



VOL. 15, Nº 2 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 15/03/2011

Fecha de aceptación 22/07/2011

DISEÑO DE CUESTIONARIOS (OPPUMAUGR Y OPEUMAUGR): LA OPINIÓN Y LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA UNIVERSIDAD

Questionnaire design (OPPUMAUGR y OPEUMAUGR): The views and perceptions of teachers and students on the use of actives methodologies at the university



M^a José León Guerrero y Emilio Crisol Moya
Universidad de Granada

E-mail: mleon@ugr.es, ecrisol@ugr.es

Resumen:

El presente artículo muestra el diseño y validación de dos cuestionarios dirigidos al profesorado y a los estudiantes, cuyo objeto es conocer la opinión y la percepción sobre el uso de las metodologías activas en el ámbito universitario. La muestra que ha formado parte del estudio piloto, estuvo formada por 40 profesores pertenecientes a los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar y Psicología Evolutiva, ambos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, y por 40 estudiantes pertenecientes a la Titulación de Maestro de la Especialidad de Lengua Extranjera del mismo centro y Universidad. En el artículo se muestran ambos cuestionarios así como el procedimiento seguido para su validez y fiabilidad.

Palabras clave: Cuestionario, estudiantes, profesores, opiniones, percepciones, metodologías activas, diseño, validación.

Abstract:

This paper presents the design and validation of two questionnaires to teachers and students, aimed to know the opinion and perception on the use of active methods in the university. The sample was part of the pilot study was composed of 40 professors from the Departments. Didactics and School Organization and Psychology, both from the Faculty of Education at the University of Granada, and 40 students from the Degree of Master of Specialization in Foreign Language from the same Faculty and University. In both questionnaires are paper and the procedures followed for its validity and reliability.

Key words: Questionnaire, students, teachers, opinions, perceptions, active methodologies, design, validation.

1. Introducción y Justificación

En el momento actual, la Universidades Españolas se encuentran inmersas en un proceso de continuo cambio que afecta de manera muy determinada al proceso de enseñanza, de tal forma que, por un lado, ya no basta con enseñar sino que es necesario que los estudiantes muestren lo aprendido, y por otro, se está reforzando la enseñanza práctica y su contacto con el mundo laboral. Sin embargo, aun cuando estos dos aspectos están cobrando gran fuerza, ninguno es novedoso. Si volvemos la mirada hacia atrás, ya en el RD: 1497/1987 de 27 de Noviembre de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) se planteaba la necesidad de acercar la formación universitaria a la realidad profesional, dando así la universidad respuestas a las nuevas demandas del mercado de trabajo.

Por otro lado, González Simancas (1996)¹ planteó como objetivo de la enseñanza universitaria, el capacitar al estudiante para alcanzar un alto grado de autonomía en su porvenir académico, y más tarde profesional. Ahora los objetivos han pasado a ser competencias que deben ser adquiridas por el estudiante, a fin de incrementar sus posibilidades de inserción en el mercado laboral.

La finalidad de la enseñanza universitaria, es por tanto, la de formar profesionales competentes que orienten y lideren el progreso intelectual, industrial y cultural de la sociedad, es decir, se trata de que la formación vaya más allá del conocimiento de la materia. Se trata de conseguir las competencias necesarias para un desarrollo no sólo intelectual sino también profesional.

La Universidad actual, se basa en la formación continuada del sujeto a lo largo de toda su vida. La cual hace necesaria una reflexión y una redirección de las actuales metodologías basadas en el trabajo autónomo del estudiante y en la participación activa en su aprendizaje. Se hablará de un sistema universitario moderno de calidad, centrado en la formación integral del estudiante, donde el profesor universitario tiene que hacer algo más que dar clase, fomenta el aprendizaje creativo y autónomo haciendo que el alumno piense por sí mismo. A partir de este momento, la docencia dejará de ser prioritaria y el universitario será el protagonista.

¹ González Simancas, J.L. (1996). Asesoramiento académico personalizado en la Universidad. En García, V. (de). La educación personalizada en la Universidad. Madrid: Rialp (pp.347-387)

2. Enseñanza Versus Enseñanza-aprendizaje. Nuevos Roles

La enseñanza universitaria actualmente está considerada como el proceso educativo de la enseñanza superior que tiene lugar en una institución que actúa en la búsqueda, adquisición y construcción del saber científico, así como un constante proceso intelectual y crítico de esos conocimientos (López, 2007). Pero, tradicionalmente, el gran protagonista era el profesor, único portador y responsable del conocimiento, fluyendo en el aula una relación comunicativa puramente transmisiva, jerárquica y unidireccional; donde los estudiantes no tenían nada que aportar, nada que decir, nada que opinar y, por supuesto, nada que cuestionar.

Este modelo ha perdurado durante siglos, sin embargo en la actualidad esta perspectiva, basada absolutamente en la transmisión de información y fundamentada en la metodología expositiva, parece no dar respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento, ni se ajusta como “metodología única” a las reformas educativas que se están desarrollando.

Por tanto, es necesario que el docente, colaborativamente, realice un giro significativo desde el punto de vista pedagógico, epistemológico y psicosocial, hacia la búsqueda de nuevas estrategias docentes y alternativas que tomen en consideración los principios de creatividad, calidad, competencia y colaboración que promueve el nuevo modelo de sociedad (López, 2007).

Como defiende la Declaración de la UNESCO (1996), ya no basta con que cada persona almacene al principio de su vida una reserva de conocimientos, a los que después puede recurrir. Se trata de estar en condiciones de aprovechar y utilizar en cada ocasión el primer saber para profundizar, actualizar y adaptarlo en todo momento y circunstancia, a una sociedad en permanente cambio.

Es hora de cambiar nuestros pensamientos acerca del binomio enseñanza-aprendizaje ya que, las nuevas propuestas de organización del currículum universitario siguen otra lógica curricular, y a ellas debemos acercarnos (Goñi, 2005).

El proceso de enseñanza-aprendizaje está más enfocado al aprendizaje del estudiante que a la enseñanza del profesor. Se trata de un sistema que ha transformado el modelo de enseñanza tradicional, transmisivo, donde el docente era la protagonista, por un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante.

Metodología Tradicional	Metodologías Activas
El docente es la fuente del saber.	El docente es el guía para el uso adecuado de las fuentes de conocimiento. El estudiante aprende “haciendo”.
El estudiante recibe los conocimientos del docente. Trabajo individualizado del estudiante.	Aprendizaje cooperativo: se aprende en grupos y de los demás.
Evaluación basada exclusivamente en exámenes que miden el grado de conocimientos adquiridos y marcan la posibilidad de estudios más avanzados.	Evaluación continuada, importancia de las tutorías para guiar al alumnado en las estrategias de aprendizaje y para orientarlo sobre itinerarios académicos a seguir.

	Orientación y autorización individualizadas.
El profesorado no suele recibir formación docente inicial, y participa escasamente en planes de actuación docente. Se identifica a los “buenos” estudiantes y se les permite continuar sus estudios.	Los docentes participan en planes de actuación docente. Han recibido formación docente inicial. Los docentes conectan la formación de los estudiantes con sus intereses profesionales. Los estudiantes adquieren destrezas que favorecen la autonomía de aprendizaje y conocen recursos para tener acceso a oportunidades de aprendizaje permanente.

Tabla 1: *Diferencias entre Metodología tradicional y Metodologías Activas. Traducida y adaptada de World Bank (2003).*

La transición desde un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, supone un gran “cambio cultural” para la Universidad como institución educativa. Entre los pilares fundamentales de dicho cambio se encuentra la llamada “renovación metodológica”.

Las nuevas enseñanzas traen consigo una reformulación de los roles y competencias, tanto del profesorado como del estudiante. El papel del profesor en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, debe ser el de ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias, pasando así de ser un expositor de la materia, a facilitador del aprendizaje de los estudiantes y de su propia formación.

Hasta ahora para el profesorado, la clase magistral, había sido su modo de desenvolverse en la docencia, pero ésta está siendo complementada por sesiones en la que hay una mayor participación del estudiante, dando lugar así a lo que se conoce como clase magistral participativa, donde se hará uso de las denominadas metodologías activas².

En contraste con las metodologías tradicionales, las activas se fundamentan principalmente en que el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje, participan y colaboran en él, con el fin de desarrollar su propia autonomía a la hora de aprender y de enfrentarse a los problemas reales a través del desarrollo de ciertas habilidades cada vez más requeridas en la vida laboral.

La labor principal de las metodologías activas de aprendizaje, es conseguir que el estudiante alcance los objetivos propuestos en las materias a la vez que adquiere una serie de competencias o habilidades y valores, como son el trabajo en equipo, la capacidad de comunicación, de reflexión, etc. Para ello, el docente deberá buscar, seleccionar y organizar actividades que propondrá al estudiante para facilitarle su aprendizaje significativo. Esta nueva función hace que se descentre del acto didáctico. Como señala Goñi (2005) debe resistirse a la tentación de contar todo lo que sabe para centrar su atención en lo que tiene

² Las metodologías activas son necesarias para integrarse en el proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias al EEES. Por metodologías activas se entiende hoy en día aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje.

Un cambio adecuado de las prácticas docentes puede permitir ofrecer a la sociedad profesionales creativos, reflexivos, con una sólida base de conocimientos técnicos y tecnológicos, capaces de aprender a lo largo de la vida y con habilidades comunicativas imprescindibles hoy en día (Labrador, Andreu y Ribes, 2008).

que aprender el estudiante, y en lo que tiene que hacer para poder hacerlo. Ahora lo importante será que el docente promueva el aprendizaje en los estudiantes.

Estas nuevas prácticas educativas exigen del profesorado una serie de competencias profesionales, que ajustándose al nuevo perfil, deberían centrarse en (González Ramírez, 2005):

- Un conocimiento exhaustivo y profundo del proceso de aprendizaje, orientado a la calidad y la innovación. Se trata de pensar en cómo construir y planificar situaciones de aprendizaje, adquirir una visión longitudinal de los objetivos formativos a conseguir, cómo definir y concretar competencias para las distintas situaciones de aprendizaje diseñadas, cómo gestionar la progresión de los aprendizajes, etc.
- La gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los estudiantes de manera persuasiva y no sólo normativa, es decir, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Conocer y utilizar metodologías didácticas adaptadas a la naturaleza de los procesos diseñados e implementar procedimientos evaluativos diferenciados, para poder tomar decisiones sobre los logros alcanzados en los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Integrar las TIC en los procesos formativos diseñados.
- La autonomía del profesor y su capacidad para trabajar en equipos y redes.

Para Rodríguez Espinar (2003) un buen profesor universitario habrá de reunir las siguientes competencias:

- Dominar tanto el conocimiento de su disciplina como la gestión del mismo.
- Innovar sobre su propia práctica docente, lo que implica reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico como vía para la mejora continua.
- Dominar las herramientas relacionadas con el currículo (diseño, planificación y gestión del mismo).
- Saber favorecer entre los alumnos un clima de motivación hacia un aprendizaje de calidad.
- Saber trabajar en colaboración con colegas y potenciar el aprendizaje colaborativo entre alumnos.
- Poseer las habilidades comunicativas y de relación que la función docente requiere.
- Estar comprometido con la dimensión ética de la profesión docente.

En cuanto a los estudiantes universitarios, igualmente nos dirigimos hacia un nuevo perfil, que lo caracteriza, como un conocedor de las tecnologías, usuario de nuevos hábitos de comunicación, interesado por el autoaprendizaje en línea, demandante de la sistematización de conocimientos, etc. Y todo ello supone que dotar a los estudiantes de la capacidad de aprender por su cuenta, dentro de grupos de trabajo. Estamos hablando de un proceso de “aprender a aprender” (lograr que el conocimiento adquirido por el estudiante sea significativo, de tal manera que lo pueda utilizar de forma efectiva y sepa dónde aplicarlo en el momento que lo necesite y a lo largo de su vida) que promueva la autonomía responsable del futuro profesional, y que le dote de habilidades para localizar, evaluar, gestionar y sintetizar la información, para así afrontar con éxito los cambios de la sociedad del conocimiento.

Para los estudiantes, ir a clase no debe suponer una actitud pasiva, es decir, ir a copiar apuntes, que después tendrán que estudiar de forma más o menos razonada. Ahora, los estudiantes irán a clase a participar en tareas que le permitan aprender, como buscar e integrar información, trabajar en equipo, presentar resultados, tomar decisiones y claro también estudiar. En su aprendizaje aparecerán muchas situaciones en las que él tendrá que desenvolverse autónomamente. Los rasgos principales del modelo educativo actual son (Fernández 2006):

- Centrado en el aprendizaje, que exige el giro del enseñar al aprender, y principalmente, enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida.
- Centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante tutorizado por los profesores.
- Centrado en los resultados de aprendizaje, expresadas en términos de competencias genéricas y específicas.
- Que enfoca el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.
- Que exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza.
- Que propone una nueva organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinarios, al servicio del proyecto educativo global (plan de estudios).
- Que utiliza la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza y, en él, se debe producir una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.
- Que mide el trabajo del estudiante, utilizando el ECTS como herramienta de construcción del currículo, teniendo como telón de fondo las competencias o resultados de aprendizaje, y que al mismo tiempo va a servir de herramienta para la transparencia de los diferentes sistemas de educación superior.
- Modelo educativo en el que adquieren importancia las TICs y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.

Esta nueva concepción, por lo tanto conlleva una profunda renovación pedagógica que exige el conocimiento y dominio de nuevas metodologías didácticas.

El buen uso de las metodologías activas por el profesorado se ha convertido en una preocupación primordial de la Educación Superior. Sin embargo, parece que la mejor opción, es la diversificación metodológica, con secuencias y combinaciones diferentes en función de las diversas circunstancias en que se desarrolla la enseñanza universitaria, sobre todo combinando las clases magistrales con alguna metodología activa (León et al., 2010).

Por todo ello, el objetivo principal del presente estudio, es diseñar y validar dos instrumentos que midan y permitan observar de una forma válida y fiable la opinión y la percepción tanto, del profesorado como de los estudiantes, sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad, concretamente en la Universidad de Granada. Entendiéndose percepción como la apreciación de la realidad que ambos grupos de sujetos, profesores/estudiantes, tienen del uso de las metodologías activas en las aulas universitarias.

3. Material y métodos

3.1. Muestra

Para el análisis de la validez de contenido de los cuestionarios propuestos, han intervenido nueve expertos. Se trata de profesorado Doctor en Pedagogía o en Ciencias de la Educación, con una experiencia mínima de 5 años en la docencia universitaria, y especializados en metodología docente o metodologías activas.

Para el cálculo de la fiabilidad, los sujetos objeto de estudio fueron 40 profesores pertenecientes a dos Departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (Dpto. de Didáctica y Organización Escolar y Dpto. de Psicología Evolutiva), y 40 estudiantes, pertenecientes a la Titulación de Magisterio, de la Especialidad de Lengua Extranjera. Ambos grupos de sujetos fueron seleccionados según criterios de accesibilidad.

3.2. Instrumento

Los dos cuestionarios, “Opinión y Percepción del profesorado sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada (UGR) (OPPUMAUGR)”, y “Opinión y Percepción de los estudiantes sobre el uso de metodologías activas en la UGR (OPEUMAUGR)”, que se presentan son inéditos y elaborados a partir de la bibliografía e investigaciones relacionadas con el objeto de estudio (Vallejo y Molina, 2011; Fernández, 2009; Sánchez, 2008; Barkley et al., 2007; Moust, Bouhuis y Schmidt, 2007; De Miguel, 2006; MEC, 2006; Ibernón y Medina, 2006; Monereo y Pozo, 2006; Johnson y Johnson, 1999). Todos estos estudios nos han aportado valiosa e importante información a la hora de considerar las dimensiones y el contenido de los ítems, sirviendo además de base y justificación de nuestros dos instrumentos.

3.3. Procedimiento seguido en la elaboración de los cuestionarios

Tras la consulta de bibliografía y de la revisión de los estudios citados anteriormente se comenzó con la elaboración de los cuestionarios “OPPUMAUGR”, y “OPEUMAUGR”.

En la primera fase de elaboración de los instrumentos, se establecieron los objetivos a conseguir con los mismos: 1) Conocer la opinión tanto de profesores como de estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en las aulas de la Universidad de Granada (UGR), 2) Conocer la percepción (visión o apreciación de la realidad) de profesores y estudiantes sobre el uso de las diferentes y variadas metodologías activas en las aulas universitarias de la UGR. Otros objetivos más específicos serían, comprobar si la opinión del profesorado sobre el uso de las metodologías activas coincide con la opinión de los estudiantes, o bien, comprobar, si las metodologías o sistemas de evaluación que consideran los estudiantes como más factibles a utilizar en las nuevas Titulaciones de Grado son las elegidas por el profesorado. Aunque no es el objetivo de este trabajo el presentar y analizar las diferentes metodologías que pueden entrar dentro de las clasificadas como activas, algunas de las que el profesor puede y debe promover en su enseñanza son: Lección magistral participativa, Exposición de trabajos por los alumnos, Seminarios, Estudios de casos, Aprendizaje basado en problemas, Portafolios, Trabajo autónomo, Trabajo cooperativo, Contrato de aprendizaje, Mapas conceptuales, etc.

Como apunta Fox (1987), establecidos los objetivos, se recogió toda la información que se consideró necesaria para nuestro objeto de estudio. En un primer momento, se elaboró un listado con todos los aspectos generales que considerábamos relevantes, importantes e interesantes: estrategias de enseñanza, modelos de organización de la enseñanza, sistemas de evaluación, metodologías activas, estructuras de las nuevas titulaciones de Grado y formación del profesorado en metodologías activas. A partir de estos aspectos generales y de manera conjunta y deliberada se concretaron en un primer momento cuatro grandes dimensiones, que se establecerían como variables dependientes del estudio. Siendo las dimensiones para ambos cuestionarios: uso y opinión de estrategias en la enseñanza; Uso y Opinión de sistemas de evaluación en la enseñanza; Uso de metodologías activas; y Opinión sobre metodologías activas.

En una segunda fase, se procede a la definición de las preguntas, considerada ésta, la parte más compleja en el proceso de elaboración del cuestionario y la más importante en las investigaciones por encuesta (Cohen y Manjón, 1990). Es una fase difícil y de abundantes revisiones para llegar a considerar la agrupación de cada uno de los ítems en función a los apartados principales. Para esta fase seguimos las indicaciones de Alamicos y Castejón (2006):

- Cada pregunta debe plantear un solo tema.
- Las preguntas deben ser claras, simples y concisas.
- Evitar las preguntas duplicadas o no lo suficientemente excluyentes.
- Las palabras utilizadas deben tener el mismo significado para todos los entrevistados.
- El vocabulario debe ser adecuado y accesible a la población objeto de estudio.
- Deben evitarse las preguntas tendenciosas.

Se optó por un tipo de preguntas redactadas en forma de frases o proposiciones, que bien en positivo o en negativo, expresan ideas acerca del objeto de estudio, que debían ser valoradas de acuerdo a una escala likert de 4 grados. Según varios autores (Albert, 2007; Alamicos y Castejón, 2006), este tipo de escala conjetura una codificación de las respuestas en base a un nivel ordinal que obliga al encuestado a situarse en una posición favorable o desfavorable hacia cada ítem. La escala de valoración posee cinco grados: 1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo y 4=Totalmente de acuerdo, para las preguntas del apartado de opinión, y para el apartado de uso y opinión, los grados de la escala fueron: 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante y 4=Mucho, y 1= Nada adecuada; 2=Poco adecuada; 3=Adecuada y 4= Muy adecuada. Para dar fin a esta etapa del proceso de elaboración del cuestionario, se procedió a la secuenciación de las preguntas, teniendo en cuenta el orden, la pertenencia a una dimensión u otra y la incidencia negativa o positiva que unos ítems pueden tener sobre otros.

De este modo, para ambos cuestionarios, el número de ítems es, 140, distribuidos en tres grupos o dimensiones, que a su vez también están divididos en subdimensiones o apartados:

3. Uso y opinión de Estrategias de Enseñanza (del ítem 1 al 14).
4. Uso y opinión de los sistemas de Evaluación en la Enseñanza (del ítem 15 al 35).
5. Uso y opinión de metodologías activas (del ítem 36 al 140). El apartado de Uso consta de dos subapartados y el de opinión, de las siguientes dimensiones:
 - 5.1. Dimensión 1: Renovación metodológica.
 - 5.2. Dimensión 2: Contexto, espacios y recursos.
 - 5.3. Dimensión 3: Reconocimiento de la labor docente.

- 5.4. Dimensión 4: Formación y conocimiento sobre metodologías activas.
- 5.5. Dimensión 5: Aportaciones de las metodologías activas.
- 5.6. Dimensión 6: Lección magistral- Metodologías activas.

La tercera fase, tuvo por objetivo adquirir la validez de contenido, ya que, al tratarse de dos instrumentos de elaboración propia, necesariamente debían ser validados mediante algún procedimiento metodológicamente adecuado. Ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos. Según Ruiz (2002: 75)

“A través de la validez de contenidos se trata de determinar hasta dónde los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir”.

Para ello, el cuestionario se envió a un grupo de 9 expertos cuyas características más significativas quedan recogidas en la siguiente tabla.

EXPERTO	CATEGORÍA PROFESIONAL E INSTITUCIÓN Y EXPERIENCIA DOCENTE
A (Mujer)	Titular de la Universidad de Granada. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Más de 10 años de experiencia docente.
B (Mujer)	Titular de la Universidad de Granada. Dpto. MIDE Más de 15 años de experiencia docente.
C (Mujer)	Titular de la Universidad de Granada. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Más de 20 años de experiencia docente.
D (Mujer)	Catedrática de la Universidad de Granada. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Más de 20 años de experiencia docente
E (Mujer)	Ayudante Doctor. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. Más de 5 años de experiencia docente.
F (Mujer)	Profesora Colaboradora. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. Más de 5 años de experiencia docente.
G (Mujer)	Titular de la Universidad de Granada. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. Más de 20 años de experiencia docente.
H (Mujer)	Titular de la Universidad Valladolid Xalapa, Vera Cruz (México). Mas de 25 años de experiencia docente.
I (Hombre)	Catedrático de la Universidad de Granada. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Más de 20 años de experiencia docente.

Tabla 2: *Listado de Expertos*

En todos los casos se podía apreciar amplia experiencia profesional relacionada con la temática de objeto de estudio. De este modo la formación académica de cada experto fue considerada como criterio de inclusión al grupo evaluador.

A los 9 expertos se les entregaron los dos cuestionarios, así como la guía para su validación. La cual se estructuró en dos partes: la primera parte, además de la información personal que se le solicitaba al experto (Organismo, Facultad, Departamento, Categoría Profesional y años de experiencia), estaba compuesta por una carta de presentación, las instrucciones para el proceso de respuesta, y las preguntas. La segunda parte, permitía apreciar la valoración sobre la validez de contenido del instrumento realizada por cada juez. Concretamente se le solicitó a los expertos que valorasen en una escala del 1 al 4 (1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante, 4 =Mucho) el nivel de claridad, pertinencia y significatividad de cada uno de los ítems, pudiéndose además exponer al final de cada uno de los apartados o grandes dimensiones, en un espacio habilitado para el mismo, las observaciones oportunas. La guía de validación puede verse en el Anexo 2.

4. Resultados

4.1. Validez

Las valoraciones realizadas por los expertos fueron, en general, positivas, coincidiendo en su mayoría en la disminución del número de ítems, o la revisión de agrupación de ítems según los apartados o dimensiones, así como la introducción de algún ítem nuevo.

Tras la validación de expertos y partiendo de las observaciones y aportaciones recibidas, se procedió a introducir, suprimir y modificar diferentes aspectos del cuestionario, pero sin que la estructura general base se viera alterada.

Los cambios derivados de la revisión de los expertos se tradujeron en dos instrumentos, a modo de escala Likert, configurados de la siguiente manera:

Para el cuestionario del profesorado (OPPUMAUGR) fueron 130 ítems, distribuidos en un total de cuatro grandes, dimensiones divididas a su vez en subdimensiones:

Dimensión I: Opinión sobre el uso de metodologías activas (ítems del 1 al 69).

1. Renovación metodológica (ítems del 1 al 16).
2. Espacios y recursos (ítems del 17 al 23).
3. Actividad docente (ítems del 24 al 30).
4. Conocimiento y formación sobre metodologías activas (ítems del 31 al 41).
5. Mejoras en la docencia (ítems del 42 al 55).
6. Lección magistral-Metodologías activas (ítems del 56 al 69).

Dimensión II: Modalidades Organizativas (ítems del 70 al 86).

1. Percepción (uso habitual) (ítems del 71 al 78).
2. Opinión (uso en las nuevas Titulaciones de Grado) (ítems del 79 al 86).

Dimensión III: Enfoques Metodológicos (ítems del 87 al 108).

1. Percepción (uso habitual) (ítems del 87 al 97).
2. Opinión (uso en las nuevas Titulaciones de Grado) (ítems del 97 al 108).

Dimensión IV: Opinión y Percepción sobre Evaluación en la Enseñanza (ítems del 109 al 130).

1. Percepción (uso habitual)(ítems del 109 al 119).
2. Opinión (uso en las nuevas Titulaciones de Grado) (ítems del 120 al 130).

Al margen de estas dimensiones, se consideró un apartado en el que se le pide al profesorado que describa o defina lo que para él son las metodologías activas (a rellenar libremente). Del mismo modo, se les cuestionó sobre la formación específica recibida sobre metodologías activas, sobre si su docencia contempla el uso de metodologías activas, y si cuenta con la opinión de sus estudiantes en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, siendo las posibles respuestas en las cuatro, cuestiones de “si o no”.

Para el cuestionario de los estudiantes, fueron determinados 103 ítems, distribuidos en cuatro grandes dimensiones que también a su vez estaban divididas en subdimensiones:

Dimensión I: Opinión sobre el uso de metodologías activas (ítems del 1 al 43).

1. Renovación metodológica (ítems del 1 al 12).
2. Espacios y recursos (ítems del 13 al 17).
3. Mejoras en la docencia (ítems del 18 al 29).
4. Lección magistral-Metodologías activas (ítems del 30 al 43).

Dimensión II: Modalidades Organizativas (ítems del 44 al 59).

1. Percepción (Uso habitual) (ítems del 44 al 51).
2. Opinión (Uso en las nuevas Titulaciones de Grado) (ítems del 52 al 59).

Dimensión III: Enfoques Metodológicos (ítems del 60 al 81).

1. Percepción (Uso habitual) (ítems del 60 al 70).
2. Opinión (Uso en las nuevas Titulaciones de Grado) (ítems del 71 al 81).

Dimensión IV: Opinión y Percepción sobre Evaluación en la Enseñanza (ítems del 82 al 103).

1. Percepción (Uso habitual) (ítems del 82 al 92).
2. Opinión (Uso en las nuevas Titulaciones de Grado) (ítems del 93 al 103).

Al igual que en el cuestionario del profesorado, a los estudiantes se les plantean, al margen de las dimensiones que comprenden su encuesta, un apartado en el que se le pide que valoren el nivel de satisfacción con la formación recibida por la Universidad, de acuerdo a una escala de valoración de cuatro grados (ninguno, poco, bastante y mucho). También se les pregunta sobre la información recibida por parte del profesor sobre el cambio de metodologías docentes a utilizar en el aula; si su profesorado utiliza metodologías activas, y si su profesorado cuenta con su opinión a la hora de plantear y organizar las metodologías de enseñanza-aprendizaje de sus materias. Las respuestas en todas ellas es, si o no.

Entre los distintos métodos de aplicación y tipos de cuestionario, nuestros dos instrumentos se corresponden con cuestionarios administrados por vía correo electrónico, realizado a través del software de gmail para la realización de formularios³.

4.2. Fiabilidad

Para poder calcular la fiabilidad de los dos cuestionarios, se procedió a su aplicación en una muestra piloto. La fase de aplicación piloto del cuestionario, es considerada como imprescindible en la elaboración de un instrumento (Nisbet y Entwistle, 1980). Siguiendo las indicaciones de Gaitán y Piñuel (1998), que recomiendan que el número de encuestados debe estar entre 30 y 100, consideramos una muestra de 40 informantes para ambos cuestionarios. El tiempo de aplicación fue entre 20 y 25 minutos para el cuestionario de los profesores (OPPUMAUGR) y entre 15 y 20 minutos para el de los estudiantes (OPEUMAUGR).

La fiabilidad de los cuestionarios se calculó mediante dos procedimientos: el coeficiente Alfa de Cronbach y el Método de las Dos Mitades. Ambos métodos son considerados como los más utilizados por los investigadores sociales (Cea D'Ancona, 2001). Para ambos procedimientos se utilizó el programa estadístico SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

El primer procedimiento, el Coeficiente Alfa de Cronbach, establece la consistencia interna de los ítems calculando la covarianza entre ellos (Celina y Campo, 2005).

En el cuestionario OPPUMAUGR dirigido al profesorado de la Universidad de Granada obtuvimos un coeficiente de $r = 0.893$ con un nivel de confianza del 95% ($p \leq 0,05$). Como indica Fox (1987), a la hora de estimar respuestas, son aceptables correlaciones a partir de 0,700 e incluso 0,600, cuando se realizan estimaciones de opinión o crítica, como es el caso de la presente investigación. Por lo tanto, entendiendo que un rango de 0,600 se considera aceptable, se puede indicar que el cuestionario dirigido al profesorado es altamente fiable.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,893	129

Tabla 3: Estadísticos de fiabilidad. Alfa de Cronbach.

³ Accesibles a través de los siguientes enlaces:

Cuestionario OPPUMAUGR.

https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?authkey=CN6U_8QF&hl=es&formkey=dDhXWwDyU3RRZE9rMGhuZ09RZGdCbKE6MQ#gid=0

Cuestionario OPEUMAUGR.

<https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?hl=es&pli=1&formkey=dEVDZEFaZTdBUX10NE9uOUxoRV9FVFE6MQ#gid=0>

Cuestionario OPPUMAUGR

En un segundo momento, con el fin de corroborar la conclusión expuesta, se aplica el método del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento. Los datos proporcionados por el programa SPSS nos muestra, que los distintos coeficientes para cada ítem se sitúan entre 0,890 y 0,897, lo que indica que ningún ítem produce grandes variaciones en el contenido general del cuestionario y que todos, sin excepción, presentan una elevada fiabilidad.

En cuanto al cuestionario que se dirigirá a los estudiantes de los distintos centros de la Universidad de Granada (OPEUMAUGR), el cálculo del Alfa de Cronbach obtuvo un valor de 0,933, que indica un índice de fiabilidad muy alto, según los valores señalados por Fox (1987) como deseables.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,933	103

Tabla 4: Estadísticos de fiabilidad. Alfa de Cronbach.

Cuestionario OPEUMAUGR

De la misma forma que se realizó con el cuestionario del profesorado, en este caso también se calculó el Alfa de Cronbach si se elimina un elemento. Los distintos coeficientes hallados para cada ítem se sitúan entre 0,931 y 0,936, lo que indica que ningún ítem produce grandes variaciones en el contenido general del cuestionario y que todos, sin excepción, presentan una elevada fiabilidad.

Con el fin de completar los resultados obtenidos, se sometieron los dos cuestionarios al Método de las Dos Mitades. Este método representa una manera de comprobar la “consistencia interna” de una medida y adquieren mayor importancia cuando se aplica a múltiples ítems para comprobar si convergen o no en la configuración de una misma dimensión (Cea D’Ancona, 2001). Para la aplicación de esta prueba también se utilizó el paquete estadístico SPSS.

El grado de fiabilidad desde la prueba de las Dos Mitades, a través del estadístico Alfa de Cronbach, para el cuestionario dirigido al profesorado y al alumnado, ha obtenido el siguiente resultado (ver Tablas 5 y 6).

El resultado obtenido según el coeficiente de Spearman Brown, para el cuestionario OPPUMAUGR es de 0,669. El Alfa de Cronbach para la primera mitad es de 0,856, compuesta por 65 ítems, y de 0,857 para la segunda mitad (con los 64 ítems restantes). Y para el cuestionario OPEUMAUGR, el coeficiente de Spearman Brown es 0,66, y el Alfa de Cronbach de la primera mitad (compuesta por los ítems 1 a 52) es de 0,9 y para la segunda mitad (los 51 ítems restantes), es de 0,8.

Aunque los valores obtenidos en el cálculo de las Dos Mitades, son inferiores a los obtenidos en los anteriores análisis de fiabilidad, al superar a 0,7 se puede indicar que el los dos instrumentos de elaboración propia indican un índice de fiabilidad alto, según los valores señalados por Fox (1987).

Tabla 5: Estadístico de fiabilidad. Prueba de Dos Mitades.

Cuestionario OPPUMAUGR

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,856
		N de elementos	65(a)
	Parte 2	Valor	,857
		N de elementos	64(b)
	N total de elementos		129
Correlación entre formas			,669
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,639
	Longitud desigual		,639
Dos mitades de Guttman			,638

a Los elementos son: O1, O2, O3, O4, O6, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O12, O13, O14, O15, O16, O17, O18, O19, O20, O21, O22, O23, O24, O25, O26, O27, O28, O29, O30, O31, O32, O33, O34, O35, O36, O37, O38, O39, O40, O41, O42, O43, O44, O45, O46, O47, O48, O49, O50, O51, O52, O53, O54, O55, O56, O57, O58, O59, O60, O61, O62, O63, O64, O65.

b Los elementos son: O65, O66, O67, O68, O69, PMO1, PMO2, PMO3, PMO4, PMO5, PMO6, PMO7, PMO8, OMO1, OMO2, OMO3, OMO4, OMO5, OMO6, OMO7, OMO8, PEM1, PEM2, PEM3, PEM4, PEM5, PEM6, PEM7, PEM8, PEM9, PEM10, PEM11, OEM1, OEM2, OEM3, OEM4, OEM5, OEM6, OEM7, OEM8, OEM9, OEM10, OEM11, PEE1, PEE2, PEE3, PEE4, PEE5, PEE6, PEE7, PEE8, PEE9, PEE10, PEE11, OEE1, OEE2, OEE3, OEE4, OEE5, OEE6, OEE7, OEE8, OEE9, OEE10, OEE11.

Tabla 6: Estadístico de fiabilidad. Prueba de Dos Mitades.

Cuestionario OPEUMAUGR

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,907
		N de elementos	52(a)
	Parte 2	Valor	,871
		N de elementos	51(b)
	N total de elementos		103
Correlación entre formas			,662
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,796
	Longitud desigual		,796
Dos mitades de Guttman			,788

a Los elementos son: O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O12, O13, O14, O15, O16, O17, O18, O19, O20, O21, O22, O23, O24, O25, O26, O27, O28, O29, O30, O31, O32, O33, O34,

O35, O36, O37, O38, O39, O40, O41, O42, O43, PM01, PM02, PM03, PM04, PM05, PM06, PM07, PM08, OMO1

b Los elementos son: OMO1, OMO2, OMO3, OMO4, OMO5, OMO6, OMO7, OMO8, PEM1, PEM2, PEM3, PEM4, PEM5, PEM6, PEM7, PEM8, PEM9, PEM10, PEM11, OEM1, OEM2, OEM3, OEM4, OEM5, OEM6, OEM7, OEM8, OEM9, OEM10, OEM11, PEE1, PEE2, PEE3, PEE4, PEE5, PEE6, PEE7, PEE8, PEE9, PEE10, PEE11, OEE1, OEE2, OEE3, OEE4, OEE5, OEE6, OEE7, OEE8, OEE9, OEE10, OEE11.

5. Conclusiones

Tras analizar los procesos de validez de contenido y fiabilidad de los dos cuestionarios, podemos concluir que el cuestionario OPPUMAUGR de para el profesorado de la Universidad de Granada y el cuestionario de OPEUMAUGR para los estudiantes de la misma, pueden utilizarse para conocer la opinión y la percepción que ambos (profesores y estudiantes) tienen sobre el uso de las metodologías activas en las aulas universitarias de la UGR. En concreto el cuestionario estudia aspectos de modalidades organizativas, enfoques metodológicos y modalidades de evaluación de la enseñanza referidos tanto a las estructuras de las nuevas Titulaciones de Grado, como a las antiguas, vigentes aún. En el anexo se muestra tanto el OPPUMAUGR como el OPEUMAUGR definitivos.

Referencias Bibliográficas

- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Astigarraga, J; Boldova, M. A.; Rueda, M. A. y Usoz, J. (2009). *Metodologías activas para la docencia en las Ciencias Económicas y Jurídicas*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Barkley, E. F.; Croos, P. y Major, C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Cea, M^a A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Celina, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, 572-580.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior *Cuadernos de Integración Europea*, 2, Septiembre 2005, 16-27. <http://www.cuadernosie.info>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- 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.
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Gaitán, J. A. y Piñuel, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid: Síntesis.

- Gonzalez Ramirez, T. (2004). El Espacio Europeo de Educación Superior: una nueva oportunidad para la Universidad. En Colas Bravo y De Pablos Pons (coords.). *La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- Goñi Zabala, J. J. (2005): *El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. y Medina, J. L. (2006). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado. En Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro-ICE Universidad de Barcelona.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Madrid: Paidós.
- León, M. J. y otros (2010). *Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria. Proyecto de estudios y análisis: innovación docente*. Ministerio de Educación.
- López, M. C. (2007). El espacio europeo de educación superior y su impacto en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje: *Educação Temática Digital*, 9, 50- 67. Brasil.
- Margalef, L. (2005). La Formación del profesorado universitario: Análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, 337, 389- 402.
- Marín, M. y Teruel, M. P. (2004). La Formación del Docente Universitario: Necesidades y demandas desde el alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), pp. 137-151.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La Formación del Profesorado y el Discurso de las Competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2006). *La universidad ante la nueva cultura académica. Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis. ICE-UAB.
- Moust, J., Bouhuijs, P. y Schmidt, H. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: guía del estudiante*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Nisbet, J. D. y Entwistle, N. J. (1980). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Oikostau.
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Publicaciones Universitarias.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, INCE.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto. CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia).
- Sánchez, M. (2008). *Como enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos*. Instituto de Ciencias de la Educación: Universidad de Zaragoza.
- Sola, 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.
- Varcárcel, M. (coord.) (2004). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Ecuación Superior*. Universidad de Córdoba.
- World Bank (Ed.) (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. Washington, DC: The International Banck For Reconstruction and Development.

ANEXOS:

OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE EL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA (OPPUMAUGR)

INSTRUCCIONES

El cuestionario que presentamos a continuación forma parte de un proyecto de investigación que tiene como finalidad conocer la opinión y la percepción del profesorado sobre el uso de metodologías activas en las aulas universitarias.

Su opinión como docente nos permitirá conocer algo más acerca de la realidad de nuestra docencia. Por ello se ruega que lo rellene con el máximo interés agradeciéndole de antemano su colaboración.

El cuestionario es anónimo y su uso será exclusivo dentro del contexto de realización de la investigación.

Marque con X según corresponda:	
Sexo:	HOMBRE <input type="checkbox"/> MUJER <input type="checkbox"/>
Edad:	MENOS DE 30 AÑOS <input type="checkbox"/> 31-40 AÑOS <input type="checkbox"/> 41-50 AÑOS <input type="checkbox"/> 51- 60 AÑOS <input type="checkbox"/> MAS DE 60 AÑOS <input type="checkbox"/>
Campo Científico:	ARTES Y HUMANIDADES <input type="checkbox"/> CIENCIAS <input type="checkbox"/> CIENCIAS DE LA SALUD <input type="checkbox"/> CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS <input type="checkbox"/> INGENIERÍA Y ARQUITECTURA <input type="checkbox"/>
Título:	DOCTOR <input type="checkbox"/> NO DOCTOR <input type="checkbox"/>
Enseñanza:	DIPLOMATURA <input type="checkbox"/> LICENCIATURA <input type="checkbox"/> GRADO <input type="checkbox"/> MASTER <input type="checkbox"/> DOCTORADO <input type="checkbox"/>
Materia:	TRONCAL <input type="checkbox"/> OBLIGATORIA <input type="checkbox"/> OPTATIVA <input type="checkbox"/> BÁSICA <input type="checkbox"/> DISCIPLINAR <input type="checkbox"/>
Categoría:	CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD <input type="checkbox"/> TITULAR DE UNIVERSIDAD <input type="checkbox"/> ASOCIADO <input type="checkbox"/> COLABORADOR <input type="checkbox"/> CONTRATADO DOCTOR <input type="checkbox"/> AYUDANTE DOCTOR <input type="checkbox"/> PROFESOR SUSTITUTO <input type="checkbox"/> OTROS: _____
Titulación en la que imparte docencia:	
Experiencia en la docencia:	MENOS DE 5 AÑOS <input type="checkbox"/> DE 5 A 10 AÑOS <input type="checkbox"/>

DE 11 A 20 AÑOS <input type="checkbox"/>	DE 21 A 30 AÑOS <input type="checkbox"/>	MÁS DE 30 AÑOS <input type="checkbox"/>
Cargo Universitario: SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		
¿Qué considera usted que son las metodologías activas? (Opcional)		
¿Ha recibido formación específica sobre metodologías activas? SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		
¿Contempla su docencia el uso de metodologías activas? SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		
¿Cuenta con la opinión de los estudiantes en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje?		
SÍ <input type="checkbox"/> BASTANTES VECES <input type="checkbox"/> POCAS VECES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		

1. OPINIÓN SOBRE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Marque con una X su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, según la siguiente escala: 1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo

Dimensión 1: Renovación metodológica				
1. La Universidad ha realizado los cambios en los planes de estudios y en los programas de las asignaturas necesarios para la renovación metodológica.	1	2	3	4
2. El uso de metodologías activas implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado.	1	2	3	4
3. El uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación.	1	2	3	4
4. Las características de los estudiantes actuales requieren métodos didácticos variados.	1	2	3	4
5. El profesorado está preparado para el cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4
6. La renovación metodológica contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje.	1	2	3	4
7. La excesiva carga docente dificulta la puesta en práctica de metodologías activas.	1	2	3	4
8. La situación de inestabilidad laboral supone que se priorice la labor de investigación y gestión, en detrimento de la mejora de las metodologías docentes.	1	2	3	4
9. La innovación en metodologías docentes contribuye a una mejora en la evaluación para las diferentes y posteriores acreditaciones.	1	2	3	4
10. Es habitual el uso de metodologías donde no hay implicación directa del estudiante.	1	2	3	4
11. El estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase.	1	2	3	4
12. En la universidad se percibe falta de tradición para trabajar cooperativamente en la docencia.	1	2	3	4
13. El peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	1	2	3	4

14. En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente.	1	2	3	4
15. Las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes.	1	2	3	4
16. El recurso impreso es la estrategia docente predominante en la universidad.	1	2	3	4
Dimensión 2: Espacios y recursos				
17. La Universidad cuenta con los recursos humanos adecuados y necesarios para el cambio metodológico	1	2	3	4
18. Los recursos materiales con los que cuenta la universidad son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.	1	2	3	4
19. Cada facultad, escuela y titulación debería contar con un servicio de apoyo a los procesos de cambio y mejora metodológica.	1	2	3	4
20. Los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	1	2	3	4
21. Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales.	1	2	3	4
22. El elevado número de alumnos por grupo dificulta el uso de metodologías activas.	1	2	3	4
23. Los centros cuentan con espacios específicos para el desarrollo de seminarios en pequeño grupo.	1	2	3	4
Dimensión 3: Actividad docente				
24. El profesorado universitario está concienciado de la necesidad del cambio metodológico en su docencia.	1	2	3	4
25. La escasa valoración de la docencia conlleva a un desánimo por el cambio metodológico.	1	2	3	4
26. La desmotivación hacia la actividad docente, dificulta la renovación de las metodologías en la universidad.	1	2	3	4
27. El bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora genera un desmotivación hacia el cambio metodológico.	1	2	3	4
28. El miedo al cambio obstaculiza la puesta en práctica de nuevas metodologías.	1	2	3	4
29. El envejecimiento del profesorado impide una renovación en las metodologías docentes.	1	2	3	4
30. Conceder incentivos económicos al profesorado por su buena labor docente mejoraría la renovación metodológica.	1	2	3	4
Dimensión 4: Conocimiento y formación sobre metodologías activas				
31. El profesorado muestra una falta de concienciación respecto al cambio de cultura pedagógica que conlleva la entrada de las nuevas enseñanzas de Grado.	1	2	3	4
32. La formación en metodologías activas destinada al profesorado es escasa en la universidad.	1	2	3	4
33. Sin formación en metodologías activas es imposible que se genere el cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4
34. El profesorado cuenta con la formación necesaria en TIC para el uso de metodologías activas en el aula.	1	2	3	4
35. El profesorado experto debe recibir una formación específica en metodologías docentes al igual que el profesor novel.	1	2	3	4

36. El uso de las metodologías activas exige el empleo de las TIC.				
37. El profesorado tiene información y conocimiento práctico sobre metodologías activas.	1	2	3	4
38. El profesorado universitario tiene amplia experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación y poca en cooperación para el desarrollo de la actividad docente.	1	2	3	4
39. Las exposiciones públicas de innovaciones sobre metodologías activas realizadas por el profesorado experto resultan enriquecedoras para el profesorado novel.	1	2	3	4
40. Las metodologías activas mejoran y aumentan la interacción profesores-estudiantes.	1	2	3	4
41. La formación online entre colegas ayuda al profesorado a renovar y mejorar su metodología docente.	1	2	3	4
Dimensión 5: Mejoras en la docencia				
42. La incorporación de metodologías activas en la docencia es más habitual en los cursos de Grado que en los cursos de las antiguas titulaciones.	1	2	3	4
43. Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el método de enseñanza del profesor.	1	2	3	4
44. El uso de metodologías activas permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrarán en la práctica profesional.	1	2	3	4
45. El uso de metodologías activas potencia en los estudios universitarios no sólo el “saber” (conocimiento), sino también el “saber hacer” y el “saber ser y estar”.	1	2	3	4
46. El desarrollo de metodologías activas necesita de la coordinación del profesorado de un mismo curso.	1	2	3	4
47. La presencia en las aulas de profesorado con formación y experiencia en metodologías activas mejora el aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4
48. El uso de metodologías activas permite adaptarse a las características del grupo clase.	1	2	3	4
49. Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo gracias al uso de las metodologías activas.	1	2	3	4
50. El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en las aulas.	1	2	3	4
51. El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	1	2	3	4
52. El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	1	2	3	4
53. Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	1	2	3	4
54. El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	1	2	3	4
55. A través de las metodologías activas se consiguen objetivos inalcanzables con otras metodologías.	1	2	3	4
Dimensión 6: Lección magistral-Metodologías Activas				
56. La clase magistral respeta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiante.	1	2	3	4
56. La lección magistral es la metodologías más empleada por el profesorado.	1	2	3	4
58. La lección magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos	1	2	3	4

numerosos.				
59. La lección magistral permite al estudiante ser responsable de su propio proceso de formación.	1	2	3	4
60. Las lagunas de conocimientos que generan los manuales de texto en los estudiantes se solucionan a través de las clases magistrales.	1	2	3	4
61. La lección magistral se caracteriza por la pasividad y la falta de participación del estudiante.	1	2	3	4
62. El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es el método que mejor maneja el profesorado.	1	2	3	4
63. A través de la lección magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.	1	2	3	4
64. La lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas.	1	2	3	4
65. Combinando la clase magistral con metodologías activas los estudiantes desarrollan la reflexión y la visión crítica.	1	2	3	4
66. El profesorado conoce metodologías alternativas a la clase magistral pero no las pone en práctica debido a la falta de recursos.	1	2	3	4
67. La lección magistral se complementa con actividades de resolución de problemas.	1	2	3	4
68. Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas.	1	2	3	4
69. A través de las metodologías activas los estudiantes dan solución a problemas trabajando organizados en pequeños grupos.	1	2	3	4

2. MODALIDADES ORGANIZATIVAS

De las siguientes modalidades señale las utilizadas habitualmente en su docencia, de acuerdo a la siguiente escala: 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho, en el apartado "USO HABITUAL". A continuación valore las que usted considera más indicadas para la enseñanza en las nuevas titulaciones de Grado, de acuerdo a la siguiente escala: 1=Nada adecuada; 2=Poco adecuada; 3=Adecuada; 4=Muy adecuada, en el apartado "TITULACIONES DE GRADO".

USO HABITUAL				MODALIDADES ORGANIZATIVAS	NUEVAS TITULACIONES DE GRADO			
1	2	3	4	Clases Teóricas: Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos. Las presentaciones pueden ser a cargo del profesor o de los estudiantes.	1	2	3	4
1	2	3	4	Seminarios: Sesiones monográficas supervisadas, con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.)	1	2	3	4
1	2	3	4	Talleres: Sesiones monográficas y/o prácticas supervisadas, con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.)	1	2	3	4
1	2	3	4	Clases Prácticas: Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas, laboratorio, de campo, aula de informática, visitas, búsqueda de datos, bibliotecas, en red, Internet, etc.)	1	2	3	4
				Tutorías: Relación personalizada de ayuda en el que un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el				

1	2	3	4	proceso formativo.	1	2	3	4
1	2	3	4	Prácticas Externas: Formación realizada en empresas e instituciones externas a la universidad (prácticas asistenciales...).	1	2	3	4
1	2	3	4	Estudio y Trabajo Autónomo, Individual: Preparación de seminarios, lecturas, trabajos, investigaciones, memorias, etc.	1	2	3	4
1	2	3	4	Estudio y Trabajo en Grupo: Preparación de seminarios, lecturas, trabajos, investigaciones, memorias, etc. que promueven el trabajo en grupo en el aula como en otros espacios	1	2	3	4
				Otros (Indique cuál/les):				

3. ENFOQUES METODOLÓGICOS

De los siguientes métodos orientados a la enseñanza y aprendizajes activos señale los que utiliza preferentemente para el desarrollo de su docencia, de acuerdo a la siguiente escala: 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho, en el apartado "USO HABITUAL". A continuación, señale los métodos que usted considera más aptos para la enseñanza en las nuevas titulaciones de Grado, de acuerdo a la siguiente escala: 1=Nada adecuada; 2=Poco adecuada; 3=Adecuada; 4=Muy adecuada, en el apartado "TITULACIONES DE GRADO".

USO HABITUAL				ENFOQUES METODOLÓGICOS	NUEVAS TITULACIONES DE GRADO			
1	2	3	4		1	2	3	4
1	2	3	4	Lección Magistral participativa	1	2	3	4
1	2	3	4	Exposición oral de trabajos por los alumnos	1	2	3	4
1	2	3	4	Seminario	1	2	3	4
1	2	3	4	Estudios de caso	1	2	3	4
1	2	3	4	Aprendizaje basado en problemas	1	2	3	4
1	2	3	4	Portafolios	1	2	3	4
1	2	3	4	Trabajo autónomo	1	2	3	4
1	2	3	4	Trabajo cooperativo	1	2	3	4
1	2	3	4	Aprendizaje orientado a proyectos	1	2	3	4
1	2	3	4	Contrato de aprendizaje	1	2	3	4
1	2	3	4	Mapas conceptuales	1	2	3	4
				Otros (Indique cuál/les):				

4. EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Señale con una X, los métodos de evaluación más utilizados para valorar el aprendizaje de sus estudiantes, en el apartado "USO HABITUAL" de acuerdo a la siguiente escala: 1=Nada; 2=Poco; 3=bastante; 4=Mucho. A continuación, señale los métodos de evaluación que usted considera más aptos para evaluar en la enseñanza de las nuevas Titulaciones de Grado, de acuerdo a la siguiente escala: 1=Nada adecuada; 2=Poco adecuada; 3=Adecuada; 4=Muy adecuada, en el apartado "TITULACIONES DE GRADO".

USO HABITUAL				EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA	NUEVAS TITULACIONES DE GRADO			
1	2	3	4		1	2	3	4
1	2	3	4	Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos,...)	1	2	3	4
1	2	3	4	Pruebas de respuesta corta	1	2	3	4
1	2	3	4	Pruebas de respuesta larga, de desarrollo	1	2	3	4
1	2	3	4	Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos,...)	1	2	3	4
1	2	3	4	Trabajos y proyectos	1	2	3	4
1	2	3	4	Informes/memorias de prácticas	1	2	3	4
1	2	3	4	Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	1	2	3	4
1	2	3	4	Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo)	1	2	3	4
1	2	3	4	Técnicas de observación (registros, listas de control, etc...)	1	2	3	4
1	2	3	4	Portafolio	1	2	3	4
1	2	3	4	Mapas conceptuales	1	2	3	4
				Otros (Indique cuál/les):				

OPINIÓN Y PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA (OPEUMAUGR)

INSTRUCCIONES

El cuestionario que presentamos a continuación forma parte de un proyecto de investigación que tiene como finalidad conocer la opinión y la percepción de los estudiantes y su profesorado sobre el uso de metodologías activas en las aulas universitarias.

Tu opinión como estudiante nos permitirá conocer algo más acerca de la realidad. Por ello te rogamos que lo rellenes con el máximo interés agradeciéndote de antemano tu colaboración.

El cuestionario es anónimo y su uso será exclusivo dentro del contexto de realización de la investigación.

Marca con una X según corresponda:			
Sexo:	HOMBRE <input type="checkbox"/>	MUJER <input type="checkbox"/>	
Edad:	18-22 AÑOS <input type="checkbox"/>	23-27 AÑOS <input type="checkbox"/>	MÁS DE 28 AÑOS <input type="checkbox"/>
Área de Conocimiento:	ARTES Y HUMANIDADES <input type="checkbox"/>	CIENCIAS <input type="checkbox"/>	
	CIENCIAS DE LA SALUD <input type="checkbox"/>	CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS <input type="checkbox"/>	
	INGENIERÍA Y ARQUITECTURA <input type="checkbox"/>		

Titulación:	
Enseñanza: DIPLOMATURA <input type="checkbox"/> LICENCIATURA <input type="checkbox"/> GRADO <input type="checkbox"/> MASTER <input type="checkbox"/> DOCTORADO <input type="checkbox"/>	
Materia: TRONCAL <input type="checkbox"/> OBLIGATORIA <input type="checkbox"/> OPTATIVA <input type="checkbox"/> BÁSICA <input type="checkbox"/> DISCIPLINAR <input type="checkbox"/>	
Curso:	Trabaja: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Nivel de satisfacción con la formación recibida: NINGUNO <input type="checkbox"/> POCO <input type="checkbox"/> BASTANTE <input type="checkbox"/> MUCHO <input type="checkbox"/>	
¿Conoces el significado y utilidad de las nuevas metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Te ha informado tu profesor sobre el cambio de metodologías por el que vienen fundamentadas las nuevas enseñanzas de Grado? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿La metodología utilizada por tu profesor para tu aprendizaje se basa en metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Tu profesorado cuenta con tu opinión en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las materias? SÍ, SIEMPRE <input type="checkbox"/> BASTANTES VECES <input type="checkbox"/> POCAS VECES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	

1. OPINIÓN SOBRE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Marca con una X tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, según la siguiente escala: 1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo

Dimensión 1: Renovación metodológica				
1. Los programas de las asignaturas han sido cambiados de acuerdo a la reovación metodológica.	1	2	3	4
2. El estilo de trabajo del profesor es diferente cuando usa metodologías activas en el aula.	1	2	3	4
3. El uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación.	1	2	3	4
4. Se utilizan diferentes métodos didácticos de acuerdo a las características de los estudiantes.	1	2	3	4

5.	El profesorado está preparado para el cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4
6.	El uso de metodologías activas contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje.	1	2	3	4
7.	Las metodologías utilizadas habitualmente no permiten una implicación directa del estudiante.	1	2	3	4
8.	El estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase.	1	2	3	4
9.	El peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	1	2	3	4
10.	En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente en las aulas.	1	2	3	4
11.	Las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes	1	2	3	4
12.	El recurso impreso es la estrategia docente predominante en la universidad.	1	2	3	4
Dimensión 2: Espacios y recursos					
13.	La Universidad cuenta con los recursos humanos adecuados y necesarios para el cambio metodológico.	1	2	3	4
14.	Los recursos materiales con los que cuenta la universidad son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.	1	2	3	4
15.	Los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	1	2	3	4
16.	Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales.	1	2	3	4
17.	El elevado número de alumnos por grupo dificulta el uso de metodologías activas.	1	2	3	4
Dimensión 3: Mejoras en la docencia					
18.	La incorporación de metodologías activas en la docencia es más habitual en los cursos de Grado que en los cursos de las antiguas titulaciones.	1	2	3	4
19.	Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el método de enseñanza del profesor.	1	2	3	4
20.	El uso de metodologías activas permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrarán en la práctica profesional.	1	2	3	4
21.	La presencia en las aulas de profesorado con formación y experiencia en metodologías activas mejora el aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4
22.	El uso de metodologías activas permite adaptarse a las características del grupo clase.	1	2	3	4
23.	Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo gracias al uso de las metodologías activas.	1	2	3	4
24.	El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en las aulas.	1	2	3	4
25.	El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	1	2	3	4
26.	El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	1	2	3	4
27.	Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	1	2	3	4

28. El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	1	2	3	4
29. A través de las metodologías activas se consiguen objetivos inalcanzables con otras metodologías.	1	2	3	4
Dimensión 4: Lección magistral-Metodologías Activas				
30. La clase magistral respeta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiante.	1	2	3	4
31. La lección magistral es la metodologías más empleada por el profesorado.	1	2	3	4
32. La lección magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.	1	2	3	4
33. La lección magistral permite al estudiante ser responsable de su propio proceso de formación.	1	2	3	4
34. Las lagunas de conocimientos que generan los manuales de texto en los estudiantes se solucionan a través de las clases magistrales.	1	2	3	4
35. La lección magistral se caracteriza por la pasividad y la falta de participación del estudiante.	1	2	3	4
36. El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es el método que mejor maneja el profesorado.	1	2	3	4
37. A través de la lección magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.	1	2	3	4
38. La lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas.	1	2	3	4
39. Combinando la clase magistral con metodologías activas los estudiantes desarrollan la reflexión y la visión crítica.	1	2	3	4
40. El profesorado conoce metodologías alternativas a la clase magistral pero no las pone en práctica debido a la falta de recursos.	1	2	3	4
41. La lección magistral se complementa con actividades de resolución de problemas.	1	2	3	4
42. Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas.	1	2	3	4
43. A través de las metodologías activas los estudiantes dan solución a problemas trabajando organizados en pequeños grupos.	1	2	3	4

15. MODALIDADES ORGANIZATIVAS

De las siguientes modalidades señala las utilizadas habitualmente por tu profesor en su docencia, de acuerdo a la siguiente escala: 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho, en el apartado "USO HABITUAL". A continuación valora las que consideras más indicadas para lograr tu aprendizaje, de acuerdo a la siguiente escala: 1 =Nada adecuada; 2 =Poco adecuada; 3=Adecuada; 4=Muy adecuada, en el apartado "TITULACIONES DE GRADO".

USO HABITUAL				MODALIDADES ORGANIZATIVAS	NUEVAS TITULACIONES DE GRADO			
1	2	3	4	Clases Teóricas: Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos. Las presentaciones pueden ser a cargo del profesor o de los estudiantes.	1	2	3	4
				Seminarios: Sesiones monográficas supervisadas, con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos,				

1	2	3	4	etc.).	1	2	3	4
1	2	3	4	Talleres: Sesiones monográficas y/o prácticas supervisadas, con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).	1	2	3	4
1	2	3	4	Clases Prácticas: Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas, laboratorio, de campo, aula de informática, visitas, búsqueda de datos, bibliotecas, en red, Internet, etc.).	1	2	3	4
1	2	3	4	Tutorías: Relación personalizada de ayuda en el que un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.	1	2	3	4
1	2	3	4	Prácticas Externas: Formación realizada en empresas e instituciones externas a la universidad (prácticas asistenciales...).	1	2	3	4
1	2	3	4	Estudio y Trabajo Autónomo, Individual: Preparación de seminarios, lecturas, trabajos, investigaciones, memorias, etc.	1	2	3	4
1	2	3	4	Estudio y Trabajo en Grupo: Preparación de seminarios, lecturas, trabajos, investigaciones, memorias, etc, que promueven el trabajo en grupo en el aula como en otros espacios.	1	2	3	4
Otros (Indique cuál/les):								

16. ENFOQUES METODOLÓGICOS

De los siguientes métodos orientados a la enseñanza y aprendizajes activos señala, los que consideres que utiliza preferentemente tu profesorado para el desarrollo de su docencia de acuerdo a la siguiente escala: 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho, en el apartado "USO HABITUAL". A continuación, señala los métodos que consideras más aptos para un aprendizaje activo como el que requiere las nuevas enseñanzas de Grado, de acuerdo a la siguiente escala: 1=Nada adecuada; 2=Poco adecuada; 3=Adecuada; 4=Muy adecuada, en el apartado "TITULACIONES DE GRADO".

USO HABITUAL				ENFOQUES METODOLÓGICOS	NUEVAS TITULACIONES DE GRADO			
1	2	3	4		1	2	3	4
1	2	3	4	Lección Magistral participativa	1	2	3	4
1	2	3	4	Exposición oral de trabajos por los alumnos	1	2	3	4
1	2	3	4	Seminario	1	2	3	4
1	2	3	4	Estudios de caso	1	2	3	4
1	2	3	4	Aprendizaje basado en problemas	1	2	3	4
1	2	3	4	Portafolios	1	2	3	4
1	2	3	4	Trabajo autónomo	1	2	3	4
1	2	3	4	Trabajo cooperativo	1	2	3	4
1	2	3	4	Aprendizaje orientado a proyectos	1	2	3	4
1	2	3	4	Contrato de aprendizaje	1	2	3	4

1	2	3	4	Mapas conceptuales	1	2	3	4
				Otros (Indique cuál/les)				

17. EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Señala con una X, los métodos de evaluación más utilizados por tu profesorado para valorar tu aprendizaje de acuerdo a la siguiente escala: 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho, en el apartado "USO HABITUAL". A continuación, en el apartado "NUEVAS TITULACIONES DE GRADO", valora los métodos de evaluación que tu consideres más aptos en las nuevas enseñanzas de Grado, según la siguiente escala: 1=Nada adecuada; 2=Poco adecuada; 3=Adecuada; 4=Muy adecuada.

USO HABITUAL				EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA	NUEVAS TITULACIONES DE GRADO			
1	2	3	4	Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos,...)	1	2	3	4
1	2	3	4	Pruebas de respuesta corta	1	2	3	4
1	2	3	4	Pruebas de respuesta larga, de desarrollo	1	2	3	4
1	2	3	4	Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos,...)	1	2	3	4
1	2	3	4	Trabajos y proyectos	1	2	3	4
1	2	3	4	Informes/memorias de prácticas	1	2	3	4
1	2	3	4	Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	1	2	3	4
1	2	3	4	Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo)	1	2	3	4
1	2	3	4	Técnicas de observación (registros, listas de control, etc...)	1	2	3	4
1	2	3	4	Portafolio	1	2	3	4
1	2	3	4	Mapas conceptuales	1	2	3	4
				Otros (Indique cuál/les):				