A B C D E

12. When I have to solve a problem, I try to distinguish the essential from the non-essential.

A B C D E

13. I try to see things in a different manner than others.

A B C D E

14. I keep the general aspects of knowledge so that I may apply them to other contexts.

A B C D E

15. I study topics several times until I master them.

A B C D E

Remember, the possible answers are:

A - Never B - Sometimes C - Occasionally D - Often E – Always. Circle your answer please.

16. When studying a law or scientific statement, I usually discover the general principle and its possible applications.

A B C D E

17. I usually work to the best of my ability.

A B C D E

18. When I sit an exam I quickly read through the questions.

A B C D E

19. I make an effort to understand obscure ideas or ones I do not grasp immediately.

A B C D E

20. Even if I do not initially understand the meaning of a law, statement, or principle, I keep working until I understand it.

A B C D E

21. Whilst I study, I check my level of comprehension on the topics in question.

A B C D E

22. In my studies, I try to overcome the conventional views and build my own personal opinion.

A B C D E

23. I organize the topics I study, giving them an order or coherent structure.

A B C D E

24. I try to understand the meaning of information by analyzing it from different perspectives or points of view.

A B C D E

25. I easily find excuses to stop doing my homework.

A B C D E

26. I use the knowledge obtained from one lesson in other lessons of the same subject.

A B C D E

27. When I encounter a difficult task I give up easily.

A B C D E

28. I find that recalling information is easier if I remember when it was explained in class or what I was doing at the time.

A B C D E

29. I keep my daily work up to date.

A B C D E

30. I have confidence in my abilities.

A B C D E

31. While studying, I mentally anticipate possible applications of the knowledge gained.

A B C D E

32. I enjoy work that challenges me.

A B C D E

33. When I study, I try to remember things that I know and have some relation to what I'm learning.

A B C D E

34. I worry about the function and implementation of the knowledge I acquire.

A B C D E

Remember, the possible answers are:

A - Never B - Sometimes C - Occasionally D - Often E – Always. Circle your answer please.

35. In class, I am relaxed and I can concentrate well on tasks.

A B C D E

36. When I encounter complex ideas I try to think back to ones I already understand to help me comprehend the new ones.

A B C D E

37. I enjoy learning and am always asking myself questions.

A B C D E

38. What I enjoy most about my work is understanding and mastering the content.

A B C D E

39. To understand some things better, I think up questions to ask myself and think about.

A B C D E

40. I use organisational methods to clean up my notes or class information.

A B C D E

41. I apply knowledge gained in one subject to a different subject.

A B C D E

42. When I start studying, I go through the tasks at hand without questioning whether I am understanding the information or not.

A B C D E

43. I try to be clear when communicating with others.

A B C D E

44. When I begin a new subject, I try to see what knowledge I already have with regard to that subject.

A B C D E

45. When studying a subject, I ask myself questions to make sure I understand the subject.

A B C D E

46. Before answering questions, starting work, etc., I write down the knowledge I already have and try to organise it into a sort of outline or essay plan.

A B C D E

47. I try to apply what I learn in the different school subjects to problems outside the classroom.

A B C D E

48. Sometimes, when I do not remember the answer to a question being asked in class, I try to remember examples that were verbally explained to see if I can recall the answer.

A B C D E

49. I try to study lessons in one go without bothering to first look at the different sections.

A B C D E

50. I use my own words to express what I learn.

A B C D E

51. During class I take notes to remember the important information.

A B C D E

52. During exams, I find it hard to concentrate and can only focus on the consequences of doing it wrong.

A B C D E

53. I identify or recognise the main ideas of a text to understand the meaning better.

A B C D E

Remember, the possible answers are:

A - Never B - Sometimes C - Occasionally D - Often E – Always. Circle your answer please.

54. I try to use the knowledge gained in class or from text books.

A B C D E

55. I resist acting on impulse and try to think things through before acting.

A B C D E

56. I practice what I've learned until it becomes automatic.

A B C D E

57. When taking an exam, I try to answer by thinking back to information from summaries or study diagrams I created.

A B C D E

58. I lose sleep when I have to take an exam.

A B C D E

59. I summarise the main ideas from a lesson from a lesson to help me understand them better.

A B C D E

60. I try to find the meaning, not just memorise, the ideas I am studying.

A B C D E

61. I am fully integrated into my group in class.

A B C D E

62. When taking an exam I am confident I will do well.

A B C D E

63. I try to find a relation between different ideas.

A B C D E

64. I attempt to find the value that school knowledge will have for me.

A B C D E

65. When performing a task, I try to identify different strategies that will help me complete it.

A B C D E

66. I think I can learn many things if I apply myself to my personal work.

A B C D E

67. I make diagrams from notes or from my reading of books.

A B C D E

68. I evaluate the knowledge gained from studying.

A B C D E

69. I feel good about the social environment in class.

A B C D E

70. When studying, I measure the difficulty of the task.

A B C D E

The questionnaire Evaluation of variables Modulating Style of Teaching in Higher Education.

C.E.M.E.D.E.P.U

Authors: Bernardo Gallardo López, Amparo Fernández March y Miguel Ángel Jiménez Rodríguez.

Academic qualifications: _____

Workplace: _____ () Public () Private

Teaching experience (Years): _____

City, State, Country : _____

() Male () Female

Date: _____

Cross your answer, please. Remeber: 1 Strongly disagree, 2 disagree, 3 undecided, 4 Agree 5 Strongly Agree

1.1. CENTERED ON TEACHING

Numbers	Questions	1	2	3	4	5
1	Knowledge is established within the disciplines and it is the teachers who have the knowledge and have to teach the students.					
2	It is sufficient for students to learn and understand the underpinning principles of the subject; they do not need to know more than that in their university studies.					
3	Learning is to acquire knowledge and develop existing one.					
4	The primary task of the university lecturer is to transmit knowledge to students.					
5	The most important quality of being a good teacher is to master the subject being taught.					
6	A good teacher is the one who explains their subject well.					

7	My primary responsibility is to properly organise the knowledge that needs to be learned and to teach it in a comprehensible manner.					
8	Time spent in theoretical lessons should be used to properly explain the contents of a subject properly.					
9	In my theoretical classes the lecture is the fundamental methodology.					
10	The basic role of students is to be attentive in class and take good notes.					
11	Student interactions in class should mainly be to answer a teacher's questions or to ask any questions they may have.					
12	The best method to assess students is through exams.					
13	Exams should be limited to the assessment of acquired knowledge.					
14	The purpose of exams is to assess students' learning and grade it.					
15	Only the lecturer is qualified to assess students' learning.					
16	The fundamental criteria for students to achieve a pass grade is that they have learned the syllabus and communicated their learning clearly.					

Cross your answer, please. Remember: 1 Strongly disagree, 2 disagree, 3 undecided, 4 Agree 5 Strongly Agree

1.2 MODEL CENTERED ON LEARNING

17	Knowledge is not something set in the subjects and included in manuals and other documents, but rather something developed between lecturer and student.					
18	Knowledge must be constructed by students with the teacher's guidance.					
19	Learning is personally constructing meaning.					
20	I give students an opportunity to make personal contributions, such as asking them to predict results, propose hypotheses and confirm them, etc.					
21	The knowledge that my students acquire serves them to interpret the reality which they live in, not just to pass the class.					
22	I use my lessons as a learning environment that encourage active student learning (through the posing and solving of problems, promotion of student participation, establishing connections with reality).					
23	I adopt a range of teaching approaches and adapt these to the needs of the students.					
24	I systematically use questions in my lessons to help students develop their thinking.					
25	I make use of case studies and/or simulations in the classroom to enhance the integration of theory and practice.					
26	I conduct seminars with students in my course.					
27	I use real life examples to demonstrate the theory taught.					
28	I use the tutorial time within an established work plan to advise students and I do not limit this to those who have made appointments.					

29	The use I make of new technologies encourages student engagement, eg. through online mentoring, forums, etc.					
30	My students must learn to fully self-assess their work and I help them to do so.					
31	I use exams as a complementary method of evaluation along with other methods of teaching.(papers, essays, reports, portfolios, etc.)					
32	I use different methods of formative assessment (eg. questions in class, papers, reports, tests, essays, etc.) reviewing and returning students' work with suggestions on how to improve.					
33	I evaluate not only to assess the results of the students, but also to get information of the learning process and make the necessary improvements.					

Cross your answer, please. Remember: 1 Strongly disagree, 2 disagree, 3 undecided, 4 Agree 5 Strongly Agree						
1.3 THE TEACHING SKILLS OF AN EFFECTIVE TEACHER						
34	I plan my classes every school year, dedicating time to this task.					
35	I provide my students with the course syllabus and explain it.					
36	I share the learning outcomes for each session.					
37	My students know which texts are essential reading.					
38	I briefly review of what was discussed in the previous lesson.					
39	At the end of lessons, I make summarise what we discussed.					
40	I present content in a manner that excites the students' interest.					
41	I aim to convey my own enthusiasm for the subject I teach to my students.					
42	I try to make sure there is an atmosphere of good relationships in class.					
43	I'm interested in my students as people.					
44	I evaluate learning according to the objectives established in the planning.					
45	I set clear success criteria for assessments and the students are well aware of these.					
46	I inform my students of assessment methods I will be using.					
47	My students know the criteria that I will use for marking the exams.					
48	I perform an initial evaluation to determine the student's prior knowledge.					
49	I carry out evaluations at different times of the course to keep track of student learning.					
50	I take account of the results of the evaluations to modify my planning, teaching, and methodology in the short and/or medium					

	term.					
51	I offer guidance on how my students can improve their work.					

THANK YOU FOR YOUR COLABORATION

Anexo 6.4 segunda versión de los cuestionarios CEA y CEMEDEPU

CEA Strategies for Learning Questionnaire; Authors: Beltrán, J.A., Pérez, L.F. y Ortega, M.I. TEA Editions

What degree are you studying?

Course:

University:

Country:

Remember, the possible answers are:

A - Never B - Sometimes C - Occasionally D - Often E – Always. Circle your answer please.

1. I prepare thoroughly for exams.
A B C D E
2. I persevere, even with difficult tasks.
A B C D E
3. When I start to study, I think of the things I need to complete and plan ahead.
A B C D E
4. I feel at ease with classmates.
A B C D E
5. I begin to study without a set plan.
A B C D E
6. I think of ideas that are different from those in my notes or in text books, to test what they say.
A B C D E
7. When I compare myself with others I see myself as a good student.
A B C D E
8. When I start studying a topic/subject I try to get it done in one go without taking time to analyze the different sections.
A B C D E
9. Thinking of exams makes me nervous.
A B C D E
10. I try to form my own personal opinion on issues that are debatable.
A B C D E
11. When I study, I recognize what is more important and less important in each subject.
A B C D E

12. When I have to solve a problem, I try to distinguish the essential from the non-essential.

A B C D E

13. I try to see things in a different manner than others.

A B C D E

14. I keep the general aspects of knowledge so that I may apply them to other contexts.

A B C D E

15. I study topics several times until I master them.

A B C D E

Remember, the possible answers are:

A - Never B - Sometimes C - Occasionally D - Often E – Always. Circle your answer please.

16. When studying a law or scientific statement, I usually discover the general principle and its possible applications.

A B C D E

17. I usually work to the best of my ability.

A B C D E

18. When I sit an exam I quickly read through the questions.

A B C D E

19. I make an effort to understand obscure ideas or ones I do not grasp immediately.

A B C D E

20. Even if I do not initially understand the meaning of a law, statement, or principle, I keep working until I understand it.

A B C D E

21. Whilst I study, I check my level of comprehension on the topics in question.

A B C D E

22. In my studies, I try to overcome the conventional views and build my own personal opinion.

A B C D E

23. I organize the topics I study, giving them an order or coherent structure.

A B C D E

24. I try to understand the meaning of information by analyzing it from different perspectives or points of view.

A B C D E

25. I easily find excuses to stop doing my homework.

A B C D E

26. I use the knowledge obtained from one lesson in other lessons of the same subject.

A B C D E

27. When I encounter a difficult task I give up easily.

A B C D E

28. I find that recalling information is easier if I remember when it was explained in class or what I was doing at the time.

A B C D E

29. I keep my daily work up to date.

A B C D E

30. I have confidence in my abilities.

A B C D E

31. While studying, I mentally anticipate possible applications of the knowledge gained.

A B C D E

32. I enjoy work that challenges me.

A B C D E

33. When I study, I try to remember things that I know and have some relation to what I'm learning.

A B C D E

34. I worry about the function and implementation of the knowledge I acquire.

A B C D E

Remember, the possible answers are:

A - Never B - Sometimes C - Occasionally D - Often E – Always. Circle your answer please.

35. In class, I am relaxed and I can concentrate well on tasks.

A B C D E

36. When I encounter complex ideas I try to think back to ones I already understand to help me comprehend the new ones.

A B C D E

37. I enjoy learning and am always asking myself questions.

A B C D E

38. What I enjoy most about my work is understanding and mastering the content.

A B C D E

39. To understand some things better, I think up questions to ask myself and think about.

A B C D E

40. I use organisational methods to clean up my notes or class information.

A B C D E

41. I apply knowledge gained in one subject to a different subject.

A B C D E

42. When I start studying, I go through the tasks at hand without questioning whether I am understanding the information or not.

A B C D E

43. I try to be clear when communicating with others.

A B C D E

44. When I begin a new subject, I try to see what knowledge I already have with regard to that subject.

A B C D E

45. When studying a subject, I ask myself questions to make sure I understand the subject.

A B C D E

46. Before answering questions, starting work, etc., I write down the knowledge I already have and try to organise it into a sort of outline or essay plan.

A B C D E

47. I try to apply what I learn in the different school subjects to problems outside the classroom.

A B C D E

48. Sometimes, when I do not remember the answer to a question being asked in class, I try to remember examples that were verbally explained to see if I can recall the answer.

A B C D E

49. I try to study lessons in one go without bothering to first look at the different sections.

A B C D E

50. I use my own words to express what I learn.

A B C D E

51. During class I take notes to remember the important information.

A B C D E

52. During exams, I find it hard to concentrate and can only focus on the consequences of doing it wrong.

A B C D E

53. I identify or recognise the main ideas of a text to understand the meaning better.

A B C D E

Remember, the possible answers are:

A - Never B - Sometimes C - Occasionally D - Often E – Always. Circle your answer please.

54. I try to use the knowledge gained in class or from text books.

A B C D E

55. I resist acting on impulse and try to think things through before acting.

A B C D E

56. I practice what I've learned until it becomes automatic.

A B C D E

57. When taking an exam, I try to answer by thinking back to information from summaries or study diagrams I created.

A B C D E

58. I lose sleep when I have to take an exam.

A B C D E

59. I summarise the main ideas from a lesson from a lesson to help me understand them better.

A B C D E

60. I try to find the meaning, not just memorise, the ideas I am studying.

A B C D E

61. I am fully integrated into my group in class.

A B C D E

62. When taking an exam I am confident I will do well.

A B C D E

63. I try to find a relation between different ideas.

A B C D E

64. I attempt to find the value that school knowledge will have for me.

A B C D E

65. When performing a task, I try to identify different strategies that will help me complete it.

A B C D E

66. I think I can learn many things if I apply myself to my personal work.

A B C D E

67. I make diagrams from notes or from my reading of books.

A B C D E

68. I evaluate the knowledge gained from studying.

A B C D E

69. I feel good about the social environment in class.

A B C D E

70. When studying, I measure the difficulty of the task.

A B C D E

The questionnaire Evaluation of variables Modulating Style of Teaching in Higher Education.

C.E.M.E.D.E.P.U

Authors: Bernardo Gallardo López, Amparo Fernández March y Miguel Ángel Jiménez Rodríguez.

Academic qualifications: _____

Workplace: _____ () Public () Private

Teaching experience (Years): _____

City, State, Country : _____

() Male () Female

Date: _____

Cross your answer, please. Remember: 1 Strongly disagree, 2 disagree, 3 undecided, 4 Agree 5 Strongly Agree

1.2. CENTERED ON TEACHING

Numbers	Questions	1	2	3	4	5
1	Knowledge is established within the disciplines and it is the teachers who have the knowledge and have to teach the students.					
2	It is sufficient for students to learn and understand the underpinning principles of the subject; they do not need to know more than that in their university studies.					
3	Learning is to acquire knowledge and develop existing one.					
4	The primary task of the university lecturer is to transmit knowledge to students.					
5	The most important quality of being a good teacher is to master the subject being taught.					
6	A good teacher is the one who explains their subject well.					
7	My primary responsibility is to properly organise the knowledge that needs to be learned and to teach it in a comprehensible manner.					

8	Time spent in theoretical lessons should be used to properly explain the contents of a subject properly.					
9	In my theoretical classes the lecture is the fundamental methodology.					
10	The basic role of students is to be attentive in class and take good notes.					
11	Student interactions in class should mainly be to answer a teacher's questions or to ask any questions they may have.					
12	The best method to assess students is through exams.					
13	Exams should be limited to the assessment of acquired knowledge.					
14	The purpose of exams is to assess students' learning and grade it.					
15	Only the lecturer is qualified to assess students' learning.					
16	The fundamental criteria for students to achieve a pass grade is that they have learned the syllabus and communicated their learning clearly.					

Cross your answer, please. Remember: 1 Strongly disagree, 2 disagree, 3 undecided, 4 Agree 5 Strongly Agree

1.2 MODEL CENTERED ON LEARNING

17	Knowledge is not something set in the subjects and included in manuals and other documents, but rather something developed between lecturer and student.					
18	Knowledge must be constructed by students with the teacher's guidance.					
19	Learning is personally constructing meaning.					
20	I give students an opportunity to make personal contributions, such as asking them to predict results, propose hypotheses and confirm them, etc.					
21	The knowledge that my students acquire serves them to interpret the reality which they live in, not just to pass the class.					
22	I use my lessons as a learning environment that encourage active student learning (through the posing and solving of problems, promotion of student participation, establishing connections with reality).					
23	I adopt a range of teaching approaches and adapt these to the needs of the students.					
24	I systematically use questions in my lessons to help students develop their thinking.					
25	I make use of case studies and/or simulations in the classroom to enhance the integration of theory and practice.					
26	I conduct seminars with students in my course.					
27	I use real life examples to demonstrate the theory taught.					
28	I use the tutorial time within an established work plan to advise students and I do not limit this to those who have made appointments.					
29	The use I make of new technologies encourages student engagement, eg. through online mentoring, forums, etc.					

30	My students must learn to fully self-assess their work and I help them to do so.					
31	I use exams as a complementary method of evaluation along with other methods of teaching.(papers, essays, reports, portfolios, etc.)					
32	I use different methods of formative assessment (eg. questions in class, papers, reports, tests, essays, etc.) reviewing and returning students' work with suggestions on how to improve.					
33	I evaluate not only to assess the results of the students, but also to get information of the learning process and make the necessary improvements.					

Cross your answer, please. Remember: 1 Strongly disagree, 2 disagree, 3 undecided, 4 Agree 5 Strongly Agree

1.3 THE TEACHING SKILLS OF AN EFFECTIVE TEACHER

34	I plan my classes every school year, dedicating time to this task.					
35	I provide my students with the course syllabus and explain it.					
36	I share the learning outcomes for each session.					
37	My students know which texts are essential reading.					
38	I briefly review of what was discussed in the previous lesson.					
39	At the end of lessons, I make summarise what we discussed.					
40	I present content in a manner that excites the students' interest.					
41	I aim to convey my own enthusiasm for the subject I teach to my students.					
42	I try to make sure there is an atmosphere of good relationships in class.					
43	I'm interested in my students as people.					
44	I evaluate learning according to the objectives established in the planning.					
45	I set clear success criteria for assessments and the students are well aware of these.					
46	I inform my students of assessment methods I will be using.					
47	My students know the criteria that I will use for marking the exams.					
48	I perform an initial evaluation to determine the student's prior knowledge.					
49	I carry out evaluations at different times of the course to keep track of student learning.					
50	I take account of the results of the evaluations to modify my planning, teaching, and methodology in the short and/or medium term.					

51	I offer guidance on how my students can improve their work.					
----	---	--	--	--	--	--

THANK YOU FOR YOUR COLABORATION

Anexo 6.5 cuestionarios jueces expertos CEA y CEMEDEPU

VALIDACION JUECES EXPERTOS

CEA Strategies for Learning Questionnaire; Authors: Beltrán, J.A., Pérez, L.F. y Ortega, M.I. TEA Editions

Jose Luis Ortega

Linda Palfreman

Janet Stobbs

Anthony Smith-Howell

Anabel Muñoz Navarro

Mario Moya

1. I thoroughly prepare for exams.

I prepare thoroughly for exams

A note on the options for this questionnaire: options B, C, and D are not clear as 'sometimes', 'occasionally' and 'often' have roughly the same meaning. Prepare is the wrong word. Do you mean to say: I revise for an exam thoroughly?

2. I persevere even in difficult tasks.

I persevere, even with difficult tasks

Not clear. Do you mean: I keep trying even when I find things difficult. Even so, tasks need defining, i.e. what type of tasks?

3. When I start to study, I think of the things I need to study and plan ahead

When I start to study, I think of the tasks I need to complete and plan ahead

Wordy. Do you mean: I plan ahead when studying?

4. I feel comfortable with classmates

I feel at ease with classmates

comfortable is perhaps the wrong word. The preposition with is missing.

5. I begin to study without a set plan

6. I think of different ideas than what is mentioned in text books to test what they say.

I think of different ideas FROM THOSE mentioned in text books to test what they say.

I think of ideas that are different from those in my notes or in text books, to test what they say.

than those mentioned in text books

I THINK OF DIFFERENT IDEAS FROM WHAT IS MENTIONED IN TEXT BOOKS TO TEST WHAT THEY SAY

Unclear

7. When I compare myself with others I see myself as a good student.

8. If I start studying a topic, I try to do it all at once without stopping to analyze the different sections.

When I start studying a topic/subject I try to get it done in one go without taking time to analyze the different sections.

Use 'when' rather than 'if' and define 'sections' (i.e. topics?) otherwise the sentence is unclear.

9. Just thinking about exams makes me nervous.

Just thinking OF exams makes me nervous.

fine but remove 'just'

10. I try to have my own personal opinion on issues that are debatable.

I try to form my own personal ...

This does not make sense either in Spanish or in English. Which are those issues? An example would make this clear.

11. When I study, I understand what is more important and what is less important in each subject.

When I study, I understand what is more AND less important in each subject.

When I study, I can see what is more and what is less important.

When I study, I recognize what is more and what is less important.

When I study, I realize

This doesn't make sense in English.

12. When I have to solve a problem, try to distinguish the essential from the non-essential.

When I have to solve a problem, I try to distinguish the essential from the non-essential.

When I have to solve a problem, I try to...

WHEN I HAVE TO SOLVE A PROBLEM, I TRY TO DISTINGUISH THE ESSENTIAL FROM THE NON-ESSENTIAL

This statement is vague in Spanish and in English.

13. I strive to see things in a different way than others.

I strive to see things in a different way from others.

I try to see things from a different angle from others.

I STRIVE TO SEE THINGS IN A DIFFERENT MANNER FROM THE WAY OTHERS DO

This doesn't make sense.

14. I take into account general aspects of knowledge so that I may apply them to other contexts.

I keep the general aspects of knowledge in mind so that ...

The translation is obscure and hence not easy to understand.

15. I study topics various times until I dominate them.

I study topics SEVERAL times until I dominate them.

I study topics several times until I master them.

until I master them.

It doesn't make sense at all!

16. When studying a law or scientific statement, I usually discover the general principle and its possible applications.

this sentence requires re-phrasing; consider grammar and choice of words.

17. I usually work to the fullest of my ability.

I USUALLY WORK TO THE BEST OF MY ABILITY

fine, although it is hard to measure what the fullest of one's ability is.

18. When I got to an exam I quickly read over the topics.

Missing "previously" or any other to give the sense of a previous action

I go to exams having read quickly through the topics.

When I sit an exam I quickly read through the questions

WHEN I HAVE AN EXAM I SKIM OVER THE TOPICS

unclear: do you mean 'skim' or 'scan' read?

19. I make an effort to understand obscure ideas or ones I don't understand immediately.

DO NOT instead of DON'T

... or ones that I do not grasp immediately.

I MAKE AN EFFORT TO UNDERSTAND OBSCURE IDEAS OR THE ONES I DON'T UNDERSTAND IMMEDIATELY

Unclear

20. Even if I don't initially fully understand the meaning of a law, statement, or principle, I keep working until I understand it.

fine but requires re-phrasing (clumsy structure)

21. Whilst I study, I check my level of comprehension on the topics at hand.

Whilst I study, I check my level of comprehension of the topics in question.

... on the topics in question

wordy: when I study, I check my understanding; however, you need to specify how, i.e. when I study, I check my understanding of the topic by ...?

22. In my studies, I try to overcome the conventional views and build my own personal opinion.

fine but grammar needs tidying up.

23. I organize the topics I am studying, giving them an order or coherent structure.

I organize the topics I STUDY, giving them an order or coherent structure.

24. I try to understand the meanings of information by analyzing it from different perspectives or points of view.

the meaning of information

unclear: do you mean: I understand information by interrogating different perspectives?

25. I find excuses to leave my work easily.

ONLY IF DEBERES IS UNDERSTOOD AS TASKS, WORK; NOT AS HOMEWORK.

I easily find excuses to leave my work.

I easily find an excuse to stop doing my homework

Unclear

26. I use the knowledge obtained from one lesson in other lessons of the same subject.

unclear: do you mean to say: I recycle knowledge acquired in a seminar/lecture by using it again at a later stage in a different seminar/lecture?

27. When I encounter a difficult task I give up easily.

28. Remembering in what I was doing when studying or when it was explained in class helps me to recall information.

Remembering what I was doing when studying or when it was explained in class helps me to recall information.

Remembering what I was doing...

I find that recalling information is easier if I remember when it was explained in class or what I was doing at the time.

REMEMBERING WHAT I WAS DOING WHEN STUDYING ...

Unclear

29. I keep my daily work up to date.

30. I have confidence in my abilities.

31. While studying, I am mentally anticipating possible applications of the knowledge gained.

fine but clumsy sentence structure: use the simple present tense rather than the progressive.

32. I enjoy work that pushes me.

I enjoy work that tests my abilities.

I enjoy work that I find challenging / that challenges me.

unclear: replace push by challenge

33. When I study, I try to remember things that I know and have some resemblance to what I'm learning.

When I study, I try to remember things that I know and have some relation to what I'm learning

When I study, I try to recall things that I already know and which have some resemblance to what I'm studying.

WHEN I STUDY, I TRY TO REMEMBER THINGS THAT I KNOW AND BEAR SOME RESEMBLANCE TO WHAT I'M LEARNING

Unclear

34. I worry about the function and implementation of the knowledge I'm acquiring.

... I ACQUIRE

Unclear

35. In class, I am relaxed and I can concentrate well on tasks.

fine but replace class as it doesn't mean 'clase', it means 'group of learners'

36. When I encounter complex ideas I try to think back to ones I already understand to help me the new ideas.

When I encounter complex ideas I try to think back to ones I already understand to help me WITH the new ONES.

When I encounter complex ideas I try to remember ones I already know, to help me to understand the new ideas.

... to help me comprehend /understand the new ideas.

WHEN I ENCOUNTER COMPLEX IDEAS, I TRY TO THINK BACK ON THE ONES I ALREADY UNDERSTAND SO THAT THEY HELP ME WITH THE NEW IDEAS

Unclear

37. I enjoy learning and am always asking myself questions.

38. What I enjoy most about my work is understanding and mastering the content.

fine but grammar needs tidying up.

39. To understand some things better, I come up with questions in my head and think about them.

THE VERSION IN SPANISH IS, MAYBE, TOO INFORMAL (DARLES VUELTAS EN LA CABEZA) (BY THE WAY, IT SHOULD BE "DARLE VUELTAS EN LA CABEZA")

To understand things better, I think up questions to ask myself and think about.

vague: not clear in Spanish.

40. I use organizational methods to clean up my notes or class information.

British English Organisational

Unclear

41. I apply knowledge gained from one subject to a different subject.

this is the same as 26. From should be replaced by 'in'.

42. When I start studying, I go through the tasks at hand without question whether I am understanding the information or not.

When I start ... without questioning whether I am understanding the information or not.

... without questioning whether I understand the

WHEN I START STUDYING, I GO THROUGH THE TASKS AT HAND WITHOUT QUESTIONING WHETHER I AM ...

Unclear

43. I try to be clear when communicating with others.

Avoid using I try as in English it denotes an action whose outcome is not always positive. Use I am clear when speaking with others.

44. When I begin a new subject, I try to see what knowledge I already have with regards to said subject.

AL COMENZAR EL ESTUDIO seems to be referred to when he/she starts studying, maybe at home or after classes. "AL COMENZAR UNA ASIGNATURA..." COULD BE CLEARER IN SPANISH.

..... I already have with bearing on the subject in question.

WHEN I BEGIN A NEW SUBJECT, I TRY TO SEE WHAT KNOWLEDGE I ALREADY HAVE WITH REGARD TO THAT SUBJECT

Clumsy

45. When studying a subject, I ask myself questions to make sure I am understanding the subject.

BUT "I UNDERSTAND" AND NOT "AM UNDERSTANDING".

questions about it to make sure I understand.

... TO MAKE SURE I UNDERSTAND THE SUBJECT.

ungrammatical structure

46. Before answering questions, starting work, etc., I write down the knowledge I already have an try to organize it into a sort of outline or script.

BUT... have an try ... HAVE AND TRY!

...and try to organize it...

....and try to organize it into a sort of outline or essay plan.

British English organise

... I WRITE DOWN THE KNOWLEDGE I ALREADY HAVE AND ...

Unclear

47. What I learn in the different school subjects I try to apply to problems outside the classroom.

BUT... THE ORDER OF THE CLAUSES SHOULD BE CHANGED

I TRY TO APPLY WHAT I LEARN IN THE DIFFERENT SCHOOL SUBJECTS TO PROBLEMS OUTSIDE THE CLASSROOM

Clumsy

48. Sometimes, when I don't remember the answer to a question being asked, I try to remember examples that were verbally explained to see if I can recall the answer.

... being asked in class, I try.....

49. I try to study lessons in one go without bothering to first look at the different sections.

Unclear

50. I try to express, in my own words, the lessons that I am learning.

I USE MY own words TO EXPRESS WHAT I am learning/LEARN.

Unclear

51. During class I take notes to remember the important information.

I take notes to help me remember?

52. During tests, I have a hard time concentrating and can only focus on the consequences of doing it wrong.

(TESTS COULD BE CHANGED BY EXAMS)

DURING TESTS, I FIND IT HARD TO CONCENTRATE AND...

Unclear

53. I identify or recognize the main ideas to better understand the meaning of the text.

I identify or recognize the main ideas of a text to understand its meaning better.

British English recognise

Ungrammatical

54. I try to use the knowledge gained in class or from books.

or from text books

vague

55. I resist impulsiveness and try to act after having thought it through.

I resist acting on impulse and try to think things through before acting

Unclear

56. I practice what I've learned until I master it and it becomes an automatic ability.

it becomes automatic' is better style

57. When taking a test, I try to answer thinking back to the information from summaries or study diagrams I created.

When doing a test / taking an exam, I try to answer by thinking back to information in summaries or study diagrams I made.

WHEN TAKING A TEST, I TRY TO ANSWER THINKING BACK ON THE INFORMATION ...

unclear: inaccurate sentence structure

58. I have problems sleeping when I have to take a test.

(I PREFER EXAMS FOR TESTS)

do a test / take an exam

I LOSE SLEEP OVER TESTS

Ungrammatical

59. I summarize the main ideas from a lesson so that I can understand them better.

...from a lesson to help me understand them better.

British English - 'summarise'

60. I try to find the meaning, not just memorize, the ideas I am studying.

British English - 'memorise'

61. I am fully integrated into my group in class.

62. When taking a test I am confident I will do well.

doing a test / taking an exam

63. When studying a difficult subject I try to relate different ideas together.

..I try to find a relation between different ideas / I try to relate different ideas.

64. I attempt to find the value that school knowledge will have for me.

Unclear

65. When performing a task, I try to identify different strategies that will help me complete it.

66. I think I can learn many things if I apply myself to my personal work.

Unclear

67. I make diagrams from notes or lessons in books.

I make diagrams from notes or from my reading of books.

68. I evaluate the knowledge gained from studying.

Unclear

69. I feel good about the group conditions in my class.

GROUP CONDITIONS DOES NOT REALLY REFER TO "ambiente de convivencia"

I feel good about the social/working environment in my class.

I am happy with / satisfied with ..

Unclear

70. When studying, I measure the difficulty of the lesson.

Even though the translation is good, I cannot understand very well what the aim of this item is. Do we really "measure" that level of difficulty?..

..the difficulty of the task

unclear

VALIDACION JUECES EXPERTOS

Linda
Janet
Anthony
Ana Bella
Mario Moya
Sarah Cousins

**The questionnaire Evaluation of variables Modulating Style of Teaching in Higher Education.
C.E.M.E.D.E.P.U
Authors: Bernardo Gallardo López, Amparo Fernández March y Miguel Ángel Jiménez Rodríguez.**

Academic qualifications: _____

Workplace: _____ () Public () Private

Teaching experience (Years): _____

City, State, Country : _____

() Male () Female

Date: _____

Remeber: 1 Strongly disagree, 2 disagree, 3 undecided, 4 Agree 5 Strongly Agree

1.3. CENTERED ON TEACHING

Numbers	Questions	1	2	3	4	5
1	Knowledge is established within the disciplines and it is the teachers who have the knowledge and have to teach the students					
ambiguous: disciplines should be referred to as 'subjects'; the grammatical construction is awkward.						
2	It is sufficient for students to learn and understand the scientific fundamentals of the discipline; they do not need to know more than that in their university studies.					
not clear what is meant by scientific fundamentals of the discipline. Too wordy. This needs greater clarity, such as 'students should only learn the key principles of the subject area in their undergraduate studies'. 'scientific fundamentals' unclear Better to say 'underpinning principles'						
3	Learning is to increase the available knowledge.					
Learning is about increasing the Learning is to acquire knowledge and develop existing one. 'conocimientos disponibles' replace with 'knowledge base'						
4	The primary work of the university teacher is to transmit knowledge to students.					
clumsy structure The main duty of a university lecturer is to communicate knowledge to students. 'work' to be changed to 'task'						
5	The most important aspect to being a good teacher is to master the subject being taught					
The most important aspect of.... THE MOST IMPORTANT ASPECT TO BE A ... grammar mistake A good university lecturer has a solid knowledge and understanding of his/her subject. aspect' to be changed to 'feature' or 'quality'						

6	A good teacher is the one that explains his subject well					
<p>A good teacher is one that explains their subject well. explains his or her subject well..... explains their subject well. You need to say 'his/her' or 'her/his' in this question as 'his' is gender specific Grammar: a good lecturer explains his/her subject well. 'that' - change to 'who'</p>						
7	My primary responsibility is to properly organize knowledge that needs to be learned and to teach it in a comprehensible manner.					
<p>the knowledge British English spelling is 'organise' 'properly' change to 'carefully'</p>						
8	Time spent in theoretical classes should be used to properly explain the contents of a subject.					
<p>to explain the contents of a subject properly classes should be replaced by lessons/lectures/seminars</p>						
9	In my theoretical classes the Explaining Method is the fundamental methodology.					
<p>In my theoretical classes, the lecture is the fundamental methodology. It doesn't make sense. 'metodologia fundamental' change to 'principal approach'</p>						
10	The basic role of students is to be attentive in class and take good notes.					
<p>11</p>						
11	Student interactions in class should be mainly to answer a teacher's questions or to ask about any doubts they are having.					
<p>...doubts they have should mainly be to ...any doubts they may have Awkward grammar doubts = should be rephrased as questions. In English questions are asked, not doubts. they are having = ungrammatical 'or to ask about any doubts they are having' change to 'ask any questions they may have'</p>						
12	The best method to evaluate students is through exams.					
<p>.... assess students (?) The best method for assessing students is by means of exams. evaluate' - change to 'assess'</p>						
13	Exams should be limited to the assessment of knowledge acquired.					
<p>of the knowledge acquired grammar mistake : acquired knowledge? Exams should assess students' knowledge</p>						
14	The purpose of exams is to assess student's learning outcomes and qualify them.					
<p>The purpose of exams is to assess students' learning and grade it. ...to assess the student's ...to assess students'..... and grade / mark them. awkward grammar Examinations assess learning outcomes ... is to assess how well the students met the learning outcomes and with examples</p>						
15	Only the teacher is able to assess student learning.					
<p>.. is qualified to assess.....students' learning A lecturer is the only person who can assess learning teacher' change to 'lecturer'</p>						

16	The fundamental criteria for students to have a passing grade is that they have learned what has been taught in class and are able to explain it in a clear manner.					
<p>The fundamental criteria for students to achieve a pass is that...</p> <p>..have a pass grade / get a pass grade /</p> <p>Awkward structure makes meaning difficult to understand</p> <p>The main criteria for achieving a pass is for a student to have learned the syllabus and communicated their learning clearly</p>						

Remeber: 1 Strongly disagree, 2 disagree, 3 undecided, 4 Agree 5 Strongly Agree						
1.2 MODEL CENTERED ON LEARNING						
17	Knowledge is not something set in the disciplines and included in manuals and other documents, but rather something formed between teacher and student.					
<p>... BUT RATHER SOMETHING FORMED BY BOTH TEACHER AND STUDENT</p> <p>Unclear, structure requires re-phrasing</p> <p>formed' change to 'developed'</p>						
18	Knowledge must be constructed by students with the teacher's guidance.					
19	Learning is creating personal significance.					
<p>Learning is personally constructing meaning.</p> <p>Does not make sense in English , what do you mean by 'personalmente significativos'?</p> <p>Learning is making one's own meaning</p>						
20	I give students a chance to make personal contributions, such as asking them to predict results, propose hypotheses and confirm results, etc..					
<p>... propose hypotheses and confirm them.</p> <p>but grammar mistakes</p> <p>'chance' change to 'opportunity';</p> <p>'confirm' change to 'test'</p>						
21	The knowledge that my students acquire serve them to interpret the reality in which they are in, not just to pass the class.					
<p>The knowledge that my students acquire serves them to interpret the reality in which they live, not just to pass the subject.</p> <p>....acquire serves them to....acquire enables them to....the reality in which they are immersed the reality which surrounds them....not just to pass the subject</p> <p>'serves' - knowledge is a singular concept 'reality, which they are in' - no need for 'in' on two occasions</p> <p>but grammar mistakes</p> <p>'serve them to interpret the reality in which they are in' change to 'help them to make sense of their world,</p>						
22	I use my class as a learning environment that mobilizes active student learning (through the posing and solving of problems, the promotion of student participation, establishing connections with reality)					
<p>British English - 'mobilise'</p> <p>but with grammar mistakes</p> <p>I use my lessons to encourage active learning ...</p>						
23	I use a mixed and complementary methodology adapted to the characteristics of the students.					

but with grammar mistakes I adopt a range of teaching approaches and adapt these to the needs of the students.							
24	I take the question in my classes systematically to help students think.						
I make use of the question ... I systematically use / pose / ask questions.... 'I take questions' I SYSTEMATICALLY MAKE USE OF QUESTIONS IN MY CLASSES TO HELP STUDENTS THINK but with grammar mistakes I use questions as part of my teaching to help students develop their thinking							
25	I make use of case studies and/or simulations in the classroom to enhance the integration of theory and practice.						
26	I conduct workshops with students in my course.						
I conduct seminars but conduct is the wrong word I conduct seminars with my studnets							
27	I show the use to real life problems of the theory taught.						
I show how to apply the theory taught / I teach to real life problems 'I use real life examples to demonstrate the theory taught' I SHOW THE USE OF THE THEORY TAUGHT IN REAL LIFE PROBLEMS It doesn't make sense in English I offer examples to illustrate how theory is applied in different contexts							
28	I use the tutorial time within a work plan established to advise students and I do not just wait for those wishing to attend.						
I use the tutorial with an established work plan to assess the students ... I use tutorial time within an established work plan ... not clear ... I do not limit this to those who have made appointments'							
29	I make use of new technologies which encourages participation by online mentoring, forums, etc...						
The use I make of new technologies encourages ... I use technology to enhance student engagement, eg. thorough online feedback and discussions							
30	My students must learn to fully self-assess their work and I help them to do so.						
31	I use exams as a complimentary method of evaluation along with other methods of teaching.(papers, essays, reports, portfolios, etc ...)						
a complementary method too wordy I use exams as one aspect of formative assessment, (e.g. tasks, assignemnts, reports, portfolios...)							
32	I use procedures of examinations / continuous assessment (eg questions in class, papers, reports, tests, essays, etc.) reviewing and returning students' work with instructions on how to improve.						
Unclear I use different methods of formative assessment, e.g. questions in class, noices, tests, essays, etc... I give feedback with areas for development							
33	I evaluate not only to assess the results of the student, but for information of the learning process and make the necessary improvements						

I evaluate not only to assess the student's results, but to obtain information of the learning ...
 ...for information on / the learning ...and to make
 'information on the learning process'
 I EVALUATE NOT ONLY TO ASSESS THE RESULTS OF THE STUDENTS, BUT ALSO TO GET INFORMATION ...
 but grammar mistakes
 I assess students not only to track their progress for to inform the learning process and make changes as necessary

Remember: 1 Strongly disagree, 2 disagree, 3 undecided, 4 Agree 5 Strongly Agree

1.3 THE TEACHING SKILLS OF AN EFFECTIVE TEACHER

34 I plan my classes every school year, dedicating time to this task.

but with grammar mistakes

35 I facilitate my students with a course syllabus and inform them about it.

I provide my students...

I provide my students with ...

I PROVIDE MY STUDENTS WITH THE COURSE SYLLABUS...

Facilitate is the wrong word, inform is inaccurate.

I prepare a syllabus with details of assessments and share this with students

36 I clearly establish the objectives of my course.

not clear

I share the learning outcomes for each session

37 My students know the essential reading for my class.

My students know what the essential reading for my class is.

My students know which texts are essential reading

38 I do a brief review of what was discussed in the previous class

I BRIEFLY REVIEW WHAT WAS ...

class is the wrong word

I remind students what they learned in the previous session

39 At the end of class, I make a brief summary of what we discussed.

class is the wrong word

I summarise the learning from each session at the end

40 I present content in a manner the piques the interest of the students.

in a manner that excites the students' interest.

not 'the piques' - 'that stimulates

I PRESENT CONTENT IN SUCH A WAY THAT IT CAUSES THE STUDENTS' INTEREST

I present the content of each session in a way that engages students' interest

41 I try to convey my interest in the subject I teach to my students.

I present content in a manner that provokes the interest of the students.

not clear

I aim to convey my own enthusiasm for the subject I teach

42 I try to make sure that there is a climate of good relationships in class.

I TRY TO MAKE SURE THAT THERE IS AN ATMOSPHERE OF...

not clear

I try to establish a climate of trust in class, with positive relationships

43 I'm interested in the students as individuals.

not clear							
I am interested in my students as people							
44	I evaluate learning according to the objectives set in the planning.						
objectives established in the ...							
I evaluate the learning with reference to the learning outcomes I set							
45	I establish clear criteria for assessing student's learning and they know them.						
...students' learning...							
but with grammar mistakes							
I set clear success criteria for assessments and the students are well aware of these							
46	I inform my students of assessment methods that I will use.						
...of the assessment methods I will be using.							
but with grammar mistakes							
I inform students how I will assess their work							
47	My students know the criteria that I use for marking the tests.						
My students know the marking criteria I will use for the different assessments							
48	I perform an initial evaluation to specify prior knowledge students have.						
to determine the students' prior knowledge/ the knowledge that the students already have							
specify is the wrong word							
I assess students' prior knowledge at the beginning of the course.							
49	I evaluate at different times of the course to keep track of student learning.						
I carry out frequent evaluations to ensure that the course meets the needs of the students							
50	I take into account the results of the evaluations to modify my planning, teaching, and methodology in the short to medium term.						
I take account of the results of evaluation to.....							
I take the results of evaluation into account to ...							
... IN THE SHORT OR/AND MEDIUM TERM.							
I act on feedback and adapt my planning and pedagogical approach mid-course as necessary							
51	I guide my students so that they may improve their results.						
I offer guidance on how my students can improve their work							

Anexo 6.6 Normas de los cuestionarios en Inglés CEA y CEMEDEPU

Information about the research for the participants: Analysis of the adaptation to the new European Plans: Methodology, Motivation, Learning and Skills in the Teaching Degree

The study that is being developed is based on the new teaching methodologies and the role of the students in the plans proposed by the European Higher Education System. This system wants to standardize the higher education system to increase the mobility between countries.

With this new system we now want to see, both in England and Spain, whether the same learning techniques are being used by the students and whether the same methodologies are being applied by the teachers within the Education degree.

With this we can compare and see whether the futures teachers of Spain and England are developing to the same degree.

For this study we need the collaboration of students and teachers, within the Teaching degree, to analyze, through questionnaires, the learning techniques used by students and the methodological strategies used by teachers.

This together with the analysis of the curriculum of the degree in the two countries will lead to a phase of analysis that will help clarify the current situation between the two neighboring countries.

Your participation in this study is of great importance. The following questionnaire needs to be answered truthfully to maintain its reliability, it will take approximately 10 minutes to finish, and would help improve the education degree. As you can see the questionnaire is anonymous and any data collected will solely be used for this investigation and later analyzed and published in relevant magazines, always maintaining the anonymity of the participants.

**Analysis of the adaptation to the new European Plans: Methodology,
Motivation, Learning and Skills in the Teaching Degree**

1. I understand that my participation is voluntary and I am free to leave the study at any time without giving reasons and without my rights being affected in any way.

2. I confirm that I have read and I understand the information sheet to participate in the study entitled Research: Analysis of the adaptation to the new European Plans: Methodology, motivation, learning and skills in the teaching degree.

3. I agree to participate in this study.

First Name:

Surname:

University:

Country:

Signature of Participant:

Date: