

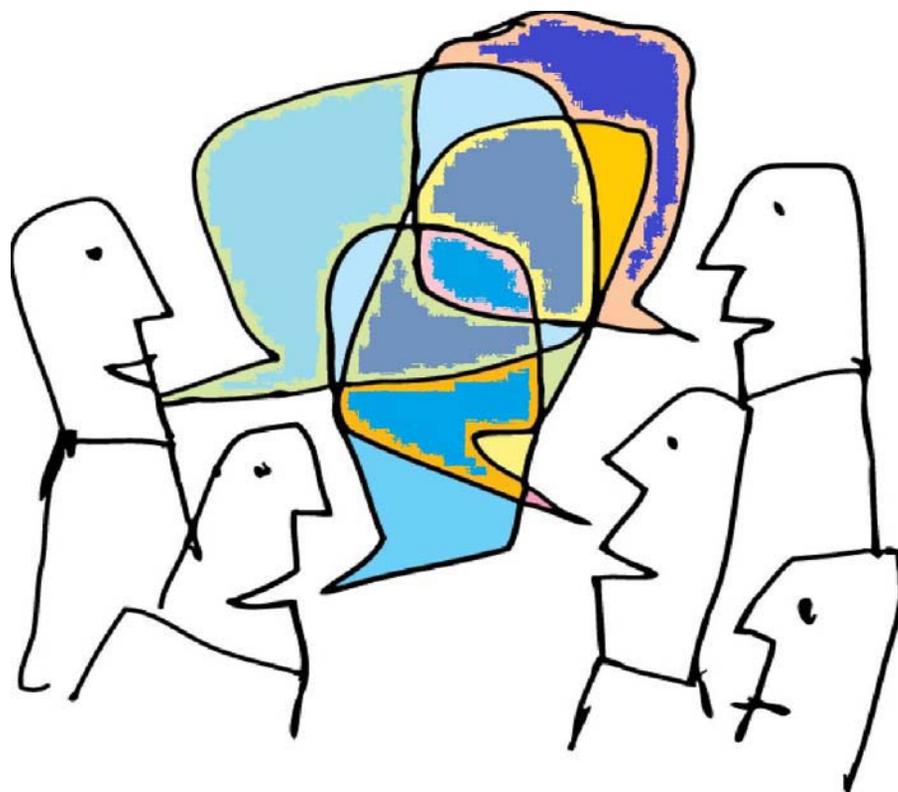


Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

OPINIÓN Y PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL
Granada, 2012



EMILIO CRISOL MOYA

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Emilio Crisol Moya
D.L.: GR 215-2013
ISBN: 978-84-9028-321-9



Universidad de Granada

**Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar**

OPINIÓN Y PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

**TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR EMILIO CRISOL MOYA
DIRIGIDA POR LA DRA. M^a JOSÉ LEÓN GUERRERO Y LA DRA. M^a ASUNCIÓN
ROMERO LÓPEZ**

DIRECTORAS

DOCTORANDO

Fdo. M^a José León Guerrero

Fdo. Emilio Crisol Moya

Fdo. M^a Asunción Romero López

Granada, 2012

**Afronta tu camino con coraje,
no tengas miedo de las críticas de los demás,
y sobre todo, no te dejes paralizar por tus propias críticas.**

Paulo Coelho

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar mis agradecimientos a las personas más importantes de mi vida, mis padres y mi hermana, por estar siempre a mi lado, y por apoyarme en todas y en cada una de mis decisiones.

A mis directoras, M^a José León Guerrero y M^a Asunción Romero López, por su atención, dedicación y esfuerzo, sin ellas no hubiera sido posible el culmino de esta tesis doctoral.

También se lo agradezco a Llenalia García, por haberme guiado en mis primeros pasos hacia el análisis estadístico.

Gracias también, a Laura Rubio Rubio por la dedicación que me has prestado durante el proceso de análisis estadístico. Nadie mejor que tú me habrías ayudado y enseñado tanto en esta fase de la investigación; gracias por cederme tu tiempo, gracias por motivarme y gracias por estar ahí.

Con todo el afecto también quiero agradeceréselo, a todos los profesores que han participado en este estudio, y muy en particular, a los profesores que desinteresadamente permitieron que me adentrara en sus aulas. Muchas gracias.

Agradezco también al Departamento de Didáctica y Organización Escolar, y especialmente a D. Eudaldo Corchón Álvarez, su director, y a D. Manuel Fernández Cruz, su secretario, por colaborar y posibilitar mi desarrollo profesional. Gracias por todo.

Y, finalmente, se lo agradezco a mis amigos y amigas por haberme animado y alentado durante todo este trayecto. Especialmente te lo dedico a ti, Jesús, por haber estado y estar siempre ahí.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Origen y justificación del problema de investigación	17
1.2. Diseño de la investigación	19
1.3. Propósito de la investigación	22

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 2. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. HACIA UN CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO

2.1. Conceptualización del EEES	29
2.2. Origen y desarrollo del EEES.....	32
2.3. La respuesta de España al EEES.....	44
2.4. El proceso de Bolonia. Elementos claves de la reforma.....	53
2.5. La internacionalización de la enseñanza	70
2.6. La adaptación de las enseñanzas al EEES desde la UGR.....	72
2.7. Cambios educativos impulsados desde el EEES	75
2.8. Opinión del estudiante respecto al EEES.....	77

CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. ROLES, RETOS, NECESIDADES Y ACCIONES

3.1. La universidad ante los nuevos retos	95
3.2. La enseñanza universitaria	98
3.3. Implicaciones metodológicas para la docencia en el EEES. El cambio metodológico en ámbito de las competencias de la Educación Superior.....	107
3.4. El profesor universitario. Función docente/investigadora	114
3.5. La calidad en la docencia. Un reto para la universidad.....	144
3.6. Hacia una formación del docente universitario en metodologías educativas.....	150
3.7. Opinión de los estudiantes sobre la actuación docente. la Universidad de Granada	156

CAPÍTULO 4. LA UNIVERSIDAD DE LOS ESTUDIANTES. UN ESPACIO BASADO EN EL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

4.1. De la universidad de la enseñanza a la universidad del aprendizaje	163
4.2. Hacia un aprendizaje autónomo, activo, significativo, por descubrimiento. El nuevo que hacer del	

profesor y el estudiante	173
4.3. El futuro de las metodologías en la enseñanza: la metodologías activas	178

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Contexto de la investigación	263
5.2. Caracterización de las poblaciones	264
5.3. El cuestionario como instrumento de recogida de información	272
5.4. Selección y cálculo de las muestras.....	344
5.5. Caracterización de las muestras.....	352
5.6. Codificación y análisis de los datos	413

CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6.0. Introducción	421
6.1. Opinión del profesorado sobre las metodologías activas. Resultados derivados del análisis descriptivo	425
6.2. Opinión de los estudiantes sobre las metodologías activas. Resultados derivados del análisis descriptivo	439
6.3. Diferencias entre la opinión de profesores y estudiantes sobre las metodologías activas. Resultados derivados del análisis de la t de student para muestras independientes.....	448
6.4. Índice de acuerdo y proporción relacionada entre la percepción y la opinión del profesorado y de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Resultados derivados del índice de acuerdo (kappa).....	455
6.5. Diferencias en la percepción (uso habitual) y opinión del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la edad, área de conocimiento, categoría profesional, experiencia en la docencia y enseñanza. Resultados derivados del análisis del ANOVA	521
6.6. Diferencias en la percepción (uso habitual del profesorado) y opinión de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del área de conocimiento y de la enseñanza. Resultados derivados del análisis de ANOVA	555
6.7. Diferencias entre la percepción y la opinión de profesores y los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación. Resultados derivados del análisis de la t de student para muestras independientes	587
6.8. Diferencias entre la opinión del profesor y de su grupo-clase	

sobre las metodologías activas. Resultados derivados del análisis de la t de student para muestras relacionadas	595
6.9. Diferencias entre la percepción y la opinión de profesores y los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación. Resultados derivados del análisis de la t de student para muestras relacionadas	597

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN

7.0. Introducción	605
7.1. Conclusiones derivadas de la opinión del profesorado y de los estudiantes sobre las metodologías activas.....	606
7.2. Conclusiones derivadas de la percepción y la opinión del profesorado y de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A)	611
7.3. Conclusiones derivadas de la opinión del profesor y de su grupo de estudiantes sobre las metodologías activas y sobre la percepción y la opinión sobre el proceso de E-A	622
7.4. Limitaciones e implicaciones de la investigación	624
7.5. Líneas de investigación futuras	626
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	631
ANEXOS	659



PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

CONTENIDO

- 1.1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.**
- 1.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.**
- 1.3. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN**

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

"Si no conozco una cosa, la investigaré."

Louis Pasteur

1.1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Tal como afirman EsteveMon y Gisbert (2011:2), *"han pasado ya más de diez años desde que las universidades y los responsables de educación de los diferentes gobiernos europeos decidieran iniciar el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)"*.

La construcción del EEES, que se inscribe en una política global europea de aprendizaje permanente (*Lifelong Learning -LLL-*), incluye tanto aspectos formales como no formales e informales de la educación. Así, desde una perspectiva general, la Educación Superior se integra en el proceso de formación continuada de los ciudadanos europeos, que dotará al sistema universitario de una enorme flexibilidad y que aumentará las posibilidades de formación y empleo, al permitir el reconocimiento de las cualificaciones profesionales derivadas de las distintas titulaciones (Gijón y Crisol, 2012). Lógicamente, este aumento de transparencia entre los sistemas educativos, exige una revisión de las titulaciones en los distintos países europeos, a la vez que promueve una mayor colaboración entre las universidades y, sobre todo, determina un cambio conceptual de la enseñanza y aprendizaje, que pasa a organizarse en torno al esfuerzo productivo del estudiante y a la adquisición de competencias generales y específicas, ya que el EEES no supone simplemente un proceso administrativo de adaptación de titulaciones y procedimientos, sino que implica un cambio educativo centrado en el estudiante.

Así, la construcción de este EEES, asentada en tres ejes fundamentales: una estructura de enseñanzas organizada en tres ciclos (Grado, Posgrado y Máster), un sistema de transferencia de créditos y un mecanismo de acreditación que asegure la calidad (Michavila & Parejo, 2008), permitirá establecer un sistema de titulaciones comparables que aumente de la competitividad de los sistemas universitarios europeos (García y Pérez, 2008) y además, eliminará los obstáculos a la movilidad de estudiantes y profesores, promoviendo así, la dimensión europea de la Educación Superior. El propósito es crear un marco común de referencia con el compromiso de mejorar el reconocimiento de las instituciones en otros países favoreciendo así, la movilidad estudiantil y las oportunidades de empleo.

Hablamos de un nuevo marco, centrado en el estudiante y en su aprendizaje a lo largo de la vida, que ofrece nuevas oportunidades formativas. Para ello, resulta necesario que la universidad replantee su modelo educativo, impulsando y estimulando la educación activa del estudiante, de tal forma que, ya no basta con enseñar sino que es necesario que los estudiantes muestren lo aprendido.

Se trata de promover un modelo educativo que viene caracterizado por: (Fernández, 2009:5):

- *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*
- *Que utiliza la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza y, en el 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.*

Para hacer realidad este modelo 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).

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” (León et al., 2010). Se trata de una reconceptualización total del proceso de aprendizaje apoyada en *las teorías constructivistas*, donde los escenarios y las metodologías de la enseñanza universitaria deben experimentar una profunda renovación, donde la transmisión de conocimientos se sustituye por la adquisición de un amplio abanico de competencias, y las metodologías tradicionales apoyándose en el uso de las metodologías activas, deben compartir protagonismo con la interacción entre estudiantes y profesores.

Esta nueva concepción, conlleva una profunda renovación pedagógica que exige el conocimiento y dominio de nuevas metodologías activas.

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 (Goñi, 2005). Esta nueva función hace que se descentre el acto didáctico. Ahora lo importante es que el docente promueva el aprendizaje en los estudiantes. Se trata de un cambio conceptual de la enseñanza y el aprendizaje, que pasa a organizarse en torno al esfuerzo productivo del estudiante y a la adquisición de competencias generales y específicas (Gijón y Crisol, 2012). Así, *“frente a los enfoques didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, hoy se propugna una enseñanza centrada en la actividad autónoma del estudiante”* (De Miguel, 2009: 13).

De modo que, una vez que ha arrancado la aplicación efectiva de la reforma metodológica que conlleva la implantación del EEES en las universidades españolas, conviene reflexionar acerca del modo en qué se está desarrollando, así como conocer cuáles son las opiniones y percepciones de los más afectados, el profesorado y los estudiantes. Y aunque podemos afirmar, que si bien se han producido un buen número de investigaciones en el campo (Vallejo y Molina, 2011; De Miguel, 2009; Fernández, 2009; Learreta, et al., 2009; Caurcel et al., 2009; Sánchez, 2008; Barkley et al., 2007; Moust, Bouhuis y Schmidt, 2007; MEC, 2006; De Miguel, 2006; Ibernón y Medina, 2006; Monereo y Pozo, 2006; Marín y Teruel, 2004; Johnson, Johnson y Holubec, 1999), detectamos que se ha hecho poco en torno a las opiniones y percepciones que tanto profesores como estudiantes tienen sobre el uso de las metodologías activas en las aulas universitarias, y sus diferencias en relación a las antiguas Titulaciones, a los Grados y Posgrado.

Por todo ello, entendemos que existe la necesidad de abordar en profundidad el cambio metodológico desde la perspectiva del profesorado y de los estudiantes.

1.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

De acuerdo con McMilleán Schumacher (2005:38) *“la investigación constituye una búsqueda científica y sistemática de conocimientos que resulte eficaz para el estudio del objeto de investigación”*, es decir, la metodología empleada en tal búsqueda se constituye en el eje fundamental que garantizan rigor y credibilidad. Estos autores consideran que el propósito de la metodología de investigación es proporcionar, dentro de una “modalidad de investigación”, las respuestas más válidas, fiables y exactas a las preguntas que se plantean.

Hablamos de “modalidad o modelo de investigación” para referirnos al conjunto de procedimientos que, valiéndose de los instrumentos o técnicas necesarias, aborda y soluciona un problema o conjunto de problemas (Buendía y Hernández, 1997), de tal manera que el método a utilizar dependerá del objeto y del problema y/u objetivos planteados.

Nuestra investigación sobre la opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada, queda enmarcada en la investigación en educación, la cual es entendida como un

proceso de descubrimiento que nos ayuda a conocer y comprender las diferentes realidades y significados de la práctica educativa con la finalidad de su mejora.

Jiménez y Tejada (2006) ayudan a concretar las características que se deben considerar a la hora de abordar una investigación educativa señalando que:

- Tiene la intención de construir nuevos conocimientos que puedan describir, explicar, comprender y transformar las concepciones, procesos y prácticas que se producen alrededor de los fenómenos educativos.
- Cuenta con métodos y procedimientos que facilitan el acceso al conocimiento sistemático general como a la caracterización analítica de los elementos que constituyen el fenómeno educativo y las relaciones que entre ellos pudieran establecerse.
- El proceso es sistemático, basado en operaciones inductivas y deductivas.
- Se define como empírica, por cuanto el investigador retorna a la experiencia y subjetiva, al comprobarse con la realidad objetiva.
- Puede aportar elementos para la transformación educativa, ya que, la presentación de resultados de investigación puede facilitar la mejora.
- Cuenta con sus propios mecanismos para protegerse del error. Sus procedimientos y resultados están abiertos al examen público de los compañeros profesionales.

El término que mayoritariamente se emplea para describir estos enfoques es el de paradigma (Khum, 1984), que en su sentido más amplio, representa una “matriz disciplinaria que abarca generalizaciones, supuestos, valores, creencias y ejemplos corrientemente compartidos de lo que constituye interés de la disciplina. Otros términos utilizados han sido “modelos, pautas, o esquemas” (Gage 1963, citado por Shulman, 1989) “comunidades de investigación” (Shulman, 1989) “programa de investigación” (Lakatos, 1983) y “proceso de investigación” (Buendía , Colas y Hernández, 2004).

Según estas últimas autoras, son cuatro los ámbitos necesarios a tener en cuenta a la hora de seleccionar el proceso de investigación: los supuestos paradigmáticos de los que parte; la naturaleza del fenómeno objeto de estudio; las preguntas que se formulan acerca del fenómeno y la metodología que usemos. Como afirman estas mismas autoras, la elección inicial que se haga de uno de ellos, determinará de forma automática la selección de los otros tres.

La investigación en educación ha estado sustentada básicamente por supuestos positivistas hasta comienzos de los años setenta (Rubio y Varas, 2004), lo que significa que se imponía la necesidad de cuantificar, con precisión, mediante la estadística, los resultados de la investigación (Colás y Buendía, 1994).

Pero, puesto que la educación se puede ver como un campo abierto, sus preguntas y problemática también lo serán, abordándose así, desde múltiples perspectivas.

En la actualidad, la investigación educativa engloba múltiples enfoques metodológicos que determinan una forma de hacer, un lenguaje, con una lógica subyacente determinada (Colás y Buendía, 1992). Siendo común encontrar publicaciones que acentúan la disyuntiva existente entre metodología cuantitativa y cualitativa. Esto conduce a que los enfoques cuantitativo y cualitativo (Cook & Reichard, 1986; Bisquerra, 1989; McMillan & Schumacher, 2005; Blaxter, Hughes & Tight, 2008) protagonizan el debate metodológico desde hace décadas.

Cuando se emplean estos términos, se suele hacer a dos niveles de discurso (McMillan y Schumacher, 2005): en un primer nivel, cuantitativo y cualitativo se refieren a la distinción sobre la naturaleza del conocimiento, es decir, cómo entiende el investigador el mundo y el objetivo último de investigación. En un segundo nivel, los términos se refieren a los métodos de investigación (Cómo se recogen y analizan los datos) y al tipo de generalizaciones y representaciones que se derivan de ello.

En el campo educativo se utilizan ambos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo, siendo fácil distinguirlos en función de la presentación de los datos. Así la investigación cuantitativa presenta los resultados estadísticos en forma de números, y la investigación cualitativa presenta los datos de forma narrativa.

En la literatura sobre investigación se discuten ventajas e inconvenientes del empleo de métodos cualitativos (preferidos por los naturalistas) frente a cuantitativos, (utilizados por los racionalistas). Así, los métodos cualitativos son subjetivos, pocos fiables, escasamente sistemáticos, carentes de garantías de validez, y en general acientíficos. Por otra parte, se señala que los métodos cuantitativos son técnicamente inadecuados a la hora de analizar problemas reales, ya que suelen emplearse inoportunamente y no logran dar cuenta de la mayor parte de la varianza de los resultados (Walker, 1989). Sin embargo, cada vez son más frecuentes las posturas conciliadoras que entienden que no se debe legitimar ningún exclusivismo y que ningún método se puede presentar como el método de investigación educativa y debe aceptarse abiertamente la legitimidad de las distintas metodologías de investigación educativa (Dendaluce, 1988).

Siguiendo el criterio de adecuación al objeto de estudio, al tipo de información requerida y a las circunstancias en las que se inscribe la investigación, el diseño metodológico elegido para nuestro estudio partirá del uso del cuestionario como instrumento de investigación, como forma de aproximación a la realidad de una manera objetiva y generalizable al conjunto tanto de profesores como estudiantes universitarios (Caballero, 2009) el modelo adoptado es de naturaleza exploratoria, comprensiva, descriptiva y comparativa. Es decir, pretendemos EXPLORAR la opinión que tanto profesores como estudiantes universitarios tienen sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada (UGR); DESCRIBIR, la percepción que estos dos colectivos, tienen sobre las distintas modalidades organizativas, enfoques metodológicos, así como los diferentes sistemas de evaluación que se están desarrollando en las aulas de la UGR, para dar lugar a la opinión que profesores y estudiantes tienen acerca de ello; y COMPARAR las opiniones y percepciones obtenidas tras los análisis anteriores, del profesorado con las de los estudiantes de la UGR.

1.3. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de lo expuesto anteriormente en el diseño de la investigación, el tema concreto de la investigación se enuncia de la siguiente manera:

“Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada”.

El fin último de la investigación, es por un lado, conocer la opinión que tanto profesores como estudiantes tienen sobre las metodologías activas. Como apunta Zabalza (2012) las metodologías docentes son la expresión de un amplio espectro de influencias de la estructura y dinámica institucional. Su uso y elección, depende de la cultura institucional, ya que no es lo mismo lo que suele suceder en las en la Facultad de Bellas Artes, que lo que pueda suceder en la Facultad de Ciencias por ejemplo. Cada una de ellas, ha ido desarrollando estilos docentes característicos y con patrones normalmente generalizados dependientes: de la formación que haya recibido el profesorado, de los recursos disponibles, los espacios, etc. Y por otro lado, conocer qué modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación utiliza el profesorado y cuáles son los que perciben los estudiantes que se utilizan en las aulas de la UGR. Esto nos permitirá conocer mejor la aplicación de estas metodologías en nuestra universidad, con el objetivo de contribuir a una mejora en la calidad de la docencia. Establecer, cambiar, renovar o mejorar el método de trabajo no sólo supone determinar cuáles van a ser las cosas que va a realizar el profesorado con sus estudiantes, es decir, qué objetivos y qué competencias quiere conseguir y desarrollar, sino asumir bajo qué enfoque vamos a plantearnos qué modalidades organizativas, qué métodos de enseñanza (enfoques metodológicos) y qué sistemas de evaluación se van a definir, siendo éstos paralela e íntegramente determinados en relación a esos objetivos y competencias marcados a adquirir por los estudiantes.

El **objetivo general** que a va guiar el proceso de investigación se concreta de la siguiente manera:

Describir o conocer la opinión sobre las metodologías activas del profesorado de la UGR así como de los estudiantes, y describir la percepción (uso habitual) y la opinión sobre las modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación que definen el proceso de aprendizaje.

Partiendo de este objetivo general, el conjunto de hipótesis declarativas que guían el desarrollo de la presente investigación, es el siguiente:

1. Se puede describir la opinión que el profesorado tiene sobre las metodologías activas.
2. Se puede describir la opinión que los estudiantes tienen sobre las metodologías activas.
3. La opinión que tiene el profesorado sobre las metodologías activas difiere de la que tienen los estudiantes.
4. La opinión que tiene el profesorado sobre las metodologías activas difiere de la que tienen sus grupos-clase.

5. Existe acuerdo estadístico significativo entre la percepción (uso habitual) y la opinión (nivel de adecuación para usarse en Grado) que tiene el profesorado sobre el uso de las modalidades organizativas.
6. Existe acuerdo estadístico significativo entre la percepción y la opinión que tiene el profesorado sobre el uso de los enfoques metodológicos.
7. Existe acuerdo estadístico significativo entre la percepción y la opinión que tiene el profesorado sobre el uso de los sistemas de evaluación.
8. No existe acuerdo estadístico significativo entre la percepción (uso habitual de su profesorado) y la opinión (nivel de adecuación para usarse en Grado) que tienen los estudiantes sobre el uso de las modalidades organizativas.
9. No existe acuerdo estadístico significativo entre la percepción y la opinión que tienen los estudiantes sobre el uso de los enfoques metodológicos.
10. No existe acuerdo estadístico significativo entre la percepción y la opinión que tienen los estudiantes sobre el uso de los sistemas de evaluación.
11. Existen diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones (uso habitual) y las opiniones (nivel de adecuación para Grado) del profesorado sobre el uso de las modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación, en función de variables descriptivas: sexo, área de conocimiento, experiencia docente y enseñanza.
12. Existen diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones (uso habitual de su profesorado) y las opiniones (nivel de adecuación para usarse en Grado) de los estudiantes sobre el uso de las modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación, en función de variables descriptivas: área de conocimiento y enseñanza.
13. Existen diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones y las opiniones del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación, en función de variables descriptivas: área de conocimiento y enseñanza.
14. Existen diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones y las opiniones del profesorado y la de sus grupos-clase sobre el uso de las modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación, en función de variables descriptivas: área de conocimiento y enseñanza.

Para finalizar este apartado introductorio, mostramos de forma resumida el contenido de este proyecto de tesis:

En primer lugar, se presenta el marco teórico de la investigación, compuesto por tres capítulos, “El Espacio Europeo de Educación Superior”, “El proceso de enseñanza en la universidad, roles, retos, necesidades y acciones. Hacia un cambio de paradigma educativo” y “La universidad de los estudiantes. Un espacio basado en el uso de las metodologías activas”, que engloban la temática de este proyecto de tesis.

Seguidamente, se da paso al marco metodológico de la investigación, estructurado en dos capítulos, uno dirigido a la metodológica de la investigación, donde se describe la población y la muestra del estudio, es decir, los sujetos que han participado en la investigación y la técnica de muestreo utilizada; los métodos

Capítulo 1. Planteamiento de la Investigación

utilizados y las técnicas de recogida de datos; y por último encontraremos un apartado dedicado a la descripción de los procedimientos utilizados para el análisis de la información. Y el segundo capítulo, dirigido a la exposición de los resultados obtenidos del tras el análisis estadístico.

Finalmente, el último capítulo dirigido a exponer las conclusiones derivadas de la investigación, las limitaciones, así como las líneas futuras de la investigación.

2

Capítulo



EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

CONTENIDO

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL EEES.

2.2. ORIGEN Y DESARROLLO DEL EEES.

- 2.2.1. Declaración de la Sorbona (1998).
- 2.2.2. Declaración de Bolonia (1999).
- 2.2.3. Declaración de Praga (2001).
- 2.2.4. Comunicado de Berlín (2003).
- 2.2.5. Comunicado de Bergen (2005).
- 2.2.6. Comunicado de Londres (2007).
- 2.2.7. Declaración de Praga (2009): Unión Europea de Estudiantes.
- 2.2.8. Encuentro de Lovaina (2009).
- 2.2.9. Declaración sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Budapest-Viena (2010).

2.3. LA RESPUESTA DE ESPAÑA AL EEES.

- 2.3.1. Ley Orgánica de Universidades (2001).
- 2.3.2. Documento Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2003).
- 2.3.3. Real Decreto 1125/2003 por el que se establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las Titulaciones.
- 2.3.4. Real Decreto 1044/2003 sobre el procedimiento de expedición por parte de las universidades del Suplemento Europeo al Título.
- 2.3.5. Real Decreto 56/2005 por el que se regulan las estructuras de las enseñanzas y los Estudios de Posgrado.
- 2.3.6. Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad Española (Madrid, 2005).
- 2.3.7. Real Decreto 55/2006, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de Grado.
- 2.3.8. Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades.
- 2.3.9. Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de enseñanzas oficiales.
- 2.3.10. Libros Blancos.

2.4. EL PROCESO DE BOLONIA. ELEMENTOS CLAVES DE LA REFORMA.

- 2.4.1. Movilidad Europea.
- 2.4.2. Sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System).
- 2.4.3. Estructura de las nuevas enseñanzas.
- 2.4.4. Garantía de Calidad.
- 2.4.5. Dimensión Social.
- 2.4.6. Empleabilidad.
- 2.4.7. Aprendizaje a lo largo de la vida (Long Life learning -LLL-).
- 2.4.8. Enfoque competencial de la Educación Superior.
- 2.4.9. Sistema europeo de las cualificaciones.

2.5. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

2.6. LA ADAPTACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS AL EEES DESDE LA UGR.

- 2.7. CAMBIOS EDUCATIVOS IMPULSADOS DESDE EL EEES.**
 - 2.7.1. Una metodología centrada en el estudiante.
 - 2.7.2. Una evaluación orientada a la mejora.
- 2.8. OPINIÓN DEL ESTUDIANTE RESPECTO AL EEES.**

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior supone para las universidades europeas un profundo cambio en la estructura de las enseñanzas y en su organización pero también en el paradigma educativo.

Michavila y Zamorano, 2007

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL EEES

La universidad ha sido la institución educativa que mayor número de cambios ha experimentado en los últimos tiempos. Entre estos cambios podemos señalar: un acelerado incremento del número de estudiantes que cursan estudios de Educación Superior, dando lugar a una de las tasas más altas de escolarización universitaria de los países europeos; la creación de nuevas universidades y centros universitarios; el proceso de descentralización política y administrativa; la ampliación y diversificación de la oferta educativa, tanto en titulaciones oficiales como en titulaciones propias; la potenciación y valoración de la actividad investigadora llevada a cabo en centros universitarios; el incremento de la movilidad internacional de profesores y estudiantes universitarios, así como, el positivo desarrollo de los planes de evaluación y mejora de la calidad en el que han participado la mayor parte de las universidades (Buendía, 2003).

En concreto la Universidad Española, ha experimentado en las últimas décadas cambios muy profundos originados por la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias sociales, políticas y económicas en los que se ha visto inmersa, afectando a todos los ámbitos y facetas de la vida universitaria, consiguiendo así que el sistema universitario español esté entre los más destacados del sistema educativo europeo.

Como afirmó la Ministra de Ciencia e Innovación, Cristina Garmendia (2009: 4)¹,

“se trata de cambios que la Universidad Española ha experimentado de forma silenciosa pero igualmente significativa”. Entre ellos cabe destacar, sumar a su tradicional labor docente una importante actividad investigadora que ha hecho que se convierta en uno de los principales agentes ejecutores de las inversiones públicas en I+D+i²”.

Ahora las principales funciones de la universidad son: la producción y transmisión de la cultura y de la ciencia, de manera crítica, la innovación, la

¹ La Cuestión Universitaria. Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. (2009) Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado el 11 de Enero de 2011, de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web7boletin.php?id_boletin=2

² La Cuestión Universitaria. Europa pasa por Bolonia. (2009). Boletín electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado el 21 de Enero de 2001, de <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/boletin.php>

potenciación de la docencia y de la investigación para el ejercicio de actividades profesionales desarrolladas en un marco democrático, participativo y de plena comunicación y compromiso de todos los miembros (profesores, estudiantes y personal administrativo y técnico) de la comunidad universitaria (Goñi, 2005).

A todo esto, hay que sumarle los numerosos cambios y exigencias que conlleva la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el que se encuentra aún sumergida la Universidad Española: un mayor grado de control y exigencia en el logro de los objetivos previstos, aumentando la competencia entre universidades,...etc., y sobre todo afectando de forma radical al currículum, a la docencia y al trabajo de los estudiantes.

El EEES, también conocido como Proceso de Bolonia, ha implicado nuevos planteamientos educativos. Se trata de un acercamiento hacia una homologación general de los estudios universitarios en Europa, que ha traído consigo la necesidad de que los sistemas educativos superiores de los distintos países cambien sus estructuras, así como que profesorado y alumnado cambien sus roles. Para Goñi (2005: 26):

“el EEES no es otra cosa que la convergencia europea llevada al marco de la enseñanza universitaria, y debe entenderse como el intento que realizan las instituciones europeas, en este caso las universidades, para armonizar y hacer confluir sus propios sistemas universitarios en un marco común”.

El EEES impulsa un cambio en las metodologías docentes que centran el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante y promueve la mejora de la calidad y la competitividad internacional de la Educación Superior en Europa, promoviendo así un aumento de la movilidad y la ocupación de los titulados universitarios europeos.

En este sentido, según el Ministerio de Educación y Deporte (2003:3)³, a través del nuevo EEES, *“los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y reportará a los estudiantes la organización de la enseñanzas en función de su aprendizaje”.*

De forma resumida, se podría decir, que se trata de un proyecto impulsado por la Unión Europea con la finalidad de armonizar los sistemas universitarios europeos de manera que todos ellos tengan una estructura homogénea en cuanto a los títulos (grado, posgrado y máster), una misma valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones y una estructura de titulaciones y formación continua fácilmente entendible por todos los Estados miembros. Un proyecto, basado en una filosofía que otorga al estudiantes un papel central y protagonista, además de considerarlo socio activo y participativo en la reforma universitaria europea aún en curso (Michavila y Parejo, 2008).

El EEES tiene dos referentes básicos: por un lado, las declaraciones institucionales (Declaración de la Sorbona, Declaración de Bolonia,...etc.) de sus promotores y protagonistas; y por otro, el trabajo de adaptación y reforma que están

³ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento-Marco. Recuperado el 10 de Marzo de 2011, de http://webs.uvigo.es/es-ct/doc_marco_MECD_2003.pdf

llevando a término las universidades, administraciones educativas y gobiernos responsables.

Las recomendaciones institucionales precedentes del EEES están produciendo un conjunto de efectos e implicaciones en nuestras universidades, entendiéndose que con él, se trata de dar respuestas a los principales retos a los que las universidades se están y estarán enfrentándose en los próximos dos años. Estos retos provienen de lo que se denomina la sociedad del conocimiento, que exige cambios en la fórmula tradicional de formación, producción y transmisión de los conocimientos.

La Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) orientado hacia la consecución de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo, dicho de otra manera, que los miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, profesores y personal de servicios) puedan moverse con mayor libertad y reconocimiento por Europa. Para poder hacer efectivo este objetivo se establecieron seis objetivos básicos:

1. Aumentar la tasa de empleabilidad y promover la competitividad internacional.
2. Consolidar un sistema de títulos de tres ciclos.
3. Establecer un Sistema de Transferencia de Créditos.
4. Promover la movilidad.
5. Asegurar un sistema de gestión de la calidad.
6. Velar por los valores europeos.

En esta misma declaración se señalan los principios sobre los que se sustentan las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior:

- *Calidad.* Se establecen criterios y metodologías de evaluación de la calidad comparables entre países para asegurar la calidad de los estudios y los títulos emitidos por las distintas instituciones educativas europeas. Compartir criterios y métodos fomenta la confianza mutua entre instituciones y facilita el reconocimiento de titulaciones; para ello se establecieron en 2005 unos criterios de evaluación conocidos por European Standard Guidelines (ESG), al igual que se constituyen las Agencias de Calidad tanto a nivel autonómico, nacional como europeo.
- *Movilidad.* Se trabaja para eliminar obstáculos y facilitar que estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades e instituciones europeas de Educación Superior puedan desarrollar su actividad académica o profesional en otras instituciones educativas y en otros países.
- *Diversidad.* No se trata de implantar un sistema educativo único, uniforme y homogéneo en toda Europa, sino de hacer que los sistemas de los diferentes países sean transparentes y comparables.
- *Competitividad.* Los ciudadanos europeos deberán poder recibir una formación superior que los haga competentes en su profesión y, al mismo

tiempo, les permita ser competitivos en el mercado laboral de un mundo globalizado, teniendo en cuenta el nivel que actualmente ofrecen otros países que están fuera del ámbito europeo, como es el caso de Estados Unidos.

2.2. ORIGEN Y DESARROLLO DEL EEES

La construcción del EEES es un proceso que tiene sus raíces en diferentes iniciativas encaminadas a favorecer la movilidad de estudiantes y profesorado entre países de la Unión Europea. Entre ellas destacan, el programa de formación profesional y aprendizaje permanente Leonardo da Vinci y el programa Sócrates-Erasmus siendo este quizás, el antecedente más conocido⁴.

En 1995 el Programa Sócrates incluyó el Crédito Europeo de Transferencia y Acumulación (ECTS) entre sus principales objetivos y pasó a una etapa de aplicación generalizada en todas las instituciones de Educación Superior de la Comunidad Europea.

Igualmente, encontramos antecedentes que se remontan a la Carta Magna de las universidades europeas, celebrada con motivo del IX Centenario de su Universidad y firmada por los rectores asistentes en Bolonia el 18 de septiembre de 1998. En ella se alienta la movilidad de profesorado y estudiantes, considerándose un instrumento esencial para garantizar el ejercicio de la misión actual de la universidad, y el desarrollo de una política general de equivalencia en materia de status, título, exámenes y de concesión de becas⁵.

En esta reunión, los rectores exteriorizaron la necesidad de que cada universidad garantizara a sus estudiantes la defensa de las libertades y condiciones necesarias que le dirigieran hacia objetivos educativos y culturales (Michavila y Parejo, 2008).

De forma determinadamente, el proceso de armonización de la Educación Superior Europea comenzó en 1998, cuando los ministros de educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido firmaron la Declaración de la Sorbona (1998), en la que destacaron la necesidad de crear un área común en torno a la Educación Superior, con la intención de superar la visión economicista de la construcción europea y establecer una Europa del conocimiento. Obviamente, economía y conocimiento son dos elementos absolutamente interrelacionados, por lo que el proceso que comenzó hace una década es tanto económico como académico.

De esta forma, un año después, en 1999, se firmó en Bolonia el acuerdo de construcción del EEES, con la intención de establecer una total transparencia en los sistemas de Educación Superior, de forma que los estudiantes y los profesores pudieran circular libremente (como se había establecido anteriormente para los trabajadores) y definiéndose un modelo educativo superior europeo, elemento de

⁴ Para más información véase: Colas Bravo, P. y De Pablos Pons, J. (Coords.). (2005). La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia. Málaga: Ediciones Aljibe.

⁵ Para más información véase: Carta Magna Universitaria (1988). Recuperado el 17 de Enero de 2011, de www.letrasynumeros.net/CARTA_MAGNA_UNIVERSITARIA.doc -

atracción y referente para el resto del mundo (Goñi, 2005). Así, se inició un proceso de homogeneización y de internacionalización que finalizó en el año 2010, y que está permitiendo, al menos en teoría, no sólo viajar por Europa con una sola moneda, el Euro, sino también con una sola referencia universitaria.

Posteriormente, en las reuniones de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009), se fue reformulando y completando la declaración inicial⁶ para la construcción del EEES, implicándose en ella 46 países pertenecientes a la Unión Europea (UE), al Espacio Europeo de Libre Comercio y del Centro y Este de Europa⁷.

A continuación de forma más detallada describiremos cada una de las reuniones o hitos más destacados en el proceso de convergencia europea.

2.2.1. Declaración de la Sorbona (1998)

Los Ministros de Educación Superior de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania firmaban en 1998 la declaración bautizada con el mismo nombre de la universidad en la que estaban reunidos: “la Declaración de la Sorbona”. La intención de esta reunión era la de crear una Europa del conocimiento, apoyándose en los pilares de las antiguas Universidades, donde se destacara el papel que allí tenían tanto estudiantes como académicos, *“en aquellos tiempos, los estudiantes y los académicos solían circular libremente y difundían con rapidez sus conocimientos por todo el continente”* (p. 1)⁸.

En el documento que se elabora tras la reunión, se acentúa que esta característica se está perdiendo porque la mayoría de los alumnos que terminan su formación universitaria no han visitado otros países, o incluso no han realizado un periodo de estudios al otro lado de las fronteras nacionales. Es así como surge la idea de crear un marco de enseñanza-aprendizaje sin fronteras, un marco donde la idea de movilidad destaque dentro de un sistema de Educación Superior (Ramos, 2008).

Por otro lado, es con la Declaración de la Sorbona cuando se comienza a dar un primer paso hacia un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa (González y Liébana, 2008; Sánchez y Gairín, 2008), con unos objetivos estratégicos muy claros dirigidos a la creación del EEES: establecimiento de un sistema basado en dos ciclos; la adopción de un sistema de créditos compatibles que facilite la movilidad (Crédito ECTS); potenciación de la cooperación europea que garantice la calidad de la Educación Superior, estableciendo criterios y metodologías comparables y la promoción de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de Educación Superior Europeas.

Por tanto, el propósito fue crear un marco común de referencia con el compromiso de mejorar el reconocimiento de las instituciones en otros países, favoreciendo así, la movilidad estudiantil y las oportunidades de empleo.

⁶Pueden consultarse con mayor detalle estas reuniones en: <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>

⁷Pueden consultarse los países participantes en el siguiente en: <http://www.eees.es/es/eees-paises-participantes>

⁸Declaración de la Sorbona (1998) Disponible en: <http://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrodoces/eees/descargas/lasorbne.pdf>

Convencidos de que este marco común del EEES requiere de una constante supervisión y adaptación a las continuas necesidades que aparecerían, los Ministros deciden reunirse anualmente para ir viendo el avance de los progresos obtenidos y marcándose así también, los nuevos pasos a seguir.

2.2.2. Declaración de Bolonia (1999)

En la conocida reunión de Bolonia, celebrada en 1999, se retoman los acuerdos de la Sorbona, con el propósito de ir un paso más adelante, y crear así lo que se puede describir como acta fundacional del EEES, la cual se fue perfilando y completando en reuniones posteriores.

Los ministros europeos de educación instan a los Estados miembros de la Unión Europea (Francia, Italia, Reino unido y Alemania) a desarrollar e implantar en sus países las siguientes actuaciones (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003)⁹:

1. Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, la introducción de un suplemento europeo al título.
2. Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales. La titulación del primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo máster y/o doctorado.
3. Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados. Es decir, se plantea la posibilidad de obtener créditos fuera de la universidad, eso sí, teniendo en cuenta la experiencia adquirida en la vida, para ello éstos deben ser reconocidos por la Universidad receptora.
4. Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados. Por un lado, hacia los alumnos, en cuanto a acceso a oportunidades de estudios y formación, y por otro, al profesorado, investigadores y PAS, refiriéndose a posibles períodos de estancias en instituciones de investigación, enseñanza y formación europeas.
5. Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios, y unas metodologías educativas comparables.
6. Promover la dimensión europea de la Educación Superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de

⁹ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Recuperado el 14 de Marzo de 2011, de http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/docmarco_MEC_feb2003.pdf

movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.

Si en la Declaración de la Sorbona en 1998 los países aliados eran cuatro, Alemania Francia, Italia y Reino Unido, es en la Declaración de Bolonia donde el número de países participantes del proceso de creación del EEES se ve aumentado, llegando a un total de 29 países: Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Rumania, Suecia y Suiza.

A partir de la Declaración de Bolonia, el cometido de los distintos Estados de la Unión Europea fue analizar y discutir sobre los objetivos marcados en la misma con el propósito de llegar a esa “armonización” de la que se hace referencia en la Declaración de la Sorbona (1999: 1):

“[...] Nuestros gobiernos, sin embargo, todavía tienen que desempeñar un papel significativo mediante la promoción de medios que permitan la convalidación de los conocimientos adquiridos y el mejor reconocimiento de las respectivas titulaciones. Esperamos que todo esto promueva más acuerdos interuniversitario. La armonización progresiva del marco general de nuestras titulaciones y ciclos puede lograrse a través de la consolidación de la experiencia ya existente, las titulaciones conjuntas, las iniciativas piloto y los diálogos en los que nos involucremos todos”¹⁰.

2.2.3. Declaración de Praga (2001)

Los 29 firmantes de la Declaración de Bolonia, ampliados a 32, (incorporándose Croacia, Chipre y Turquía) se reunieron en Praga, para estudiar el desarrollo alcanzado hasta el momento y para establecer direcciones y prioridades del proceso para los próximos años, dando lugar a la Declaración de Praga (2001).

En dicha reunión, los Ministros se centraron sobre todo en retomar los seis objetivos determinados por la Declaración de Bolonia establecidos en el informe “Fomentando el Proceso de Bolonia”¹¹ en el que queda reafirmado su compromiso de conseguir un EEES para el 2010. Fueron analizadas, además, las notas aportadas por los participantes en la Convención de las instituciones de Educación Superior Europea, celebrada en Salamanca, durante los días 29 y 30 de marzo, y las recomendaciones que la Asociación Universitaria Europea (EUA) y las Uniones Nacionales de Europa (EUA) aportaron en la Convención de Estudiantes Europeos celebrada en Goteborg (2001).

Los ministros a partir de aquí, declararon que:

“[...] la construcción del Área de Educación Superior Europea es una condición para mejorar el atractivo y la competitividad de las instituciones de Educación

¹⁰ Declaración de la Sorbona (1998). Recuperado el 18 de Febrero de 2010 de, <http://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrodoces/eees/descargas/lasorbne.pdf>

¹¹ Para más información consúltese Declaración de Praga (2001) en: <http://www.ual.es/personal/nperdu/praga.html>

Superior en Europa. Ellos sostienen la idea de que la Educación Superior debería ser considerada un bien público y permanece y permanecerá como responsabilidad pública (regulaciones etc.), y que los estudiantes son plenos miembros de la comunidad de Educación Superior”¹² (Praga, 2001: 2).

Debido a esta afirmación, la Declaración de Praga se considera un símbolo de la voluntad de involucrar a todo el continente en el proceso de ampliación de la Unión Europea (Sánchez y Gairín, 2008), y un momento clave en el que la figura del estudiante se hace potente en la construcción de ésta reunión.

Algunas líneas adicionales que se introdujeron estaban dirigidas a aspectos tales como:

- *Aprendizaje a lo largo de la vida*, considerado necesario para poder hacer frente a los desafíos de la competitividad, el uso de las nuevas tecnologías, la mejora de la cohesión social, garantizar una mejor igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- *El rol activo de las universidades*, de las instituciones de Educación Superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia. Los Ministros señalaron que *“la calidad es la condición básica para la confianza, relevancia, movilidad y compatibilidad y atractivo en el Área de Educación Superior Europea”¹³*, subrayando que la participación de las universidades y de otras instituciones de Educación Superior, era bien recibida y necesaria. Y por otro lado, se insistió en que los estudiantes deberían ser participantes activos en la organización y contenido de la educación en las universidades y en otras instituciones de Educación Superior.
- *Promoción del atractivo del EEES*, a través de un marco de trabajo común de títulos, garantía de calidad y mecanismos de acreditación/certificación y esfuerzos de información.

A partir de aquí, se considera a los estudiantes como miembros plenos de la comunidad universitaria, a los que, además, se les ha de facilitar su acceso al mercado laboral europeo. También se sugiere que los estudiantes debían participar e influir en la organización y contenido universitarios.

En general, se señala que en el proceso de construcción del EEES se debe prestar especial atención, a través de la organización de seminarios, al compromiso estudiantil.

2.2.4. Comunicado de Berlín (2003)

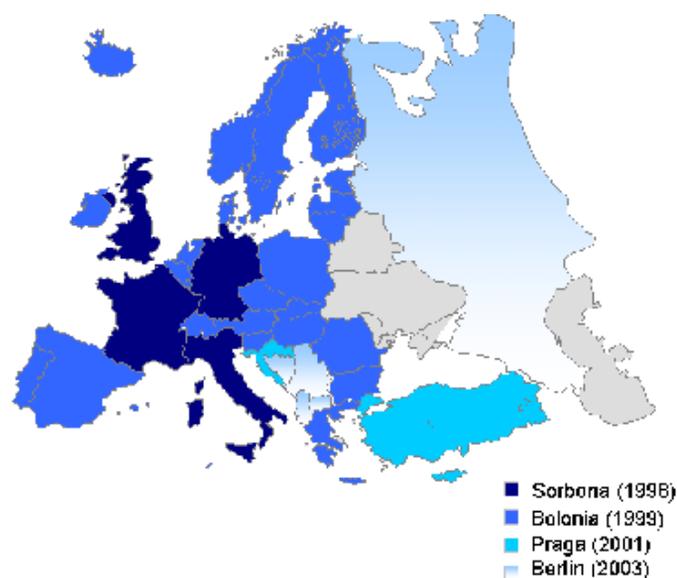
El 19 de septiembre de 2003, los Ministros responsables de Educación Superior se reúnen en Berlín con el propósito de retomar los objetivos ya establecidos en Praga, incluyendo, como en otras reuniones, la revisión de las notas de los participantes de la última reunión, celebrada en la ciudad austriaca de Graz.

¹² Declaración de Praga (2001). Recuperado el 02 de Febrero de 2009 de, <http://www.ual.es/personal/nperdu/praga.html>

A los países participantes en la Declaración de Praga, se unen, Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, La Antigua República Yugoslava de Macedonia, Rusia, Serbia y Montenegro y El Vaticano, haciendo elevar a 40 los países miembros del EEES.

En la siguiente figura se muestra de forma detallada el proceso de incorporación de los países participantes en el EEES desde su comienzo con la Declaración de la Sorbona hasta la de Berlín celebrada en 2003.

Figura 1. Mapa de los países participantes en las principales declaraciones.¹⁴



En esta ocasión, el Comunicado de Berlín, se centró en primer lugar en la concreción de aspectos ya acordados en anteriores reuniones, tales como:

- *Garantía de la Calidad*, considerándola el punto central del establecimiento del EEES. Fijándose para el 2005 las pautas que garantizarían dicha calidad:
 - Definición de las responsabilidades de los cuerpos e instituciones involucrados.
 - Evaluación de programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación estudiantil y publicaciones de resultados.
 - Sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares.
 - Participación internacional, cooperación y establecimiento de contactos.
- Establecer la *estructura de dos ciclos* para el 2005. Para ello, los sistemas de Educación Superior necesitarían un marco de títulos comparables y

¹⁴ Extraída de: www.unav.es/.../espacioeuropeo/pagina5.html.

compatibles en cuanto a trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil.

- Necesidad de facilitar el acceso de *préstamos y becas*, al considerar la movilidad como base del EEES.
- Establecimiento de un *sistema de créditos ECTS* que serviría de base para los sistemas de créditos nacionales.
- *Reconocimiento de carreras*. Cualquier estudiante que finalizará la titulación posteriormente al 2005 debería recibir automáticamente y de forma gratuita el SET (Suplemento Europeo al Título) en diferentes idiomas.
- *Considerar al estudiante el elemento clave* para el funcionamiento del proceso de convergencia y necesidad de dar a conocer los datos relacionados con la situación socioeconómica del mismo, para que la situación económica no suponga ningún obstáculo a la hora de completar sus estudios satisfactoriamente.
- *Cerciorarse de que el estudiante realizará un periodo de estudio en el extranjero*. Para ello se desarrollarían un programa de becas para estudiantes del tercer mundo.
- *El aprendizaje a lo largo de la vida*, considerado como parte de la actividad de la Educación Superior.
- *Énfasis en la importancia de la investigación*. Al considerar el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (AIE) como los dos pilares básicos de la Sociedad del Conocimiento, el doctorado se incluiría como tercer nivel, a diferencia de lo establecido en la Declaración de Bolonia.

Por último, el objetivo fundamental que se marcaron los Ministros en esta reunión para el 2005 (fecha propuesta para el próximo encuentro) se centró en dos aspectos principalmente: la garantía de calidad y la entrada en funcionamiento del sistema de dos ciclos. Para ello se establecería un proceso de control sobre las metas del Proceso de Bolonia, para así ir modificando todo lo necesario antes del año 2010.

2.2.5. Comunicado de Bergen (2005)

Es en el Comunicado de Bergen, celebrado en el 2005, donde empresas y agentes sociales comienzan a prestar apoyo, con la finalidad de cooperar al máximo en la consecución de los objetivos del Proceso de Bolonia. Esta cuarta Conferencia bienal de Ministros europeos tiene lugar los días 19 y 20 de mayo, con una participación de 45 países, 40 ya adscritos al Proceso de Bolonia y cinco nuevos que serían aceptados en la reunión de Bergen (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania).

En esta reunión se habla por primera vez de la “Europa de Espacio de Investigación Europeo”, considerando la investigación como un pilar fundamental y necesariamente unido al EEES¹⁵.

La conferencia se inició, al igual que en las anteriores reuniones, con una sesión de revisión de los informes realizados hasta el momento. Pero en esta reunión

¹⁵ Para más información consultar: COMUNICADO DE BERGEN (2005) disponible en: <http://www.ucm.es/cont/descargas/documento6007.pdf>

se puede observar como los objetivos marcados en los tres anteriores encuentros se desarrollan más profundamente como es el caso de: a Acreditación de la calidad (Alcaraz y Ordóñez, 2008). La Garantía de calidad se basaría en los criterios establecidos ya en Berlín, adoptando los estándares y directrices propuestos por la Agencia de Calidad Europea (ENQA)¹⁶ (Ramos, 2008).

Otro punto tratado en esta conferencia, fue el referido al marco general de títulos en el EEES, es decir, la separación de los estudios en grados. Se señaló la necesidad de un acuerdo a nivel europeo, teniendo en cuenta que los marcos de titulaciones nacionales serían compatibles con las del EEES. Los avances de este aspecto se trataron en la próxima reunión.

Por último, la dimensión social también fue aspecto analizado, considerándose uno de los puntos importantes del cambio. Como el documento original señala: “[...] insistimos en la necesidad de establecer las condiciones para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico” (Bergen, 2005: 5). En otras palabras, la Educación Superior deberá ser accesible para todos, para que así los estudiantes puedan completar sus estudios sin trabas económicas ni sociales.

2.2.6. Comunicado de Londres (2007)

Con el motivo de analizar los progresos realizados desde la reunión de Bergen, se celebró en mayo de 2007¹⁷ una nueva reunión de Ministros de Educación Superior en Londres, donde los Ministros reiteran una vez más su reconocimiento al importante papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la actual sociedad del conocimiento y en la preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática, como futuros profesionales y la creación de una base de conocimiento avanzado y el fomento de la investigación y la innovación (Antequera, 2007).

El nuevo EEES está cada vez más próximo y éste se está desarrollando como señala el documento original en base a los siguientes requisitos¹⁸:

“[...] autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos, lo que facilitará la movilidad, aumentará la empleabilidad y fortalecerá el atractivo y la competitividad de Europa” (p.1).

El objetivo último de estos requisitos, como señala Antequera (2007), es fortalecer el atractivo de la Educación Superior, facilitando la movilidad y el empleo, incrementando así la competitividad.

Se sigue progresando en muchos aspectos, pero aún se necesita mejorar en: la movilidad; la estructura de los estudios en tres ciclos; el reconocimiento de las

¹⁶ Para consultar una lista más amplia y detallada sobre las directrices de la ENQA consultar: <http://www.enqa.eu/>

¹⁷ El comunicado de Londres fue titulado como: *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado.*

¹⁸ Comunicado de Londres (2007). Recuperado el 17 de Marzo de 2009, de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf

cualificaciones por parte de los 38 países que figuran como miembros; el inicio de la puesta en marcha de marcos de cualificaciones, Certificación de la Calidad y Registro Europeo de Agencias de Calidad; el acercamiento entre EEES y el Área Europa de Investigación continúa, etc. (Sánchez y Gairín, 2008).

Según Antequera (2007), se propuso que para los próximos dos años se hubiesen finalizado las tres prioridades intermedias marcadas en la Declaración de Berlín (2003), la garantía de calidad, sistema de tres ciclos (grado, posgrado, y máster) y el reconocimiento de títulos y períodos de estudios; pero particularmente se centraron en las áreas de movilidad, dimensión social, recopilación de datos, empleabilidad, el EEES en el contexto global y balance, basado en informes nacionales.

Por último cabe destacar, que a lo largo de la reunión se acentuó la necesidad de seguir trabajando conjuntamente después de la entrada en vigor del EEES en 2010, para así seguir respondiendo a los retos de globalización; pidiendo a todos los miembros la reflexión acerca de cómo seguir desarrollando el EEES después de la fecha marcada.

2.2.7. Declaración de Praga (2009): Unión Europea de Estudiantes

Bajo el título de la temática a debatir, “Facing Global Challenger: European Strategies for European Universities” (Retos Mundiales: Estrategias Europeas para las Universidades Europeas), se reúnen las Universidades Europeas en Praga del 18 al 21 de marzo de 2009.

El objetivo de la reunión no sólo recayó en marcar un programa estratégico a cumplir por todas las universidades donde se determinaban los diez factores para el éxito futuro de las universidades, sino que además se trató la actual crisis económica y su impacto. Para ello, el mensaje dirigido a todos los líderes políticos era, invertir en Educación Superior y en investigación para poder combatir la crisis económica mundial¹⁹.

De la lectura de esta declaración podemos extraer diez medidas determinadas clave, para que las universidades ejerzan sus principales tareas, la docencia y la investigación con éxito:

1. Aumento y mejora de la calidad de la movilidad
2. Desarrollar redes de socios
3. Oportunidades de participación
4. Programas de Estudios innovadores
5. Promover la internacionalización
6. Distintos perfiles de investigación
7. Incrementar y diversificar los ingresos

¹⁹El presidente de la Comisión Europea, José Manuel Durão Barroso, comunicó a los participantes en la conferencia mediante un mensaje grabado que sería un error cortar el gasto público y privado en educación e investigación en la actual crisis económica, puesto que podría tener un “impacto negativo directo” en el crecimiento futuro. “Invertir más en educación e investigación ayudará a que Europa salga de la crisis con mayor rapidez y en mejor estado de forma” (Praga, 2009).

8. Dar forma e implantar autonomía
9. Mejora de las carreras investigadores
10. Aumentar la calidad y mejorar la transparencia

De este modo, las universidades deben ser consideradas como *“instituciones autónomas, dinámicas y flexibles que promueven la excelencia y la innovación en la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento, a la vez que responden a las necesidades cambiantes y en ocasiones excepcionales de nuestras sociedades y economías. Así, al mismo tiempo, contribuirán a la búsqueda de respuestas y soluciones a los problemas mundiales”* (Praga, 2009: 4); es fácil comprender que continúen existiendo y evolucionando con el fin de: *“ofrecer una educación basada en la investigación a una población de estudiantes de características cada vez más diversas, de fortalecer los lazos entre la docencia y la investigación y de proporcionar graduados que gocen de las competencias necesarias para responder a los continuamente cambiantes mercados laborales”* (Praga, 2009:4).

La Unión de estudiantes de Europa o ESU²⁰ (European Students' Union), se reúnen en Praga en fechas similares, con el propósito de comprobar y asegurarse que sus promesas, las de los estudiantes, se hicieran realidad.

A través de esta declaración, se da a conocer la voz del estudiante a nivel nacional, continental y global. Se trata de dar a conocer la opinión de los estudiantes europeos sobre la situación de Bolonia hasta nuestros días y sus aspiraciones o propuestas para los próximos años.

En un primer lugar ESU da a conocer la visión que el colectivo de estudiantes tiene sobre “Bolonia”. Para ellos el proceso va avanzando y se va aproximando su puesta su fecha de introducción, 2010, y el objetivo último es la creación de una Europa de Educación Superior, destacada por su calidad y por la eliminación de cualquier barrera que genere cualquier discriminación en cuanto al acceso a la educación, asegurándose así una igualdad de oportunidades para todos.

El centro ahora es valorar, considerar necesaria y apostar por una participación de los estudiantes. Esta ha sido la apuesta de ESU desde su creación en 1999, pero la agenda de Bolonia da a conocer una Europa de Educación Superior (EHEA) que no proporciona una visión real para los estudiantes (Praga, 2009).

Así mismo, la dimensión social fue uno de los ejes tratados por ESU. Este aspecto ya se había abordado desde el 2001, pero como se acentúa en la declaración, no han sido más que palabras escritas sobre papel, sin tener ningún resultado hasta ahora.

ESU declara que la situación de los estudiantes ha empeorado, y que las tasas de matrícula en algunos centros se han visto elevadas, y si “Bolonia” se caracteriza por un acceso libre para todos a esa Educación Superior de calidad, ESU considera que los estudiantes se deben oponer a esa elevación de los precios de matrículas ya que el

²⁰La Unión de estudiantes de Europa, es la organización que agrupa a 49 sindicatos nacionales de estudiantes de 38 países, ya través de estos miembros, representa más de 11 millones de estudiantes. El objetivo de UDE es articular y promover la educación, intereses sociales, económicos y culturales de los estudiantes a nivel europeo para todos los organismos pertinentes y, en particular la Unión Europea, Bolonia Grupo de Seguimiento del Consejo de Europa y la UNESCO.

Proceso de Bolonia debe garantizar el acceso a todos a una Educación Superior basada en la financiación pública.

En cuanto a la movilidad, señalan, que ha sido vista como eje central del Proceso de Bolonia considerándose una oportunidad de internacionalización que ofrece ventajas indiscutibles tanto a los estudiantes, a las instituciones y a la sociedad en su conjunto. Pero que el miedo existente apoyado en la situación de crisis en la que nos encontramos, está creando una lucha entre las políticas nacionales considerando esta dimensión, la movilidad, como una estrategia de marketing para generar así una competición por conseguir un mayor número de estudiantes internacionales e introduciendo a la vez un aumento de las tasas de matrículas.

La ESU plantea que una de las prioridades principales con vistas al 2020 deber ser la movilidad, considerándola, como la manera de que todos los estudiantes se puedan beneficiar completamente de la Educación Superior Europea, pero señalan y remarcan que para ello los ministros deben marcarse como objetivo que le 20% de los estudiantes hayan realizado alguna movilidad antes del 2020. Pero la financiación sigue siendo el problema central en la consecución de este planteamiento, ya que como muestra, la ESU, los datos recopilados demuestran que el elemento fuerte que genera distinción en los estudiantes ante la movilidad es la clase social.

Por este motivo, ESU apuesta porque los ministros generen un fondo europeo dirigido a la movilidad.

En cuanto a la formación continua, para la ESU ésta debe ser parte integrante del sistema educativo y por lo tanto responsabilidad de la financiación pública. Llegando a la conclusión de que la Educación Superior no se puede dejar llevar por las tentativas de introducir matriculas en la formación continua ya Los mínimos de calidad, equidad y acceso se que siempre han caracterizado a la Educación Superior se deben asegurar.

La última dimensión tratada fue la garantía de la Calidad. ESU manifiesta que la Garantía de la Calidad ha proporcionado un progreso significativo en cada uno de los niveles creando y adoptando Estándares y pautas Europeas (ESG)²¹. Pero aún así, todavía quedan otras necesidades por cubrir. Como es el caso de desarrollar una mayor transparencia en el funcionamiento de las instituciones para que así, los indicadores de cooperación, reconocimiento de calificaciones, movilidad y políticas en la dimensión social, sigan el control desde una lista de indicadores sin que ninguna institución superior se las pase por alto.

2.2.8. Encuentro de Lovaina (2009)

Dos años después de la Conferencia de Londres, y pocos días después de la celebración de la Reunión de Praga (2009), Lovaina acoge un encuentro de enorme importancia para el futuro Espacio Europeo de Educación Superior; exactamente los días 28 y 29 de marzo los ministros de educación europeos de los ya 46 países miembros, celebran una nueva cumbre ministerial del Proceso de Bolonia; en ella quedarían definidas las orientaciones políticas para los próximos 10 años.

²¹ European Standards and Guidelines.

La cumbre se llevó a cabo en los países del BENELUX (Bélgica, Holanda y Luxemburgo), en concreto en la Universidad de Lovaina y Lovaina la Nueva (Bélgica).

La novedad de esta reunión reside en que participaron países no inmersos en el proceso como Estados Unidos, México, Brasil, Japón, India y Canadá. Sin embargo, el cometido principal de la reunión fue hacer balance de todo lo conseguido hasta ahora, establecer un nuevo plan de trabajo y analizar el papel que las universidades habrán de jugar a partir de este momento.

Durante los días en los que se celebró el encuentro los ministros trataron diversos asuntos claves, entre los que se pueden destacar:

- *Dimensión social.* Se sigue haciendo hincapié en el objetivo de facilitar la igualdad de oportunidades de acceso a la Educación Superior, puesto que como se indica en el documento original, “The student body within higher education should reflect the diversity of Europe’s populations”, es decir, la Educación Superior debe reflejar la diversidad de Europa²².
- *Aprendizaje permanente.* Considerado parte integrante de nuestro sistema educativo y necesario para ampliar la participación. Este estará dirigido a la obtención no solo de calificaciones, sino hacia la ampliación de conocimiento y comprensión, adquisición de nuevas capacidades y competencias o enriquecimiento del crecimiento personal.
- *Empleabilidad.* Los mercados de trabajo exigen mayores niveles de cualificación. Y por ello, los ministros apuestan porque la Educación Superior forme a estudiantes con un conocimiento avanzado, con unas habilidades y competencias necesarias para su larga vida profesional. Es decir, el objetivo que se proponen no es otro que, mejorar la cualificación inicial, fomentando la relación entre empresas y futuros empleados, de forma que así, las instituciones de Educación Superior, junto con los gobiernos, ofrezcan una mayor orientación al alumnado en relación a la oferta y accesibilidad de cada titulación.
- *El proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno,* (otro de los pilares del nuevo espacio de Educación Superior) se afirma que el aprendizaje centrado en el estudiante requiere de nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje así como de nuevas estructuras de orientación apoyadas en la atención individualizada para cada uno de los tres ciclos determinados.

²² Extraído y traducido del Documento original: The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Recuperado el 23 de Septiembre de 2009, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiq e_April_2009.pdf

2.2.9. Declaración sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Budapest-Viena (2010)

Fue objetivo en la Declaración de Bolonia (1999) el establecer para el 2010, que la Educación Superior se caracterizase por un carácter internacionalmente competitivo y atractivo, basado en la necesaria movilidad por parte de los estudiantes, para poder así cumplir, con la misión que conlleva la sociedad del conocimiento y poder adentrarnos de la mejor manera a los cambios educativos. Y éste sigue siendo objetivo primordial, en la reunión de los Ministros Europeos que tuvo lugar durante los días 11 y 12 de Marzo de 2010 en Budapest y Viena, encuentro que coincide con el aniversario del Proceso de Bolonia. En este caso la reunión estuvo bajo la presidencia de España.

Durante este encuentro los ministros centraron su discurso en aspectos claves para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje con el objetivo último de mejorar la empleabilidad de los titulados, y proporcionar así, una educación de calidad para todos. Para ello, los Ministros señalaron la importancia de situar al estudiante como el protagonista del aprendizaje, siendo necesario para ello una enseñanza basada en modalidades flexibles, acción imposible de cumplir, como señalaron los Ministros, sin la colaboración del profesorado, ya que son éstos, los encargados de desarrollar métodos de trabajo adicionales, que generen un intercambio de conocimiento.

2.3. LA RESPUESTA DE ESPAÑA AL EEES

El Estado Español no estuvo presente en la firma de la Declaración de la Sorbona, pero sí en la de Bolonia. Por lo tanto, desde 1999 el Sistema Universitario Español se encuentra en el proceso de confluir hacia ese marco común que llevamos llamando Espacio Europeo de Educación Superior.

Como ya se ha visto, el tipo de organización política actual de la Unión Europea faculta a los estados miembros a desarrollar normativas propias, normativas que son las que obligan a las instituciones educativas en sus respectivos territorios. Es decir, las normas a las que deben atenerse las Universidades Españolas son las que proceden del Ministerio de Educación y Ciencia (Goñi, 2005).

Por lo tanto, es este Ministerio, el de Educación y Ciencia, el que tiene la responsabilidad de promover y llevar a cabo las modificaciones necesarias que deban realizarse en las estructuras de los estudios universitarios, para alcanzar la plena integración del sistema español en el EEES.

Los primeros cambios que se producen en España, dentro de las acciones sobre el EEES, son la puesta en marcha de los créditos ECTS y el Suplemento Europeo al Título (Septiembre 2003), la homologación y acreditación de programas de estudio y títulos oficiales (Enero 2004) y posteriormente, la nueva estructura de las enseñanzas en tres ciclos es decir, grado, máster y doctorado (2005).

Las principales normas que se han ido publicando desde el año 1999 en el marco legal español y que afectan sobre las decisiones que se toman sobre el currículo universitario son, entre otras:

- Ley Orgánica de Universidades (2001).
- Documento Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2003).
- Real Decreto 1025/2003 por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones titulaciones.
- Real Decreto 1044/2003 sobre el procedimiento de expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
- Real Decreto 49/2004 sobre Homologación de Planes de Estudio.
- Real Decreto 55/2005, 21 de enero 2005, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de Grado.
- Real Decreto 56/2005, enero 2005, por el que se regulan la estructura de las enseñanzas y los Estudios de Posgrado.
- Real Decreto 309/2005 por el que se modifica el RD 285/2004 y se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de Educación Superior.
 - Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad Española (Madrid, 2005).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril por la se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Real Decreto 6 de julio 2007, por el que se crea el comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.
- Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la Ordenación de enseñanzas universitarias oficiales

Con más detalle, a continuación, describiremos algunos de ellos.

2.3.1. Ley Orgánica de Universidades (2001)

Tal y como se recoge en la exposición de motivos de la Ley de Universidades (2001), resulta necesario crear una nueva ordenación de la actividad universitaria que permita a las universidades *“abordar, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión de conocimiento”*. La institución universitaria, que siempre ha jugado un papel decisivo en el desarrollo cultural, económico y social de los estados europeos, debe ser decisiva en este nuevo escenario (Mingorance, 2009).

En esta ley se detallan un conjunto de propuestas orientadas a servir de punto de partida para la reflexión que debe producirse en las universidades y en las administraciones educativas, posibilitando y dando lugar a los acuerdos necesarios sobre los aspectos fundamentales del proceso de integración. Así lo describe en su Título XIII, donde se señala que:

“En el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el Espacio Europeo de Educación Superior” (Art. 87).

Entre otros aspectos recoge que:

- Los títulos se acompañarán de los elementos que garanticen la transparencia en contenidos y nivel.
- Se adoptarán las modalidades cíclicas de cada enseñanza que sean necesarias para adecuarse al EEES.
- Se introduce el Suplemento Europeo al Título.
- Se reconoce que las becas, ayudas y créditos fomentarán la movilidad de los estudiantes.
- Se fomentará la movilidad de los profesores a través de los programas y convenios específicos.

Los objetivos que establece son:

1. El sistema universitario español debe integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo.
2. La sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el EEES.
3. Impulsar la movilidad, tanto de estudiantes como de profesores e investigadores dentro del sistema español pero también europeo e internacional.
4. Promover la integración de las Universidades en el EEES.

En cuanto a la movilidad de los estudiantes, la Ley establece que el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades fomentarán la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo de enseñanza superior a través de programas de becas y ayudas y créditos al estudio o, en su caso, complementando los programas de becas y ayudas de la Unión Europea.

Así mismo, señala que para promover una mayor movilidad de estudiantes y titulados el Gobierno, tras previo informe del Consejo de Universidades, adoptará las medidas que aseguren que los títulos oficiales expedidos por las universidades españolas se acompañen del suplemento europeo al título.

Por último, el Gobierno se centrará en el establecimiento de las normas necesarias para que la unidad de medida del haber académico, correspondiente a la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, sea el crédito europeo.

2.3.2. Documento Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2003)

Se trata de un documento de gran relevancia, ya que, además de reconocer la elevada importancia que tiene el adoptar el crédito europeo y la apuesta por la armonización de los sistemas de enseñanza superior en Europa, como uno de los medios para conseguir la plena integración social de los ciudadanos, contiene un conjunto de propuestas orientadas a servir de punto de partida para la reflexión que debe producirse en las universidades.

Las propuestas que se señalan para la integración en el EEES se pueden resumir en:

- Implantación del sistema de créditos europeos.
- Adaptación de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios.
- Suplemento Europeo al Título: un elemento de transparencia.
- Acreditación académica y calidad.
- Corresponsabilidad institucional en la puesta en marcha del proceso.
- Transición de las instituciones actuales al nuevo sistema de enseñanzas universitarias.

2.3.3. Real Decreto 1125/2003 por el que se establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las Titulaciones

A lo largo de este decreto se define el ECTS siguiendo la normativa europea antes analizada, considerándose que:

“El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios”.

También se detalla la forma en la que debe expresarse las calificaciones. La escala a utilizar será la siguiente:

- 0-4,9: Suspenso (SS)
- 5,0-6,9 Aprobado (AP)
- 7,0- 8,9 Notable (NT)
- 9,0-10 Sobresaliente (SB)

2.3.4. Real Decreto 1044/2003 sobre el procedimiento de expedición por parte de las universidades del Suplemento Europeo al Título

Este documento desvela los procedimientos a seguir para poder incluir en las titulaciones universitarias, el Suplemento Europeo al Título.

En España se establecieron dos etapas en la adopción de la medida de expedición del Suplemento Europeo a las titulaciones universitarias. Por un lado, una fase experimental, hasta la implantación de los créditos europeos, donde a los planes antiguos se añaden un texto en el que se hace referencia a que es experimental para así evitar cualquier referencia a créditos españoles o cualquier otra declaración que pueda llevar a la confusión; y por otro, una fase definitiva, cuando se hayan establecido los créditos europeos, acción que ya ha sido realizada en muchas universidades españolas.

2.3.5. Real Decreto 55/2006, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de Grado

El objetivo de este Real Decreto, es el de servir de pieza normativa clave para el desarrollo de la nueva estructura de las enseñanzas universitarias y en la regulación de sus tres ciclos: grado, posgrado y su tercer ciclo.

Este nuevo marco normativo permitió el diseño de nuevos títulos con la adecuada flexibilidad, *“en función de los estudios de las singularidades científicas y profesionales de cada uno de ellos y en armonía con las tendencias existentes en Europa”*.

En su artículo 7 y 8, se describen a los dos ciclos de grado y el posgrado, como:

“El primer ciclo de los estudios universitarios comprenderá enseñanzas básicas y de formación general, junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del correspondiente título, con la denominación que en cada caso, acuerde el Gobierno”.

Y en él se detallan los aspectos básicos que debe establecerse en cada uno de los títulos de grado:

1. Denominación específica del título, número total de créditos, contenidos formativos comunes y número mínimo de créditos asignados a cada uno de ellos.
2. Especificación de los objetivos del título, así como de los conocimientos, aptitudes y destrezas que deban adquirirse para su obtención.
3. El perfil profesional asociado al título.
4. Relevancia del título para el desarrollo del conocimiento y para el mercado laboral español y europeo.

5. Justificación de su incorporación al Catálogo de títulos universitarios oficiales.

El número de créditos que contemplará el grado se encuentra entre 180 y 240 créditos ECTS, excluidos de éstos, los créditos correspondientes a la realización del proyecto de fin de carrera y las prácticas tuteladas, así como los correspondientes al conocimiento de idiomas extranjeros.

El segundo ciclo de los estudios universitarios estará dedicado a la formación avanzada, de carácter especializada o multidisciplinar, dirigida a una especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del título de Máster”.

Y el tercer ciclo de los estudios universitarios tendrá como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación, podrá incluir cursos, seminarios u otras actividades dirigidas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del título de Doctor, que representa el nivel más elevado en la educación superior, acredita el más alto rango académico y faculta para la docencia y la investigación, de acuerdo con la legislación vigente

Por último, se determina que, para la regulación de los estudios universitarios oficiales de Posgrado, será necesario el desarrollo de un reglamentario específico. Este será el documento que a continuación trataremos.

Este documento quedó derogado por el R.D 1393/2007 de 29 de octubre por el que se estableció la Ordenación de Enseñanzas Universitarias Oficiales.

2.3.6. Real Decreto 56/2005 por el que se regulan las estructuras de las enseñanzas y los Estudios de Posgrado

El objetivo de este Decreto, tal como se describe en el propio documento, es la regulación de los aspectos básicos de la ordenación de los estudios oficiales de posgrado, en consonancia con las líneas desarrolladas del EEES y de conformidad con el artículo 88.2 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Como se acentúa en el documento, los estudios de posgrado tendrán la finalidad de la especialización del estudiante en su formación académica, profesional o investigadora. Articulándose estos programas por las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Máster o Doctorado.

Los estudios universitarios de segundo ciclo conducentes a la obtención del título oficial de Máster tendrán una extensión mínima de 60 créditos y máxima de 120, y estarán dedicados a la formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, dirigido a una especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.

Una vez obtenido un mínimo de 60 créditos en programas oficiales de Posgrado, o cuando se halle en posesión del título oficial de Máster el estudiante,

podrá solicitar su admisión en el doctorado, siempre que haya completado un mínimo de 300 créditos en el conjunto de sus estudios universitarios de Grado y Posgrado.

Este Real Decreto quedó derogado por el R.D 1393/2007 de 29 de octubre por el que se estableció la ordenación de enseñanzas universitarias oficiales.

2.3.7. Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad Española (Madrid, 2005)

En Abril del 2005 se creó en España la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, impulsada por el Ministerio de Educación y Ciencia, con el apoyo técnico de la cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.

El objeto de dicha Comisión fue realizar un diagnóstico de la situación en la que se encontraba el ámbito de la docencia universitaria, así como establecer estrategias que condujeran a los cambios que resulten necesarios en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello se plantearon como objetivos:

- Aumentar la interactividad entre profesores y estudiantes.
- Estimular el trabajo en equipo.
- Elaborar instrumentos de evaluación más eficaces.
- Incentivar el uso de las nuevas tecnologías educativas.

Se trataba, en definitiva, de pasar de un método de enseñanza tradicional a uno basado en el aprendizaje, en el que el estudiante, siendo el centro del proceso, pudiera desarrollar una mayor capacidad de juicio y de reflexión.

Para ello la Comisión se organizó internamente en cuatro grupos:

- Grupo 1: Elaboración de un diagnóstico de la situación actual en el que se pusieran de manifiesto las fortalezas y debilidades de las metodologías docentes en la universidad española.
- Grupo 2: Realización de un análisis comparado sobre tendencias y procesos de cambio de las metodologías educativas en las universidades europeas.
- Grupo 3: Identificación de los objetivos a alcanzar y estrategias a seguir para la renovación de las metodologías.
- Grupo 4: Cuantificación de las infraestructuras y recursos tecnológicos y económicos necesarios para la renovación metodológica.

Entre las tareas que desarrollaron, además de la realización de diferentes encuestas dirigidas a estudiantes, profesores y responsables de la comunidad universitaria, destaca la celebración de 3 Seminarios diseñados y organizados por la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, celebrados a lo largo del año 2005 y 2006. Un primer seminario sobre el estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas; un segundo, centrado en el análisis comparado en Europa del proceso de cambio de las

metodologías educativas en las universidades; y un tercero dirigido a establecer las estrategias y recursos necesarios para el cambio metodológico en la universidad.

A finales de 2006, dicha comisión presentó un informe con los resultados y conclusiones de su trabajo con el nombre de “Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad”²³ que ha sido de gran utilidad para los marcos españoles.

2.3.8. Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades

La apuesta principal de esta ley, extraída de su preámbulo es la de armonizar los sistemas educativos superiores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Asumiendo así, la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado.

El nuevo modelo de enseñanza aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se centrará en ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad.

Algunos de los aspectos más destacados de la misma que han introducido alguna novedad con respecto a la Ley de 2005 son:

- a) Estructura de las enseñanzas oficiales en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado.
- b) La especialización del estudiante en su formación investigadora dentro de un ámbito del conocimiento científico, técnico, humanístico o artístico. En la que es incluirá la superación de un período de formación y la elaboración, presentación y aprobación de un trabajo original de investigación.
- c) Reducción de admisión de estudiantes en las titulaciones, este aspecto es tratado a través del artículo 44 en el que se anuncia que, será
“el Gobierno, previo acuerdo de la Conferencia General de Política Universitaria podrá, para poder cumplir las exigencias derivadas de Directivas comunitarias o de convenios internacionales, o bien por motivos de interés general igualmente acordados en la Conferencia General de Política Universitaria, establecer límites máximos de admisión de estudiantes en los estudios de que se trate. Dichos límites afectarán al conjunto de las universidades públicas y privadas”.
- d) El estatuto del estudiante universitario, que deberá prever la constitución, las funciones, la organización y el funcionamiento de un Consejo del estudiante universitario como órgano colegiado de representación estudiantil, adscrito al ministerio al que se le atribuyen las competencias en materia de universidades. La regulación del Consejo del estudiante

²³ Disponible en <http://www.catedraunesco.es/archivos/metodologias.pdf>

universitario contará con la representación estudiantil de todas las universidades y, en su caso, con una adecuada participación de representantes de los consejos autonómicos de estudiantes”.

2.3.9. Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de enseñanzas oficiales

A lo largo del documento se profundiza en la concepción y expresión de la autonomía universitaria, según la cual serán las propias universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era obligado.

Este Real Decreto adopta una serie de medidas que, además de ser compatibles con el EEES, flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades.

La nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que, además, impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida. Se trata de que las enseñanzas incrementen la empleabilidad de los titulados. Para ello, se establece que los planes de estudios deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando así, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición.

Los sistemas de Garantía de la Calidad serán los responsables de que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente.

Por último, se señala la necesidad establecer vínculos entre el Espacio Europeo de Educación y el Espacio Europeo de Investigación. Para ello, es necesaria una mayor apertura en la organización de las enseñanzas de doctorado y facilitar la actualización o modificación de los planes de estudio.

2.3.10. Libros Blancos

En último lugar, pero no por ello menos importante, no podemos olvidar la redacción de los llamados Libros Blancos por parte de la ANECA²⁴ sobre las diversas titulaciones, en los que se hace un esquema de lo que previsiblemente serán los nuevos planes de estudio. Estos manuales se pueden consultar a través de la Web²⁵. Sin duda su contenido es el gran referente que tenemos en la actualidad para comprender de qué manera van a evolucionar las propuestas de los currícula

²⁴ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

²⁵ www.aneca.es

universitarios en los próximos años, además han servido y están sirviendo de base a muchas de las experiencias ECTS que se han desarrollado o se están desarrollando en diversas universidades, y para muchos títulos de grado que se están implantando o se implantarán el curso académico que viene.

2.4. EL PROCESO DE BOLONIA. ELEMENTOS CLAVES DE LA REFORMA

La construcción de este EEES, para establecer un sistema de titulaciones comparables que aumente la competitividad de los sistemas universitarios europeos (García & Pérez, 2008), que elimine los obstáculos a la movilidad de estudiantes y profesores, y que promueva la dimensión europea de la Educación Superior, se asienta en tres ejes fundamentales: una estructura de enseñanzas organizada en tres ciclos (Grado, Posgrado y Máster), un sistema de transferencia de créditos y un mecanismo de acreditación que asegure la calidad (Michavila & Parejo, 2008). El propósito es crear un marco común de referencia con el compromiso de mejorar el reconocimiento de las instituciones en otros países favoreciendo así, tanto la movilidad estudiantil, como la de los titulados, mejorándose y ampliándose de esta forma, las oportunidades de empleo.

Desde una perspectiva general, la Educación Superior se integra en el proceso de formación continuada de los ciudadanos europeos, que dotará al sistema universitario de una enorme flexibilidad y que aumentará las posibilidades de formación y empleo, al permitir el reconocimiento de las cualificaciones profesionales derivadas de las distintas titulaciones. Lógicamente, este aumento de transparencia entre los sistemas educativos, exige una revisión de las titulaciones en los distintos países europeos, a la vez que promueve una mayor colaboración entre las universidades y, sobre todo, determina un cambio conceptual de la enseñanza y aprendizaje, que pasa a organizarse en torno al esfuerzo productivo del estudiante y a la adquisición de competencias generales y específicas.

A continuación describimos con mayor detalle los elementos claves en los que se ha apoyado la actual reforma universitaria.

2.4.1. Movilidad Europea

La movilidad de los estudiantes y de los titulados, así como del profesorado, es uno de los elementos clave en el Proceso de Bolonia. Han sido los sucesivos comunicados hechos públicos tras las reuniones bienales de los responsables de educación los que han hecho que la consideremos como clave. Según el Ministerio de Educación, Ciencia e Innovación, una de las razones que sustentan el proceso de Bolonia es la eliminación de las barreras a la movilidad.

Pocas líneas de trabajo del conocido Proceso de Bolonia están tan interconectadas con el resto como la movilidad. La dimensión social, el marco de cualificaciones, los títulos conjuntos, la empleabilidad o el reconocimiento de títulos están relacionados con el alcance del objetivo de la movilidad. De ahí que entendamos que la creación del EEES y la movilidad son actividades que se complementan de forma que el desarrollo de uno potencia la otra.

El comunicado de Bergen, celebrado en 2005, incluía la movilidad como una de sus prioridades futuras. Dos años después, el comunicado de Londres, celebrado en mayo de 2007, dejó constancia del compromiso de avanzar en dos direcciones: por un lado, en los procedimientos y herramientas de reconocimiento, y por otro, en el estudio de mecanismos para incentivar la movilidad. En el propio documento, los Ministros afirman que facilitar la movilidad es uno de los principales objetivos que se persiguen con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Como da a conocer el MEC en su Web oficial, el proceso de Bolonia favorece la movilidad y refuerza el objetivo de la Unión Europea para que la movilidad en el EEES deje de ser una excepción para convertirse en norma para ello, se han promovido numerosas acciones por parte tanto las universidades como los organismos institucionales: programas de fomento de la movilidad, acuerdos entre universidades,...etc.

Los programas de movilidad existentes en el EEES son básicamente cuatro: Sócrates, Erasmus, Erasmus-Mundus y Sicue/Séneca.

Según el Ministerio de Educación, la movilidad de profesores visitantes y de estudiantes en las enseñanzas universitarias oficiales de máster entre las universidades españolas y de otros países del EEES, es necesaria, ya que se trata de un instrumento eficaz para fomentar la calidad y diversidad de las enseñanzas, así como un factor de integración y cohesión en el contexto de una estrategia global de la Educación Superior. Tal es así, que para cada curso académico, el Ministerio de Educación, ofrece una serie de subvenciones organizadas en modalidades de becas y ayudas a la movilidad, distribuidas de la siguiente manera:

- Ayudas a la movilidad de los estudiantes: de grado, diplomaturas y licenciaturas; de Máster; de Doctorado; y no universitarios.
- De los profesores, investigadores y titulados universitarios.
- Del personal educativo no docente.

En este sentido la movilidad sirve para:

- Mejorar competencias personales como la capacidad de trabajo en equipo, la adaptación a situaciones nuevas.
- Mejorar las competencias interculturales, necesarias en el mundo globalizado que vivimos.
- Mejorar la competencia lingüística.
- Aumentar la empleabilidad y permite conseguir mejores trabajos.
- Mejorar la formación académica.

2.4.2. Sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System)

Un elemento esencial del EEES consiste en establecer un sistema común de créditos para fomentar la posibilidad de comparación (transparencia) de los estudios y promover así la movilidad de los estudiantes y titulados. De ahí, que en la creación del EEES, el sistema de Crédito Europeo de Transferencia y Acumulación sea un elemento crucial.

El Crédito Europeo de Transferencia y Acumulación (ECTS), tuvo su inicio a finales de los años ochenta, con la iniciativa del programa Sócrates-Erasmus, con el que se trataba de promocionar la movilidad de los estudiantes entre diversas universidades europeas, siendo considerado además como un instrumento que facilitaba la equivalencia entre planes de estudio diferentes y de reconocimiento de créditos realizados en otros países (Palacios, 2004).

El sistema de créditos (en el que se valora el número de horas estimadas de asistencia a clases del estudiante y su trabajo presencial y no presencial), implantado hace varias décadas en las universidades europeas, evolucionó independientemente de la creación del EEES a un modelo de los denominados créditos ECTS (European Credit Transfer System), que finalmente ha sido adoptado en él.

Sánchez Delgado y Gaírín (2008), señalan varias etapas fundamentales en el proceso de construcción del sistema ECTS, entre las que se pueden destacar las siguientes.

Figura 2. Etapas fundamentales en el proceso de construcción del ECTS



Elaboración propia a partir de, Sánchez Delgado y Gaírín Sallán (2008).

El ECTS adquiere un lugar de privilegio en varias de las declaraciones o reuniones organizadas por los ministros europeos, como es en la Declaración de Bolonia (1999) o en el Comunicado de Praga (2001: 1), en los que se subraya que:

“En aras de una mayor flexibilidad en los procesos de aprendizaje y cualificación, es preciso adoptar unas bases comunes para las titulaciones,

basadas en un sistema de créditos como el ECTS u otro sistema similar compatible con él, que permita que los créditos sean transferibles y acumulables. Estas medidas, junto con los mecanismos de control de calidad mutuamente reconocidos, facilitarán el acceso de los estudiantes al mercado laboral europeo y harán más compatible, atractiva y competitiva la Educación Superior europea. La implantación de este sistema de créditos y del Suplemento Europeo al Título (DS) será un paso en esa dirección”²⁶.

Se trata de un concepto que introduce cambios en la manera en la que hasta ahora se entendía el crédito. Según la normativa se reguló en el R.D. 1497/1987 en su artículo 2.7 (actualizado por los R.D. 1267/1994, 2347/1996, 614/1997 y 779/1998) por el que se establecían las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Palacios, 2004).

El crédito ECTS es una medida del hacer académico acumulado, que permite establecer un parámetro temporal y de trabajo, para alcanzar los distintos objetivos de formación de las materias que componen el plan de estudios de una titulación universitaria. Así, desde el punto de vista del tiempo, un crédito ECTS, equivalente de forma convenida generalmente a 25 horas de trabajo del estudiante, se establece en función no sólo de la carga docente, impartición y recepción de clases teóricas y prácticas, sino que incluye, además, elementos como: actividades académicas dirigidas, como son las tutorías, los trabajos bibliográficos o de investigación; la asistencias a seminarios o la supervisión docente; la recogida, análisis y tratamiento la de información (bibliotecas, bases de datos, búsquedas a través de Internet, etc.); las horas dedicadas al estudio; las horas dedicadas a la evaluación (realización de exámenes, presentación o defensa de trabajos, elaboración de una carpeta de aprendizaje, etc.). Por lo tanto el crédito ECTS es una unidad de valoración de la actividad académica desarrollada por un estudiante.

Para Goñi (2005), se trata de una propuesta que tiene doble función: de acumulación y de transferencia. Función de acumulación porque se podrán acumular, sumar, añadir los créditos obtenidos en las distintas universidades que contemplen este formato de estudios con la finalidad de completar el número de créditos necesarios para la obtención de la titulación de grado o postgrado; y función de transferencia, ya que los créditos cursados en una institución educativa tendrán el reconocimiento en cualquier otra de forma automática.

Además, el crédito ECTS se constituye en una medida del esfuerzo del estudiante y del desarrollo de actividades orientadas no sólo al saber sino también al “saber hacer”, centrándose de esta forma en el ámbito de la adquisición de competencias (Palmer et al., 2009). No se trata de pasar de un modelo centrado en los contenidos a uno centrado en las competencias, olvidando totalmente aquellos, sino de equilibrar los aprendizajes con su significación y con la autonomía del estudiante para su utilización funcional. El crédito pues no se basa en horas lectivas, como indicamos anteriormente, sino en el trabajo de los alumnos, basado ahora en un esfuerzo responsable.

²⁶ Informe de la reunión de Ministros de Educación europeos, responsables de la Educación Superior, en Praga el 19 de mayo de 2001.

Si los resultados del aprendizaje se traducen en conjuntos de competencias que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje (Palomares, 2007; Mingorance, 2009); asociando así la obtención del crédito al logro de las competencias señaladas en el programa (Goñi, 2005), los créditos serán también una forma de cuantificar los resultados del aprendizaje.

2.4.3. Estructura de las nuevas enseñanzas

Para construir el EEES, los distintos sistemas educativos han de disponer de una estructura semejante, comparable y transparente, ya que sin estas condiciones, no sería posible una movilidad efectiva de estudiantes y titulados. Si bien a lo largo del proceso han existido distintas opciones, a partir de la Declaración de la Sorbona, se propone y apuesta por un modelo universitario basado en dos ciclos, uno de grado y otro de posgrado, organizado el curso académico organizado en semestres y siendo el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) el método que como describe el documento, *“permita la convalidación de los créditos obtenidos para aquellos que elijan una educación inicial o continua en algunas de las universidades europeas, y asimismo, tengan la intención de obtener una titulación”* (Sorbona, 1998: 1). Para ello se le ofrece al estudiante la oportunidad de poder acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diversos campos.

Posteriormente en otras declaraciones (Londres, 2007; Praga, 2009 y Lovaina, 2009) se comienza a hablar de tres ciclos, grado, máster y doctorado. Lo que conduce finalmente, ha optar por un modelo de tres ciclos: un primer ciclo de 240 créditos ECTS (unos cuatro años de formación)²⁷, que constituirán las enseñanzas de Grado y dos ciclos de Postgrado -un segundo ciclo de Máster, de entre 60 y 120 créditos ECTS (uno o dos años de formación) y un tercer ciclo de Doctorado (entre tres o cuatro años de formación). Quedando todas las titulaciones adscritas a alguna de las siguientes ramas de conocimiento: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y arquitectura, también conocida como Ciencias Técnicas.

El primer ciclo de la enseñanza universitaria (Grado) ofrece una formación de carácter general en una o varias disciplinas, con una orientación básicamente profesionalizadora (Guardia, 2006). Incluye formación tanto teórica como práctica del área de conocimiento propia (a través de materias de carácter obligatorio, optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos y otras actividades formativas). Se incorpora como obligatorio un Trabajo fin de grado, que puede contar entre 6 y 30 créditos ECTS. Dentro de la estructura anual de créditos, un mínimo de 36 deben estar dentro de la rama de conocimiento principal y el resto pueden incorporarse de otra rama afín. En la segunda mitad del plan de estudios, pueden incorporarse en algunos casos prácticas de carácter externo, con un total de 60 créditos. El Trabajo fin de grado

27 Para algunas profesiones reguladas, se prevé una duración mayor de la formación de grado. Tal es el caso de los grados en Medicina o Arquitectura. Por otro lado, también aparece el concepto de “ciclo corto”, diploma que se da en algunas titulaciones para estudiantes de grado que han alcanzado un determinado nivel, sin haber completado el ciclo.

incorpora 36 créditos, pudiendo reconocerse como créditos diversos tipos de actividades culturales, de participación, deportivas o de voluntariado.

El segundo ciclo de la enseñanza universitaria (Máster) tiene como finalidad la formación avanzada de carácter especializado o multidisciplinar, con una orientación de especialización académica, profesionalizadora. Se incorpora como obligatorio un Trabajo fin de máster, que habrá de tener defensa pública. Dentro de la estructura anual de créditos, un mínimo de 36 deben estar dentro de la rama de conocimiento principal y el resto pueden incorporarse de otra rama afín. El acceso a un máster se hará desde una titulación de grado (o desde las equivalencias que se determinen) y podrá requerir de forma específica criterios de acceso, en función de la universidad concreta o de la titulación de que se trate (Por ejemplo, en España en el Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria en España, se exige la acreditación del nivel B1 de una lengua de la UE y un examen de acceso, salvo para determinadas titulaciones por especialidad, por ejemplo, un Psicólogo no tiene que hacer un examen de acceso para cursar la especialidad de Orientación Escolar.

El tercer ciclo universitario (Doctorado), está orientado básicamente a la investigación, ya que su finalidad, a la vez que exigencia, es la realización y defensa de un trabajo original de investigación (Tesis doctoral). El programa de formación complementario puede tener relación con el máster que da acceso al programa de doctorado o realizarse de forma simultánea al programa de investigación. La defensa pública de la tesis doctoral, permitirá obtener el grado de Doctor por la universidad correspondiente.

El sistema universitario de España incluye (hasta que se complete la transición al EEES) diplomaturas de tres años (diplomaturas diversas, además de Arquitectura e Ingeniería técnicas); licenciaturas e ingenierías de 4 a seis años (compuestas en algunos casos de diplomaturas de tres años más dos años de estudios complementarios); másteres (profesionalizadores) y doctorados (investigación) de entre uno y tres años (véase la Tabla 1).

Así, las antiguas titulaciones de Licenciado, Diplomado, Arquitecto e Ingeniero técnicos, confluyen en los nuevos títulos de Grado. Los másteres se convierten en los nuevos estudios de Postgrado de carácter fundamentalmente profesionalizador (en algún caso son necesarios para completar la formación de grado, Ingenierías, o para acceder a puestos de trabajo específicos, Máster de Profesorado de Educación Secundaria). Finalmente, el Doctorado se mantiene con pocas modificaciones, debiendo incorporar enseñanzas complementarias dentro del proceso de realización de la tesis doctoral.

En el curso 2015-2016 se habrá completado el proceso de transición al nuevo modelo del EEES.

Tabla 1. Comparación de la estructura actual y del nuevo EEES en España²⁸

ESTRUCTURA ANTIGUA	ESTRUCTURA NUEVA. EEES
Tesis 3 – 4 años	Doctor/a 3er Ciclo 3 – 4 años
Doctor/a (Diploma de Estudios Avanzados DEA) 3er Ciclo 2 años	Máster (60- 120 ECTS) 2º Ciclo 1 – 2 años
Licenciado/a, Ingeniero/a, Arquitecto/a 2º Ciclo 2 años	Graduado (240 ECTS) 1er Ciclo 4 años
Diplomado/a Ingeniero/a Técnico Arquitecto/a Técnico 1er Ciclo 2 – 3 años 3 años	
1 crédito= 10 horas lectivas	1 crédito ECTS= 25 horas de trabajo del estudiante

2.4.4. Garantía de Calidad

Para lograr que Europa se convierta en lugar de referencia en el ámbito de la formación universitaria para estudiantes de todos los países, es necesario desarrollar procedimientos de garantía de la calidad basados en procesos de evaluación, certificación y acreditación (González, 2005).

No es hasta la Declaración de Bolonia (1999), cuando se comienza a hablar de la promoción de la cooperación europea en la garantía de la calidad, ya que en la Declaración de la Sorbona celebrada en 1998 no se hace mención alguna de ella.

Con la Declaración de Bolonia (1999) comienza a considerarse que en el sistema universitario, la calidad debía entenderse como una herramienta de garantía para su buen funcionamiento en un contexto de reforma universitaria (Michavila & Zamorano, 2002).

Por lo tanto, la calidad del nuevo sistema de Educación Superior dentro del EEES se convierte en una preocupación esencial, ya que sostendrá la transparencia y la transferibilidad de las titulaciones y será la forma de mantener a lo largo del tiempo la credibilidad del sistema y de estimular la movilidad de estudiantes y titulados. En este sentido, el Grupo de Seguimiento (Bologna Follow Up Group -BFUG-), al que asisten representantes de los estados miembros del “Proceso de Bolonia”, ha preparado distintos informes que han servido de base para la construcción del modelo de calidad en el sistema, entre los que destaca el Informe Bologna Scorecard (2007), llevado a cabo en la Cumbre de Londres (2007) y dirigido a conocer el estado de adaptación del

²⁸ Tomado de la página Web del Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado el 15 19 de Junio de 2011, de <http://www.eees.es/es/eees-estructura-antigua-estructura-nueva-eees>

EEES y el avance en la participación de los estudiantes en la calidad con respecto al 2005.

La calidad comprende un conjunto de políticas, procesos de evaluación y actuaciones que garantiza que las instituciones universitarias y los planes de estudios alcanza determinados estándares tanto educativos como organizativos (González, 2006), establezcan mecanismos transparentes de rendición de cuentas y disponen de sistemas de mejora del sistema de Educación Superior, de la institución y del programa de estudios (Zambrano y Manzano, 2004).

Uno de los objetivos de la Declaración de Bolonia, fue promover la cooperación para asegurar la calidad de la Educación Superior, a los efectos de alcanzar criterios y metodologías comparables. Así se aprobaron en 2005 las "Normas y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)" elaboradas por la Asociación Europea de Garantía de Calidad en la Enseñanza Superior (ENQA), en colaboración con los miembros del denominado "Grupo E4" (ENQA, EUA, EURASHE y ESU)²⁹.

En 2007, los Ministros europeos de Educación, a partir del Informe E4 Londres promovieron la creación de la European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), creado finalmente en 2008. Actualmente se está completando este registro por parte de las instituciones universitarias europeas. Paralelamente al nivel de la Unión Europea, cada país desarrolla, dentro del EEES, el enlace con sus propias agencias de calidad universitaria, como la española Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), y las autonómicas.

La ANECA (miembro de pleno derecho de la ENQA³⁰, Agencia de Calidad Europea), junto a los órganos de evaluación que se han creado en las Comunidades Autónomas, *"serán las responsables, en sus ámbitos de competencias, de llevar las políticas de evaluación certificación y acreditación, aunque será sólo la Agencia Nacional la que intervenga en la elaboración de informes conducentes a la homologación por el Gobierno de Títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional"* (González, 2005: 42).

Además de estas agencias "oficiales", otras de carácter no oficial tienen actualmente un papel importante en el desarrollo de parámetros de calidad, como la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education y la Joint Quality Initiative³¹. También los resultados de las universidades adheridas al proyecto Tuning³², así como la utilización de los "descriptores de Dublín" (desarrollados por un grupo internacional de expertos, denominado Joint Quality Initiative (JQI) serán aspectos importantes en la consecución de un modelo de calidad dentro del EEES.

²⁹ EUA (European University Association), EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education), ESU (European Students' Union)

³⁰ En 1999, se constituye la European Association for Quality Assurance in Higher Education. La ENQA disemina información, experiencias y ejemplos de buenas prácticas, en el ámbito de la garantía de calidad, en la educación superior, particularmente, entre las agencias europeas orientadas a asegurar la calidad, las autoridades públicas y las instituciones de educación terciaria.

³¹ <http://www.inqaah.org/> / <http://www.jointquality.org>

³² Para profundizar en el proyecto Tuning, puede verse: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=176>

2.4.5. Dimensión Social

Hacer posible que la educación esté al alcance del mayor número de personas y en las mejores condiciones posibles, es en lo consiste la dimensión social.

La dimensión social ha estado presente desde el principio en todos los documentos clave del proceso de convergencia. La Declaración de Praga de 2001 fue la primera en recoger la importancia de la dimensión social, aunque es en las reuniones de Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007), donde se reafirma la relevancia de su acción. El comunicado de Berlín celebrado en 2003 señala en su introducción la importancia social, considerando los ministros firmantes que:

“[...] la necesidad de incrementar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del área de Educación Superior Europea” (Berlín, 2003: 3).

El Comunicado de Londres (2007) supone un avance para la dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior. En su informe se señala como una línea de acción que pretende, por un lado, reflejar la diversidad de los estudiantes europeos y por otro, ampliar las oportunidades de acceso, todo en la base de la igualdad de oportunidades. En esta cumbre ministerial se señala que:

“La Educación Superior debe desempeñar un papel importante en el fomento de la cohesión social, la reducción de las desigualdades y elevar el nivel de conocimiento, habilidades y competencias en la sociedad. [...] compartimos la aspiración social de que los estudiantes que entran, participan y culminan la educación superior en todos sus niveles deberían reflejar la diversidad de nuestros pueblos. Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con la situación económica [...]” (Londres, 2007: 5).

En la última reunión celebrada en 2010 en Budapest-Viena se sigue haciendo hincapié en el objetivo de facilitar la igualdad de oportunidades de acceso a la Educación Superior, tal es así, que, *“la Educación Superior debe reflejar la diversidad de Europa”*³³. De tal modo que ésta tendrá por objetivo, *“La igualdad de oportunidades en la Educación Superior, en términos de acceso participación y éxito de los estudios, ya que, el acceso a la educación influye en el desarrollo social y económico del conocimiento del mundo”*³⁴.

³³ Extraído y traducido del Documento original: The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Recuperado el 23 de Junio de 2011, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

³⁴ Extraído y traducido del documento original: Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education (2010). Recuperado el 18 de Enero de 2012, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

2.4.6. Empleabilidad

Conseguir un empleo es el factor más determinante en la elección de los estudios universitarios. Los estudiantes aspiran a las carreras con más salidas profesionales, siendo para ellos una necesidad, el que las universidades estén cada vez más cercanas al mundo profesional.

La empleabilidad se puede entender como *“el conjunto de habilidades, comprensiones y atributos que proporcionan a los graduados, las mejores condiciones para ganar un empleo y para tener éxito en las diferentes ocupaciones que puedan elegir, con beneficios para ellos mismos y para el conjunto del colectivo de los trabajadores, de la comunidad y de la economía”* (García, 2008: 31).

Desde la Declaración de Sorbona (1998), la empleabilidad de los estudiantes como futuros titulados, es considerada una de las líneas de acción del proceso, ya que si retomamos la Declaración de Bolonia (1999), podemos comprobar cómo su primer objetivo era *“la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable [...] para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de Educación Superior europeo”* (Bolonia, 1999:1).

El objetivo de incrementar la empleabilidad de los titulados, es objetivo de todas las instituciones de Educación Superior, que consideran la empleabilidad como se refleja en el Informe Tendencias 2003, y que ha servido de estímulo en el proceso de diseño o reestructuración de los planes de estudios (Knight & Yorke, 2003).

Aunque la empleabilidad ha sido considerada como uno de los pilares del proceso de convergencia, no es hasta la Declaración de Londres celebrada en 2007, cuando se detallan medidas específicas para su consecución.

De entre las medidas adoptadas, destacamos la elaboración de un estudio exhaustivo con todo detalle por parte del Grupo de Seguimiento de Bolonia, sobre las posibilidades de incrementar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos, así como en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida.

Pero para ello será necesario la implicación responsable de todos los interesados. Como quedó recogido en Londres (2007), los gobiernos, y las instituciones de Educación Superior necesitan de una mayor comunicación con los empleadores.

2.4.7. Aprendizaje a lo largo de la vida (Long Life learning -LLL-)

Fue en el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 donde se acuñó el término de Europa del Conocimiento, entendiéndose que el conocimiento, es la meta imprescindible para el logro del reto propuesto para Europa y para los europeos, y que éste solo podrá conseguirse con un proceso de formación y de educación continuada y permanente.

Si repasamos los numerosos informes de las distintas reuniones celebradas, por un lado, entre los estudiantes (Reunión de Göteborg (2001), Student participation in the governance in Higher Education (2003), National Qualifications

Framework and student involvement within the European Higher Education Area (2004), Luxembourg Student Declaration (2005) The black book of the Bologna Process (2005), Declaración de Göteborg (2005), European Forum for Quality Assurance. Embedding quality culture in higher education (2006), Bologna with student eyes (2003), Bologna with student eyes (2005), Bologna with student eyes (2007), Bologna with student eyes (2009.) y, por otro, entre los países firmantes (Praga, 2001; Berlín, 2003; Praga, 2009 y Lovaina, 2009), podemos entender que el LLL o Aprendizaje Permanente, *“tiene como objetivos el desarrollo personal (individuo), la cohesión social (sociedad) y el crecimiento económico (economía)”* (García Román, 2008: 31).

Siguiendo a García (2008), esa consecución de la Europa del conocimiento sólo será posible con un cambio radical en el proceso educativo. Un cambio en el paradigma educativo basado en un Aprendizaje a lo Largo de la Vida o Aprendizaje Permanente, que abarca *“todas las actividades de aprendizaje ya sea formal o informal, desarrolladas con el propósito de aprender, y realizadas de manera continuada, con el objetivo de mejorar los conocimientos, las habilidades y las competencias”* (García y Pérez, 2008: 37).

El aprendizaje permanente es una herramienta esencial para la inclusión social, y otorga más autonomía a la estudiante, ayudándole a tomar decisiones y asumir responsabilidades en el diseño de sus proyectos vitales, y en su desarrollo personal y profesional.

Por lo tanto, es considerado necesario para ampliar la participación, fortalece la competitividad de la economía, mejora la empleabilidad, mejora la adaptación de la fuerza de trabajo y constituye, como anteriormente se mencionó, un pilar básico de políticas de cohesión e integración social, que no sólo está dirigido a la obtención de cualificaciones, sino hacia la ampliación de conocimiento y comprensión, adquisición de nuevas capacidades y competencias (Lovaina, 2009).

2.4.8. Enfoque competencial de la Educación Superior

El término competencia está ocupando un lugar central en el movimiento para la reforma educativa en la que actualmente nos encontramos. Mucho se ha escrito sobre las competencias, pero todavía existen grandes vacíos y desacuerdos en cuanto a su definición.

Aunque se está dando su incorporación al lenguaje educativo universal, no está claro si la competencia se refiere a lo que las personas son *“capaces de hacer”*, *“deben ser capaces de hacer”*, *“tienen que hacer”* o realmente *“hacen para alcanzar el éxito profesional”*.

En el marco descrito en los apartados anteriores, aparece con claridad un modelo educativo para la Educación Superior, dentro de lo que hemos denominado LLL, que se orienta a la certificación de competencias y al desarrollo de un sistema de cualificaciones que permita la transparencia de los sistemas educativos europeos y asegure de esta forma la transferibilidad de las titulaciones y, por tanto, la movilidad de estudiantes y titulados (profesionales en suma).

Peris (2006), basándose Levy-Leboyer (2003) ha sistematizado los términos que hacen referencia a las competencias en distintas lenguas europeas (véase la Tabla 2), refiriéndose todas ellas a modos de acción, más que a saberes académicos, a realización de tareas medibles en entornos tanto formales como informales, que nos alejan de elementos de evaluación clásicos como la prueba objetiva o de desarrollo.

Tabla 2. El término “competencia” en diversas lenguas de la Unión Europea

IDIOMA	General	Profesional
Inglés	Skills	Competences
Francés	Habiletés Compétences	Compétences Qualifications
Español	Habilidades Destrezas Capacidades Talentos	Competencias Cualificaciones
Italiano	Abilità Capacità	Competencia

Fuente: modificado a partir de Levy-Leboyer (2003: 11)

El análisis y reflexión sobre las distintas definiciones que hay acerca del término competencia, es necesario para poder buscar y establecer patrones y perfiles comunes. Así se conseguirá llegar a la creación de un sistema de titulaciones comparables y comprensibles que permitan el buscado reconocimiento académico y profesional de los ciudadanos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Según la Comisión Europea definió Competencia podemos definir la competencia, como³⁵:

“la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas. El conocimiento es el resultado de la asimilación de información que tiene lugar en el proceso de aprendizaje. La destreza es la habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas”.

En el Proyecto Tuning se trata el concepto de las competencias como una combinación de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. Este concepto está estrechamente relacionado con otros términos como capacidad, atributo, habilidad y destreza. De ahí, que competencias y destrezas se entienden como *conocer* y *comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), *saber cómo actuar* (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Desde este punto de vista podríamos enfocarlas desde los conocidos cuatro pilares de la educación (Delors, 1996):

³⁵Recuperado el 12 de Marzo de 2011, de http://ec.europa.eu/index_es.htm

- *Aprender a conocer*: concertar entre una cultura general suficientemente amplia y los conocimientos particulares de las diferentes disciplinas, en torno a problemas e interrogantes concretos. Esto requiere aprender a aprender, con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer*: adquirir no sólo una certificación profesional, sino más bien competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones previstas e imprevistas y a trabajar en equipo.
- *Aprender a vivir juntos*: realizar proyectos comunes y prepararse para asumir y resolver los conflictos, respetando los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz, a través de la comprensión del otro y de las formas de interdependencia.
- *Aprender a ser*: actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal, para que florezca en mejor forma la propia personalidad. Con tal fin, no subestimar ninguna posibilidad de cada individuo en su proceso educativo: competencias intelectuales (memorizar, razonar, comprender, etc.), comunicativas, afectivas, estéticas, físicas, entre otras.

Por lo tanto, el contexto de las competencias, entendidas como capacidades orientadas a la acción o capacidades definidas en la acción, se centra por tanto en la definición, ejecución y evaluación de tareas, llevadas a cabo por los estudiantes dentro del contexto curricular de cada materia (Cano, 2008).

El poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma; teniendo en cuenta, que las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 30 de Octubre de 2007), señala las siguientes competencias básicas para el Grado y el Máster de acuerdo a la nueva estructura propuesta por el EEES):

Competencias Básicas de Grado:

- *Los estudiantes demostrarán y comprenderán conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, incluyendo también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.*
- *Los estudiantes sabrán aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional poseyendo las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.*

- *Los estudiantes tendrán la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para poder así emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.*
- *Los estudiantes podrán transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.*
- *Los estudiantes desarrollen aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.*

Competencias Básicas de Máster:

- *Los estudiantes deben saber aplicar los conocimientos adquiridos y tener capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios.*
- *Deben de ser capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular a partir de una información, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de conocimientos y juicios.*
- *Los estudiantes sabrán comunicar sus conclusiones a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.*
- *Deben poseer las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autónomo.*

Y las competencias básicas que se establecen para los egresados de Doctorado son:

- *Que los estudiantes hayan demostrado una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo.*
- *Que los estudiantes hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica.*
- *Que los estudiantes hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional.*
- *Que los estudiantes sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.*
- *Que los estudiantes sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento.*
- *Que se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.*

La implantación al completo del EEES (2015) está creando un debate importante entre el profesorado acerca de si la formación universitaria se adapta a las necesidades de los estudiantes, es decir, los profesionales se plantean cuestiones como, ¿Se está formando para una profesión? o ¿Se quiere formar para desempeñar una papel activo en la sociedad?

Para ello, el Proceso de Bolonia introdujo el concepto de competencias dentro de la formación de estudiantes de Educación Superior, con el objetivo de aumentar la empleabilidad de toda la población europea. Pero referirnos a un aprendizaje por competencias hace que aproximemos aun más la universidad al ámbito laboral. Si partimos que las competencias son necesarias para cualquier perfil profesional, el contenido de las materias deberá estar contrastado con el quehacer profesional (Semeijn et al., 2005).

Por lo tanto, quien sabe actuar, haciéndolo además bien, es porque tiene un dominio conceptual, comprende cómo funciona su pensamiento, interrelacionando los conceptos en el proceso de aprendizaje y por tanto ha desarrollado la competencia adecuada.

Así, las nuevas propuestas para la construcción del EEES, conectan directamente con el ámbito de las cualificaciones a través de un modelo competencial y esto tiene, como veremos más adelante, profundas implicaciones metodológicas en la docencia universitaria. De hecho, *“los modelos de competencias profesionales se han adueñado también del mundo empresarial, incluyendo la formación de los trabajadores y la propia gestión de los recursos humanos”* (Tejada, y Fernández Cruz, 2009: 15). Esto implica, en el desarrollo de un nuevo modelo formativo internacional, dejar de lado la excesiva limitación epistemológica y del puesto de trabajo, para abrirse a modelos formativos mucho más flexibles en los que tengan gran importancia la integración multidisciplinar, el trabajo en equipo, la cultura del aprendizaje continuo y de la autoformación y la adaptabilidad a los cambios de modelos productivos (en sentido amplio). Todo ello queda por tanto vinculado a un modelo que relaciona competencias profesionales y personales como elemento esencial del proyecto formativo y profesional de los estudiantes (Heijke, Meng & Ramaekers, 2003).

2.4.9. Sistema europeo de las cualificaciones

Europa se caracteriza por una gran diversidad de instituciones y sistemas de educación y formación. Esta diversidad se debe a la existencia de un amplio y sólido consenso, según el cual la educación y la formación deben reflejar las necesidades de aprendizaje a nivel local, regional y nacional y dar respuesta a estas necesidades. “La riqueza y la diversidad de la educación y la formación en Europa pueden considerarse a la vez un valioso recurso y un medio para reaccionar con rapidez y eficacia a los cambios tecnológicos y económicos” (Bruselas, 2006: 2).

La necesidad de renovar continuamente los conocimientos, las destrezas y las competencias de los ciudadanos es esencial para la competitividad y la cohesión social de la Unión Europea, así queda remarcado en la Comisión de Bruselas celebrada en 2006.

Pero el que coexistan varios y diferentes sistemas e instituciones de educación aislados unos de otros, puede acarrear el que se dé una fragmentación que no sólo no propiciaría ese desarrollo de conocimientos, destrezas y la competencia entre ciudadanos, sino que lo obstaculizaría.

Este modelo formativo orientado a competencias, en el que el aprendizaje a lo largo de la vida (LLL) se impone como el modelo de referencia en todos los niveles y modos de aprendizaje, formal, informal y no formal, y converge hacia el objetivo prioritario de desarrollo de un marco europeo de cualificaciones que, con carácter abierto y flexible, interaccione con la transparencia y transferibilidad de los créditos ECTS. Para ello, habrán de conectarse finalmente los modelos de los citados ECTS y ECVET (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Formación Profesional). No se trata de sustituir el modelo ECTS sino, muy al contrario, complementarlo.

La finalidad del ECVET (Comisión Europea, 2008a), como recomendación de la UE, es facilitar la transferencia de créditos de aprendizaje de un sistema de cualificación a otro, debiendo conducir a la compatibilidad de ambos. Sin embargo, no persigue la armonización de los mismos, diferenciándose así del Marco Europeo de Cualificaciones, que establece un marco de referencia común.

Este Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF³⁶) (Comisión Europea, 2008b), al apoyarse en un modelo de aprendizaje amplio y acumulativo, que establece cualificaciones basadas fundamentalmente en la adquisición de competencias, conecta de forma clara con la construcción del EEES. Teniendo en cuenta que desde las instituciones europeas se decidió que los elementos importantes a la hora de establecer comparaciones entre marcos eran, las competencias adquiridas y los resultados de aprendizaje; el sistema aprobado recoge tres ciclos aunque existe la posibilidad de reconocer cualificaciones intermedias.

El núcleo del EQF comprende ocho niveles de referencia para las cualificaciones, en los que se describe qué conoce el individuo, qué comprende y, sobre todo, qué es capaz de realizar, es decir, las competencias que posee, descritas en términos de responsabilidad y autonomía, independientemente al sistema formal, informal o no formal en que las haya adquirido.

Estos ocho niveles de referencia para los responsables de la educación y la formación a nivel nacional y sectorial, abarcan todo el espectro de cualificaciones, desde las que se dan al completar la enseñanza y la formación obligatorias hasta las que se conceden en el nivel superior de la enseñanza universitaria y de la formación profesional (Gata, Bautista & Mora, 2003). Así por ejemplo, el nivel 1 correspondería a los títulos de Educación Básica, y el nivel 8, por ejemplo el Doctorado³⁷.

³⁶ European Qualifications Framework (EQF). Marco Europeo de Cualificaciones, es una iniciativa que permite establecer un lenguaje común para describir las cualificaciones en toda Europa y que ayudará a las instituciones, empresas, estudiantes, persona que trabajan y a la ciudadanía en general a comparar los conocimientos, aptitudes y competencias adquiridas en países diferentes y proporcionadas por distintos sistemas de educación y formación. Recuperado el 26 de Junio de 2011, de: <http://www.educastur.es/hola/eqf/flash.html>

³⁷ Para más información consúltese: Comunidades Europeas (2009). El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las

El nivel 6 del EQF, que comprende una duración entre 180 y 240 créditos ECTS, se corresponde, en el caso español, con los títulos de Grado. Los estudiantes que obtengan el título correspondiente a este nivel serán capaces de:

- Poder aplicar su conocimiento y entendimiento de modo que indique un enfoque profesional a su trabajo.
- Y serán capaces de resolver problemas y de interpretar datos que les permitan reflexionar sobre asuntos de distintos ámbitos.

Las cualificaciones orientadas para el nivel 7 del EQF (90-120 créditos ECTS), incluyen competencias más especializadas, como una mayor capacidad de autonomía, como es la habilidad de integrar conocimientos y de manera la complejidad. En este caso el conocimiento adquirido, además, va más allá del que se consigue en el primer ciclo, ya que, proporciona una base para la originalidad en el desarrollo y/o ampliaciones de ideas, en un contexto investigador. En el caso Español este ciclo se puede considerar al equivalente al máster.

Y el nivel 8 del EQF, está caracterizado por una comprensión sistemática de un campo de estudio y maestría en habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo. Además incluye una serie de habilidades más complejas relacionadas con la promoción del conocimiento, el análisis crítico y la elaboración y puesta en marcha de una investigación. En nuestro caso, se correspondería con los estudios de doctorado.

Por lo tanto los nuevos planes de estudios, según el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, tendrán que contemplar en su diseño las competencias que indica el Marco Europeo de Cualificaciones para la Educación Superior, así como las competencias que marque el MECES, que aún en la actualidad se encuentra en proceso de elaboración. Siendo la ANECA la que vele, tanto por los procesos de verificación como en los procesos de acreditación posteriores.

Así, los niveles de referencia del EQF se centran en lo que se es capaz de hacer y no en el lugar en el que se ha aprendido, en la duración del aprendizaje o en el tipo de institución educativa en la que se ha obtenido un determinado título. Esto, evidentemente, obliga a reformular determinados aspectos de las legislaciones nacionales de los distintos países de la UE.

A título de ejemplo, y en el contexto español, se ha avanzado en la convergencia de los tres subsistemas de formación (ocupacional, continua -formación para el trabajo- y reglada), en la unificación de las ofertas formativa y en la armonización de los sistemas de acreditación de competencias. Así, el desarrollo de la Ley de Cualificaciones y Formación Profesional de 2002, se ha articulado en torno al Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales, mediante la creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL). Así, se está construyendo un Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, con 26 familias profesionales, un catálogo modular que incluye el conjunto de módulos formativos asociados a las

diferentes unidades de competencia de las cualificaciones profesionales y que establece cinco niveles de cualificación, de los que sólo se han desarrollado tres.

El avance de este tipo de catálogos en el conjunto de los países del EEES hará que se armonicen con los niveles establecidos en el EQF, momento en que se alcanzará la transparencia de los sistemas en ese espacio y se facilitará enormemente la movilidad de estudiantes y titulados.

2.5. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Aunque existe gran variedad de definiciones sobre "internacionalización", una que la define con bastante claridad es: "La internacionalización de la Educación Superior es el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución" (Knight, 1999). La internacionalización ha sido una estrategia muy frecuente en las instituciones de Educación Superior, que por su propia naturaleza, han tendido con carácter general a establecer relaciones con otras universidades sin más limitación que los presupuestos o las coyunturas geopolíticas. Estas relaciones han consistido tradicionalmente, en asistencia a congresos, firma de convenios o movilidad de los investigadores, ampliándose en las últimas décadas a estancias de movilidad reguladas, alianzas estratégicas entre universidades o establecimiento de redes de investigación y docencia.

Estos procesos, aunque "bi o multidireccionales", tuvieron en su origen una dirección principal en el flujo, en función de la asimetría en los parámetros de calidad de las universidades firmantes; posteriormente, han derivado hacia la constitución de redes, haciendo que las relaciones se hayan ido haciendo cada vez más equilibradas, reconociéndose las aportaciones de los distintos miembros integrantes de los consorcios, sobre todo en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades.

Aunque, con ciertas diferencias en función de los países y las áreas económicas, es en la década de los años 90 del siglo pasado cuando el fenómeno de internacionalización se ha convertido en una prioridad para la política educativa y la política general, lo que se ha concretado en la creación de programas específicos para la internacionalización de las instituciones educativas (Barrow, Didou y Mallea, 2003). La mayoría de las universidades de prestigio en el mundo, que anteriormente tenían una proyección internacional, han desarrollado programas de internacionalización, y organizaciones como la OCDE, han establecido programas como el IMHE (Programa de Administración Institucional de la Educación Superior) que incluye el seguimiento de la calidad de los procesos de internacionalización universitaria a nivel mundial (De Wit, y Knight, 1999)

Relacionado con el fenómeno de internacionalización de la Educación Superior, el proceso de construcción del EEES incluye como uno de sus objetivos esenciales el que "Europa estará abierta a la cooperación, en beneficio mutuo de todas las demás regiones, y deberá ser el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo" (Comisión Europea. 2002: 3). En efecto, con la Declaración de Bolonia se tenía la idea de crear "el espacio más importante en materia de Educación Superior en el mundo" y esto no puede ser separado de una cierta

competencia con la Educación Superior de EEUU o con la emergente actividad universitaria internacional de muchas universidades asiáticas. Así, dicho proceso, se inserta claramente dentro del marco de carácter global de internacionalización de la enseñanza superior en el que las instituciones universitarias, no solo colaborarán y generarán modelos más transparentes, transferibles y verificables en relación con las competencias generales y específicas de las distintas carreras y su relación con el mundo laboral, sino que competirán claramente por atraer a los mejores alumnos y también a los mejores profesores (también por evitar que salgan fuera del continente europeo muchos “talentos”). No podemos así separar los contenidos formativos de los económicos en este proceso de internacionalización, ni tampoco de los argumentos de carácter político o de reconocimiento internacional (Ramírez, 2004).

En relación con lo anterior, se han generado debates intensos desde distintas posiciones ideológicas, tanto en Europa como fuera de ella, con importantes reservas al proceso de construcción del EEES -y de la internacionalización de la Educación Superior con carácter general- debido, entre otras cuestiones, a la amenaza -real o percibida- que comporta para las identidades nacionales o regionales, a la tradición humanística universitaria y a la mercantilización y privatización de la enseñanza superior. No entraremos aquí con mayor profundidad en el debate, pues no es el objeto de este documento.

A pesar de estas polémicas, el proceso de internacionalización de la enseñanza superior como línea de trabajo consciente de los sistemas universitarios, va más allá de la UE y de la construcción del EEES, como hemos referido con anterioridad, así lo demuestran proyectos desarrollados en las últimas décadas en todas las áreas geográficas, incluida Latinoamérica.

Todos estos intentos serán probablemente en el futuro refinados, ya que tendrán que hacer frente a dos retos importantes: por una lado, a la internacionalización del currículo, que obligará a adoptar unas lenguas comunes de referencia y, por otro, a la virtualización de partes sustanciales del mismo, lo que hará que se puedan combinar estancias en las propias universidades con actividades a distancia. Pero, independientemente de estas hipótesis de futuro, el EEES será probablemente uno de los factores determinantes en este proceso.

Terminaremos indicando las razones, de forma simplificada, por las que la internacionalización de la enseñanza superior será un proceso ascendente en las próximas décadas y seguiremos para ello la argumentación de Knight (1999), que se articula en torno a razones políticas, económicas, académicas y sociales.

En primer lugar, podemos decir que, tradicionalmente, la política internacional, la búsqueda de alianzas estratégicas y económicas o el interés por ejercer influencia en determinadas zonas del planeta, han sido elementos de promoción de la internacionalización de la enseñanza. Quizá en una actualidad más globalizada, y en relación con las polémicas referidas anteriormente, el fortalecimiento de la propia identidad nacional o regional, o el riesgo de homogeneización cultural, puede ser un acicate para promover la internacionalización educativa. En función de la situación de desarrollo de cada país, puede verse este proceso como una oportunidad de modernización (aunque en algunos países pueda ser percibido como un proceso de

desnacionalización o de "occidentalización"). También podemos incluir aquí una visión de la educación como un objeto de exportación de servicios, y en este sentido, podemos ver también razones económicas para la internacionalización de la enseñanza.

En efecto, en segundo lugar, vemos claramente una orientación de mercado (económica) para internacionalizar la Educación Superior. La creciente interdependencia entre las naciones y la denominada sociedad de la información, hace que la competitividad económica, científica y tecnológica afecte directamente al sector de Educación Superior. Por ello, la internacionalización del sector de la Educación Superior y el desarrollo económico y tecnológico están cada vez más relacionados. Evidentemente, distintas posiciones ideológicas y sociales o culturales, generarán en el futuro amplias discusiones sobre el factor economicista como centro de planificación de la Educación Superior.

En tercer lugar, razones académicas pueden ser esgrimidas para favorecer el proceso de internacionalización de la enseñanza superior, lo que conecta con la mención a la historia de las instituciones universitarias que hemos hecho anteriormente. Así, una de las principales razones aducidas para internacionalizar al sector educativo es lograr estándares académicos internacionales en la enseñanza y la investigación. En este punto también ha de plantearse la discusión de la posible excesiva homogeneización de la Educación Superior o de la pérdida de riqueza y debate -instalación de un pensamiento único global en la academia-.

En último lugar, la razón sociocultural, como preservación y promoción de la cultura nacional, adquiere mucha fuerza sobre todo en aquellos países que ven la internacionalización como una vía de mantenimiento y promoción de la diversidad cultural, que contrarreste el efecto homogeneizador de la globalización.

Así, para terminar este apartado, podemos afirmar, que la construcción de espacios de intercambio académico en la Educación Superior, como el EEES, independientemente de las controversias que puedan suscitar, será una tendencia clara en las próximas décadas. Esta construcción tiene, por supuesto, un componente de política internacional y de política educativa nacional e institucional muy elevado. Sin embargo, desde mi punto de vista, la implicación personal y profesional de los estudiantes y, sobre todo, de los docentes universitarios, será la clave del éxito final. Sin el apoyo de las instituciones no será posible construir redes universitarias potentes, que puedan impartir una enseñanza de calidad que aumente las posibilidades de movilidad y empleabilidad de los egresados; pero sin el saber, el saber hacer y el disfrutar haciendo de lo que se sabe hacer de los profesores universitarios, implicados profundamente en el desarrollo de estos procesos, no será posible el éxito y la institucionalización cultural de los mismos.

2.6. LA ADAPTACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS AL EEES DESDE LA UGR.

Desde los inicios del proceso de adaptación de las enseñanzas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la Universidad de Granada viene haciendo un importante esfuerzo para la adaptación de sus títulos a este nuevo modelo normativo.

Como hemos visto la Universidad de Granada apuesta por una docencia de calidad, potenciando de esta manera la docencia práctica, promoviendo la innovación docente, proporcionando formación adecuada a sus profesores e impulsando la adaptación de sus enseñanzas a las nuevas normativas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como las enseñanzas de posgrado, a través del lanzamiento de diferentes programas docentes, programas como los que hemos comentado anteriormente dirigidos a la formación del profesorado o a la realización de acciones de innovación docente, con una sola finalidad, la mejora de la docencia.

Pero entre las diferentes acciones que se están llevando a cabo, la Universidad de Granada participa desde el curso 2004/2005 en las experiencias piloto de aplicación del sistema de créditos europeos (ECTS) en el marco de planes de estudios actualmente vigentes.

Estas experiencias piloto se desarrollaron según las “Bases para la implantación del sistema ECTS en la Universidad de Granada (experiencias piloto)”, aprobadas por Consejo de Gobierno de 7 de noviembre de 2005, y el “Convenio de Colaboración entre la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa y las Universidades Públicas de Andalucía para el desarrollo de acciones de adaptación de las Enseñanzas al Espacio Europeo de Educación Superior”, de 5 de diciembre de 2006. Experiencias piloto, que han cobrado especial importancia en esta etapa final de adaptación de títulos, y que aun en la actualidad siguen desarrollándose en aquellas en los cursos que aún vigentes de los planes antiguos.

En estas, no sólo participan profesorado, sino que es muy elevado el número de estudiantes y PAS que también lo hacen.

Las convocadas por parte del Rector, dentro del programa de adaptación de las enseñanzas al EEES para el este mismo curso, son dos, “Ayudas para titulaciones que participen en experiencias piloto y para títulos de grado” y “Ayudas para los nuevos planes de estudio en el marco de la nueva organización de las enseñanzas oficiales”. Para ambas convocatorias, los solicitantes podrán ser bien profesorado que imparte docencia en las titulaciones incluidas en las experiencias piloto de la UGR, o en los títulos de grado, o bien los decanos o directores de centro, así como los coordinadores de las titulaciones que participan en las experiencias piloto, o de los títulos de grado.

- Ayudas para titulaciones que participan en experiencias piloto y para títulos de grado.

A través de ellas, los solicitantes, podrán solicitar ayudas para realizar acciones encaminadas a la implantación del sistema del ECTS en las titulaciones de la Universidad de Granada que participan en las experiencias piloto (en sus fases de planificación o de implantación) así como acciones encaminadas a la implantación y desarrollo de los títulos de Grado. Como se remarca en la convocatoria, en atención al momento del proceso en el que nos encontramos, se consideran prioritariamente las solicitudes para, acentuándose que las a acciones bilingües, tendrán prioridad:

- Realización de actividades formativas en la titulación.

- Material fungible que deban utilizar los estudiantes en actividades académicamente dirigidas. Desarrollo de instrumentos adecuados para la evaluación de la adquisición y desarrollo de competencias.
 - Generación de recursos y materiales didácticos que propicien el aprendizaje autónomo y la aplicación práctica del conocimiento. Las acciones de esta modalidad contarán, en aquellos casos que sea posible, con el apoyo de la Editorial Universidad de Granada.
 - Participación de los estudiantes en el seguimiento y evaluación de las metodologías docentes.
 - Desarrollo y seguimiento de las Experiencias Piloto de implantación del sistema europeo de créditos
 - (ECTS) que las Universidades andaluzas vienen realizando, en el marco de los Planes de Estudio vigentes, desde el curso académico 2004-2005.
 - Incentivar la movilidad de los miembros de la comunidad universitaria para participar en foros sobre las repercusiones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje y la adecuación de la administración y gestión de las universidades.
 - Material inventariable, que sólo será objeto de esta ayuda cuando no esté cubierto por otros programas de la UGR y se justifique expresamente su necesidad para el desarrollo de las experiencias piloto.
- Ayudas para nuevos planes de estudio en el marco de la nueva ordenación de las enseñanzas oficiales.

En este caso, las acciones a realizar por los solicitantes para poder optar a esta modalidad deberán ir encaminadas a la reforma que exige la adaptación del sistema universitario a los nuevos planes de estudio en el marco de la nueva ordenación de las enseñanzas oficiales. Siendo posible realizar actividades como:

- Localización y análisis de referentes externos a la universidad que avalen la adecuación de la propuesta a criterios nacionales o internacionales para títulos de similares características académicas.
- Consultas externas para la elaboración del plan de estudios con profesionales, asociaciones o colegios profesiones, estudiantes u otros colectivos.
- Diseño de sistemas de evaluación de las competencias de los estudiantes.
- Diseño de sistemas de información previa a la matriculación y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a la universidad y la titulación.
- Diseño de sistemas de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados.
- Diseño del sistema propio de la universidad para transferencia y reconocimiento de créditos.
- Diseño de prácticas externas y su evaluación.
- Diseño de trabajos de fin de grado o máster y su evaluación.

2.7. CAMBIOS EDUCATIVOS IMPULSADOS DESDE EL EEES

A nivel pedagógico se ha producido un cambio de paradigma educativo que ha supuesto centrar la atención en el estudiante y el aprendizaje. Este cambio paradigmático ha provocado, a su vez, cambios en las funciones, roles y acciones docentes, lo que requerirá nuevos programas formativos para que el profesorado universitario sea capaz de afrontar estos nuevos retos que se presentan con éxito (Doménech, 2011).

Ante este nuevo contexto, generado a través del EEES cabría preguntarse, cuál debe ser el nuevo perfil competencial del profesor universitario relacionado con la función docente, así como la investigadora (Mas y Ruiz, 2007). Tema de gran interés que trataremos en los próximos capítulos.

Entre los principales cambios que se pretenden impulsar a nivel pedagógico desde el EEES, dirigidos hacia la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, y centrándonos y destacamos: la formación por competencias; trabajar con créditos ECTS; la potenciación del uso de las nuevas tecnologías y de la tutoría, herramientas imprescindibles para orientar y guiar el trabajo autónomo del estudiante, tanto de forma presencial como a distancia, de ahí la apuesta por su fomento; y ya centrándonos en nuestro contexto de estudio, debemos resaltar el cambio de una metodología centrada en la enseñanza, en el profesor, a una metodología centrada en el aprendizaje, en el estudiante; al igual que el cambio de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje. Nos estamos refiriendo a la necesidad de acompañar a la reforma y adecuación de los estudios de una reforma de las metodologías docentes.

2.7.1. Una metodología centrada en el estudiante

Se trata de potenciar una metodología que fomente el trabajo activo, independiente y autónomo del estudiante tanto de forma presencial como a distancia, orientado por el profesor con el apoyo tanto en el uso de las nuevas denominadas metodologías activas³⁸, la tutoría y de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. Como apunta Sanz (2009:39), se trata de propiciar *“una concepción más abierta de las metodologías docentes universitarias ancladas en la lección magistral como único formato”*.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ofrecer distintos escenarios donde pueden tener lugar las actividades, tareas y evaluaciones que deben ser realizadas, por profesores y estudiantes a lo largo del curso académico. Pero para ello es

³⁸ Por metodologías activas se hace referencia a 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. Es un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, que potencia la implicación responsable de éste último y que conlleva a la satisfacción y en enriquecimiento tanto del docente como del estudiante.

necesario que los docentes universitarios sean conscientes de la necesidad de capacitarse en el dominio de tres saberes docentes imprescindibles (Sanz, 2009):

- a) Un conocimiento de base sobre el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes y su diversidad personal, cultural y social, así como el dominio de los contenidos específicos y de las metodologías para facilitar el aprendizaje.
- b) Unas capacidades de aplicación de conocimientos, dirigidas a planificar la enseñanza, seleccionar y crear tareas relevantes para los estudiantes.
- c) Una responsabilidad profesional, a través de la práctica profesional y ética, a través de la reflexión, del aprendizaje continuo y cómo no, a través de la colaboración.

Pero para afrontar estos nuevos retos, los individuos no sólo necesitarán una base considerable de conocimientos, sino una gran capacidad para organizar y aplicar convenientemente todo este conocimiento (Arredondo, 2006).

Y es esa la principal labor de las metodologías activas, 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 facilitar su aprendizaje significativo. Como señala Goñi (2005) debe resistirse a la tentación de contar todo lo que sabe para centrar su atención en lo que tiene 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.

De esta forma, al profesorado se le presentan nuevas posibilidades metodológicas que le permitirán combinar diferentes modalidades de enseñanza y de aprendizaje con el fin de ampliar, mejorar y enriquecer la metodología docente universitaria. En la modalidad de enseñanza presencial, las clases teóricas, seminarios, clases prácticas, tutorías, prácticas externas, etc. En la modalidad de trabajo autónomo, el estudio y trabajo en grupo, estudio y trabajo autónomo, individual, etc. De este modo, una propuesta de métodos de enseñanza universitaria abarcaría desde la lección magistral, al estudio de casos, la resolución de ejercicios y problemas, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje cooperativo, el contrato de aprendizaje, etc.

2.7.2. Una evaluación orientada a la mejora

Hasta hace unas décadas, la evaluación universitaria ha estado centrada principalmente en la certificación y acreditación de los conocimientos de los estudiantes que eran generalmente evaluados a través de pruebas de papel y lápiz, en las que predominaban las preguntas de tipo memorístico. Ésta forma de evaluar, no facilita ninguna información al profesor de cómo aprender los estudiantes ni a los estudiantes de cómo podrían mejorar.

Por lo que, el nuevo contexto universitario, lo que se necesita y demanda, es “transformar la costumbre del examen en cultura de evaluación, hacer de la evaluación un ejercicio de formación” (Álvarez, 2008: 230). Se trata de hacer que el examen sea “*un paso subsidiario, sin prisas, sin formalismos, sin la obligación de memorizar datos insustanciales en la universidad*” (Lledó, 1994:106). Los procedimientos de evaluación han de tender hacia una evaluación auténtica, una evaluación referida a criterios, en la que se potencie la autoevaluación, la evaluación por “pares”, la evaluación continua. Se trata de un enfoque orientado a la evaluación para el aprendizaje, en lugar de una evaluación del aprendizaje.

Este nuevo enfoque según Benito y Cruz (2005: 90) permitirá:

- *La efectiva retroalimentación informativa a los estudiantes.*
- *El papel activo del estudiante en relación a su propio aprendizaje.*
- *La adaptación continua de la enseñanza a los resultados de la evaluación.*
- *El tener en cuenta la profunda influencia de la evaluación en la motivación y en la autoestima del estudiante. Ambas cosas tienen un importante impacto en el aprendizaje.*
- *La necesidad de los estudiantes de evaluarse a sí mismos y de entender cómo mejorar.*

Sin embargo, en la actualidad, se utiliza para evaluar distintos componentes educativos, como profesores, programas, materiales, etc. (Doménech, 2011) con la finalidad de corregir fallos o superar deficiencias. Actualmente se trata de potenciar y priorizar en el aula la utilización de la evaluación formativa sobre la sumativa, ya que la evaluación sumativa se utiliza como medio para la mejora del objeto que se está evaluando, mientras que la evaluación sumativa tiene un carácter fundamental de control y certificación sobre los resultados obtenidos.

Esto no quiere decir que solamente nos basemos en una evaluación formativa, ya que la sumativa tiene también un valor formativo, y sería un error no tomarla en consideración.

2.8. OPINIÓN DEL ESTUDIANTE RESPECTO AL EEES

Muchas son las cuestiones que la puesta en práctica del EEES ha ido creando a toda la comunidad universitaria, pero en algún momento nos hemos parado a pensar, ¿cuál es la opinión que tienen los estudiantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje?, y de forma más completa, y en este momento ¿cuáles han sido sus opiniones sobre los cambios que el EEES ha ido introduciendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Del 22 al 25 de marzo de 2001 se celebró el primer encuentro de los representantes estudiantiles de Europa (ESIB) en Göteborg. Para ESIB (The National Unions of Student in Europe), el Proceso de Bolonia fue considerado como un paso decisivo y único hacia una Europa sin limitaciones. Consideraron que la creación de un espacio común era tarea de todos.

El objetivo último de esta reunión, fue declarar sus expectativas acerca del futuro del proceso de Bolonia. El documento se redactó en base a tres apartados³⁹:

1. Consecuencias sociales, en cuanto a la responsabilidad que tienen los gobiernos de garantizar la igualdad de acceso a la enseñanza superior a todos los estudiantes independientemente de su origen. Para ello ESIB señaló la necesidad de proveer a los estudiantes de una financiación en forma de becas de estudio.

Para ESIB los estudiantes no deben ser considerados como “consumidores” del servicio de la Educación Superior, la universidad como principal Institución de Educación Superior debe ofrecerles las habilidades y el conocimiento social que será necesario para ellos, tanto a nivel personal como profesional.

2. La Educación Superior debe ser un servicio de calidad y este se debe caracterizar por estar al servicio de todos, fomentando así una sociedad democrática europea.

Para tener y desarrollar una enseñanza superior de calidad, se consideró necesario crear un marco común europeo de acreditación, así como un sistema compatible de titulaciones. De este modo, los gobiernos se comprometerían a garantizar a los estudiantes extranjeros los mismos derechos legales como a los estudiantes en el país de acogida.

ESIB consideró que la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores, es una forma de promover la tolerancia cultural. Acentuaron que los problemas existentes en movilidad académica, de deben a su vez a obstáculos sociales, económicos y políticos, que debían ser eliminados. Esta sería la forma de dirigirse hacia un Espacio Europeo de Educación Superior de movilidad y calidad, aumentando así el atractivo de Europa.

Para ello ESIB señaló las mediadas que debía adoptar el Proceso de Bolonia: primero, transparencia; segundo, aumentar el suministro de información, creando para ello una base de datos de fácil acceso donde quede reflejada toda la información relevante acerca del EEES; y en tercer lugar el desarrollo del Suplemento Europeo al Título.

3. Y en tercer lugar, como se describe en la propia Student Göteborg Declaration (2001), se acentuó que además de considerar al estudiante como agente competente, activo y constructivo, ha de ser visto como fuerza impulsora hacia los cambios educativos que se avecinan; considerando la participación del estudiante en todos y cada uno de los órganos decisivos sobre aspectos referidos al proceso de Bolonia.

En Bologna Follow-up Seminar (2003) organizado por ESIB y celebrado en Oslo, se manifestó la necesidad de favorecer la implicación de los estudiantes en todos los niveles de toma de decisiones. Para ello era necesario, que a la par se desarrollarán mecanismos para el reconocimiento y certificación de la experiencia, capacidades y

³⁹ Más información consúltese Student Göteborg Declaration (2001).

habilidades que los estudiantes adquirirían como representantes, así como promover la motivación en los demás estudiantes para que éstos se convirtieran en representantes.

Como preparación a este seminario, el Ministerio de Educación y Ciencia noruego encargó al Consejo de Europa un estudio dirigido por Anika Persson⁴⁰, sobre la participación de los estudiantes en el gobierno universitario de Europa.

La investigación muestra los resultados de un cuestionario aplicado a una muestra compuesta por tres grupos: estudiantes, representantes de las Instituciones de Educación Superior y Ministerios de Educación Superior. Los resultados pusieron de manifiesto una actitud positiva de los tres colectivos hacia el incremento de la participación de los estudiantes en el gobierno de la Educación Superior independientemente del nivel de influencia en los diferentes países.

En cuanto a la participación estudiantil a nivel nacional, se consideró que no era tan fuerte como a nivel institucional. Ya que a nivel departamental se apreció un menor grado y su influencia era más débil si se comparaba con otros niveles institucionales y de Facultad/Escuela.

Sobre la influencia que otros profesionales de las IES (Instituciones de Educación Superior) sobre la participación estudiantil, señalaron (Ministerios, representantes universitarios y estudiantiles) que éstos debían difundir información sobre los derechos estudiantiles, y sobre como los estudiantes podían influir en el Gobierno de la Educación Superior.

En conclusión se puede destacar, que los estudiantes consideraron que su derecho de participar en las decisiones de las IES es una forma de democratizar el sistema, pero aún así, demandaron más oportunidades para hacerlo.

En este mismo año en el que se produjo este estudio, se celebra en Dublín la “VII Convención de Estudiantes Europeos titulada “National Qualifications Framework and Student Involvement within the EHEA”⁴¹. A través de ella, se da a conocer que solamente una minoría del total de los países que forman el EEES (Escocia, Inglaterra, Irlanda del Norte, País de Gales y Dinamarca) disponían de marco nacional de cualificaciones, cuando ya había sido objetivo de los Ministros en la Declaración de Berlín (2003) el contar con un Marco Europeo General de Cualificaciones para el 2010, destacándose así el poco conocimiento por parte de los países sobre este tema.

Son los estudiantes los que proponen que la elaboración de los marcos de cualificaciones nacionales debía hacerla de forma original contando con los recursos y apoyos necesarios y resaltando una vez más, que en esta construcción del Marco Europeo todos los países debían participar activamente, porque la creación del EEES era tarea de todos.

A través de la “IX Convención de Estudiantes Europeos” (2005) se aprueba la Declaración de Luxemburgo. En ella los estudiantes a través de ESIB consideraron que el Proceso de Bolonia era una herramienta importante en pos a la construcción de un

⁴⁰ Person, A. (2004). Student participation in the governance of higher education in Europe: results of a survey. En Bergan, S. (ed.), *The university as res publica* (31-83). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

⁴¹ Recuperado el 23 de Mayo de 2011, de <http://www.institucional.us.es/eees/formacion/index.htm>

continente integrado. Es importante destacar una clara oposición por parte de los estudiantes respecto al objetivo estratégico del fomento de la competitividad en el EEES. Ellos consideraron que esto generaría una mercantilización de la instituciones, aunque por el contrario, si se muestran de acuerdo con la promoción del atractivo de los sistemas universitarios europeos.

Tres fueron los puntos principales de la Declaración de Luxemburgo⁴²:

1. Sistema de Grado, Garantía de Calidad y reconocimiento de Grado.

En cuanto a este aspecto, ESIB remarcó la existencia de obstáculos que impedían el ejercicio de trayectorias formativas libres y flexibles. Es decir, se denunció la existencia de problemas financieros y de selección del alumnado.

En cuanto a la implicación estudiantil en procesos de garantía de calidad interna y externa se demandó que esta debía mejorarse, y para ello consideraron necesario establecer un sistema claro de estándares, al igual que las legislaciones nacionales recogieran los principios que en Lisboa se marcaron sobre el reconocimiento de los títulos.

2. Movilidad estudiantil.

Sobre este aspecto, los estudiantes reconocieron que la financiación seguía siendo un tema poco tratado por los sistemas universitarios, cuando debía ser un eje prioritario para desarrollar la libre movilidad que caracterizaría el nuevo contexto universitario. Para ello ESIB, propuso la creación de un fondo europeo que facilitase las condiciones de obtención de visa y permisos de residencia para estudiantes, así como ayudas en función de la situación económica y social de los mismos.

3. Participación estudiantil.

Se remarcó una vez más, la idea de seguir fomentando la participación del estudiante en todos los niveles (europeo, nacional, regional y local) en todo el Proceso de Bolonia.

En mayo de 2005, se publicó un nuevo informe por ESIB, “Black Book of the Bologna Process”, en el que aún no se tienen en cuenta la participación de los estudiantes españoles para el análisis.

Se trata de un documento que dió a conocer las malas prácticas que se estaban dando en la construcción del EEES, como era la implementación del ECTS en alguna zonas como Bélgica, Alemania o Eslovenia. También fue objetivo de este trabajo el analizar la problemática del aseguramiento de la calidad, donde el principal obstáculo fue el descubrir la escasa participación de los estudiantes en todos los niveles, la falta de transparencia en los resultados o la falta de comparaciones de los estudios que se realizan a nivel departamental en las universidades, esto fue problemática de países como Polonia, Rumanía, Hungría y Bulgaria.

⁴² Texto completo disponible en: http://europa.eu/youth/news/index_2146_es.html

En otro aspecto donde se puede denotar la escasa participación que hasta entonces tenía el colectivo de estudiantes, era en la falta de respeto hacia sus opiniones en el proceso de diseño y reelaboración de los planes de estudio, contradiciendo así las indicaciones que los Ministros de Educación Superior marcaron en el Comunicado de Praga (2005). Por lo tanto la participación de los estudiantes en el Bolonia era una de las mayores debilidades que EEES pone de manifiesto hasta entonces.

De forma sintética, la conclusión a la que se llegó con este trabajo fue que la percepción de los estudiantes en el 2005, era que pocas de las intenciones declaradas hasta el momento se estaban llevando a la práctica.

Siguiendo la misma línea que la publicación de los comunicados o declaraciones, dos años más tarde se publicó la segunda edición de "Bologna With Student Eyes" (2007). En este caso se trata de los resultados de un estudio que contó con la participación de 36 uniones de estudiantes de 36 países (incluida España).

La dimensión social sigue siendo un objetivo estratégico algo descuidado, y advertido por los estudiantes, ya que indican que desde 2005 pocos ha sido el progreso en la misma.

Aunque seguían existiendo barreras socioeconómicas que siguen impidiendo la movilidad estudiantil, si es cierto que se introdujeron mejoras en el proceso de concesión de becas y préstamos para la movilidad. Es cierto que los tres ciclos es algo que se está implantando en todos los países adheridos al EEES, pero el problema que se denuncia en este informe, es que la reforma de muchas titulaciones se centra en "simples recortes de los antiguos programas.

Un aspecto positivo que debemos señalar, fue el incremento de la oferta de programas de estudios dobles y conjuntos dentro de los países participantes en el EEES. También es objeto de estudio el papel de los estudiantes de doctorado. En relación a ellos, se destacaron la variedad de formas en su consideración en los distintos sistemas universitarios: se trata de estudiantes con el mismo status que los estudiantes de otros ciclos; también son estudiantes que se sitúan en la antesala de su empleo, sufriendo en algunas ocasiones condiciones sociales o laborales algo precarias; y en tercer lugar y el más importante, los estudiantes de doctorado son trabajadores que realizan labores de investigación con derechos y garantías laborales.

Está claro que a través de estos documentos los estudiantes van revisando los puntos débiles que la reforma no llega a afrontar, descubriéndose así que el punto de vista estudiantil es más pesimista que al comienzo del proceso.

Pero además de estos manuales, que dan a conocer las valoraciones y opiniones que tiene el alumnado con respecto a la necesidad de mejorar la participación estudiantil, también es de gran interés señalar los distintos Seminarios de seguimiento procedidos de Bolonia⁴³, siendo algunos de ellos, "Worldconference on the Right to and Rights in Education" del 2004; "European Seminar Bologna Promoters" celebrada en Bruselas en 2004; "Governance and Education for

⁴³ "Bologna follow-up Seminars", Recuperado el 18 de Marzo de 2011, de disponible en la web: www.esib.org/

Sustainable Development and European Integration” (2005) celebrado en Graz, Austria; “Seminar of Higher Education: Short Cycle” en Amsterdam, 2005; etc.

En el Programa Education and Training⁴⁴, podemos encontrar también afirmaciones respecto a la opinión de los estudiantes europeos. En él se demandó que la inversión en la Educación Superior debía ir emparejada con una inversión en los estudiantes y en la abolición de las matrículas, también se reclamó un espacio para la activa participación de los estudiantes en el proceso de Bolonia, así como que se realizase una mayor fuerza para alcanzar la equidad en la Educación Superior, ampliándose las oportunidades de acceso para los grupos menos presentes, lo que en los diferentes documentos (Bolonia, 1999; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Praga, 2009 y Lovaina, 2009) se había venido describiendo como dimensión social.

Si nos centramos en el último estudio lanzado por ESIB, “Bologna With Student Eyes” (2009), ya que el próximo estudio se celebrará a finales de año del 2012, destacamos los aspectos más relacionados con la opinión de los estudiantes como son: movilidad, ciclos y créditos, ECTS, carga de trabajo, Suplemento Europeo al Título, dimensión social y participación en la Garantía de la Calidad.

• Movilidad

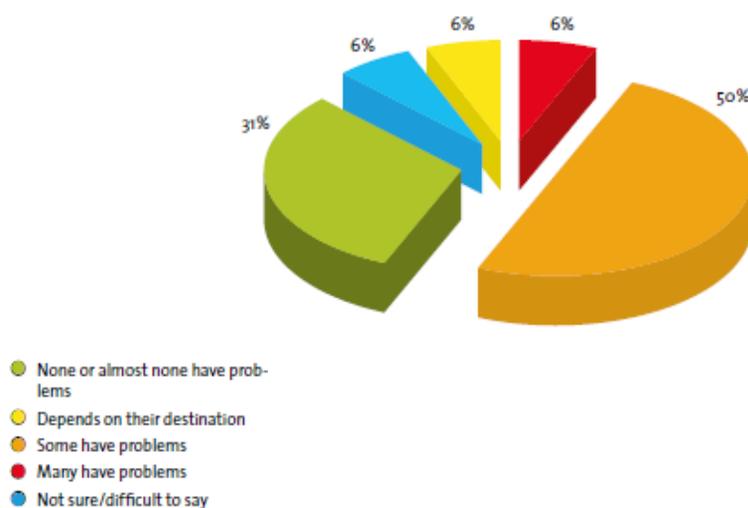
ESIB afirma respecto a este apartado que, mientras que los ministros europeos se centraban en hacer que la movilidad fuera una realidad dentro de su autoridad, las Instituciones de Educación Superior se han tomado la libertad para decidir sus propias políticas con respecto a movilidad.

Tres son las áreas principales examinadas: ayuda de la institución para los estudiantes móviles, reconocimiento de créditos o calificaciones existentes y disposición de la lengua.

Cuando se les pregunta si los estudiantes que desean pasar un período al exterior tienen problemas al conseguir algún tipo de ayuda o del permiso de su institución, el 50% de los encuestados contestaron que algunos solían tener problemas. Las uniones de estudiante finlandesas y rumanas consideran que la ayuda de la institución depende altamente de la destinación del programa de la movilidad.

⁴⁴ Más información en la web: http://ec.europa.eu/education/index_en.htm

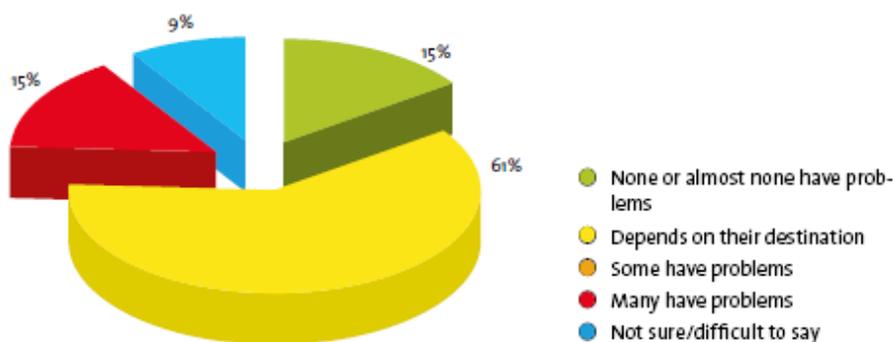
Gráfico 1. Porcentaje de uniones de estudiantes que tienen problemas en cuenta a permisos o ayudas. BWSE (2009)



Por otra parte, parece que estos obstáculos aparecen con más frecuencia en algunos campos del estudio y tienen una relación con la duración del período de la movilidad, especialmente en Croacia, Francia y Georgia.

Una de las razones por las que los estudiantes no muestran mucho interés en ir al extranjero es la carencia de la habilidad lingüística. A través del cuestionario se pretende examinar en qué medida los cursos que ofrecen las instituciones están disponibles para organizar estos cursos antes de salir y realizar la movilidad. Ante esto el informe expone que el 15% de los encuestados confirmaron que muchos de los estudiantes tienen problemas de acceso a este tipo de cursos, mientras que el 61% indicaron que algunos de sus estudiantes tienen algunos problemas, especialmente, cuando las idiomas no son una parte obligatoria de los planes de estudios.

Gráfico 2. Porcentaje de uniones de estudiantes que tienen problemas para acceder a curso de idiomas BWSE (2009)

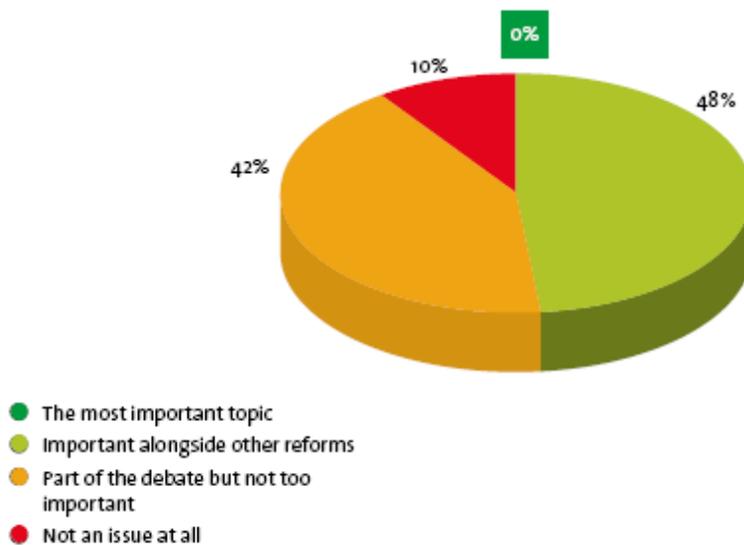


• Ciclos y créditos

Según ESIB, la reforma planteó un sistema de tres ciclos y desde 2007 no se han introducido cambios algunos. Pocas han sido las reformas que se han producido en estos últimos dos años. Según las uniones de estudiantes, las primeras reformas que introdujeron cambios a modo parcial en sus sistemas de grado se hicieron durante los cursos académicos 2004/2005 y 2006/2007, es decir entre las Conferencias de Bergen y la de Londres.

Como se puede apreciar en la Figura 21 los encuestados, consideran que la preocupación por la reforma de ciclos ha disminuido. Solamente la mitad de las uniones de estudiantes consideran la reforma de ciclos como un problema de elevada discusión en comparación con otras reformas nacionales.

Gráfico 3. Importancia de la reforma de las estructuras del grado dentro del sistema nacional. BWSE (2009)



En ninguna de las uniones se considera que es decisión solamente de las autoridades públicas, y el 48% consideran que es aún un asunto importante y que aún está en plena discusión. Esto indica que, tanto las autoridades públicas como los profesionales de las Instituciones de Educación Superior, hayan podido provocar falsas interpretaciones o hayan desarrollado malas experiencias piloto creando así focos de atención innecesarios.

Aunque para la implementación de la nueva estructura de ciclos se planteo un método, las formas por las que distintos países lo han realizado han sido varias.

En el caso de España las reformas fueron iniciadas en 2005 tratándose en un principio solamente los estudios de posgrado, y no ha sido completado el proceso en

los tres ciclos hasta el 2008. En Eslovenia los estudiantes no se les han permitido acceder a los nuevos programas hasta ahora debido a la implantación de una nueva ley en 2004. Ahora los estudiantes de grado cuando accedan de nuevo a sus universidades, se encontrarán con una nueva estructura reformada de grado, y con un cambio general en todos sus programas. En Trends V⁴⁵ (2007) muestra ejemplificaciones de países con situaciones similares, lo que hace considerar que esta forma implantación de los nuevos programas es buena, ya que, aseguran una transición más segura para el estudiante. El problema de todo esto recae, en el más allá, es decir, si en la situación en la que nos encontramos respecto al Proceso de Bolonia el desarrollar la implantación de los nuevos programas algo tardía puede crear o no nuevos malentendidos en los estudiantes o en la sociedad en general.

Como se puede apreciar en la siguiente figura, el 61% de las uniones señalan que los tres ciclos estarán completamente establecidos cuando el marco legal de comienzo a la puesta en práctica formal. Si comparamos estos resultados con los del BWSE (2007) podemos observar que el 56% de las uniones tenían el proceso de implantación a la mitad de cerrar, y sobre la mitad seguían afirmando que tenían aún problemas con la reforma.

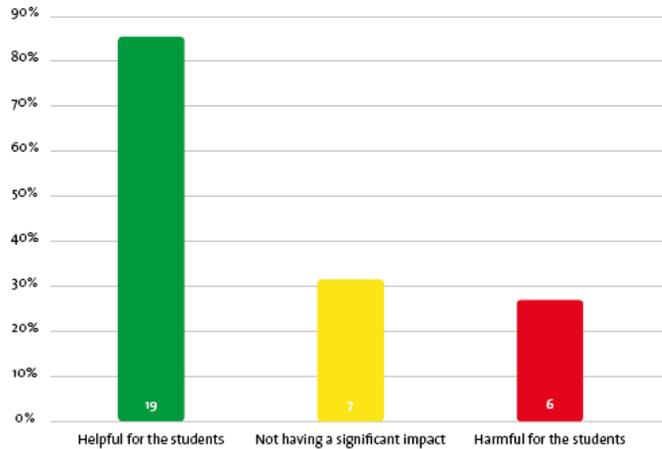
Figura 3. Situación de Europa respecto a la implantación de los nuevos ciclos. BWSE (2009)



⁴⁵ Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area (2007). Recuperado el 17 de Enero de 2011, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report__May_10.pdf

A pesar de los diversos problemas identificados, 32 uniones destacan la idea de introducir un cambio en sus grados según el sistema del tres-ciclo planteado por Bolonia, ya que lo consideran beneficioso para los estudiantes. Solamente seis uniones consideran que esta reforma es dañina para los estudiantes.

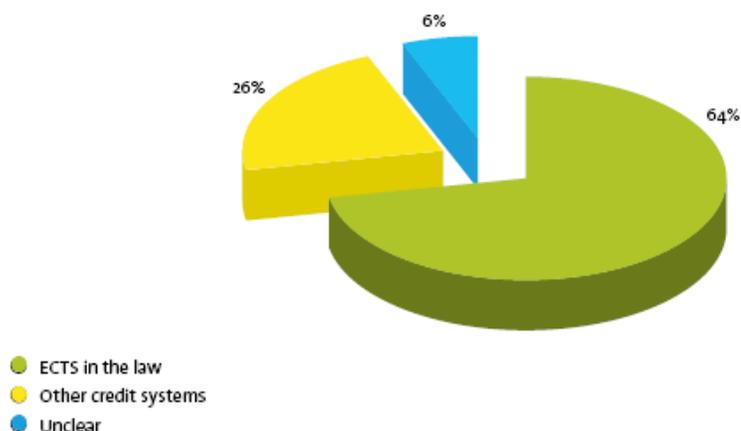
Gráfico 4. Percepción de las uniones nacionales sobre la reforma de las estructuras del grado. BWSE (2009)



• Sistema de créditos ECTS

El ECTS considerado el sistema de crédito en el EEES, ha sido adoptado por la mayoría de los países, aunque todavía son 6% de los países que utilizan otros sistemas de créditos ya que éstos son miembros recientes en el Proceso de Bolonia. Es el caso de Reino Unido y los Estados Bálticos. Mientras que otros países, como España ya funcionan con este sistema.

Gráfico 5. Instituciones de Educación Superior adaptadas al ECTS. BWSE (2009)



• Carga de trabajo

En cuanto a este aspecto al igual que en muchos otros, tampoco se ha producido evolución alguna. En el BWES (2007) se indicó que la carga de trabajo establecida con el ECTS era la adecuada, pero el día a día se ha, de las experiencias piloto, ha demostrado que su puesta en marcha ha sido un problema. Aunque el 92% de los encuestados consideran tener el ECTS establecido en su sistema educativo, la carga de trabajo no es la establecida. Según las uniones de estudiantes, se trata de un proceso que se está llevando más en la teoría que en la práctica.

Según la guía de usuarios del ECTS, la valoración de la carga de trabajo se debería haber establecido teniendo en cuenta antes la opinión del estudiante a través de cuestionarios. Por el contrario, solamente 12% (4 países) de uniones de estudiantes divulgaron que la carga de trabajo era estimada y readaptada según encuestas sobre el estudiante, que es prácticamente la misma situación identificó en el BWSE (2007).

En países como Dinamarca, Finlandia, Bélgica y Holanda el cálculo de la carga de trabajo se ha generalizado en función a los exámenes finales de los estudiantes. Sin embargo los encuestados consideran la posibilidad de incluir algunas mejoras.

En Georgia, Polonia y Rumania las horas de asistencia siguen siendo el método principal para establecer los créditos y en algunos casos como Países Bajos, España y Suecia, se dieron algunas tentativas de traducir los antiguos sistemas de créditos basados en horas de clase o asistencia al nuevo sistema ECTS mediante una fórmula que no se correspondía con la carga de trabajo real del estudiante.

En la mayoría de las países donde se habían introducidos los ECTS, se observó que la carga de trabajo no había variado en relación a la antigua. Solamente en Italia, Serbia y la Comunidad Bélgica-Francesa se había observado una disminución en la carga de trabajo.

• **Suplemento Europeo al Título.**

Según el BWSE (2007), los estudiantes suelen recibir información acerca del Suplemento Europeo al Título a través de compañeros, profesionales de las IES o a través de otras personas de forma informal. En cuanto a los datos actuales (2009), son pocos los cambios introducidos, lo único destacable es que los estudiantes que mayormente están informados sobre el suplemento, lo hacen gracias a la información obtenida por ellos mismos.

• **Dimensión Social.**

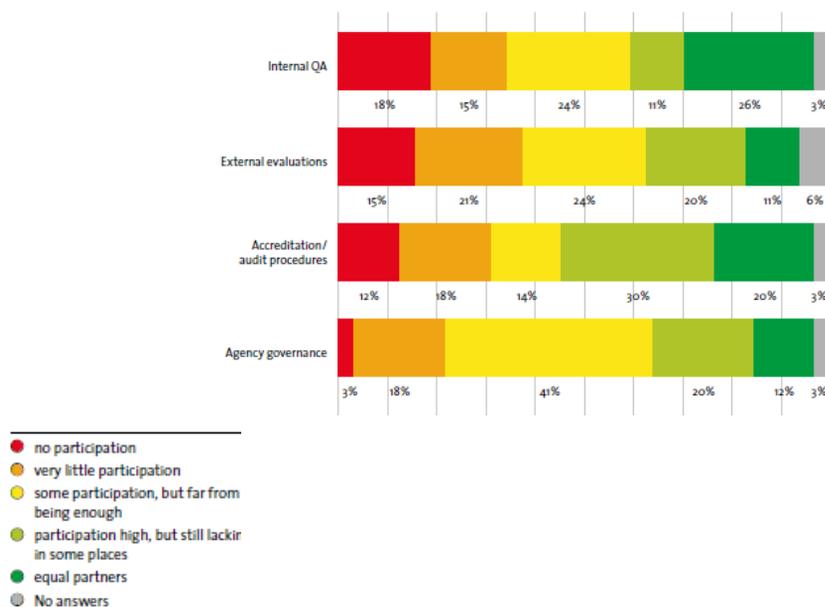
La mayoría de las uniones de estudiantes consideran que los gobiernos no están invirtiendo bastante en Educación Superior. Según algunas uniones se está produciendo un recorte del presupuesto debido a la Crisis económica en la que se encuentran la mayoría de los países.

En el caso de España el gobierno prometió un aumento en la inversión destinada a la Educación Superior, según afirma las uniones de estudiante, se espera que esta promesa persista una vez pasadas las elecciones”. CREUP en España, considera que la dimensión social es un aspecto de atención prioritaria, ya que se trata de proporcionar una mejor formación al estudiante pero también consideran que esa formación debe ir acompañada de unas mejores condiciones.

• **Participación en Garantía de Calidad.**

Los niveles de participación se pueden apreciar en la siguiente figura.

Gráfico 6. Participación de los estudiantes en la garantía de la calidad. BWSE (2009)



Prácticamente en la mitad de los países, los estudiantes participan como socios activos en la evaluación externa de la calidad. En procesos técnicos como este, es donde encontramos el mayor grado de participación estudiantil.

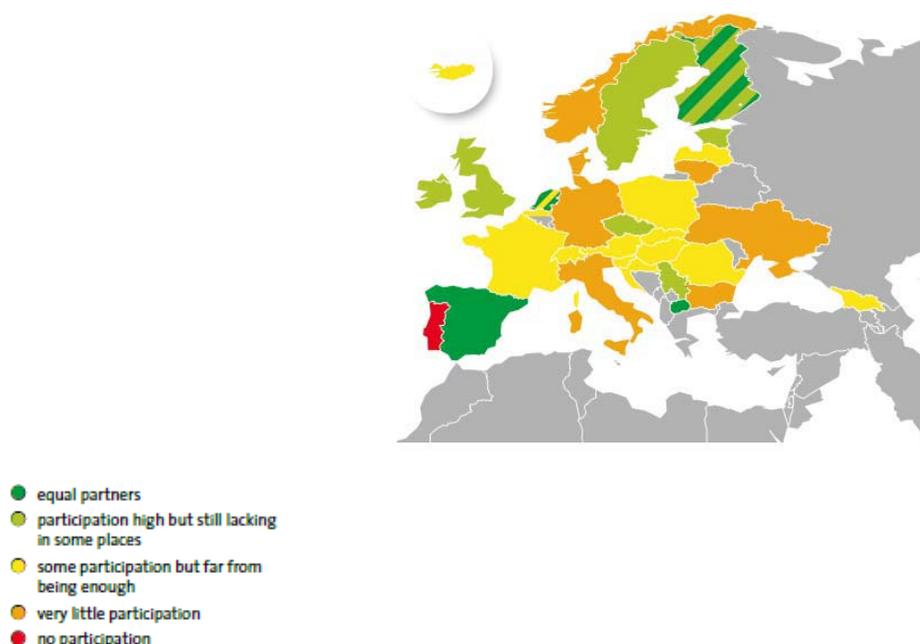
Como se puede apreciar en la siguiente figura, la participación del estudiante en evaluaciones externas se está convirtiendo en algo cada vez más habitual. Sin embargo, solamente el 20% de los países consideran a los estudiantes como socios activos en tales procesos, mientras que un 30% de las Uniones Nacionales de Estudiantes consideran que la participación es elevada pero que aún es nula en otros países.

Según los resultados de las encuestas, los estudiantes no participan en el 16% de los países, siendo un 19% de países los que consideran que si participan, pero que su implicación es algo reducida.

Países como Bélgica, Alemania y Rumania se caracterizan por el hecho de que sus evaluaciones externas son coordinadas y organizadas por estudiantes. En el caso de Reino Unido y España, son las agencias de garantía de calidad las que organizan a los evaluadores.

En general, se puede concluir que en la mayoría de los países la participación del estudiante en la garantía de la calidad está coordina por las agencias, y que esta se está aumentando. A excepción de esto se puede señalar, Estonia y Suiza que aunque según las Asociaciones nacionales de Estudiantes, los estudiantes son tratados como iguales en el gobierno de las agencias.

Figura 4. Participación de los Países Miembros del EEES en Garantía de Calidad. BWSE (2009)





3 capítulo

**EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD.
ROLES, RETOS, NECESIDADES Y ACCIONES. HACIA
UN CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO**

CONTENIDO

- 3.1. LA UNIVERSIDAD ANTE LOS NUEVOS RETOS.**
 - 3.1.1. Un nuevo paradigma educativo.
- 3.2. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.**
 - 3.2.1. Fortalezas y debilidades de la docencia universitaria.
 - 3.2.2. Enfoques de enseñanza por parte del docente.
 - 3.2.3. El estudiante y su proceso de aprendizaje. El nuevo rol del profesor.
- 3.3. IMPLICACIONES METODOLÓGICAS PARA LA DOCENCIA EN EL EEES. EL CAMBIO METODOLÓGICO EN ÁMBITO DE LAS COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**
- 3.4. EL PROFESOR UNIVERSITARIO. FUNCIÓN DOCENTE/INVESTIGADORA.**
 - 3.4.1. Dialéctica investigación/docencia.
 - 3.4.2. Competencias profesionales del profesor universitario.
 - 3.4.2.1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 3.4.2.2. Seleccionar y preparar los contenidos académicos.
 - 3.4.2.3. Presentación de los contenidos. Ofrecer explicaciones comprensibles.
 - 3.4.2.4. Manejo de las nuevas tecnologías.
 - 3.4.2.5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
 - 3.4.2.6. Tutorizar.
 - 3.4.2.7. Evaluar.
 - 3.4.3. El profesor como práctico reflexivo e investigador en su práctica.
- 3.5. LA CALIDAD EN LA DOCENCIA. UN RETO PARA LA UNIVERSIDAD.**
 - 3.5.1. La innovación docente como motor calidad.
 - 3.5.2. Desde dónde se innova y de qué se innova. La UGR.
- 3.6. HACIA UNA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN METODOLOGÍAS EDUCATIVAS.**
 - 3.6.1. Acciones formativas desde la universidad. La UGR.
- 3.7. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ACTUACIÓN DOCENTE. LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.**

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD. ROLES, RETOS, NECESIDADES Y ACCIONES. HACIA UN CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO

“El cambio educativo depende de lo que los profesores hacen y dicen, resulta tan simple y tan complejo como esto”

Fullan, 1991

3.1. LA UNIVERSIDAD ANTE LOS NUEVOS RETOS

La Universidad Española se ha visto influenciada con el paso del tiempo por el modelo el francés, aunque también se han ido introduciendo algunas características de las universidades anglosajonas (De Juan, 1996). Considerándose así, tradicionalmente en ésta, la educación, como *“un proceso en el que el gran protagonista era el profesor, único portador y garante del conocimiento, y donde la relación comunicativa que se establecía en el aula era puramente transmisiva, jerárquica y unidireccional”* (López Noguero, 2005: 16). Un proceso en el que los estudiantes no tenían nada que aportar, nada que decir, nada que opinar, nada que cuestionar.

Hablamos de una universidad que aún continúa centrándose y volcando sus esfuerzos en la cantidad de conocimiento memorizado a corto plazo por los estudiantes. Donde los saberes han sido estructurados, sistematizados y transmitidos por el profesorado; donde el método didáctico, casi exclusivo, ha sido la lección magistral, siendo ésta considerada como fundamental para transmitir el saber (López Noguero, 2005); siendo uno de los aspectos más valorados, la capacidad del estudiante de reproducir los contenidos transmitidos por el profesor, viéndose el mismo sometido a frecuentes controles, en los que se comprueba y valora su capacidad reproductiva; una universidad en la que ha escaseado la discusión, la reflexión y el cuestionamiento crítico; una universidad donde al profesorado se le ha premiado más su labor investigadora que la docente, siendo además estos, los méritos investigadores la cuestión prioritaria para la contratación y promoción del mismo.

Esta concepción de la universidad ha perdurado prácticamente durante siglos, sin embargo, en la actualidad, ésta perspectiva educativa, basada en la transmisión de información y fundamentada en la metodología expositiva, parece que no da respuesta a las demandas de la sociedad de nuestro tiempo ni, desde luego, se ajusta a los principios de las reformas educativas aplicadas actualmente.

Hoy lo que se le pide a la universidad, es que no se conforme con transmitir la ciencia, sino que la cree y le dé sentido práctico y profesionalizador.

Se trata de que el docente, de forma colaborativa, realice un giro significativo, en el que se haga indispensable la búsqueda de nuevas estrategias docentes, así como de nuevas alternativas que tomen en consideración los principios de creatividad, calidad, competencia y colaboración necesarias para un nuevo modelo de sociedad (Bowden y Marton, 2011).

Las necesidades sociales son muy diferentes a las décadas pasadas y la educación como hecho humano por excelencia (López Noguero, 2005), debe dar respuesta a las mismas, basándose en un nuevo concepto pedagógico que conduzca a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas.

Tal y como lo recoge el Informe Delors (1996: 96), *habría que buscar una concepción más amplia de la educación*, se trata de ir más allá de la visión puramente instrumental que ha tenido la educación, considerada tradicionalmente como el camino obligatorio para conseguir determinadas metas (Títulos, ventajas económicas, adquisición de estatus, etc) y considerarlo en su totalidad en su dimensión de desarrollo pleno de la persona, es decir, la realización total del ser humano que de forma integral “aprenda a ser” en un proceso interrumpido que se extiende a lo largo de la vida.

Como defiende la Declaración de la UNESCO (2008), ya no basta con que cada sujeto acumule al principio de su vida una reserva de conocimientos a la que recurrir después ilimitadamente, sino que este debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar, durante toda su existencia, cada ocasión que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber, adaptándolo en todo momento y circunstancia, a un mundo en permanente cambio, un mundo ubicado en la sociedad del conocimiento.

Para satisfacer estas nuevas necesidades, la universidad no debe conformarse con ser mera agente transmisora de conocimientos. Sería conveniente que en ella se trabajasen en profundidad las capacidades de los estudiantes, así como el fomento de las actitudes sociales (López Noguero, 2005), ya que en una sociedad como la nuestra donde los conocimientos quedan desfasados con mucha rapidez, lo que va a permitir al sujeto adaptarse a la evolución constante del saber, no será el caudal de conocimientos que retenga, sino su propia capacidad de aprendizaje, de autoformación permanente, de adaptación a nuevos conocimientos y habilidades.

En definitiva se trata de desarrollar las capacidades que Coombs (1985) indica:

- Aprender a aprender y a desarrollar una curiosidad insaciable.
- Aprender a prever y a hacer frente a los problemas nuevos, analizándolos de forma sistemática, ideando soluciones alternativas.
- Aprender a extraer hechos pertinentes de fuentes diversas.
- Aprender las relaciones funcionales entre lo que se aprende en el centro educativo y el mundo real que existe fuera de ella.

3.1.1. Un nuevo paradigma educativo

La educación universitaria diseñada tradicionalmente desde arriba, desde el profesor, con el convencimiento de que la ciencia está en poder del profesor, responsable en organizar la administración de datos y saberes de cara a los estudiantes con la finalidad de que éstos lo capten, estudien y “devuelvan” en un momento determinado en la evaluación para ser calificados (Hargreaves, 2003), está dando paso a que el docente tenga la tarea de realizar un programa, partiendo de la idea de que el estudiante tiene datos, que incluso, claro está, con la ayuda del profesor, puede elaborar conocimientos (Galán, 2007).

Esto implica, como anuncia Poblete (2009), hacer que el estudiante sea responsable de su aprendizaje, ayudarle a prepararse para que se inserte en la sociedad, no como un profesional con una gran de conocimientos a sus espaldas, sino como un profesional ciudadano, capaz de resolver problemas en un área determinada, exige unos comportamientos distintos, y ya anunciados en su día por la convergencia europea, distintos a los habituales hasta ahora en la práctica docente (Esteve y Gisbert, 2011).

Con lo expuesto, nos estamos refiriendo al doble paradigma, en qué se ha movido la enseñanza en general, y la universidad en particular, y que en el siguiente cuadro elaborado por Manuel Poblete (2009) se recoge claramente, a través de una comparativa entre supuestos clásicos con la realidad.

Tabla 3. Paradigmas de la enseñanza universitaria

SUPUESTOS DEL PARADIGMA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	SIN EMBARGO, LA REALIDAD PERCIBIDA ES....
El profesor lo sabe todo	El profesor sabe mucho (no todo) acerca de la materia que imparte. Debe estar en continuo procedo de aprendizaje. Hay aspectos de la realidad en que el estudiante sabe más que el profesor.
El profesor es responsable de la enseñanza	El profesor es corresponsable del proceso de enseñanza-aprendizaje. La responsabilidad del aprendizaje es del estudiante.
El estudiante es una “tabla rasa”, no sabe nada sobre la materia que se imparte en clase.	El estudiante sabe muchas cosas con las que hay que conectar las nuevas enseñanzas. Algunas cosas de las que sabe están relacionadas con los contenidos de la materia.
La clase homogeneiza las individualidades de los estudiantes. La enseñanza se adapta a la “producción en serie2, emblema de cualquier proceso productivo	Los estudiantes son “diversos”. Cada uno tiene sus conocimientos previos y sus intereses
La información, la ciencia, la sabiduría, la aplicación proceden exclusivamente del profesor.	Hay estudiantes capaces, al menos de manejar medios técnicos con gran destreza y saben buscar informaciones de otras fuentes.
La presentación de la información correspondo con el proceso de aprendizaje del estudiante.	Cada estudiante tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje.

<p>El profesor mediante el examen cierra el circuito de la transmisión de información. Comprobando la información devuelta por el estudiante, leyendo y calificando.</p>	<p>El profesor debe evaluar no sólo el resultado del proceso de aprendizaje, sino su desarrollo (de la misma manera que la calidad del producto no se controla y evalúa al final del proceso, sino que se hace durante todo el proceso).</p>
<p>El registro memorístico del estudiante es un examen se corresponde con la calidad de su proceso de aprendizaje.</p>	<p>La memoria es una aptitud importante en los procesos de aprendizaje y forma parte de algunas competencias. Pero no es lo esencial del aprendizaje, ni constituye una competencia.</p>
<p>El contexto es independiente del proceso de aprendizaje.</p>	<p>El estudiante, como agente responsable de su aprendizaje y como persona que es, no puede abstraerse del contexto en el que vive, ni de las metodologías didácticas que se emplean.</p>

Fuente: Poblete (2009)

A partir del análisis de la comparativa de Manuel Poblete (2009) se puede afirmar, que los efectos del cambio de paradigma tienen su principal efecto como se ha podido apreciar, en la forma de concebir y desarrollar el proceso docente, considerando qué el protagonismo pasa del profesor al estudiante; tiene un especial reflejo en la forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se ha venido argumentando los créditos docentes tradicionales, que reflejaban el tiempo de clase, de asistencia del estudiante a clase, en el que debían caber los contenidos del profesor han pasado, mencionado ya en el capítulo uno, a ECTS o sistema de créditos europeos que consisten en tiempo de dedicación, de trabajo del estudiante de una materia, el tiempo de clase, es una parte desde el punto de vista cuantitativo (horas) y cualitativo (contenidos) del tiempo total que un estudiantes dedica a un materia; y por último, el aprendizaje del estudiante es el eje en torno al que debe girar la docencia, siendo así la enseñanza un complemento (muy importante) del aprendizaje, pero sólo un espacio reservado al aprendizaje.

3.2. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En toda sociedad, la enseñanza superior es considerada uno de los motores del desarrollo y uno de los polos de la educación a lo largo de toda la vida (Alba, 2005). Claro está que la enseñanza universitaria está ligada al mundo del trabajo y de la cultura, ya que forma a expertos y da lugar al desarrollo de conocimientos avanzados que el mundo del trabajo necesita (Marcelo y Mayor, 2002).

De ahí que los profesores, individualmente o colectivamente, tengan una gran responsabilidad; ya que de una u otra manera pueden determinar las variables y circunstancias que afectan al desarrollo de la enseñanza, así como a sus efectos (Álvarez, 2000). Esto no quiere decir que al no poderse estudiar con las mismas garantías que se estudia un fenómeno físico o biológico, por ejemplo, no significa que no pueda ser estudiado y posteriormente interpretado y comprendido con rigor (Zabalza, 2004).

El hecho de enseñar es considerado en algunos casos, como una cuestión artística, ya que se entiende que depende de las particulares cualidades de cada docente y no existen normas de cómo enseñar bien. Como apunta Zabalza (2007), sobre el modo de enseñar y cómo se genera el aprendizaje, se pueden encontrar numerosos mitos. Uno de ellos es el que aprender, es algo que sucede al final, algo que cada uno hace de forma individual, sin poder argumentar que existe una manera más efectiva que otra, y cierto es, ya que la efectividad en ningún momento va a depender de la enseñanza, sino de cómo aprendan los sujetos (Zabalza, 2004). Otro de los grandes mitos, es que la enseñanza depende de cada contenido, cada especialidad, área de conocimiento, o incluso, que cada disciplina requiere un tipo de enseñanza diferente. Así se parte de que cada materia es distinta y requiere un tipo de estrategia didáctica distinta a la de otras, o que cada Facultad o Escuela tiene su propia cultura y estilo de trabajo. Estos argumentos, habituales entre las conversaciones del profesorado universitario, conlleva a plantear o hablar de una enseñanza de calidad como algo imposible, al considerar a la enseñanza algo muy idiosincrásico, algo muy dependiente de cada situación, sujeto y momento (Rué, 2007).

3.2.1. Fortalezas y debilidades de la docencia universitaria

Según las opiniones de los propios profesores universitarios, obtenidas a través de diferentes documentos (De Miguel, 2009; Giné, 2009; Bosco y Rodríguez, 2008; MEC, 2006; Bautista, 2005; Armengol y Castro, 2004; Eckel y Kezal, 2003;), existen una serie de fortalezas y debilidades en la docencia universitaria.

En cuanto a las fortalezas, destacamos que el profesorado universitario aborda con éxito un gran número de aspectos dirigidos al componente vocacional y de motivación que posee el docente (Bowden y Marton, 2011), la mayoría de ellos forman un amplio y profundo conocimiento sobre las materias que imparten (De Miguel, 2009). De igual modo, como señala Giné (2009), se sienten cercanos y accesibles a sus estudiantes, algo que no sólo resulta gratificante para los profesores, sino también para los estudiantes, o el sentirse útil con lo que se hace, con el esfuerzo que supone su profesión, las horas dedicadas, etc (Romero Barea, 2009). Sin embargo, también existen debilidades o dificultades que todo el profesorado suele explicitar a lo largo de su trabajo diario y que normalmente les suele entorpecer o dificultar su quehacer profesional. Entre ellas, podemos destacar: la masificación de los centros universitarios, la mala adecuación de dispositivos o recursos en las aulas, la falta de respeto por parte del estudiante, la falta de motivación e interés de los mismos, las dificultades y problemas que conlleva compaginar docencia e investigación, etc. Estas dificultades podrían enmarcarse en lo que podríamos considerar debilidades externas. En cuanto a las que se pueden considerar internas, señalamos la enorme dificultad que se les presenta a los profesores para motivar a los estudiantes a interesarse por sus respectivas materias, situación que conduce en la mayoría de los casos a la gran desmotivación de los docentes (Torres, 2006). Estas situaciones pueden verse justificadas con argumentos como, “no haber fomentado en sus clases la participación

activa de los estudiantes”; “el hecho de transmitir demasiados contenidos en las mismas”; “falta de confianza o conocimiento sobre las temáticas a tratar en sus clases, dificultando así la puesta en práctica de nuevas estrategias docentes²; o hasta el punto en ocasiones de argumentar, que “no saben cómo transmitir” (López Noguero, 2005).

La problemática a la que lleva todo esto, no es más, que al brote de la frustración. Y cuando hablamos de ella, no sólo queremos hacer énfasis en la del propia del profesorado, sino en la ajena, la de los estudiantes. Así podemos ver como la enseñanza universitaria encarna dos caras, “*una de satisfacción, que encarna la cara más amable y que hace grande a esta carrera y otra, la desmotivación, que es la más amarga y representada por los problemas y los aspectos negativos que la envuelven*” (Sánchez, 2009: 135).

3.2.2. Enfoques de enseñanza por parte del docente

Enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje, desarrollado en un contexto determinado, sobre unos conocimientos concretos y con un grupo de estudiantes con unas características concretas. De ahí que enseñar y aprender se consideren dos caras de una misma moneda, ya que una va unida a la otra.

Un docente sólo enseña si el estudiante aprende, siendo equivoco pensar que lo importante es que los profesores enseñen dejando en un segundo plano el que los estudiantes aprendan (Marcelo y Vaillant, 2009). Aunque muchos profesionales de la educación consideran que el hecho de que el estudiante no aprenda, depende de variables internas al propio estudiante tales como la falta de motivación, capacidad, tiempo dedicado, etc., que están fuera del control de los docentes. Sin embargo, en la práctica encontramos aspectos relacionados con el propio profesor tales como que, los modos de enseñar no se hallan vinculados a las formas de ser de los profesores, ni a las materias que imparten.

Kember y Gow (1994) destacan la existencia de dos bloques estratégicos de la enseñanza: uno centrado en el mismo profesor y orientado a los contenidos, y otro, centrado en los estudiantes y orientado al aprendizaje. La división de estos bloques da lugar a cinco enfoques de la enseñanza (Prosser y Trigwell., 1999: 153):

- 1. Estrategia centrada en el profesor, con la intención de transmitir información a los estudiantes.*
- 2. Estrategia centrada en el profesor, con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos de la disciplina.*
- 3. Una estrategia de interacción estudiante/profesor orientada a que los estudiantes adquieran conceptos de la disciplina.*

4. Estrategia centrada en el estudiante, orientada a que los estudiantes desarrollen sus concepciones.

5. Estrategia centrada en el estudiante, orientada a que los estudiantes cambien sus concepciones.

Desde una perspectiva distinta, Biggs (2003) remite a tres niveles de enseñanza: el primer nivel que orienta hacia lo que el estudiante no sabe, donde la enseñanza representa una transmisión del conocimiento y la información; un segundo nivel, que se centra en las acciones docentes y en las habilidades de la docencia, aquí la enseñanza es contemplada como una transmisión de mera información y conocimiento; y un tercer nivel, centrado en el estudiante, en lo que éste hace y aprende; aquí el profesorado parte de los niveles de comprensión que los estudiantes quieren obtener para seleccionar aquellas actividades de aprendizaje que mejor encajan en el currículo y los objetivos de aprendizaje, así como los niveles de comprensión deseados.

Ante esto cabría plantearse cuál es el enfoque más adecuado, sabiendo que, desde la perspectiva de la transmisión, la estrategia preferente deberá estar de acuerdo con las funciones siguientes por orden de complejidad (Rué, 2007):

- Presentar información.
- Transmitir información (profesor-estudiante).
- Ilustrar la aplicación de una teoría a la práctica.
- Desarrollar conceptos/principios y sus relaciones.

Sin embargo, desde una perspectiva centrada en un aprendizaje más profundo, y siguiendo aún a Joan Rué (2007) se dirigirá a desarrollar en los estudiantes la capacidad de ser expertos, lo que conlleva a: explorar vías de comprensión, desde diferentes perspectivas; y tratar de que el estudiante realice cambios conceptuales en función a sus esquemas previos de conocimientos. La elección por parte del profesor de una estrategia u otra, no dependerá tanto de una actitud reflexiva o intuitiva por parte del mismo, sino de las concepciones que el profesor tenga sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje.

Otro factor que también influye en la elección del docente, es el modo en cómo percibe y afectan los condicionantes bajo los que desarrolla su labor docente, y en qué grado puede intervenir en ellos o controlarlos (Prosser y Trigwell, 1999: 151):

- *Tipo de control sobre lo que enseñan y cómo lo hacen.*
- *Tamaño de las aulas, partiendo de ello el grado de interacción que se puede llegar a tener con los estudiantes.*
- *Percepciones sobre la disposición de los estudiantes a dominar una materia.*
- *Valoración de la enseñanza entre sus iguales, así como en sus departamentos y centros.*

- *Consideración de lo apropiado del volumen de su trabajo académico.*

A esto además se podría añadir la autoimagen o el estatus del docente, así como las habilidades percibidas en los estudiantes (Biggs, 2003; Ramsden, 2003).

3.2.3. El estudiante y su proceso de aprendizaje

Uno de los principales cambios que se introduce con el EEES y tema relacionado con nuestro trabajo, afecta a la forma de actuar tradicional de muchos profesores y estudiantes (Benito y Cruz, 2005).

La reforma que plantea el EEES al escenario universitario, no supone sólo un cambio cuantitativo en el que las universidades han de ser más competitivas y transparentes (Jacobs & Van Deer Ploeg, 2006), sino que implica un salto cualitativo en la concepción de la relación enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, en la docencia (Herrera & Enrique, 2008).

En el ámbito nacional, 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, entendiendo que la universidad debe dar respuestas a las nuevas demandas del mercado de trabajo.

En este aspecto, González Simancas (1996) planteaba, como objetivo de la enseñanza universitaria, el capacitar al estudiante para que consiga un alto grado de autonomía en su provenir académico, y más tarde profesional. Haciendo así que los objetivos pasaran de ser calificaciones formales a la obtención de competencias necesarias para la inserción en el mercado laboral.

Los cambios experimentados por las sociedades actuales, han planteado necesidades formativas que requieren un estudio pormenorizado de las estrategias de formación, cualificación y acreditación por parte de las instituciones que se dedican a ello (Fonseca y Aguaded, 2007). De tal modo que al mismo ritmo que se ha ido transformando la sociedad, los objetivos educativos de la enseñanza universitaria también lo han hecho, haciendo que la enseñanza superior actual no se centre simplemente en enseñar, sino en que los estudiantes demuestren lo aprendido. Siendo así que, descubrir, transmitir, aplicar, conservar y superar el conocimiento desde una aproximación crítica, son ahora funciones de una institución como es la universidad. Pero además, todas estas funciones, deben estar unidas a las demandas sociales imperantes en cada momento, siendo realizadas de forma independiente, autónoma y buscando la adaptación continua a las demandas de la sociedad en cada momento (Bolonia, 1999)¹.

¹ Carta Magna y Declaraciones conjuntas europeas sobre la Universidad. Recuperado el 25 de Marzo de 2012, de <http://www.encuentrosmultidisciplinares.org/Revistan%C2%BA9/Carta%20Magna%20y%20Declaraciones%20conjuntas%20europeas%20sobre%20la%20universidad.pdf>

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. Hay que tender a desarrollar las competencias necesarias para un desarrollo no solo intelectual sino también profesional.

Ahora, se habla de una nueva Universidad, basada en la formación continuada del sujeto a lo largo de toda su vida. Se trata 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 estudiante piense por sí mismo. A partir de este momento, la docencia deja de ser prioritaria y el universitario será el protagonista.

La siguiente tabla se puede apreciar la diferencia entre el modelo de enseñanza-aprendizaje universitario tradicional y el modelo de enseñanza-aprendizaje actual. Aunque más adelante se abordará profundamente, destacar que éste último persigue la autonomía del alumnado y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Tabla 4. Diferencias entre enseñanza-aprendizaje tradicional y enseñanza-aprendizaje autónomo

Aprendizaje Tradicional	Aprendizaje Autónomo
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 alumnado 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 del alumnado con sus intereses profesionales. El alumnado adquiere destrezas que favorecen la autonomía de aprendizaje y conocen recursos para tener acceso a oportunidades de aprendizaje permanente.

Fuente: Traducida y adaptada de World Bank (2003)

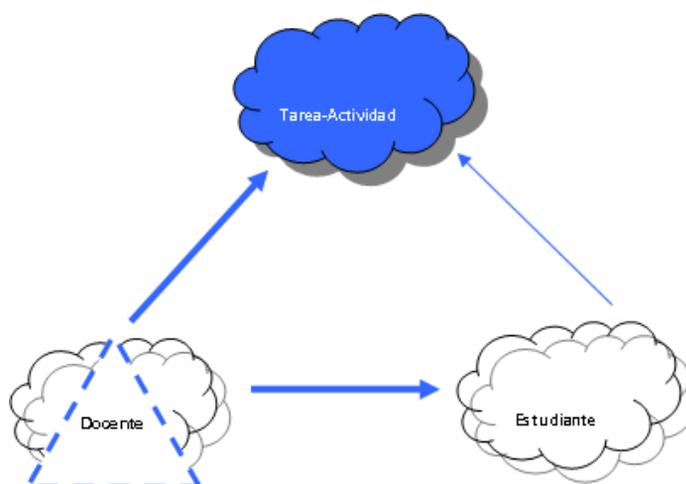
El nuevo papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser el de ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias, pasando así de ser un expositor de la materia, a facilitador del aprendizaje de los estudiantes de su propia formación (López, 2007). Por tanto, es hora de que el profesorado cambie sus pensamientos acerca del binomio enseñanza-aprendizaje ya que, "las nuevas propuestas de organización del currículum universitario que se derivan de las

directrices que acompañan a las normas que dirigen la creación del Espacio Europeo de Educación Superior siguen otra lógica curricular, y a ellas debemos acercarnos” (Goñi, 2005: 65).

Se trata de un sistema que transformará el modelo de enseñanza tradicional, transmisivo, donde el docente es la figura principal, por un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje autónomo del alumno. Este será uno de los principales desafíos que el Proceso de Convergencia Europea pondrá a todas nuestras Universidades y demás instituciones de educación superior.

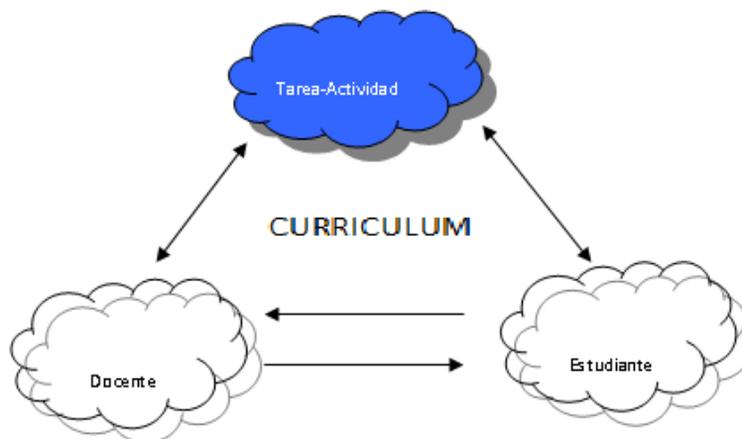
En las siguientes figuras Goñi (2005) representa por medio de triángulos los elementos claves de la relación comunicativa que se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 5. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Tradicional



Elaboración propia a partir de Goñi (2005).

Figura 6. Proceso de enseñanza-aprendizaje procedente del EEES



Elaboración propia a partir de Goñi (2005).

Con claridad se puede apreciar que los vértices de ambos triángulos son, el docente, el estudiante y el binomio tarea-actividad. Pero mientras que en la Figura 5 el docente organiza las tareas y el aprendizaje del alumnado, ocupando la exposición del conocimiento (ya elaborado por él con anterioridad) la mayoría del proceso instructivo. En la Figura 6, la organización está más equilibrada, tanto en participación como en protagonismo, en todo y cada uno de los pasos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, el docente escoge y prepara las tareas que debe realizar el estudiante y, por otro, interactúa con el estudiante (parte izquierda). Todo este proceso se da en un contexto socioeducativo determinado para que los dos, profesor y estudiante, den sentido a su labor basándose en el currículo que se pretende desarrollar dando lugar a un proceso de enseñanza-aprendizaje equilibrado.

En el modelo tradicional la enseñanza se basará en clases magistrales apoyándose en recursos como, presentaciones por ordenador, transparencias, anotaciones en la pizarra, etc. En este sistema, las clases expositivas, son la forma de organizar la gran parte de la función docente.

La clase expositiva o clase magistral, es una metodología en la que enseñar se puede llegar a asimilar a una hoja de papel en blanco a la espera de que el profesor escriba en ella, siendo las mentes de los estudiantes vasijas vacías en la que los profesores vierten su sabiduría.

En este proceso, es habitual que el profesorado piense que su trabajo se desarrolla a través de tres actividades:

1. Impartir conocimiento. El profesor se dedica simplemente a aportar información y el estudiante a recibirla.
2. Clasificar estudiantes, en función a sus calificaciones.
3. Ordenar los estudiantes según categorías.

La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en este modelo, entiende que enseñar equivale a transmitir conocimiento elaborado, y aprender a recibirlo, por lo que los docentes hablan de “dar clases” y los estudiantes de “recibir clases” (Goñi, 2005); considerando que el aprendizaje ha sido efectivo y eficaz cuanto menos distorsionado esté la información que el docente pasa al estudiante. De ahí que se considere que un estudiante, es mejor cuando éste en la evaluación, da una respuesta lo más parecida a lo que el profesor desarrolló en su docencia.

Los estudiantes se centrarán en hacer actividades como atender a las explicaciones, recopilar información, ya sea de las explicaciones que el profesor da en clase o de otros libros o manuales, para más tarde estudiar, memorizar y reproducir. El modelo descrito es el que, hasta el momento ha predominado en la enseñanza.

Sin embargo, la mirada del profesorado, ahora, debe tender hacia un modelo preocupado tanto por la enseñanza como por el aprendizaje, basado en el ECTS y centrado en el Work-load (carga de trabajo del estudiante).

La clase magistral, debe ser sustituida por sesiones en la que haya una mayor participación del alumnado, dando lugar así a lo que se conoce como clase magistral participativa, donde se hará uso de las denominadas metodologías activas².

El profesor deberá dedicar gran parte del tiempo al seguimiento o acompañamiento de los estudiantes. No se trata de pensar sólo y para la materia, ahora deben hacer que los estudiantes aprendan y que éstos lo demuestren.

El docente deberá buscar, seleccionar y organizar las actividades que propondrá al estudiante. 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 que aprender el estudiante y en lo que tiene que hacer para poder hacerlo. Ahora lo importante será la competencia que tiene el docente de promover el aprendizaje en los estudiantes que estará totalmente unido a la propuesta de tareas que realice.

Igualmente nos dirigimos hacia un nuevo perfil de estudiante universitario, ya que los estudiantes poseen un conocimiento cercano de las tecnologías, emplean nuevos hábitos de comunicación, se interesan por nuevas formas de enseñanza y

² 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.

autoaprendizaje en línea, demandan sistematización en la transmisión de conocimientos y se preocupan por ser competitivos.

Este nuevo estudiante exige el que se promueva 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), donde se tratará de promover la autonomía responsable del estudiante como futuro profesional, desarrollando el habilidades para localizar, evaluar, gestionar y sintetizar la información, para así poder afrontar con éxito los cambios tan ocasionales de la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos.

Para los estudiantes, ir a clase no supondrá mantener una actitud pasiva. Ir a copiar apuntes que después habrá de estudiar de forma más o menos razonada ya no serán tareas de ellos; ahora los estudiantes irán a clase a participar en tareas que le permitan aprende más, como buscar e integrar información, trabajar en equipo, presentar resultados, tomar decisiones y claro también estudiar,...etc. En su aprendizaje aparecerán muchas situaciones en las que él tendrá que desenvolverse autónomamente. Se trata de un cambio que se centra como apunta Benito y Cruz, (2005) de parar de la mera asistencia a clase, a una asistencia a clase basada en la participación activa en la misma y en un trabajo guiado, en equipo y autónomo en todo momento por el profesor.

Aunque más adelante profundizaremos en el tema, en definitiva, los estudiantes tendrán que aprender a ser sujetos activos, comprometiéndose con las exigencias y retos que le propondrá su propio aprendizaje. Mejorando para ello, sus formas de comunicación, participación y responsabilidades, aprendiendo así, a construir significados y gestionar su aprendizaje, es decir, se trata de que estos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y que “aprendan a aprender”.

En cuanto al profesorado, habrá de ser capaz de trabajar y generar conocimiento en diferentes entornos de aprendizaje y ser sensible a las demandas, necesidades y expectativas tanto de sus estudiantes como de la sociedad. En su función de apoyo y guía, su papel activo de convencer a los estudiantes de la necesidad de implicación y de los beneficios personales y profesionales que ésto les supondrá, será fundamental.

3.3. IMPLICACIONES METODOLÓGICAS PARA LA DOCENCIA DEL EEES. EL CAMBIO METODOLÓGICO EN ÁMBITO DE LAS COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La construcción del EEES, desde el punto de vista metodológico, es un proceso desigual, pues depende de la posición de partida de cada estudiante, de cada profesor, de cada institución y de cada sistema nacional que supone un cambio educativo, en el que se relacionan varios elementos (Gijón y Crisol, 2012). Por una

parte, la armonización de los sistemas de educación superior, la movilidad de estudiantes y profesores y la calidad de la enseñanza y, por otra, el cambio de enseñanza hacia el aprendizaje, en el que se enseñe a los alumnos a pensar, a hablar y a hacer, lo que supone una oportunidad de mejora de las prácticas docentes universitarias (Goñi, 2005 y Labrador, Andreu, Ribes, 2008). Junto a estos elementos, y como ya hemos descrito anteriormente, no debemos olvidar uno de los principales cambios que se introduce con el EEES y tema relacionado con nuestro trabajo, los cambios que afectan a la forma de actuar tradicional de muchos profesores y estudiantes (Benito y Cruz, 2005).

Para ello, la innovación en la enseñanza, ha de centrarse en modelos de aprendizaje constructivo, como el modelo de alineamiento constructivo según el cual los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen paralela e integradamente, en relación a las competencias a alcanzar (Biggs, 2005).

Todos los profesores dicen que enseñan para la comprensión, pero pocos lo hacen de alguna manera sustentable (Perkins & Blythe, 1993), siendo una de las razones el no saber cómo descender de la oratoria de sus fines a los objetivos específicos que se plantean por ejemplo en el desarrollo de un tema de una materia.

Este modelo propuesto por Biggs (2003), destaca la necesidad de que existe una fuerte relación de coherencia entre las intenciones docentes, la organización y el desarrollo del proceso de enseñanza y su evaluación. Así, como se puede observar en la siguiente figura, la enseñanza ha de constituir un proceso de implicación profunda no sólo del profesor, sino de forma muy especial, del estudiante, y esta es la base del enfoque de alineación constructiva.

Figura 7. Enfoque de alineamiento constructivo de Biggs (2003)



Fuente: Bahamón, (2007: 8)

El concepto de constructivismo se refiere al hecho de que los estudiantes construyan significativamente el conocimiento a través de actividades relevantes de aprendizaje, mientras que el concepto de alineamiento se refiere a la necesidad de que los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, las modalidades organizativas, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y como no, los contenidos, estén alineados con las actividades a desarrollar, que cuidadosamente serán seleccionadas para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje.

Para diseñar dicha alineación como señala Biggs (2003: 32) es necesario y fundamental:

- *Especificar de un modo claro, y lo más preciso posible para los estudiantes, el nivel o niveles de comprensión del contenido en cuestión.*
- *Especificar el tipo de actividades que deben realizar, en relación con todo lo estipulado.*
- *Dichas especificaciones serán de utilidad para orientar a los estudiantes al alumnado en su trabajo, por lo que deben contener orientaciones claras con respecto al mismo, o considerar apoyos cuando sea necesario.*
- *De acuerdo con las especificaciones anteriores, precisar qué evaluar, como hacerlo, es decir, averiguar hasta qué punto los estudiantes lograron los objetivos precisados.*

Uno de los puntos donde suele romperse la coherencia que caracteriza el enfoque de alineación de Biggs (2003), es en la evaluación, ya que para muchos profesores la evaluación es tratada como una etapa final y desvinculada del resto de los elementos curriculares (modalidades organizativas, los métodos de enseñanza, contenidos y actividades). Además, en muchas ocasiones, los estudiantes desarrollan sus estrategias de aprendizaje, no para aprender sino para superar las evaluaciones.

A partir de esto, podremos afirmar que el estudiante aprende en función de cómo percibe que se le enseña y, sobre todo, de cómo se le evalúa.

Por lo tanto, para abordar el reto, desde punto de vista metodológico, de la construcción de este EEES, *“el trabajo a realizar durante esta etapa consiste en reorganizar los distintos elementos metodológicos que configuran la actuación docente de un profesor dentro de un contexto institucional específico, de tal forma que nos permitan alcanzar las competencias que se establecen como aprendizajes a adquirir por los alumnos que cursan una determinada titulación o materia”* (De Miguel, 2006: 20).

Desde esta visión competencial, el cambio metodológico general se basa en la idea de que el estudiante posee un esquema previo de conocimiento mediante el que interpreta la realidad, desde su nivel de desarrollo cognitivo, psicomotriz, afectivo o moral. El trabajo en la docencia universitaria consistirá pues en modificar esta

estructura para incrementar los niveles de desarrollo previo, orientando esta modificación a una mejor interacción con la realidad académica y profesional del estudiante (considerado así como un profesional en formación, que debe estar altamente cualificado al final de la misma).

Para lograr este cambio, debemos aplicar un modelo en el que partiendo de los conocimientos previos del estudiante, éste acceda a actividades en clase de carácter significativo, que le faciliten los cambios en su estructura de conocimiento (Moreno, 2011). Todo ello ha de basarse en un modelo de trabajo cooperativo, a la vez que se promueve la reflexión individual sobre el propio proceso de aprendizaje, desde la motivación basada en la conexión de las propuestas con la realidad personal y profesional más cercana al estudiante. La evaluación se ha de transformar también, para que pueda dar información de las nuevas competencias adquiridas por cada estudiante, a la vez que nos indica los aprendizajes no adquiridos y nos da pistas sobre los procedimientos de mejora. Así, en este modelo evaluativo, las producciones de los estudiantes se hacen imprescindibles, sin que ello implique el abandono de exámenes de corte más tradicional, como son las pruebas objetivas o las de desarrollo.

Cuando hablemos de cambio metodológico, debemos concretar qué aspectos del trabajo diario se van a modificar (si previamente no se han venido desarrollando) y cómo esto va a afectar no sólo al profesor, sino muy especialmente al estudiante.

En primer lugar, podemos decir que la organización de la docencia se hace más versátil. Pasaremos de un modelo constituido básicamente por clases prácticas y teóricas, en muchos casos no conectadas, a un abanico más amplio, en el que las clases teóricas y prácticas -completamente coordinadas- se complementan con seminarios y talleres específicos, con tutorías individuales o grupos de supervisión docente, con estudio y trabajo autónomo y con trabajos en grupo (Marcelo, 2011). También se contempla la utilización de actividades no formales o informales, como la participación en voluntariado o la asistencia a cursos, conferencias, etc. El proceso de enseñanza-aprendizaje estará más enfocado al aprendizaje del estudiante que a la enseñanza del profesor. Este será uno de los principales desafíos que el Proceso de Convergencia Europea ha propuesto a todas nuestras Universidades y demás instituciones de Educación Superior, siendo en algunas de ellas ya superado (Gijón y Crisol, 2012).

Es evidente que esta nueva organización puede alterar la cantidad de conceptos o contenidos que se vayan a impartir a lo largo de la materia, pero también es probable que se dé un carácter más significativo y funcional a los mismos. Probablemente tengan algo de razón quienes hablan de una “disminución del nivel” de los estudiantes y de las enseñanzas universitarias, pero no es menos cierto en este caso, que muchos de esos contenidos carecen de utilidad y aplicación posterior para los estudiantes. Este modelo de organización docente permite así poner en juego distintas competencias de carácter general, al promover situaciones de comunicación, búsqueda, análisis y presentación de información y de relaciones interpersonales más complejas que las habituales. Desde el punto de la vista de la planificación, exige del

profesor una buena distribución de actividades presenciales y de actividades no presenciales. De esta forma, los cambios necesarios se articularán alrededor de la planificación de la materia, del trabajo del estudiante y de la creación de una comunidad de aprendizaje que incluye no sólo estudiantes y profesores, sino también al entorno en el que se asienta la institución (Fernández Enguita, 2009). Algunos de estos aspectos didácticos se presentan a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 5. Efectos en el profesor y en el estudiante, de algunas propuestas didácticas en modelos que buscan desarrollar competencias generales y específicas en la Educación Superior.

Aspecto / Agente	Profesor	Estudiante
Organización de las sesiones presenciales y no presenciales	Diversificación de actividades (tutorías, seminarios, talleres, etc.)	Puesta en juego de actitudes y habilidades, además de conocimientos
Actividades de detección de conocimientos previos	-Diseño de actividades motivadoras y que indiquen el nivel de competencia real de los estudiantes.	-Motivación para el trabajo intelectual. -Autoevaluación y reconocimiento de deficiencias.
Actividades que promuevan la actividad intelectual del estudiante	-Clases magistrales basadas en preguntas. -Actividades interactivas en las que el alumno sea receptor activo o emisor.	-Participación activa en las sesiones de clase. -Cambio de rol de receptor pasivo de conocimientos a receptor activo y emisor.
Actividades que promuevan el aprendizaje autónomo y metacognitivo	-Preparación de guías efectivas de aprendizaje autónomo. -Fomento de la reflexión sobre el propio aprendizaje.	-Trabajo de lectura reposada y comprensiva. -Uso alternativo de la memoria para la aplicación de los conocimientos adquiridos.
Actividades que promuevan el uso de las TIC	-Incorporación de las TIC a la enseñanza. -Uso de las TIC como medio del aprendizaje autónomo. -Incorporación de las tecnologías de uso habitual por parte del alumno (teléfono móvil, ordenador, cámara digital...)	-Uso racional de las TIC. -Renuncia al “cortar y pegar”. -Uso ético de la información. -Aplicación de las TIC a la captura, análisis y presentación de la información.
Actividades que promuevan la interacción social y el trabajo cooperativo	-Diseño de proyectos realizados en pequeños grupos. -Uso de la entrevista, el grupo de discusión y otras técnicas de la investigación, con una captación de información que requiera la relación interpersonal.	-Aceptación del trabajo en grupo, con sus consideraciones éticas y sociales. -Iniciación al trabajo investigativo e incorporación al estudio de forma normalizada.

Evaluación basada, además de en el conocimiento, en la producción del estudiante y en el uso del conocimiento (aspecto competencial)	-Diseño de carpetas de aprendizaje. -Incorporación del aprendizaje no formal e informal a la evaluación de competencias.	-Realización seria de la carpeta de aprendizaje -Participación en procesos de autoevaluación y coevaluación.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Gijón y Crisol (2012)

En primer lugar, la diversificación de actividades de enseñanza y aprendizaje se hace necesaria, pues las competencias generales y las específicas de cada materia, requieren de actividades variadas, que pongan en situación de ejercitar esas competencias a los estudiantes. Es además necesaria para dar utilidad a los contenidos de la materia. Para el profesor, esta diversificación puede suponer en principio un esfuerzo suplementario de planificación, pero también puede liberarle de extensas correcciones de exámenes y de algunas horas de explicaciones que denominaremos “tradicionales”. También para el alumno, este cambio en la organización ha de suponerle un mayor esfuerzo de programación y de trabajo, pues si bien se le liberará de varios días o semanas de estudio intensivo anterior al examen, deberá trabajar de forma más continuada y flexible, incorporando tareas diversas entre las que se encontrarán las entrevistas con el profesor, los trabajos cooperativos con otros estudiantes o la asistencia a conferencias, talleres o seminarios.

En segundo lugar, debemos establecer un mecanismo de detección del nivel de conocimiento real y competencias efectivas de los estudiantes. Si bien un modelo tradicional de enseñanza universitaria puede exigir este nivel previo homogéneo por parte de los alumnos que acceden a ella, la realidad es que: cualquier profesor que quiera construir aprendizajes significativos en sus estudiantes debe conocer el punto de partida y promover el progreso a partir de él. Otra cosa es que esto sea posible o no en función de aspectos como, por ejemplo, la ratio de estudiantes.

Además de lo anteriormente expuesto, el profesor debe esforzarse en presentar los contenidos en la forma más motivadora que conozca. Por su parte, el estudiante debe ser capaz de autoevaluar su situación de partida y reconocer sus deficiencias, para trabajar en la superación de las mismas. Y también, sin duda, debe estar motivado al esfuerzo intelectual requerido.

En tercer lugar, el profesor debe plantear una forma de impartir las lecciones, de manera que se promueva la participación del estudiante y la construcción de las leyes, teorías y conceptos desde lo particular a lo general, desde los datos cercanos y reconocibles por el estudiante hasta las generalizaciones, permitiendo la elaboración de hipótesis, la proposición de alternativas y el análisis de conclusiones. Si bien el método contrario es también utilizable, el primero permite al estudiante participar de forma mucho más activa en el desarrollo de las sesiones de clase, aunque esta metodología necesitará de más tiempo para su desarrollo.

Hasta ahora, para el profesorado la clase magistral había sido su modo de desenvolverse en la docencia, pero ésta se está viendo sustituida por sesiones en la

que haya 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 activas¹².

En contraste con las metodologías tradicionales, las activas se fundamentan principalmente en que el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje, participando y colaborando en él, y con el objetivo final 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.

Hacer que el estudiante reflexione sobre los contenidos al tiempo que se van desarrollando, puede ser una garantía de adquisición significativa de los mismos. Por su parte, el alumno debe participar activamente en el desarrollo de las sesiones, realizando preguntas y aportando ideas; pero, sobre todo, debe mantener despierta la mente y en funcionamiento acompasado con el ritmo de la clase. Esta es una de las claves sin duda del modelo propuesto.

En cuarto lugar, hemos de favorecer que el estudiante controle su propio proceso de aprendizaje, de forma que el profesor debe dirigir fundamentalmente su actividad guiándolo (World Bank, 2003). Esta guía ha de ser sistemática y organizada y puede articularse a partir de la confección de guías de aprendizaje autónomo, que deben llevar al alumno a descifrar las claves de los contenidos que debe estudiar. En la sociedad de la información y del conocimiento, es esencial que los estudiantes adquieran competencias que les permitan regular su aprendizaje y mantener en el futuro (y en el presente) fuera de las instituciones universitarias, las habilidades del “aprender a aprender”. El alumno, por su parte, debe desprenderse de la pereza y de la comodidad del “tomar apuntes” o de estudiar fotocopias y entrar de lleno en procesos de lectura reposada, de búsqueda de información y de participación en procesos de aprendizaje colaborativo. Ahora nuestra mirada debe tender hacia un modelo preocupado tanto por la enseñanza como por el aprendizaje, basado en el ECTS y centrado en el *Worload* (carga de trabajo del estudiante).

En quinto lugar, es esencial incorporar tanto en la enseñanza como en el aprendizaje el uso de las TIC, sin que ello lleve al abandono de las prácticas “analógicas”, que en muchos aspectos siguen siendo esenciales (recuérdese que a día de hoy no se conoce una máquina más interactiva que el profesor). Sin embargo, el uso de tecnologías como el teléfono móvil o Internet, tiene una gran potencia didáctica y es por tanto una necesidad para el profesor incorporarlo a su práctica docente. Para los alumnos, conocer y utilizar de forma sistematizada y ordenada la tecnología que usan cotidianamente, puede ser también una forma de optimizar su aprendizaje, reduciendo los tiempos de búsqueda de información y el espacio de almacenamiento de materiales de estudio.

En sexto lugar, gran parte de las competencias generales tienen un asiento en la comunicación interpersonal, por lo que hemos de dar al alumnado la posibilidad de poner en juego estas competencias, ejercitarlas y mejorarlas. Por lo tanto, los

proyectos cooperativos, las entrevistas y cuestionarios, los grupos de discusión y otras formas de trabajo comunicativo, pueden ser de suma importancia en su formación, a la vez que pueden acercarle a determinados métodos de la investigación. Por su parte, el estudiante debe estar dispuesto a acometer trabajos en colaboración, con entrega y generosidad como elementos de trabajo diario. El esfuerzo, en este caso compartido, debe ser una autoexigencia.

Las actividades de evaluación, por último, han de servir para desarrollar un seguimiento adecuado de la adquisición de las competencias (tanto generales como específicas) y para recoger toda la producción del estudiante, que ha de sintetizar visiblemente las competencias puestas en juego. Por lo tanto, sin que el nuevo modelo de evaluación implique el olvido de las pruebas más “tradicionales” si debe ser coherente con un modelo por competencias y, por tanto, debe adecuarse a éste (OCDE, 2010).

En definitiva, es hora que el profesor cambie sus pensamientos acerca del binomio enseñanza-aprendizaje ya que, *“las nuevas propuestas de organización del currículum universitario que se derivan de las directrices que acompañan a las normas que dirigen la creación del Espacio Europeo de Educación Superior siguen otra lógica curricular, y a ellas debemos acercarnos”* (Goñi, 2005: 65).

3.4. EL PROFESOR UNIVERSITARIO. FUNCIÓN DOCENTE/INVESTIGADORA

Hasta ahora hemos podido comprobar como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) establece que el profesorado ceda su papel central al estudiante, de modo que éste sea el verdadero responsable y promotor de su aprendizaje.

En este sentido, el profesor pasa a un segundo plano, asumiendo el rol de mediador y guía de esos aprendizajes. En esta línea se sitúa las palabras de Martínez (1999: 520), que hace énfasis en la:

“...necesidad de potenciar más el desarrollo de capacidades que un aprendizaje basado en la información repetitiva y memorística, lo cual sería muy poco útil en una sociedad en constante evolución en el plano tecnológico y que exige la preparación de profesionales cuyos conocimientos y métodos científicos tendrán que cambiar y adaptarse continuamente a nuevas situaciones”.

En otras palabras, se resta importancia a los aprendizajes repetitivos y aislados y se concede la máxima atención a fomentar en el estudiante las habilidades de búsqueda, indagación, investigación, creación, reconstrucción, etc., de forma que se propicie el desarrollo de su autonomía, creatividad y sentido crítico (Caballero, 2009).

Pero lo dicho, no quita importancia al hecho de considerar que la pieza fundamental en el desarrollo de la docencia universitaria sea el profesorado, ya que son ellos y ellas, los que desarrollan su trabajo profesional. El profesorado es el

elemento clave en cualquier reforma educativa. (Valcarcel, 2003). Son numerosas las evidencias que demuestran que los cambios solamente pueden llevarse a las aulas si cuentan con el apoyo del colectivo encargado de hacerlos realidad, los docentes; aunque en las percepciones de algunos, el papel del profesor es impartir simplemente clases, es decir la docencia.

Hablamos de docencia para referirnos al trabajo de los profesores, pero se tiene que ser consciente de que el profesorado universitario desarrolla en realidad todo un conjunto de funciones que van más allá de la docencia. Las funciones formativas convencionales, es decir, conocer bien su materia y saber explicarla, se han ido complicando y ampliando con el paso del tiempo, así como debido a las nuevas condiciones de trabajo (masificación de los estudiantes, incorporación de las nuevas tecnologías, combinación del trabajo en el aula con la tutorización del aprendizaje, etc.).

Habitualmente suele atribuirse al profesorado universitario tres funciones: la enseñanza o también denominada docencia, la investigación y la gestión, desde los departamentos, centros o comisiones, hasta los cargos en el gobierno de la universidad. Aunque actualmente también es habitual oír hablar de funciones “business”, entendiéndose por ello la búsqueda de financiación, negociación de proyectos, convenios con empresas u otras instituciones, etc; así como de la función de “relaciones institucionales” (Zabalza, 2007).

Y aunque todas ellas ocupan un lugar importante en la profesión del docente, es la labor investigadora la que aporta el prestigio al profesor universitario en España (Valcarcel, et al., 2003), cuando debía ser la docencia, ya que es en ella donde se concentra la tarea formativa de la universidad. Es más, la universidad debe de prestigiar la docencia, ya que sólo así, se logrará que el profesorado universitario se implique claramente con las nuevas tareas derivadas del nuevo marco que representa la participación real en el EEES.

3.4.1. Dialéctica investigación/docencia

“Aunque docencia e investigación son actividades que tienen mucho en común, la relación entre ellas es esencialmente asimétrica” (Brew, 2006: 4). La dialéctica investigación/docencia y su diferente incidencia en el progreso personal y profesional de los docentes universitarios supone una fuerte traba para el desarrollo de una enseñanza universitaria de calidad (Zabalza, 2007).

A partir de la LOU (2001), donde la docencia quedaba planteada como “un derecho y un deber de los profesores de las universidades” (Art. 33.2), y la investigación, como “un derecho y un deber del personal docente e investigador de las universidades” (Art. 40.1), y de la LOMLOU (2007),

“La investigación científica es fundamento esencial de la docencia y una herramienta primordial para el desarrollo social a través de la transferencia de

sus resultados a la sociedad. Como tal, constituye una función esencial de la Universidad, que deriva de su papel clave en la generación de conocimiento y de su capacidad de estimular y generar pensamiento crítico, clave de todo proceso científico” (Art. 39.1)

Se puede apreciar como el apoyo que se ha venido dando a la investigación ha sido considerable y progresivo, mientras que la docencia ha tenido un apoyo escaso a lo largo de los periodos anteriormente mencionados. Ha sido el profesorado el que la ha abordado de manera individual y, en muchos casos, sin demasiada coordinación por parte de los Departamentos (Caballero, 2009).

Como señala esta misma autora, esta separación entre docencia e investigación ha sido analizada por muchos autores, y se presenta a través de dos modalidades principales, ambas igual de respetadas. Por un lado, encontramos los investigadores cuyos hallazgos no influyen en su labor docente, debido a que los problemas que investigan no tienen relación con la enseñanza; y por otro, hay otros de aquellos que aun obteniendo resultados que pueden extrapolarse o influir en la enseñanza, descuidan la docencia para dedicarse exclusivamente a las actividades que realmente van a promover su reconocimiento y promoción.

Son muchas las voces que consideran que es necesario que los profesores de universidad investiguen, ya que será de utilidad y práctico para el proyecto de formación en el que participan como formadores, pero ello no conlleva el desatender la docencia. Y aunque las creencias que afectan a la docencia han ido asentándose a través del tiempo, no se pueden establecer sentencias firmes que generalicen la situación marginal que ocupa la docencia frente a la investigación, pues también existe profesorado comprometido que se esfuerza por establecer un equilibrio entre ambas. No obstante, hoy por hoy, las dificultades existentes para mantener dicho equilibrio forman parte del debate académico, y constituyen un impulso hacia la búsqueda de la mejora.

Aunque se puede ser buen profesor sin tener que exceder la dedicación a la investigación, en algunas titulaciones, es más interesante y necesario que los profesores mantengan un contacto intenso con la investigación, como son aquellas dependientes del área de Ciencias y Ciencia Técnicas, pero también puede ser a la inversa. Como apuntó Gibbs (2001), la mayor parte de los profesores de Enseñanza Superior en Reino Unido no son investigadores activos, ya que también puede producir efectos negativos el que los profesores limiten su enseñanza a cuestiones que se están investigando.

En definitiva, la investigación y la docencia son dos funciones que deben ser ejercidas por el profesorado universitario, de forma que el desarrollo de cada una de ellas permita el adecuado desarrollo de la otra. En un estudio llevado a cabo por Caballero (2009:15) en la Universidad de Granada, se concluye que el profesorado considera necesario:

- *Equiparar el valor que se da a la docencia y a la investigación en los procesos de acceso y promoción e, incluso, aunar esfuerzos para que la primera se fundamente en la segunda.*
- *Propiciar que la evaluación de la docencia y de la investigación conecte con sistemas de información y de formación sólidos que ayuden a mejorar el desempeño de ambas actividades.*
- *Tomar conciencia de que la calidad real de la docencia está en el aula y en el aprendizaje de los alumnos, y orientar la evaluación docente hacia la valoración principal de estos aspectos, que obviamente son más cualitativos que cuantitativos.*

No obstante, a pesar de todo lo desarrollado anteriormente, el profesorado debe sentirse implicado y comprometido con el cambio hacia la mejora continua. Pero cabría plantearse cuestiones como, ¿Está dispuesto y preparado el profesorado para cambiar? ¿Saben que deben cambiar, cómo hacer y cuál es la finalidad de ello? Es necesario plantear estas cuestiones ya que como se afirmo al comienzo de este epígrafe, todo el cambio está en manos de los profesores, ellos son los que pueden planificar, hacer, llevar a práctica las acciones oportunas (Caballero, 2009).

3.4.2. Competencias profesionales del profesor universitario

El concepto de competencia no es nuevo, ya el conductismo lo utilizaba, aunque de forma restringida, considerándolo como habilidad, es decir se hablaba de competencias entendiéndose estas como, *“aquellas pautas o habilidades que se hallaban implicadas en el desempeño afectivo de una actividad”* (Rué, 2007: 61).

Partiendo de ello, y como indica el Informe de seguimiento de la Conferencia mundial sobre Educación Superior de 1998, el perfil del profesor universitario del siglo XXI debería destacar por la adquisición y desarrollo de competencias que irían desde, identificar y comprender las diferentes formas o maneras en que aprenden los estudiantes, es decir, manejar lo que es denominado como conocimiento científico del proceso de enseñanza-aprendizaje, a competencias como, dominar una serie de estrategias dirigidas a afrontar situaciones personales y profesionales, teniendo un compromiso científicos con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento. Es decir, no es más que, para ser profesor universitario se parte de la condición de, no sólo dominar el saber de la disciplina, sino también cómo se genera dicho saber (investigación). Desde este punto de vista se está estableciendo un perfil de docente articulado desde cuatro categorías de competencias: científica, práctica, personal y social.

Según Spencer y Spencer (1993), una competencia puede incluir:

1. Motivos: la causa de las acciones.
2. Rasgos: modos consistentes de respuesta a situaciones.

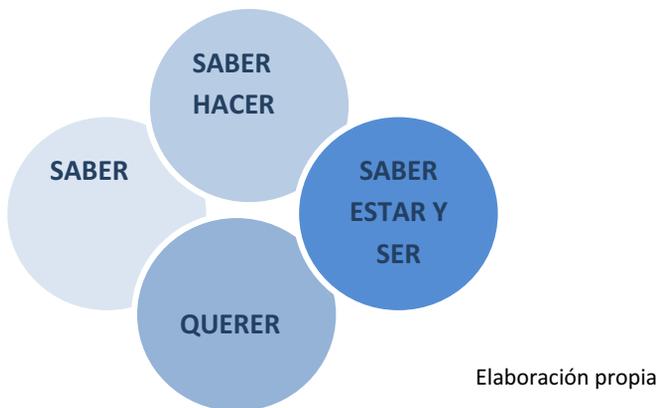
3. Autoconcepto: incluye la autoimagen, actitudes y valores.
4. Conocimiento: dominio de los contenidos de diferentes áreas.
5. Habilidades: destrezas para realizar una actividad física o intelectual determinada. Las habilidades se desarrollan con el dominio de técnicas.

Es decir, las competencias promueven el desarrollo de una verdadera educación integral, puesto que engloban todas las dimensiones del ser humano (Blanco, 2009).

Podemos decir que un sujeto es competente para realizar una determinada tarea cuando es capaz de movilizar e integrar todos sus recursos personales (conocimientos, actitudes, habilidades, etc.) para resolver dicha tarea con éxito (Perrenoud, 2005). Por lo tanto, una competencia implica acción y está vinculada a una tarea determinada. Sin embargo, aunque el término competencia tiene un importante componente procedimental (saber hacer), es necesario e importante destacar que las competencias también requieren de los conocimientos (saber) siendo este el fundamento que justifica el que el sujeto utilice una determinadas técnicas y no otras.

Como ya hicimos referencia en el capítulo anterior, en el Informe Delors (1996), se pone de manifiesto que el concepto de competencia integra los conceptos de “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”, ya que cuando un individuo da respuesta a las diversas situaciones y tareas que se le plantean, lo hace de una manera general en función de sus conocimientos y preparación técnica, así como de sus cualidades personales y actitudes sociales. Pero para que se produzca acción además de “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”, el sujeto tiene que “querer”, es decir, estar motivado y predispuesto para realizar la acción. Por lo tanto se podría decir que los componentes básicos de una competencia, hacen referencia a saber (conocimientos), saber hacer (habilidades) y querer (motivación), componentes que como muestra la siguiente figura deben mantener una interrelación estrecha.

Figura 8. Interrelación entre los componentes básicos de una competencia



De ahí que podamos entender por competencia el conjunto de capacidades y saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que la persona pone en juego para afrontar las obligaciones y exigencias que le plantea el mundo laboral (De Miguel, 2006).

Con la nueva metodología impulsada desde el EEES se ha adoptado un enfoque más cognitivo, más holístico, más multidimensional, y no como una suma de conocimientos procedimentales (saber hacer) sino un saber que no se adquiere por transmisión, sino creando condiciones adecuadas, siendo esta tarea principal del profesor, para que el estudiante las construya activamente de forma personal (Doménech, 2011).

Tomando así el concepto de competencia como constructo, que nos sirve para hacer referencia al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos, en este caso, los docentes, necesitan para desarrollar algún tipo de actividad, cabe preguntarse ¿cuáles son las competencias de la profesión docentes? ¿qué capacidades (conocimientos y destrezas) caracterizan el trabajo que desarrollan los docentes?, es decir, ¿cuál es el perfil profesional del docente?

Cuando hablamos de perfil profesional, nos referimos al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, el docente, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión, la enseñanza. En el caso del perfil del profesorado universitario, la mejor manera de asegurar una docencia de calidad, finalidad última de la creación del EEES, es definir un perfil transferencial, flexible y polivalente, que facilite la adecuación a la diversidad y a las situaciones cambiantes (Valcarcel, et al., 2003). Hablamos de un profesor que deberá atender y gestionar la educación desde la perspectiva del estudiante. Para ello deberá diseñar y desarrollar la enseñanza centrada en la formación dirigida al empleo, teniendo en todo momento presente el referente educativo y laboral del espacio europeo, que hará tender a favorecer y generar la movilidad de sus estudiantes en la Comunidad Europea, potenciando así el acercamiento cultural y académico con estudiantes de distintos países, con el objetivo último, de proporcionarles la formación necesaria para poder trabajar en contextos muy diversos, con diferentes equipos y metodologías variadas (Margalef y Álvarez, 2005). Pero ¿qué tipo de aprendizaje se debería promover en las aulas universitarias para responder cambiantes retos y desafíos?

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretende la convergencia de las titulaciones universitarias en Europa, es decir, la elaboración de los planes de estudio tal y como se ha venido realizando ahora, cuyo referente eran las disciplinas identificativas a través de una serie de descriptores generales que permiten organizar los contenidos en áreas de conocimiento (Imbernón, 2007). Siendo ejemplo de ello la Universidad de Granada que a partir de los Acuerdos del Consejo Andaluz de Universidades para la adaptación de Planes de Estudio en las universidades andaluzas se establecieron como ramas o áreas de conocimiento, Arte y Humanidades, Ciencias

Experimentales, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud e Ingenierías y Arquitectura.

Para cumplir estos requerimientos del EEES, una de las acciones a realizar por cada universidad, es la elaboración de unas orientaciones que permitan definir los perfiles profesionales y de ciudadano de las titulaciones, las competencias que lo definen y los resultados deseables.

Por tanto forma, a un estudiante universitario en las actuales universidades del siglo XXI, implica formarlo en dos vertientes, es decir, formas buenos profesionales y, al mismo tiempo formar ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad (Yániz, y Villardón, 2006).

A continuación exponemos las competencias profesionales del docente universitario de acuerdo a las nuevas demandas surgidas a partir del nuevo escenario educativo impulsado por el EEES:

3.4.2.1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

El hecho de planificar constituye el primer ámbito competencial del docente. Se trata de diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionando para ello, diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y así, facilitar el aprendizaje a los estudiantes. Es una actuación habitual en el trabajo del docente.

A la hora de elaborar un proyecto formativo, hay que tener en cuenta que la enseñanza universitaria no responde a un único modelo ni a una única función formativa, sino que coexisten diversos enfoques y tendencias formativas que proceden de tres grandes tradiciones. Por una parte, hablaríamos de aquellas titulaciones que responden a un enfoque profesional, como por ejemplo serían, la medicina, la ingeniería, la psicología, etc.; y por otra, aquellas que se orientan a desarrollar fundamentalmente el pensamiento, como pueden ser, la filosofía; y finalmente, existe una tercera tradición formada por las ciencias básicas, orientadas a crear conocimiento. El reto ante el que se encuentra la universidad actual está en lograr un enfoque formativo amplio e integrado, es decir, un perfil formativo académico-profesional en el que se integren dimensiones profesional, formativas e investigadoras, que abarque tanto el plano personal como el social (Yániz y Villardón, 2006).

Adoptar el perfil académico-profesional como referente del proyecto formativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, supone desplazar el punto de mira del contenido al dominio de competencias. Con ello no se pretende nada más que acercar la universidad a la sociedad y al ámbito laboral. Se trata de una apuesta y necesitada enseñanza más práctica y útil para los estudiantes.

Consideradamente hasta ahora la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje variaba de unos contextos a otros (Benedito, 2005). En unos casos eran los

departamentos los que exponían los programas de las materias ya hechos, bien por el propio departamento o por lo catedráticos de la materia, o bien resultaba de un juego de equilibrios entre la predeterminación oficial, es decir los descriptores con los que aparecía en el boletín, y la propia iniciativa profesional de cada docente para diseñar su propio programa (Zabalza, 2000). Pero a partir del nuevo contexto universitario, fueron profesorado, PAS, estudiantes y los agentes sociales los participantes en la elaboración no sólo los programas de las materias actualmente disponibles a través de cada universidad y renombrados como guías docentes, sino también los planes de estudio de cada una de las titulaciones, garantizando así, transparencia y participación de toda la comunidad universitaria. A partir de estas, son los propios profesores los responsables de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a ellas (De Miguel, 2004).

Por lo tanto, planificar la enseñanza universitaria en estos momentos significa tomar en consideración las indicaciones legales relativas a: los contenidos básicos según la memoria de verificación del grado, el marco curricular en el que se ubica la disciplina, las competencias generales y específicas a conseguir en esa materia o disciplina por los estudiantes, objetivos a conseguir, contenidos, metodología de trabajo a seguir, etc., que se encuentran en las guías docentes establecidas por cada universidad/centro/departamento. Entonces será cuando el profesor pueda diseñar su propia propuesta formativa.

Para ello, como apunta Zabalza (2003) se deberá convertir una idea o propósito en un proyecto de acción, es decir, se trata de una propuesta práctica pensando o partiendo, de cómo se va a trabajar con los estudiantes, partiendo de: un conjunto de conocimientos sobre la materia a impartir; un propósito o meta a alcanzar; y una previsión del proceso a seguir, que ira continuada de una estrategia de procedimiento, donde se incluirán las tareas a realizar, la secuenciación de las actividades y alguna forma de valoración que dará cierre al proceso. Hoy en día este esquema se ha enriquecido o modificado como es el caso de la Universidad de Granada a través de la propuesta de la guía docente encasillada en una de las acciones para la implantación del grado por parte del gobierno de la UGR (ver anexo 3A).

Para ello es imprescindible tener conocimientos sobre la materia, ideas claras sobre el propósito que se desea alcanzar con la materia, la metodología a usar, la evaluación a realizar, etc. (Blasco y Mengual, 2007). Se trata de tener en cuenta una serie de condicionantes previos, presentes en todo diseño de enseñanza, fundamentalmente relativo al estudiante y al contexto de la enseñanza, que aunque a lo largo del capítulo profundizaremos en algunos de ellos, destacamos los siguientes (Zabalza, 2003 y 2007):

1. Tener claro cómo contribuye la materia al proyecto formativo general de la titulación (perfil académico-profesional).
2. Tener en cuenta el tiempo disponible para el aprendizaje de estudiante cuando se trabaja con créditos ECTS (prever entre 25-30 horas de trabajo por parte del estudiante).
3. Tener en cuenta el contexto físico del aula, la distribución del espacio y las características del mobiliario (fijo o móvil).
4. Tener en cuenta el número de estudiantes, así como su diversidad cultural y racial.
5. Tener en cuenta los recursos de apoyo a la enseñanza disponibles en el aula (mesa multimedia, cañón, retroproyector, pizarra digital, etc.) ya que pueden condicionar la metodología docente.
6. Tener en cuenta el horario de la materia y el tiempo asignado para su desarrollo, ya que ello va a condicionar el número de temas a impartir.
7. Tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, pues ello condicionará su manera de aprender (aprendizaje significativo vs. Memorístico).
8. Tener en cuenta las expectativas, necesidades e intereses de los estudiantes, pues van a condicionar la motivación inicial de los estudiantes.
9. Tener en cuenta las experiencias de cursos anteriores para corregir fallos detectados e introducir las mejores correspondientes.
10. Etc.

Para Gil et al. (2004), la planificación y desarrollo de las materias debe ser diferente y ha de caracterizarse por:

- Centrar nuestra oferta de enseñanza en la adquisición de competencias profesionales valoradas en el mercado laboral, en lugar de en la sola adquisición de conocimiento por parte del estudiante.
- Ofertar otras oportunidades de aprendizaje distintas al aula y a los laboratorios para adquirir esas competencias (prácticas en el mercado laboral, trabajos académicamente dirigidos o tutelados, trabajos de campo, etc.).
- Reducir significativamente las clases presenciales y la cantidad de contenidos a transmitir a los estudiantes.
- Evaluar los resultados obtenidos por los estudiantes con otros métodos diferentes a los exámenes de papel y lápiz.
- Estimar el tiempo de trabajo de los estudiantes para la adquisición de las competencias en nuestra materia.

Finalmente hay que señalar que, aunque el tipo de aprendizaje a desarrollar desde cada materia es diferente debido a que está subordinado a la naturaleza del contenido y a las intenciones educativas o competencias específicas a desarrollar en la materia, se pueden extraer unas características generales básicas de cómo debería ser el aprendizaje que se debería promocionar en las aulas universitarias actuales para considerarlo un aprendizaje de calidad, es decir, útil a nivel personal, social y profesional y, como no duradero y permanente (Rubio y Álvarez, 2010):

- Significativo: proceso de construcción personal, partiendo de las ideas previas.
- Útil o funcional: que le sirva al estudiante en su contexto individual, social o profesional.
- Activo o aplicado: el conocimiento que no se pone en acción termina por desaparecer. Se trata de aprender para aplicar.
- Generativo: “Aprender para aprender”, es decir, se trata de desarrollar capacidades de orden superior, como son analizar, sintetizar, evaluar, tomar decisiones, resolver problemas, etc.
- Reflexivo: tomar conciencia de cómo aprendemos. Esto permitirá determinar y conocer los puntos fuertes y débiles, así podremos superarnos a nosotros mismos.
- Integral: debe formar al estudiante de forma integral, no sólo a nivel cognitivo sino también como persona.

3.4.2.2. Seleccionar y preparar los contenidos académicos

Podríamos decir que esta competencia está vinculada a la anterior pero como afirma Zabalza (2003), parece importante independizarla debido a su importancia tanto desde el punto de vista científico (seleccionar los contenidos) como didáctico (prepararlos para ser enseñados-aprendidos).

Según este mismo autor, muchos profesores piensan que en la enseñanza lo importante son los contenidos, quedando la forma de enseñarlos relegada a un segundo plano, ya que se considera que el hecho de aprender se hace con la práctica. Esta posición que sobrevalora la cantidad y función de los contenidos, representa un fuerte problema para la mejora de la calidad de la enseñanza, puesto que, los profesores que otorgan un papel principal al manejo de los contenidos, acaban generando grandes cantidades de suspensos y de repetidores, de abandonos y/o cambio de carrera. El mismo problema plantean aquellos profesores que tienen una posición contraria, y sobrevaloran el aspecto metodológico, de tal forma que quitan importancia al contenido y basan sus clases en la realización de debates, discursos y trabajos individuales para que el alumnado alcance un nivel adecuado de conocimientos, ya que desde el punto de vista de estos profesores, los contenidos se suelen ampliar cuando se acaba la carrera (Salinas, 2004).

Ambas ideas son inadecuadas. La formación universitaria debe dejar bien sentadas las bases para los aprendizajes posteriores (Schön, 2002). Por ello, se debe lograr una adecuada selección de contenidos que han de ser amplios y suficientes para así, garantizar esa formación en los estudiantes como profesionales actualizados y de alto nivel. No serían válidas ni las materias que se basan exclusivamente de contenidos, ni aquellas que se aprueban con la realización de un trabajo. Se trata por tanto, de seleccionar buenos contenidos, escoger los más importantes de cada uno de los ámbitos disciplinares en los que se sitúe cada profesor, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, adecuarlos a las condiciones de tiempo y recursos con que se cuentan y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a los principales protagonistas, los estudiantes.

En cuanto a la secuenciación de los contenidos, el orden en que se introducen y la relación que se establece entre los contenidos, debe realizarse con la finalidad de que los estudiantes vayan construyendo sus esquemas conceptuales, ya que la forma en que el docente ordene los temas, las conexiones que establezca con otros temas de su guía docente, o con otros temas de otras materias, influirá en la forma en que los estudiantes construyan su aprendizaje.

Son varias las modalidades en las que se puede basar la ordenación de los contenidos, desde la más simple, el hecho de ponerlos unos detrás de otros siguiendo algún criterio cronológico, de facilidad-dificultad, de lógica interna, etc., hasta las más ricas mediante secuenciaciones con saltos en las que se establecen diversos niveles de centralidad y relevancia entre los contenidos de la guía docente (Zabalza, 2003). La secuenciación con saltos permite establecer conexiones entre el tema que se está trabajando y los siguientes, o al contrario, entre el tema actual y los anteriores, permitiendo así recuperar aspectos ya visto o cuestiones próximas. Y ya si estos saltos y vinculaciones no solo se llevan a cabo con relación a los contenidos de una materia sino también con relación a otras materias similares, la situación puede ofrecer mejores responsabilidades para interconectar conceptos y visiones disciplinares. En este caso se estaríamos hablando de una secuenciación convergente. Si por el contrario se analizan distintos problemas o asuntos siguiendo una misma estrategia, hablamos de una secuenciación en espiral, que permite el desarrollo de un tipo de conocimiento mejor trabajado y significativo, más práctico y menos vulnerable a las pérdidas por olvido o falta de actualización de la información.

En cualquier caso, lo que parece claro es que la forma en que se ordenen y organicen los contenidos tiene importantes repercusiones en la calidad del conocimiento que los estudiantes construyen (Zabalza, 2006).

3.4.2.3. Presentación de los contenidos. Ofrecer explicaciones comprensibles

En cuanto a la presentación de contenidos, y la nueva demanda de la figura del docente como guía y facilitador del conocimiento,..etc., cabría preguntarse, ¿es necesario que el profesor explique a los estudiantes lo que se le puede dar por escrito

para que sea estudiado por su cuenta? ¿es necesario que el profesor explique algo que los estudiantes pueden trabajar por sí mismos? Serían diferentes y variadas las respuestas que se podrían obtener ante tales cuestiones, pero lo que si queda claro es que el papel del profesor como comunicador, explicador, facilitador de la comprensión, es indiscutible.

Un buen profesor es aquel que escoge buenos contenidos, los explica bien a sus estudiantes, metiéndolos en situación y como no, el que ajusta la explicación en función del feedback que va recibiendo de las caras, gestos, y preguntas de sus estudiantes (Tejada, 2003; Zabalza, 2003). Y aunque internet, puede ser una competencia comunicativa básica de la identidad de un buen profesor y de una docencia de calidad, el encanto, la complicidad la transferencia personal que se produce entre profesores y sus alumnos en el acto didáctico es insustituible por muy bueno que sea el materia o recurso alternativo que se le ofrezca.

Por lo tanto, si hubiera que condensar en pocas palabras la imagen más común de un buen profesor, sería esta, sabe explicar bien su materia y es un buen comunicador. Lo cual significa que gestiona de manera adecuada la información que transmite a sus estudiantes. La gestión de la información supone en otras las siguientes operaciones (Zabalza, 2003): a) producción comunicativa, b) Refuerzo de la comprensibilidad y c) Organización interna y connotación afectiva de los mensajes.

a) Producción comunicativa.

Con ello se hace referencia a la construcción que los profesores hacen de las ideas o conocimientos a transmitir, en mensajes didácticos. Lo que se hace es tomar una idea y codificarla, convirtiéndola en un mensaje que el profesor hace llegar al estudiante con el propósito de que ellos realicen la misma operación pero a la inversa, quedándose a su vez, con la idea que extrae de dicho mensaje. No es más que el intercambio de informaciones en el proceso de enseñanza.

Sin embargo, el profesor ha de tener cuidado, ya que sus mensajes didácticos pueden resultar en ocasiones deficitarios por varias circunstancias. Por ejemplo, el hecho de no tener una gran experiencia en la docencia, como les sucede a los docentes noveles, hace en ocasiones que no tengan clara la idea que desean explicar, o que si teniendo claro lo que van a explicar, les falte vocabulario o signos para representarla. Otras veces el docente parte de un repertorio de signos y vocabulario suficientes, pero falla el proceso de transmisión debido a una mala conversión del mensaje en señales por la utilización un tono de voz bajo, cuando la sala, aula, etc., es demasiado grande o cuando los materiales elaborados están defectuosos. También puede ocurrir que, aunque la recepción se haya logrado en buenas condiciones, existen problemas en el proceso de decodificación del mensaje recibido, debido al uso del profesor de palabras o términos que no figuran en el repertorio del estudiante. Lo cual puede evitarse, si se parte del estado de los conocimientos previos de los estudiantes así como de su capacidad para trabajar con ellos.

b) Refuerzo de la comprensibilidad.

Que se le entienda bien es una de las características básicas de un buen profesor, es decir, que deje claro lo que quiere explicar para que los estudiantes lo comprendan.

Los profesores pueden reforzar esa comprensibilidad en los estudiantes con mecanismos tales como el manejo de la redundancia y el acondicionamiento. Los mensajes redundantes son aquellos, que repiten el mensaje, diciendo lo mismo que se estaba diciendo, pero de otra manera, o bien, ayudándose de imágenes, ejemplos, etc.

En cuanto al acondicionamiento de los mensajes, la mayor parte de las dificultades en cuanto a la comprensibilidad de los mensajes, suelen estar relacionados con ciertas variables como son, la simplicidad, el orden, la brevedad y la estimulación suplementaria. La simplicidad se refiere al vocabulario utilizado y a la estructura sintáctica de las frases. El orden, a la forma de ordenación de las informaciones, y la brevedad, al uso de palabras innecesarias para alcanzar la meta informativa. En cuanto a la estimulación suplementaria, se refiere al uso de palabras o frases innecesarias, pero necesarias a su vez, ya se trata de palabras o frases que suscitan interés, participación a los estudiantes, como son los ejemplos o alusiones a situaciones cercanas en sus vidas, gestos o palabras amistosas, ejemplos de la vida cotidiana, etc.

c) Organización interna y connotación afectiva de los mensajes.

Los modelos constructivistas del aprendizaje de los que parte nuestro estudio, dan mucha importancia a este aspecto, ya que según este enfoque, aprender supone integrar las nuevas informaciones en las existentes. Se trata de ir ampliando los conocimientos previos a través de la integración de nuevos conocimientos y nuevas destrezas. En este sentido juegan un papel fundamental los organizadores previos. Se trataría primero de pensar que se va a decir, para después decirlo y acabar diciendo lo que han dicho.

Además, el buen profesor debe ser capaz de construir mensajes y de transmitir ideas. Se trata de transmitir “pasión” a los estudiantes, ya que con frecuencia las explicaciones del profesor se suelen convertir en procesos enunciativos y discursivos densos, que exigen un alto nivel de concentración mental, por eso suele ser bueno incorporar elementos narrativos, anécdotas, que permitan que el proceso de transmisión de conocimientos no sea tan duro, siendo además estos usados como conexión para recordar algún conocimiento.

3.4.2.4. Manejo de las nuevas tecnologías

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se ha incorporado de forma muy rápida en la vida cotidiana, haciendo que muchos medios sean

imprescindibles (Rubio y Álvarez, 2010). Ahora, a los profesionales se les reclama ser personas preparadas para incorporarse a un mercado laboral y a un mundo social en los que la tecnología surge como factor dominante. La universidad por lo tanto, debe ser uno de los agentes pioneros en su correcta utilización, a la vez que ha de contribuir a su avance (Fernández López et al. 2006).

Las fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas se han informatizado y resulta difícil poder concebir un proceso didáctico en la universidad sin considerar el manejo de las nuevas tecnologías (Cabero, 2007). El ser bueno en el manejo de libros, ya no es válido solamente.

Las nuevas tecnologías, no hacen referencia a los medios clásicos como el retro, vídeo, proyector, etc, ya que aunque estos medios pueden ayudar y facilitar la transmisión de la información no tienen poder de transformación del modelo de enseñanza a desarrollar en las aulas, ya que siguen basándose en un modelo transmisivo, donde la lección magistral suele ser el método didáctico utilizado por excelencia (Zabalza, 2007). El vídeo es considerado un medio que puede aportar otra dinámica de trabajo, bien sea por la escasez de buenos vídeos didácticos o por el desconocimiento de su buen uso por parte del profesorado, la mayoría de las veces se sigue utilizando como un medio de información.

Sin embargo, con el surgimiento de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (internet, email, multimedia, videoconferencia, etc.) la enseñanza universitaria está transformándose, no sólo porque genera un cambio en el rol del docente universitario, sino porque se está favoreciendo el trabajo colaborativo con informáticos y con especialistas en el diseño y en la producción de materiales multimedia de gran utilidad para la enseñanza (Zabalza, 2007). Elaboración de materiales multimedia que como apunta Cabero (1993), apoyarán distintas funciones del proceso de enseñanza-aprendizaje: transmisión de información, evaluación de los estudiantes, presentación de ejemplos, motivación, etc.

En definitiva, el uso de las nuevas tecnologías permite transformar la docencia universitaria, haciendo posible la existencia de nuevas modalidades (semipresencial, a distancia, etc.) las cuales requieren de nuevas competencias del profesorado y de los estudiantes.

Se trata de hacer como señala Yetton (1997), que las nuevas tecnologías aporten a la enseñanza universitaria:

- Una mayor interacción entre estudiantes y profesores
- Más intensa la colaboración entre estudiantes, favoreciendo así la aparición de grupos de trabajo y de debate.
- Adquisición de nuevas competencias por parte de los estudiantes, a través de su participación en laboratorios virtuales de investigación.
- Acceso de los estudiantes a un abanico ilimitado de recursos educativos.

Según Rubio y Álvarez (2010: 253) las TIC se pueden integrar en la Educación Superior de varios modos:

1. *Como objeto de formación en sí mismo:*
 - *Para el manejo de instrumentos y programas, diseños de páginas web,..etc.*
 - *Para obtener, seleccionar, analizar o evaluar información online.*
 - *Para utilizar tecnologías que se precisarán desde un punto de vista profesional.*
2. *Como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, con todas sus implicaciones de planificación, metodología, tutorías, etc. Siendo algunas de las ventajas que ofrece:*
 - *Acceder a información de todo tipo rompiendo barreras espaciales y temporales.*
 - *Procesar información con rapidez y una alta capacidad de almacenamiento de datos.*
 - *Servir de canal de comunicación para la comunidad académica (profesorado, alumnado, personal administrativo, etc.).*
 - *Su interactividad.*
 - *Mayor flexibilidad y personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.*
 - *Acceso a la educación de un mayor número de estudiantes.*
 - *Comunicación e intercambio de información y contenidos.*
 - *Trabajo cooperativo a través del correo, chats, foros, etc, con la posibilidad de intercambiar experiencias, incluso más allá del ámbito de la universidad.*
 - *Tutorías virtuales.*
3. *Para la investigación. Siendo su papel su papel de facilitador en:*
 - *Acceso a las múltiples fuentes de información.*
 - *Rápido procesamiento y almacenamiento.*
 - *Empleo de programas de facilitan la investigación y trabajo en red y a distancia.*
 - *Difusión de los resultados de la investigación y de la identidad de los equipos.*
 - *Comunicación de convocatorias y resultados de los eventos.*

4. *En la gestión, facilitando, agilizando, coordinando, etc.*
5. *Como medio de comunicación. Aunque esta función está implícita en las anteriores, podemos resaltarla al considerar la comunicación como esencial en el proceso educativo, una comunicación bidireccional potenciada por las tecnologías, dando lugar así a un modelo interactivo y retroactivo.*

Como señalan estas mismas autoras (Rubio y Álvarez, 2010: 256),

“la incorporación generalizada de las TIC al ámbito universitario supone la minimización de las limitaciones espacio/temporales, un importante ahorro de costes económicos y de tiempo, la potenciación de un aprendizaje centrado en el estudiante y en las competencias, que además resulte ser significativo, activo y colaborativo, y por último la facilitación de la tarea del docente permitiéndole dedicar más tiempo a la atención de sus estudiantes”.

Pero para favorecer una integración plena de las TICs en la práctica profesional docente es necesario un cambio en la mentalidad y rol docentes. El papel del docente universitario ha de centrarse en facilitar y orientar al estudiante para que éste último aprenda a navegar por la información disponible en la red, enseñándole a buscar, seleccionar y reconstruir de manera crítica y personal los contenidos (Caballero, 2009).

Aunque a muchos docentes este nuevo papel de facilitadores de aprendizajes no les termina de convencer, ya que según *“los resultados de la mayor parte de los estudios actitudinales, las profesoras y profesores necesitan estar más convencidos de lo que lo están en la actualidad del potencial curricular de las nuevas tecnologías en general y de los ordenadores en particular, y de de el cambio es posible en su propia clase”* (Gallego, 2001: 384).

3.4.2.5. Diseñar la metodología y organizar las actividades

Ante la innovación que supone el EEES, todos los países miembros precisan de una renovación metodológica que dé respuesta a la mejorar de la calidad del aprendizaje e incrementa la satisfacción del profesorado y de los estudiantes.

Cuando se habla del diseño o determinación de la metodología así como la organización de las actividades, puede llegar a considerarse que esta competencia se solapa con algunas de las competencias ya señaladas, como la planificación, sin embargo, si bien es cierto que puede abarcar las diversas tomas de decisiones de los profesores a la hora de gestionar y el desarrollo de las actividades docentes, estas van a hacer referencia siguiendo a Zabalza (2007) a: a) Organización de los espacios, b) Selección de las modalidades de organización y c) selección del método.

a) *Organización de los espacios.*

Los planteamientos didácticos trazados a partir del Plan Bolonia, parten de unos fundamentos centrados en los procesos de aprendizaje que otorgan una importancia relevante a las condiciones ambientales que en las que se da lugar la interacción didáctica, ya que los espacios pueden llegar a tener una influencia notable, en las alternativas metodológicas que el profesor pueda utilizar, en el nivel de implicación de los estudiantes, en el nivel de satisfacción de ambos o, incluso, en el bienestar o malestar que pueda llegar a ocasionar las condiciones arquitectónicas o mobiliarias.

Las tradicionales metodologías didácticas basadas en la lección magistral, se basan en un tipo de organización de los espacios y los recursos lejanos a los impulsos por crear ambientes de aprendizaje donde los estudiantes puedan desarrollar un estilo de aprendizaje autónomo.

Sin embargo, a pesar de su importancia la organización de los espacios no puede llegar a considerarse como una competencia de los docentes, ya que éstos poco pueden hacer en relación a los mismos. Las decisiones en este sentido, recaen en las gerencias universitarias. Aunque esto no quiere decir que el profesorado quede totalmente desvinculado, ya que deben hacer cuanto esté en sus manos para poder aún, con espacios mal organizados, neutralizar lo negativo (Walberg, 1969 citado por Zabalza, 2003).

b) *Selección de las modalidades de organización.*

La primera cuestión a plantear a la hora de establecer la metodología es establecer las distintas modalidades de enseñanza que se van a tener en cuenta a la hora de proponer la formación necesaria para que los estudiantes adquieran los aprendizajes establecidos. Por modalidades entendemos, los distintos escenarios donde tienen lugar las actividades a realizar por el profesorado y el alumnado a lo largo de un curso. Estos se diferenciarán entre sí en función de los propósitos, las tareas a realizar y los recursos necesarios y disponibles para su ejecución.

Al repasar las normativas académicas de las universidades españolas, tal y como señala De Miguel (en De Miguel et al., 2006), las dos modalidades mayormente utilizadas, son las clases teóricas y las clases prácticas en el aula, destacándose en función de la rama o área de conocimiento, las prácticas de laboratorio o campo.

En cuanto a la primera claro es que no es considerada una estrategia muy recomendable para el fomento del aprendizaje autónomo de los estudiantes, a no ser que esta fuese acompañada de otras modalidades. En cuanto a las clases prácticas, el problema reside en que *“en la mayoría de las ocasiones no existe una definición que permita determinar con claridad cuáles son sus características y se limitan a indicar el número de estudiantes que deben ser tomados como máximo o como referencia para la formación de grupos”* (De Miguel, 2006: 32).

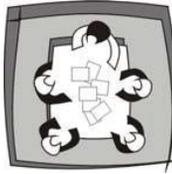
Aunque este tema será tratado con más extensión y profundidad en el capítulo 4, adelantamos que la planificación de las modalidades organizativas será diferente en función al área de conocimiento, a la titulación y a la especialidad. Ello irá unido a la consecución de las competencias planteadas mediante los métodos apropiados que también se planificarán en función a las modalidades organizativas.

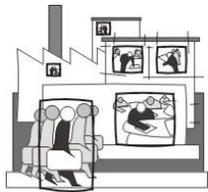
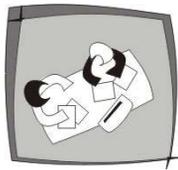
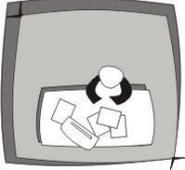
Lógicamente cada modalidad de enseñanza reclama un tipo de trabajo distinto tanto para profesores como para estudiantes; al igual que exigen la utilización de herramientas metodológicas también diferentes (De Miguel, 2009).

La selección que aquí presentamos sobre las modalidades organizativas y las que en el próximo capítulo abordaremos en profundidad, es la desarrollada por Mario De Miguel (2006), quien la realizó de acuerdo a su carácter presencial o no presencial. Considerando como afirma De Miguel (2006), por actividades presenciales aquellas que necesitan de la intervención directa tanto del profesor como del estudiante; y no presenciales, como aquellas en las que las actividades se pueden desarrollar libremente pero siempre bajo la supervisión y orientación del profesor.

En la tabla siguiente se muestran cada una de las modalidades en las que se basa nuestro estudio, y presentadas por De Miguel (2006: 34).

Tabla 6. Modalidades organizativas

MODALIDADES ORGANIZATIVAS			
	MODALIDAD	ESCENARIO	FINALIDAD/DESCRIPCIÓN
PRESENCIALES	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).

NO PRESENCIALES	PRÁCTICAS EXTERNAS		<p><i>Poner en práctica lo que han aprendido</i></p> <p>Formación realizada en empresas y entidades externas a la universidad (prácticas asistenciales...).</p>
	TUTORÍAS		<p><i>Atención personalizada a los estudiantes</i></p> <p>Relación personalizada de ayuda en la que un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.</p>
	ESTUDIO Y TRABAJO EN GRUPO		<p><i>Hacer que aprendan entre ellos</i></p> <p>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.</p>
	ESTUDIO Y TRABAJO AUTÓNOMO, INDIVIDUAL		<p><i>Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje</i></p> <p>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.</p>

Fuente: De Miguel (2006: 34)

c) Selección del método.

La metodología didáctica constituye uno de los componentes básicos e imprescindibles del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y aunque las metodologías han ido evolucionando con el paso del tiempo, y así lo confirma la literatura especializada (), en la práctica real, las metodologías didácticas utilizadas por el profesorado se caracterizan por una gran homogeneidad y siempre suelen estar sustentadas por modelos tradicionales.

El profesorado debe de partir de la premisa de que una metodología no puede defender un modelo único de enseñanza, ya que, las necesidades individuales y grupales del grupo clase, los diversos contenidos de aprendizaje a desarrollar, así como las competencias a adquirir, necesitan de métodos didácticos flexibles que abarquen gran diversidad de actividades de aprendizaje y satisfagan las necesidades de cada contexto educativo y las intenciones educativas propuestas (Schneckenberg,

2004). Dicho de otro modo, *“las características propias de cada disciplina condicionan notablemente la metodología”* a desarrollar (Zabalza, 2007: 103).

Cuando hacemos alusión al término método, hacemos referencia a una variedad de modos, formas, procedimientos, estrategias, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje (De Miguel, 2004). En función al autor, especialista, podemos plantear diversos tipos de métodos.

Siguiendo a Tejada (2006, 2001), se puede englobar los métodos didácticos en tres grandes categorías: a) Método magistral, b) Trabajo autónomo de los estudiantes, y c) Trabajo en grupo.

a) Método Magistral.

Son muchos los críticos a este método, debido a la consideración de que es el único en el que el estudiante permanece totalmente receptivo y pasivo, siendo así casi nula su participación. No obstante, las lecciones magistrales pueden llevarse a cabo bajo distintas condiciones, es decir, se puede hacer una presentación clara y sistemática de unos conocimientos (previamente actualizados), tratando de conectarlos con los conocimientos previos de los estudiantes, para así, ir reforzando, en el caso que fuese necesario, aquellos aspectos cuya comprensión les plantee alguna problemática a los estudiantes, o bien también, se puede focalizar combinando la teoría con la práctica (opción que exige una gran cualidad comunicativa por parte del profesor), concluyendo cada sesión con una síntesis global. En este caso será muy importante la visualización por parte del profesor de todos aquellos indicios, caras, gestos, preguntas, etc., que serán lo que den sentido al funcionamiento de la modalidad, así como a la necesidad de un reajuste de algún elemento o apartado de la explicación.

Una investigación llevada a cabo en la Universidad de Warwick en 1998 sobre la opinión de los estudiantes de tres áreas de conocimiento, Ciencias, Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas del método más adecuado para sus clases con la finalidad de facilitarles el aprendizaje, mostró que las clases magistrales son bien valoradas porque “permitieran tomar bien los apuntes”, “que ofrecieran una información comprensible”, que fueran útiles para los exámenes” y que se organizaran de forma interesantes y motivadoras”.

En nuestro país también han sido abundantes las investigaciones realizadas sobre la opinión de los estudiantes, así como la del profesorado sobre el uso de los distintos métodos de enseñanza. La Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2006) realizó un estudio sobre la renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, con el objetivo de determinar, a través de las opiniones de estudiantes españoles y europeos (provenientes de las becas Erasmus), la situación española en cuanto a las metodologías en el contexto europeo, las estrategias, medidas y recursos necesarios para el cambio en la universidad.

La muestra del estudio estuvo compuesta por 4873 estudiantes (españoles y europeos) representativos de las distintas áreas de conocimiento (Artes y Humanidades; Ciencias; Ciencias de la Salud; Ciencias y Jurídicas; y Ciencias Técnicas), de los cuales 3878 (79,58%) eran españoles y 995 (20,42%) del resto de Europa.

Los resultados, revelaron que la clase teórica magistral seguía ocupando una posición central, justificándose *“al permitir ofrecer a los estudiantes fácilmente, y de forma económica, visiones panorámicas de los diversos problemas importantes de cada materia, expuestos de forma sintética, y de las soluciones más relevantes que se han dado a los mismos”* (MEC, 2006: 137).

De igual modo señalaron necesario, en función de las necesidades de cada grupo de estudiantes, el complementar las clases magistrales con otras sesiones de carácter ocasional, como es habitual en otros países como son Holanda y Francia. De esta forma, como afirma el MEC (2006: 137), *“sin que el curso pierda su carácter sistemático, se introduce un factor de diversidad que proporciona variedad e interés a las explicaciones y aumenta la participación personal del alumnado”*. Las modalidades que se destacaron como posibles de unir a las clases magistrales fueron las clases prácticas, las tutorías, y destacándose por encima de todas estas, el seminario.

En general, los inconvenientes de las clases magistrales radican principalmente en la dificultad para resolver muchos de los problemas que se presentan en las clases actuales, como señala Zabalza (2007), la excesiva carga de contenidos, el excesivo número de estudiantes por aula, la gran heterogeneidad de los conocimientos previos, la dificultad de combinar la explicación general con la atención individual, etc., hace que los profesores se vean dirigidos a imaginarse un destinatario virtual, una especie de “estudiantes medio” de la clase al que van dirigidas todas sus explicaciones, siendo en todo momento conscientes de que no todos los estudiantes están en condiciones de seguir sus explicaciones.

En definitiva, aunque las clases magistrales sean consideradas un instrumento docente de primordial utilización, ocupando el puesto central en la organización de las enseñanzas universitarias no sólo a nivel de España, sino también a nivel europeo, ya que, aunque algunos autores han insistido en que estas potencian sobre todo “aprendizajes superficiales” y desarrollan una fuerte tendencia a la memorización (Marton y Säljö, 1984). Sin embargo, desde nuestra perspectiva, no se puede hablar de enseñanza sin al menos un mínimo de uso de este método, para que el profesor *“ofrezca visiones panorámicas completas, expuestas en forma sintética, de los diversos problemas importantes de cada materia, y de las soluciones más relevantes que se han dado a los mismos”* (De Miguel, 2006: 64), solventado así los problemas u obstáculos que pueden conllevar las lagunas de conocimientos que se generan con el uso de los manuales.

b) Trabajo autónomo de los estudiantes.

El trabajo autónomo permite que cada estudiante vaya siguiendo su propio ritmo y acomodando el aprendizaje a sus particulares circunstancias. De esto modo podemos argumentar, que el trabajo autónomo puede formar parte y debe de estar en cualquier proceso de aprendizaje, ya que el proceso de aprender, es algo que cada uno debe realizar por su cuenta.

La importancia que ahora tiene para las universidades, a partir del Proceso de Bolonia, de preparar a los estudiantes para que sepan desenvolverse autónomamente, ha hecho que algunas Facultades/Escuelas estén abordando desde el primer año de cada titulación, y mediante el manejo de las nuevas tecnologías o estrategias de planificación de estudio, el capacitar a los estudiantes a ir gestionando su propio aprendizaje.

Una de las ventajas de este tipo de metodología, es la facilidad de permitir la adecuación para la realización de aprendizajes de tipo práctico. Por ejemplo, los estudiantes de una materia cualquiera, pueden estar realizando las prácticas en un aula de informática, trabajando cada uno desde un nivel diferente. En el caso del trabajo por contrato de aprendizaje los estudiantes contratan el tipo de trabajo a realizar así como las condiciones en las que se basará su desarrollo, siendo más útil esta modalidad ya que permite que cada estudiante realice el trabajo encomendado y consensuado con el profesor a su ritmo, aunque siempre bajo la supervisión del profesor. De igual modo sucede en las guías de aprendizaje, en la realización de trabajos semi-presenciales, y sobre todo en la enseñanza a distancia, donde el aprendizaje autónomo es la modalidad por antonomasia. Aquí los estudiantes disponen de todos los materiales necesarios, bien sea impresos o en la red, siendo la resolución de dudas a través de correo electrónico o vía teléfono.

Como hemos podido apreciar, aunque se trata más de una metodología dirigida a estudiantes con alguna experiencia formativa, que para estudiantes que den comienzo a su formación, las ventajas de esta metodología son indiscutibles. No solo permite una mayor flexibilidad en el estudio sino que además admite una mejor combinación de las condiciones personales o laborales de los estudiantes, situación cada vez más frecuente en la universidad. Eso sí, este tipo de metodología requiere de un buen sistema de tutoría o la elaboración de una buena guía que sirva de orientación para los estudiantes, ya que sin ello, puede convertirse en un obstáculo insuperable.

c) Trabajo en grupo.

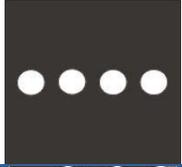
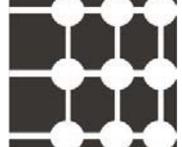
El propósito del trabajo en grupo, es que los estudiantes intercambien y debatan las aportaciones individuales y lleguen a construir un producto en común, y aunque es algo difícil de conseguir, no es imposible, porque aunque aprendemos de forma individual, siempre se tiene la necesidad de los demás.

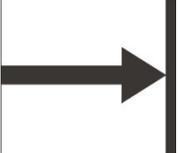
En las aulas universitarias, son muy habituales las prácticas o trabajos en equipo, la táctica habitual es que los miembros del mismo se repartan entre ellos las diversas partes del trabajo, siendo al final el trabajo a entregar la unión de las distintas partes que han hecho individualmente cada miembro del equipo. Esta práctica revela la falta de una auténtica cultura del trabajo en grupo (Zabalza, 2007), no siendo sólo esto culpa de los estudiantes, sino que también recae en el profesorado que se suele contentar con prácticas que ellos denominan en grupo, pero que en realidad se alejan demasiado de la finalidad del mismo.

Esta modalidad puede adoptar muy diversas formas, es decir, se puede desarrollar bien a través de trabajo en seminarios, en pequeños grupos, en parejas, o a través de las nuevas tecnologías, que permiten no sólo retroacciones sobre las propias aportaciones sino también los conocimientos y experiencias de otros grupos.

Otra de las clasificaciones metodológicas y para nosotros muy adecuada, es la expuesta por De Miguel (2006), que muestra los métodos más aconsejables en el ámbito universitario, aunque todo dependerá de las circunstancias, recursos, características de los estudiantes, espacios, etc., así como de la finalidad que se persigue.

Tabla 7. Enfoques Metodológicos

METODOS DE ENSEÑANZA		
METODO		FINALIDAD
	Método Expositivo/Lección Magistral	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.
	Estudio de Casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
	Resolución de Ejercicios y Problemas	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.
	Aprendizaje Basado en Problemas	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.

	<p>Aprendizaje orientado a Proyectos</p>	<p>Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.</p>
	<p>Aprendizaje Cooperativo</p>	<p>Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.</p>
	<p>Contrato de Aprendizaje</p>	<p>Desarrollar el aprendizaje autónomo.</p>

Fuente: De Miguel (2006: 40)

El proceso de selección y toma de decisión sobre la metodología a utilizar no acaba con la elección de un método, sino que independientemente del método elegido para desarrollar la actividad en cada una de las modalidades que hayamos también escogido, es necesario e imprescindible especificar las tareas que tanto profesor como estudiante van a realizar. Y si se parte de que es ahora el estudiante el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, tendiendo este además a realizarlo de forma autónoma, este deberá participar activamente en la organización y gestión de cada una de las actividades, siendo para ello muy importante que anticipadamente el profesor cuente con su opinión en el planteamiento de las modalidades, metodologías de enseñanza-aprendizaje así como en los sistemas de evaluación a plantear, teniendo así el estudiante referencias a la hora de planificar el trabajo que ha de realizar de forma autónoma.

Sabiendo que no existe un método único, perfecto, sino que como afirma De Miguel (2006: 197) a menudo será necesario *“combinar distintos métodos para conseguir todas las competencias señaladas en la propuesta educativa”*. la unión de métodos se puede llegar a considerar en este sentido, como el camino más fructífero para emprender la necesitada renovación didáctica de la enseñanza universitaria.

3.4.2.6. Tutorizar

La competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario (Zabalza, 2007). El profesor universitario además de ser docente, es tutor y orientador de sus estudiantes. Sin embargo, la tutoría ofrece un abanico de posibilidades muy amplio, muy desaprovechadas hasta el momento. Normalmente, se limita a un horario prefijado en el que los alumnos voluntariamente acuden al despacho del profesor a preguntar dudas sobre la materia o para revisar exámenes y a

no ser que el profesor convoque expresamente citas con los estudiantes, hay muchos de ellos que no acuden durante todo el curso a tutoría.

Ahora el profesor universitario debe tender hacia una tutoría integrada (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004) como se expone en la siguiente tabla:

Tabla 8. Diferencias entre la Tutoría Tradicional y la Tutoría Integrada

	TUTORÍA TRADICIONAL	TUTORIA INTEGRADA
Concepción	Desvinculada de la acción docente. Apoyo puntual.	Integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante (educación para la carrera)
Objetivo	Informar académica y profesionalmente. Aclarar dudas.	Orientar y guiar en las tareas y procesos de aprendizaje. Rendir cuentas. Complementar.
Contenido de la tutoría	Dificultades de contenido o de algún elemento del programa (metodología, actividades, prácticas, evaluación). Básicamente de contenido académico.	Incidir en el proceso de orientación del aprendizaje en la disciplina. Alcanzar el dominio de una serie de competencias, de contenido académico, pero también personal y profesional.
Rol del profesor	Atender a peticiones de los estudiantes.	Construir conocimiento conjuntamente, guiar para la carrera.
Metodología	Individualizada (o en menor medida, grupal), para resolver dudas respecto al contenido o metodología. Habitualmente presencial y fuera de clase.	Personalizada o grupal, integrada en el aula o fuera de ella, presencial o virtual (en seminarios, tutoría integrada, tutoría personalizada).
Estrategia	Resolución de preguntas, aclaración de dudas, información puntual académica o profesional.	Detección de necesidades, adquisición de habilidades de estudio, información académica, orientación sobre itinerarios, necesidades de estudio específicas.
Temporalización	Esporádica.	Continuada.
Agentes	Entre profesor de la materia y estudiante/s. Entre estudiantes y otros profesores (de la titulación o del área de conocimiento).	Entre profesor/es de la materia y entre estudiante/s. Entre iguales (grupo de estudiantes y estudiantes seniors). Entre estudiantes y otros profesores (titulación o área de conocimiento), Orientadores profesionales o coordinadores de tutorías.
Adscripción	Voluntaria.	Obligada.
Evaluación	Al margen.	Contabilizada.

Fuente: Gairín, et al. (2004)

En este sentido, la tutoría deja de ser un componente sustantivo de la función docente y pasa a ser un componente complementario y distinto de dicha función. Donde el tutor ha de cumplir funciones como (Zabalza, 2008):

1. Función de información y guía sobre la institución, los estudios, convocatorias, actividades de extensión universitaria, etc.
2. Funciones de orientación académica sobre aspectos curriculares, por ejemplo, sobre asignaturas optativas/disciplinares.
3. Estrategias, técnicas de estudios, capacidad de planificación, autoevaluación, etc.
4. Guía y apoyo en momentos especiales: primer curso, último curso, prácticas, programas, etc., con atención a los estudiantes repetidores.
5. Mediación entre estudiantes y estudiantes y profesores.
6. Atención, en los casos que lo necesiten, sobre problemas personales, tales como momentos de desánimo, confusión sobre la carrera, problemas, etc.
7. Contribuir al desarrollo personal: autoconcepto, autoestima, responsabilidad, autonomía, toma de decisiones, superación de dificultades, desarrollo del espíritu crítico, etc.
8. Funciones de seguimiento y control.

De este modo, la función tutorial se plantea como una ayuda ofrecida al estudiante en tres ámbitos: académico, profesional y personal, cobrando así toda su dimensión orientadora, de guía y ayuda al estudiante, que son descritos por Rubio y Álvarez (2010) y que mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 9. Ámbitos de la Función Tutorial

AMBITO ACADÉMICO	Información sobre la titulación, sobre la institución en la que encuentran y los servicios que ofrece, normativa, convocatorias de interés, etc., facilitando la etapa de transición desde sus anteriores estudios y su integración universitaria.
	Guía en la elección de itinerarios, materias optativas, etc.
	Ayuda en el proceso de aprendizaje: estrategias y técnicas de estudio, planificación, implicación dificultades encontradas, etc.
	Ayuda en la gestión de las dificultades de compatibilización de las actividades académicas con un trabajo.
AMBITO PROFESIONAL	Asesoramiento en la clarificación de sus intereses profesionales y en la elección de materias optativas/disciplinares conforme a esos interés.
	Orientación en la elección de actividades complementarias, estancias en organizaciones, etc.
AMBITO PERSONAL/SOCIAL	Favorecimiento de la responsabilidad, autonomía, toma de decisiones, interés, compromiso ético, etc.
	Atención a las relaciones interpersonales, normas de convivencia, trabajo en equipo, etc.
	Ayuda en la gestión de aciertos y errores, autoestima, superación de dificultades, motivación, confianza en sí mismos, etc.
	Minimizar inseguridades (especialmente en estudiantes de primer curso, estudiantes en prácticas, repetidores, etc.).

Fuente: adaptado de Rubio y Álvarez, 2010

Resumiendo, como señalan Gil y Álvarez (2010: 285) son cuatro las cuestiones que deben tenerse en cuenta para potenciar la función tutorial del profesor en la Educación Superior:

1. Concienciación de la importancia de la acción tutorial en el ámbito universitario: institucionalmente, a nivel del profesorado y a nivel del estudiante.
2. Dinamización de la tutoría y apoyo y dotación de recursos adecuados (tiempos, espacios, etc.), al profesorado en su función tutorial, desde la universidad, las facultades y los departamentos.
3. Facilitar la formación necesaria al profesorado.

4. Fomentar la colaboración entre profesorado. Potencia la difusión y el intercambio de experiencias que hayan obtenido resultados positivos.

Pero para poder desarrollar esta acción se necesitan una serie de condiciones personales y profesionales, cualidades, que ayudan a la configuración del perfil de tutor. Nos estamos refiriendo a como señala Zabalza (2007), tener el convencimiento de la utilidad de tutoría y los conocimientos necesarios para desempeñarla; se trata de ser accesible, ser abierto, tener paciencia, gozar de madurez emocional, saber escuchar, mostrar empatía, mostrar interés, inspirar credibilidad, poseer autenticidad, tener liderazgo, respetar el compromiso deontológico, mostrar expectativas adecuadas, etc. Siendo así, al profesorado universitario se le está exigiendo un cambio en lo que respecta la función tutorial.

3.4.2.7. Evaluar

Al igual que todo profesor diseña un plan de acción antes de iniciar la enseñanza de una materia, también debe realizar un diseño de la evaluación (Doménech, 2011). Y aunque se le dé más importancia a otros elementos del proceso, como es el que tenga unos buenos objetivos formativos, el que incorpore contenidos y experiencias ricas, el que se base en metodologías y recursos actualizados, lo que realmente acaba teniendo incidencia, es la evaluación, la parte de la actividad docente que tiene más fuertes repercusiones sobre los estudiantes (Zabalza, 2007).

Muchos docentes universitarios renuncian en ocasiones a este apartado dentro de su actividad docente, considerándolo algo que se distancia del estilo docente centrado en el desarrollo del interés del estudiante. Aunque también hay profesores que no conciben su enseñanza sin evaluaciones. En este caso, es considerado el único mecanismo del que disponen para controlar la presencia e implicación de sus estudiantes en las actividades formativas.

El enfoque de evaluación que ha predominado tradicionalmente en la universidad ha estado centrado principalmente en la certificación y acreditación de los conocimientos de los estudiantes, generalmente evaluados a través de pruebas de tipo memorístico, algo muy lejano a lo impulsado con el EEES, desde el que se apuesta por la evaluación para el aprendizaje (Doménech, 2011).

Como efecto directo de este cambio los sistemas de evaluación cobran especial protagonismo pues son el elemento principal que orienta y motiva el aprendizaje del estudiante y la propia enseñanza (Tagg, 2003).

En este nuevo enfoque, la evaluación no debe centrarse únicamente en los conocimientos de contenidos de la materia, sino que se le asigna un papel mayor en la valoración de actividades del alumnado y de competencias profesionales, así como capacidades transversales y, en general, del esfuerzo del alumno.

Benito y Cruz (2005: 89) justifican en dos razones el hecho de tener que abandonar los modelos de evaluación tradicionales:

- a) *Debemos explorar las oportunidades que la evaluación ofrece para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica que la evaluación deberá de ser un proceso transparente y formativo.*
- b) *Debemos encontrar maneras alternativas de evaluar otro tipo de aprendizajes (habilidades, destrezas, actitudes, etc.) de corte menos teórico.*

Por el contrario, con la evaluación para el aprendizaje, se pretende dar protagonismo al estudiante, ofreciéndole feedback y guiándoles en su proceso de aprendizaje (tareas, práctica, etc.) para que tomen conciencia de cuál es su responsabilidad en dicho proceso (Doménech, 2011). Se trata en definitiva de conseguir (Águeda y Cruz, 2005: 90):

- La efectiva retroalimentación informativa a los estudiantes.
- El papel activo del estudiante en relación a su propio aprendizaje.
- La adaptación continua de la enseñanza a los resultados de la evaluación.
- El tener en cuenta la profunda influencia de la evaluación en la motivación y en la autoestima del estudiante. Ambas cosas tiene un importante impacto en el aprendizaje.
- La necesidad de los estudiantes de evaluarse en sí mismos y de entender cómo mejorar.

Si partimos de que una competencia implica acción y que está vinculada a una tarea, su evaluación se debe realizar a través de ejecuciones del estudiante al enfrentarse a una tarea determinada (Benito y Cruz, 2005). Lo que conlleva como Yániz y Villardón (2006: 98) señalan a *“pensar acerca de los tipos de desempeños que permiten reunir evidencias en cantidad y calidad suficiente para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo”*. Por lo tanto, ahora se necesita del diseño de situaciones o escenarios de aprendizaje lo más similares posible a los que los estudiantes van a encontrar en el contexto laboral, es decir, se trata de evaluar a través de una evaluación auténtica o *“authentic assessment”* cuya modalidad ha tenido un fuerte empuje en el ámbito norteamericano (Doménech, 2011).

Como señala De Miguel (2004) se trata de presentar al estudiante tareas o desafíos de la vida real. Tareas que requieran el desempeño de una única habilidad, conocimiento o actitud. Se trata de plantear al estudiante desafíos que aunque simulen a la realidad, si son relevantes en el mundo laboral.

Por último, destacamos que ya que las componentes de las competencias a evaluar en cada área de conocimiento o en cada Facultad/Escuela son muy diferentes, en cuanto a conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, apostamos por

la clasificación presentada por De Miguel, (2004), ya que integra diferentes estrategias y procedimientos evaluativos habitualmente utilizados en la Educación Superior:

Tabla 10. Estrategias y Procedimientos evaluativos

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS
Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos,...).
Pruebas de respuesta corta.
Pruebas de respuesta larga, de desarrollo.
Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos,...).
Trabajos y proyectos.
Informes/memorias de prácticas.
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.
Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo).
Escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción,...).
Técnicas de observación (registros, listas de control,...).
Portafolio.

Fuente: De Miguel (2006:197)

Como se puede apreciar, constituyen diferentes escenarios evaluativos entre los que se podría seleccionar el más adecuado a nuestro caso o seleccionar una combinación articulada de ellos, en función a las necesidades de cada situación de enseñanza-aprendizaje.

3.4.3. El profesor como práctico reflexivo e investigador en su práctica

Como se ha podido observar a través de la descripción realizada sobre las competencias a desarrollar por el profesorado, éste ha pasado de ser básicamente un trasmisor de conocimientos a convertirse en un práctico reflexivo, un indagador, un investigador en la acción permanente. Siendo la idea del profesor como un profesional reflexivo un postulado básico de la nueva profesionalidad (Zabalza, 2007).

Como plantean las autoras Rubio y Álvarez (2010), desde un paradigma positivista, el quehacer del profesor es eminentemente técnico, por lo que la reflexión se reduce a aplicar a la práctica resultados previamente verificados. Por el contrario, para el paradigma interpretativo, la labor del mismo, es una fusión de teoría y de práctica en la que los componentes artísticos, técnico y científico se interrelacionan y como consecuencia, la reflexión se fundamenta en la indagación y en la investigación acción.

Tabla 11. Dimensiones de la Didáctica

ARTESANO	Práctica empírica. Praxis.	HACE
ARTISTA TECNOLÓGICO	Inspiración y belleza Sabe el por qué de su actuación. Busca conocer por conocer.	SABE HACER
CIENTÍFICO	Teoriza: genera abstracciones.	SABE
DIDACTA	Enseña, instruye, comunica, hace aprender	HACE SABER

Elaboración propia a partir de Sepúlveda (2005)

Como refleja la tabla, se trata de que el profesorado rompa, *“con el prejuicio pernicioso de que la “práctica” genera conocimiento”* (Zabalza, 2007: 126), ya que no es la práctica la que incrementa la competencia, sino la práctica reflexionada, que se va reajustando a medida que se va documentando su desarrollo y efectividad. La práctica debe someterse a contraste, para ello el profesorado debe determinar los errores cometidos, pero esto no quiere decir que se base en dar vueltas constantemente a los mismos asuntos utilizando los mismos argumentos, sino que se trata de que documente la su actuación, la evalúe, para así poder poner en marcha los reajustes necesarios.

De este modo, se presenta la práctica reflexiva como un elemento clave de la mejora de la profesión docente, ya que sólo realizando este proceso de reflexión y autoevaluación, será posible que el profesorado mejore su enseñanza, facilitando así el aprendizaje a sus estudiantes, lo que contribuirá a que éstos obtengan mejores resultados.

Así docencia e investigación se unifican formando una entidad inseparable. Ya que como indica Medina y Salvador (2002: 358), *“la metáfora del profesor como investigador ha sido acuñada para subrayar la necesidad de aunar en la práctica la investigación sobre la enseñanza y la mejora de la misma”*; siendo el modelo más idóneo para ello, el modelo de investigación acción, por considerarse según éste último autor, como el más idóneo para *“integrar en un solo proceso la tarea de indagar, para conocer mejor, y la tarea de experimentar para provocar sucesivas innovaciones”*.

3.5. LA CALIDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Incrementar la calidad de la educación universitaria es, en opinión de Stephen Heyneman (2006), uno de los objetivos de la Educación Superior a nivel mundial. Definir la calidad, o determinar aquellos aspectos que la condicionan se ha convertido, en los últimos años, en una de las tareas prioritarias de las universidades de todo el mundo, y de las europeas de manera particular. Encontramos así numerosas aportaciones, tanto desde el ámbito teórico, centradas en la definición de modelos y enfoques sobre calidad en la educación superior, como en el ámbito de la

investigación, la experiencia y la gestión (Jeliakova y Westerheijden, 2002; Townsend, 2007; Sarramona, 2004; Martínez, y Moreno, 2007; Kenneth y Jurgens, 2008).

Como ya dejamos señalado en el capítulo uno, la calidad comprende el conjunto de políticas, procesos de evaluación y actuaciones que garanticen que las instituciones universitarias y los planes de estudios alcancen determinados estándares tanto educativos como organizativos (González, 2005), lo que conlleva establecer mecanismos transparentes de rendición de cuentas y disponer de sistemas de mejora del sistema de Educación Superior, de la institución y del programa de estudios (León et al., 2010).

La manera de conseguir esta calidad, según Marcelo (2007) es por medio del aprender a enseñar, pero de un aprender a enseñar no tradicional y formal, sino flexible, que permita incorporar iniciativas no formales e informales, en definitiva, un aprendizaje a lo largo de la vida, actuando el formador, en nuestro caso el profesor, de guía que promueve la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje del estudiante. Así, desde esta nueva idea del aprendizaje a lo largo de toda la vida, cobran fuerza conceptos como el de e-learning, formación desde la práctica, e innovación docente (León et al., 2010).

Desde esta perspectiva, el proceso de convergencia puede convertirse en un elemento clave desde el que impulsar la reflexión y cambio no sólo en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, sino en el enfoque metodológico que lleva asociado y que convierte a la formación e innovación docentes en motores decisivos del mismo.

3.5.1. La innovación docente como motor calidad

En la mayoría de las universidades españolas, la necesidad de dar respuesta a nuevas necesidades en el ámbito educativo les lleva a liderar acciones encaminadas a dar el mejor servicio a la sociedad ofreciendo una enseñanza de calidad sustentada en la innovación docente (León et al., 2010).

Por tanto, ahora más que nunca, las universidades se encuentran con el reto de cambiar y adaptar sus prácticas, finalidades y metas, al nuevo marco social y educativo. Tal y como afirma Rué (2007: 25): *“Dichos retos no sólo son de orden estructural, sino que afectan de manera importante en la naturaleza de la relación de los sujetos con el conocimiento: sobre su organización, sobre las formas de acceso al mismo, a la relación con los docentes, a los tiempos biográficos para el acceso, y a las modalidades de reconocimiento de aquél, etc., es decir, impactan sobre el ámbito más profundo de la relación educativa, el de la docencia y en el del reconocimiento del aprendizaje, en su doble acepción de valor: de uso y de cambio”*.

Es, en este contexto de cambios y transformaciones de gran calado, en el que resurge un concepto con una considerable persistencia, convirtiéndose en ocasiones,

en objeto de “culto” y obligado cumplimiento, si se desea alcanzar una enseñanza de calidad; estamos haciendo referencia a la innovación docente.

Pero, sí cabría en este caso preguntarse, ¿qué se entiende por innovación docente? y ¿todos los cambios que se producen en la Educación Superior son innovaciones docentes?. Se puede decir que la innovación implica un cambio o una modificación. Pero en el ámbito educativo, y concretamente en la Educación Superior, *“el mero cambio no supone una innovación”* (León et al., 2010: 3). Es decir, se pueden desarrollar diversas acciones bajo el paraguas de la innovación, aunque no siempre ésta se esté consiguiendo. Como afirma Huberman (1973), en el ámbito educativo se cambia, a menudo, en apariencia pero no en lo realmente esencial. En este sentido, debemos hablar de innovación, sólo cuando los cambios conlleven una mejora en la universidad (nuevos perfiles del alumnado, diferentes objetivos...etc.).

Por otro lado, Gros y Lara (2009) establecen una diferencia clara entre mejorar e innovar: innovar no solo es mejorar un proceso o un producto sino que implica generar un verdadero cambio. A esta característica, añaden que la innovación es un proceso que debe ser planificado y participativo, para que todos los miembros de la organización se sientan partícipes y puedan aportar conocimientos e ideas.

Por lo tanto, podemos definir la innovación educativa como, *“el proceso realizado de forma deliberada, por un docente o varios con el objetivo de mejorar la praxis educativa, a través de un cambio positivo originado como respuesta a un problema, a la revisión de la propia praxis inducida interna o externamente y en un contexto concreto como es el centro educativo y/o aula”* (Sánchez, 2005: 646).

Pero para poder llevar a cabo el cambio hacia la mejora, hacia esa calidad, además de participar el profesorado y el alumnado, se precisan decisiones políticas y compromisos institucionales con el fin de cambiar las condiciones en que se ejerce la docencia y el currículum en que se apoya la enseñanza universitaria. Como afirma Zabalza (2004: 116), *“tanto los políticos como los responsables de las Universidades han entendido bien que mejorar la calidad de la docencia es un propósito que requiere de la sinergia institucional y de la implicación de los diversos sectores de la comunidad universitaria”*.

En los últimos años, se ha podido observar como la mayor parte de las universidades han creado vicerrectorados relacionados con la innovación en la docencia y han generado servicios que han adoptado nombres muy diversos: centro de innovación, factoría, servicio de innovación, gabinete de innovación, unidad de innovación, etc. (León et al., 2010).

Desde nuestro contexto, la Universidad de Granada (UGR) a lo largo de los últimos años ha ido promoviendo una cultura profesional de la docencia de calidad, impulsando la excelencia docente y optimizando los recursos destinados a la docencia en el nuevo marco del EEES, todo ello, en acciones que se llevan a cabo como a través de su Plan Propio de Docencia, mediante el cual se apuesta por el impulso en la mejora de la actividad docente, potenciando la docencia práctica, promoviendo la

innovación docente, proporcionando formación adecuada a su profesorado, e impulsando la adaptación de sus enseñanzas a las nuevas normativas en el marco del EEES. Este Plan Propio de Docencia se configura en cuatro programas:

- a) Programa de Apoyo a la Docencia Práctica. Esta convocatoria se viene desarrollando desde hace 16 cursos académicos y tiene como finalidad dotar de nuevos recursos y mejorar los medios existentes para impartir la docencia relacionada con las prácticas. El mantenimiento y mejora del material de prácticas, la dotación de nuevos laboratorios de uso común y de carácter multidisciplinar, y la dotación y mantenimiento de aulas con tecnologías multimedia, se contemplan como una necesaria adecuación a los criterios de excelencia recogidos en los Planes de Estudio ante la importancia que tiene la docencia práctica en la formación y capacitación de los estudiantes.
- b) Programa Apoyo a la innovación docente. Desde el año 2000 la Universidad de Granada está promoviendo la innovación y mejora de la actividad docente mediante convocatorias de ayudas para desarrollar proyectos de innovación docente. La última convocatoria (2012-2013) ha sido estructurada en once acciones que responden de forma clara a las demandas del EEES.
- c) Programa Adaptación de Enseñanzas al Espacio Europeo de Educación Superior. Tiene dos modalidades: ayudas para las titulaciones que participan en las experiencias y ayudas para nuevos planes de estudio en el marco de la nueva ordenación de enseñanzas oficiales. Algunas de las acciones a desarrollar en la primera modalidad son sería: “Realización de actividades formativas en la titulación; desarrollo de instrumentos adecuados para la evaluación de la adquisición y desarrollo de competencias; generación de recursos y materiales didácticos que propicien el aprendizaje autónomo y la aplicación práctica del conocimiento...”. Con respecto a la segunda: “Localización y análisis de referentes externos a la universidad que avalen la adecuación de la propuesta a criterios nacionales o internacionales para títulos de características académicas similares; consultas externas para la elaboración del plan de estudios con profesionales, asociaciones o colegios profesiones, estudiantes u otros colectivos; diseño de sistemas de evaluación de las competencias de los estudiantes; diseño de sistemas de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados...”.
- d) Programa de Formación del Profesorado y mejora de la docencia. La Universidad de Granada tiene una oferta formativa para su profesorado que pretende responder a las nuevas demandas derivadas de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Esta oferta se encuadran en el marco de tres programas formativos: “Programa de Iniciación a la docencia

universitaria”, “Programa de Formación Permanente” y “Programa de Ayudas a la formación”.

3.5.2. Desde dónde se innova y sobre qué se innova. La UGR

En el estudio coordinado por la profesora M^a José León en 2010, sobre innovación en la universidad, concretamente en la UGR, se nos ofrece un acercamiento a la contextualización de las innovaciones realizadas en las distintas áreas de conocimiento que se han ido desarrollando a nivel nacional, basada en una revisión bibliográfica de algunos eventos, jornadas, congresos, proyectos e investigaciones sobre innovación docente en la Educación Superior. En función del año de edición, del más antiguo al más nuevo, el material revisado en esta investigación fue el siguiente:

- Actas Tercer Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Girona Julio 2004.
- De Mesa López-Colmenar, J.M^a., Catañeda Barrena, R.J. y Villar Angulo, L.M. (Eds.), Correa Manfredi, J.M., Antúnez Pérez, I. y Vílchez Cecilia, J.I. (Coors.) (2006). La innovación en la enseñanza superior (I) Curso 2003-2004. Colección “Innovación y desarrollo de la calidad de la enseñanza superior” nº 10. Instituto de Ciencias de la Educación, Vicerrectorado de Docencia. Universidad de Sevilla.
- UCA (2008). I Jornadas sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las Universidades Andaluzas. Cádiz del 19 al 21 de septiembre de 2006. Universidad de Cádiz, servicio de publicaciones. Actas Colección
- Aurora Fourcade López, Marcos Iglesias Martínez, Gladys Merma Molina y Francesc Pastor Verdú (2007). Investigaciones docentes. Del diseño curricular a las prácticas del aula. EEES 2007. Alicante: ICE Universidad de Alicante.
- II Memoria de Actividades Docentes en el Marco del EEES de la Universidad de Almería. Curso académica 2007-2008.
- II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza. 7 y 8 de Febrero 2008.
- Actas XIV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática. Granada Julio 2008
- C. Gómez Lucas y S. Grau Company (coord.) (2009). Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES.. Alicante: Marfil.

- Tortosa Ybáñez M^aT. y Álvarez Teruel, J.D. (coords) (2009). Investigaciones colaborativas en el ámbito universitario: propuestas para el cambio.. Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante.
- Álvarez Teruel, J.D., Pellín Buades, N. y Tortosa Ibáñez, M.T. (coords.) (2009) VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante.

El número de artículos publicados en las actas de estos eventos científicos, teniendo en cuenta el área a la que pertenecen los implicados en la innovación y el ámbito y/o temática en la que se centra fueron:

Tabla 12. Recuento de artículos publicados en actas de eventos científicos nacionales sobre Innovación Docente

	Metodología	Evaluación	Tutoría	Prácticum	TICs	Total
CC. Sociales y Jurídicas	258	63	21	25	71	437
Artes y Humanidades	69	14	4	5	22	114
CC. Salud	90	16	7	15	20	148
Ciencias Experimentales	119	31	7	20	34	211
CC. Técnicas	169	54	9	20	62	314
Total	705	178	48	85	209	1225

Fuente: Adaptada a partir de León et al. (2010: 51)

De esta revisión se obtuvieron las siguientes conclusiones:

1. Las CC. Sociales y Jurídicas es el área que más innovaciones proponen en todas sus modalidades, seguida de las Enseñanzas Técnicas, las Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud y, en último lugar, Humanidades.
2. Respecto a los tipos de innovaciones establecidas en todas las áreas, priman las metodológicas, seguidas de las TICs la evaluación, en tercer lugar, el prácticum y, en último lugar, la tutoría.
3. Dentro de las innovaciones metodológicas destacan, por el gran número de propuestas, las Ciencias Sociales y Jurídicas, con más de 250 innovaciones, seguidas de las Enseñanzas Técnicas, con más de 170 innovaciones, las Ciencias Experimentales, con 119 propuestas, y, en los últimos puestos, las Ciencias de la Salud, con 90 propuestas, y las Humanidades con casi setenta innovaciones. En segundo lugar, se sitúan las innovaciones centradas en TICs. En este caso, priman las innovaciones en Ciencias Sociales, con una frecuencia de 71, seguidas de las Enseñanzas Técnicas, con 61 innovaciones. Frecuencias menores son las obtenidas en Ciencias de la Salud y Humanidades, con 22 y 20 respectivamente, que destacan por ser

las áreas con menor número de innovaciones en TICs. En tercer lugar encontramos las innovaciones referidas a la evaluación, donde el número de éstas en cada una de las áreas sigue el mismo orden que en las metodológicas, así encontramos, en primer lugar, las Ciencias Sociales y Jurídicas, con un total de 63, en segundo lugar, las Enseñanzas Técnicas, con 54 innovaciones, en tercer lugar, las Ciencias Experimentales, con 31 innovaciones, en cuarto lugar, las Ciencias de la Salud, con 16 innovaciones y, en último lugar, las Humanidades con solo 14 innovaciones. Si nos centramos en la innovación en el prácticum, encontramos frecuencias, en general, inferiores a la media en las demás áreas de innovación. Destacan frecuencias que giran alrededor de 20 y 25 innovaciones, siendo la menor de ellas la frecuencia de 5 en el área de Humanidades y 15 en Ciencias de la Salud. Finalmente, la temática menos abordada en los proyectos de innovación docente es la tutoría. En la mayoría de las áreas, esta temática obtiene las frecuencias menores de la tabla, destacando sobre todo el área de Humanidades donde aparece con frecuencia 4. Seguidamente, con frecuencia 7, aparecen las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales y, con frecuencia 9, las Enseñanzas Técnicas. El área que mayor número de innovaciones en tutoría presenta es Ciencias Sociales y Jurídicas, aunque también por debajo de la media de las demás áreas.

3.6. HACIA UNA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN METODOLOGÍAS EDUCATIVAS

Hay bastantes profesores universitarios que piensan que lo único que hace falta para enseñar es saberse los contenidos de la materia. Pero como apunta Zabalza (2007) el ejercicio de la profesión docente requiere de una sólida formación no sólo en los contenidos científicos propios de la disciplina sino en los aspectos sobre su didáctica.

Para las universidades, la mejora de la práctica pedagógica pasaría fundamentalmente por incidir en la formación, la evaluación y la incentivación del profesorado. No obstante, como afirma Parejo (2010), hay expertos que coinciden en señalar que si sólo se atiende a la formación y no se buscan motivaciones e incentivos, no se podrá operar el cambio de actitud del profesorado, que le lleve a mejorar su formación y por consiguiente su práctica pedagógica.

En todos los casos, el compromiso con la calidad conduce a la necesidad de contar con un profesorado competente y motivado para afrontar los nuevos retos y demandas que un contexto cada vez más dinámico plantea, y se resalta, en dicho sentido, una formación profesional de los docentes (inicial y permanente), así como un apoyo y guía específicos para sus innovaciones didácticas. Ya que, existe conciencia en las universidades de que la formación y la motivación didáctica de sus profesores es

un factor a tener en cuenta para el logro y mejora de la calidad institucional (Valcarcel 2003).

Según Zabalza (2007), existen cuatro líneas básicas de desarrollo de programas de formación del profesorado universitario a destacar según el contexto en el que se encuentra actualmente la universidad:

1. Paso de una docencia basada en la enseñanza a otra basada en el aprendizaje.

El reto principal de la formación del profesorado universitario, es dar un giro totalmente distinto a su función haciendo que se convierta en un “profesional de aprendizaje” en lugar de un especialista, que sólo conoce bien sus temas.

Como hemos venido señalando, el compromiso del docente ahora, son sus estudiantes, incluso por encima de su disciplina, lo que conllevará a realizar todo lo que esté en su mano para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

Tabla 13. Docencia orientada a la enseñanza versus docencia orientada al aprendizaje

Docencia orientada a la enseñanza	Docencia orientada al aprendizaje
Predominio metodológico de actuaciones en relación a grandes grupos, tanto en lo que se refiere a clases, seminarios, laboratorios y trabajo en biblioteca, etc.	Énfasis en los métodos diseminados y comunicación.
Cursos del currículo fijados de antemano en su mayor parte.	Tamaño medio de las clases.
Horarios basados en grupos-clase, con tiempos comunes de inicio y fin de las actividades.	Cantidad del currículum que debe ser enseñando.
Supremacía de una estructura de disciplinas individuales	Productividad en el empleo de profesorado.
	Característica de las personas implicadas en el proceso.

Fuente: Zabalza (2007: 171)

Esta propuesta, como se puede apreciar la tabla anterior, contrasta con las prácticas convencionales, y se caracteriza por la importancia de las metodologías a usar en función a cómo entiendan los estudiantes los contenidos que le son presentados, la necesidad de ajustar la amplitud de las materias al tiempo real, así como la atención necesaria a los estudiantes como condición que nos permitirá ajustar al profesorado de los procesos de enseñanza a las característica y condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

2. Incorporación de las nuevas tecnologías.

En la actualidad, resulta extraño encontrar alguna institución de enseñanza superior que no tenga en funcionamiento una plataforma virtual, como es el caso de la

Universidad de Granada que cuenta con Swad y con Ágora, que ya lleva años trabajando en modalidades de formación que llevan implícitas otras condiciones para la enseñanza y el aprendizaje: semipresencial, enseñanza a distancia, como diversos formatos de autoaprendizaje basados en la formación a través de la red.

Pero no basta con poner en funcionamiento un campus virtual, sino que se trata de cambiar el papel del profesor, su mentalidad y su forma de intervenir, centrando la formación en dos aspectos. Por un lado, como profesionales que apoyándose en el uso de las TIC, desarrollen convenientemente su trabajo de investigadores y de docentes (Cabero & Duarte, 1994; Cabero et al., 2002 y 2003; Cabero, et al., 2006), creando y dinamizando comunidades virtuales de aprendizaje, y por otro lado, capacitándolos para crear materiales específicos que sirvan de apoyo y sean facilitadores de los singulares aprendizajes de sus materias, redundando en una mayor eficacia, calidad y satisfacción de la enseñanza universitaria (Recio & Cabero, 2005). La incorporación de las nuevas tecnologías permite permitirá a su vez, asumir niveles mayores de autoaprendizaje, dejando al profesor un mayor espacio para actuar como guía y facilitador de aprendizajes de sus estudiantes.

Es por ello, por lo que se necesitan programas de formación del profesorado, sobre el diseño y desarrollo de medios didácticos y para tutorizar los aprendizajes que se realicen por dichos medios. Cabero (en Cabero et al., 2003) habla de dos orientaciones a la hora de llevar a cabo la práctica formativa:

- Formación para los medios, basada en la adquisición de habilidades para la comprensión e interpretación de los elementos simbólicos de los diferentes medios.
- Formación con los medios, enfocada hacia un uso de los medios como instrumentos didácticos.

Como apunta Caballero (2009), podremos afirmar que una integración exitosa de las TICs en la vida profesional del profesorado conlleva cambios en los propios profesores, en los estudiantes e incluso en la institución universitaria. Siendo el primer paso hacia ese cambio la necesidad de una formación que no sólo ayude a entender esos medios, sino también a saber utilizarlos adecuadamente.

3. Prácticum.

La incorporación de nuevas modalidades de aprendizaje basado en el trabajo, con una mayor presencia de empresas e instituciones en los programas de formación es otro reto de la formación.

Pocas carreras universitarias por no decir ninguna, se conciben hoy como experiencias puramente académicas. Casi todas ellas integran modalidades de prácticum, prácticas en empresas, realización de proyectos, etc.

Los efectos positivos que se le reconocen al desarrollo del prácticum en los estudiantes son numerosos (Molina et al., 2004), desde hacer posible el dar una visión del mundo del trabajo; desarrollar habilidades profesionales y de interrelación social; incrementar las posibilidades de empleo, y de madurez de los estudiantes; hasta, desarrollar actitudes positivas hacia la supervisión, la autoconfianza, el razonamiento práctico, etc.

Pero el problema recae en que en muchos casos, *“la dinámica no ha conseguido alterar la estructura formativa convencional”* (Zabalza, 2007:174), siendo ello razón de más para precisar esa formación. El prácticum no se puede ver como un componente más de las carreras, se ha de tratar como un componente transversal de la formación, ligado siempre a los contenidos, metodologías y referencias que se hacen en el resto de las materias. Las necesidades formativas que en este caso, Zabalza (2003) destaca se concentran en dos: formar a personas que vayan a hacerse cargo del prácticum o prácticas en empresas, y formar a todo el colectivo de profesores que atienden a una carrera o especialidad para poder sacar el máximo partido a las materias que estos imparten en relación siempre al prácticum.

4. Búsqueda de la calidad a través de la revisión de las prácticas docentes.

Esta búsqueda de la calidad en función a la revisión de las prácticas docentes no sería más que el impulso por la mejora a través del cumplimiento de tres compromisos:

- Hacer bien lo que se está haciendo mal, a través de sistemas de diagnóstico que faciliten la identificación de los puntos fuertes y los débiles.
- Hacer mejor lo que ya se está haciendo bien, mediante un plan estratégico de mejora, y consolidado por los logros que se van obteniendo.
- Hacer cosas que no se están haciendo y hacerlas bien, con la incorporación de dispositivos que faciliten el desarrollo de innovaciones y procesos de mejora.

3.6.1. Acciones formativas desde la universidad. La UGR

Hay universidades con una clara tradición en el desarrollo de programas de formación del profesorado. Una de las modalidades que se ha desarrollado en algunas universidades hace referencia a la formación inicial de su profesorado, especialmente del profesorado más joven, que comienza su carrera docente (novel). En general han sido actividades de larga duración, en las que han recibido una formación global acerca de los factores más destacados que intervienen en la docencia.

Solamente en algunos casos concretos, el diseño de esta importante acción formativa ha contemplado una buena integración de las aportaciones teóricas y de la práctica docente, ya que los destinatarios han sido, generalmente, profesores en

ejercicio, que han contado, incluso con el apoyo y asesoramiento de otros compañeros “expertos”, en calidad de tutores o mentores.

Los cursos, seminarios, y otras modalidades de formación permanente han tenido como objetivo principal cubrir necesidades del profesorado sobre temas de especial relevancia, que unas veces han incidido en cuestiones metodológicas (cómo mejorar nuestras clases, el aprendizaje cooperativo, evaluación, etc.) y, otras, han proporcionado ayudas concretas al propio profesor para su desarrollo profesional (la elaboración del proyecto docente e investigador, gestión del tiempo y organización del trabajo, etc.).

En general, todos los programas de formación pueden aglutinarse en contenidos generales como pueden ser (Valcarcel, 2003:86):

- La relación entre enseñanza y aprendizaje.
- Organización y planificación docente.
- Conocimiento y manejo de métodos docentes diversificados (activos, cooperativos) para el logro de los objetivos oportunos..
- Tutorías.
- Evaluación del conocimiento.
- Nuevas tecnologías para el aprendizaje.
- Fuentes generales y específicas en materia de docencia.
- Enseñanza de disciplinas específicas (Matemáticas, Física, Historia, Psicología, Idiomas...)
- Competencias de trabajo en equipo con colegas en materias docentes: evaluación de la docencia por iguales, realización de proyectos de innovación y mejora docente...
- Inicio de un programa autogenerado de mejora de la calidad docente con ayuda de las herramientas específicas (por ejemplo, portafolios).

Un claro ejemplo de todo lo dicho lo encontramos en la UGR, donde desde el Secretariado de Formación del Profesorado y Apoyo a la Calidad, dependiente del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad, se planifica y dinamiza el Programa de Acciones Formativas.

Las acciones formativas ofertadas, han parten de las demandas del profesorado derivadas de las evaluaciones llevadas a cabo por las coordinaciones de las distintas titulaciones. De entre estas demandas, destaca la importancia que los docentes dan a los aspectos metodológicos y de evaluación.

Las acciones formativas se estructuran en 3 programas que, a su vez, son subdivididos en acciones:

1. Programa de Iniciación a la docencia universitaria. Dentro de este apartado se encuentran las siguientes acciones:

1.1 *Programa de equipos docentes para la formación del profesorado principiante en los centros.*

1.2 *Curso de formación inicial para la docencia universitaria.*

1.3 *Jornadas de acogida para profesorado de nueva incorporación.*

2. Programa de Formación Permanente. Dentro de esta modalidad podemos encontrar las siguientes acciones:

2.1 *Convocatoria para la realización de actividades de formación docente en centros, titulaciones y departamentos.*

2.2 *Convocatoria para la propuesta de cursos de formación para la mejora de la calidad docente del profesorado de la UGR.*

2.3 *Otras acciones formativas.* Dentro de este apartado podemos encontrar convocatorias de cursos dirigidas al profesorado de la UGR con más de cinco años de experiencia docente, cuya finalidad se centran en promover la mejora en las competencias como, proceso de enseñanza-aprendizaje, tutoría y orientación en la educación superior, incorporación de metodologías activas en las aulas universitarias, planificación de la docencia por competencias y elaboración de guías didácticas. Una novedad en este apartado es la realización de un curso dirigido a la formación para la internacionalización y difusión de la actuación docente e investigadora. Acción programada que coincide con el primer curso de materias bilingües en las titulaciones de la UGR, y dirigida a todo el profesorado de la UGR pero en este caso con acreditación lingüística B1 o superior.

3. Programa de Ayudas a la formación.

Son tres las convocatorias que se presentan en esta acción dirigida todas ellas a profesorado y personal de investigación con dedicación docente en el Plan de ordenación docente de la UGR, cuya finalidad radica en ayudar a financiar gastos.

3.1 *Convocatoria para la asistencia a congresos y jornadas sobre docencia.*

3.2 *Convocatoria para estancias de colaboración destinadas a la mejora de la actividad docente.*

3.3 *Convocatoria para la organización de congresos o jornadas sobre docencia en la UGR.*

3.7. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ACTUACIÓN DOCENTE. LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La adaptación de los títulos al nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige a las universidades mejorar la calidad de sus actividades a través de la introducción de mecanismos sistemáticos internos y externos de evaluación.

La Universidad como institución encargada de la formación de futuros profesionales debe asumir responsabilidad en los procedimientos para la valoración del ejercicio de la actividad docente de su profesorado, garantizando de este modo, su cualificación y competencia docente para aproximarse así, a los principios que en desarrollados en el capítulo primero, sobre la calidad de la docencia.

De este modo, la evaluación de la actividad docente adquiere un valor significativo dentro de los nuevos sistemas de garantía de la calidad de las instituciones universitarias. Desarrollándose de este modo en todas las universidades políticas de evaluación de la docencia. Ya que, la labor docente debe ser entendida como algo más que la demostración, por parte del profesor o profesora, de una serie de competencias. La docencia es un proceso de intervención que debe atender tanto a la planificación del proceso de enseñanza, como su desempeño o desarrollo, a los resultados y a las estrategias puestas en marcha en torno a la innovación y la mejora. Y quien mejor puede evaluar la actividad docente, en cuanto al desarrollo de ésta, que los que la reciben, los estudiantes, los perjudicados o beneficiados de toda la actividad docente.

Así, la Universidad de Granada (UGR), desde hace más de una década viene aplicando las encuestas del alumnado sobre la actividad docente del profesorado.

De este modo, durante cada curso académico, el profesorado de la UGR, independientemente de su relación contractual y categoría profesional, es sometido a una evaluación por parte de los estudiantes, mediante una encuesta, cuyo objetivo es proporcionar un conjunto de evidencias sobre la actividad docente del profesorado, con la finalidad de proponerle así, al profesorado los referentes necesarios para su mejora.

Aunque el procedimiento de evaluación de la actividad docente del profesorado de la UGR se centra en cuatro dimensiones básicas de análisis: planificación de la docencia, desarrollo de la enseñanza, evaluación de los resultados de aprendizaje e innovación y mejora, solamente son contemplados en la valoración realizada por los estudiantes los tres primeros, quedando los demás expuestos a autoevaluaciones, así como evaluaciones determinadas los por responsables de los centros.

La encuesta aborda 27 ítems que conforman las siguientes cuatro dimensiones (Anexo 3B):

- Planificación de la Docencia y Cumplimiento del Plan Docente.

- Competencias Docentes.
- Ambiente de clase y relación profesor/a con estudiante.
- Evaluación de los aprendizajes.

Según los últimos datos ofrecidos por el Centro andaluz de Prospectiva sobre las encuestas cumplimentadas por los estudiantes durante curso académico 2010-2011, el 86% del alumnado de la UGR se muestra interesado por las materias en las que se encuentra matriculado, considerándose según el 67,9%, de un nivel de dificultad medio-alto. Destacándose el poco uso de las tutorías por los mismo, siendo el 62,2% de los encuestados, los que manifiestan no haber hecho nunca uso de las tutorías, siendo el 21,5% de los estudiantes los que al menos si han asistido en una ocasión a las mismas.

En lo referente a las cuatro dimensiones sobre la actividad docente analizadas, sobre la planificación de la docencia y cumplimiento del Plan Docente, los datos generales reflejan que el 88% del alumnado considera que el profesorado ha informado sobre las actividades a realizar (teóricas, prácticas, tuteladas y trabajos), así, como la información sobre los objetivos y competencias a alcanzar. En lo que respecta a la metodología docente seguida por el profesorado, es el 84,4% de los estudiantes los que afirman haber obtenido información sobre ella por parte de su profesor, del que un 72,6% piensa que las actividades desarrolladas por el profesor han contribuido a alcanzar los objetivos previstos en la materia. De forma general se expone que según el 78,8 % de los estudiantes consideran favorable la planificación de la docencia y su cumplimiento del Plan Docente, siendo cuatro de cada cinco estudiantes, el 82,3%, los que afirman que la docencia del profesorado se ajusta a la planificación prevista en la guía docente.

En cuanto a la valoración de los estudiantes sobre las competencias docentes de su profesorado, considerada ésta de forma general por estudiantes como favorable (el 82,8%), el 88% del alumnado considera que su profesorado trata de resolver las dudas que se le plantean, del que se destaca el 40,8% que le concede en este aspecto la máxima valoración posible. Sobre la valoración sobre los contenidos, en lo que se refiere a si el profesor destaca los contenidos relevantes, los estudiantes aportan un valor medio de de 3,76 sobre 5, siendo habitual la propuesta durante su exposición de ejemplos y/o situaciones para facilitar su aprendizaje, según el 85,4%, y hacer así más comprensible su explicación.

Sobre el ambiente de clase y la relación profesor-estudiante, según revelan los datos ofrecidos, el 82,6% de los estudiantes conceden una valoración favorable tanto al ambiente de clase, así como a la relación profesor-estudiante. Afirmándose por casi el 90% (89,1%) del alumnado que el profesorado se muestra respetuoso en el trato con los estudiantes, siendo además motivado, según reflejan el 76,1% de las respuestas obtenidas.

Por último en lo que se refiere a la opinión de los estudiantes de la UGR sobre la evaluación de los aprendizajes, el 74,5% de los mismos, valoran favorablemente los

diversos sistemas de evaluación llevados a cabo por el profesorado, ajustándose en todo momento, a lo establecido y especificado en la guía docente, según el valor de 3.91 sobre cinco, que le conceden los estudiantes a ello.

Según los estudiantes, la actuación docente del profesorado es considerada notablemente buena siendo, justificada ésta, por la valoración media de 7,62 sobre 10, habiendo así obtenido el 91,2% del profesorado evaluado de la UGR, una valoración (superior a 4,5 sobre 5) favorable por parte de los estudiantes sobre la docencia impartida en el curso académico 2010-2011.

Como los resultados ofrecidos por el Centro andaluz muestran de prospectiva muestran, a lo largo de las últimas evaluaciones, se ha podido ver incrementada la valoración positiva de la actuación docente por parte de los estudiantes, y así lo confirman las valoraciones dirigidas al profesorado valorado negativamente en el curso anterior (el 64,6%), obteniendo a través de estas últimas evaluaciones (2010-2011) una valoración favorable por parte de los estudiantes.



4 capítulo

**LA UNIVERSIDAD DE LOS
ESTUDIANTES.
UN ESPACIO PARA EL APRENDIZAJE BASADO
EN METODOLOGÍAS ACTIVAS.**

CONTENIDO

- 4.1. DE LA UNIVERSIDAD DE LA ENSEÑANZA A LA UNIVERSIDAD DEL APRENDIZAJE.**
 - 4.1.1. Enfoques de los estudiantes sobre el aprendizaje.
- 4.2. HACIA UN APRENDIZAJE AUTÓNOMO, ACTIVO, SIGNIFICATIVO, POR DESCUBRIMIENTO. EL NUEVO QUE HACER DEL PROFESOR Y EL ESTUDIANTE.**
- 4.3. EL FUTURO DE LAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA: LA METODOLOGÍAS ACTIVAS.**
 - 4.3.1. La relevancia de las metodologías activas en la universidad.
 - 4.3.2. Modalidades Organizativas.
 - 4.3.2.1. Clases Teóricas.
 - 4.3.2.2. Seminarios y Talleres.
 - 4.3.2.3. Clases Prácticas.
 - 4.3.2.4. Tutorías.
 - 4.3.2.5. Prácticas Externas.
 - 4.3.2.6. Estudio y Trabajo Autónomo.
 - 4.3.2.7. Estudio y Trabajo en Grupo.
 - 4.3.3. Enfoques Metodológicos.
 - 4.3.3.1. Lección Magistral participativa.
 - 4.3.3.2. Exposición oral de trabajos por parte de los estudiantes.
 - 4.3.3.3. Estudio de casos.
 - 4.3.3.4. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).
 - 4.3.3.5. Portafolio.
 - 4.3.3.6. Trabajo Autónomo.
 - 4.3.3.7. Aprendizaje cooperativo.
 - 4.3.3.8. Aprendizaje orientado a proyectos.
 - 4.3.3.9. Contrato de aprendizaje.
 - 4.3.3.10. Mapas conceptuales.
 - 4.3.4. Evaluación del Aprendizaje.
 - 4.3.4.1. El mapa conceptual.
 - 4.3.4.2. El portafolio.

LA UNIVERSIDAD DE LOS ESTUDIANTES, UN ESPACIO PARA EL APRENDIZAJE BASADO EN EL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

Aquello que se aprende más sólidamente y que se recuerda mejor, es aquello que se aprende, de alguna manera por sí mismo.

E. Kant

4.1. DE LA UNIVERSIDAD DE LA ENSEÑANZA A LA UNIVERSIDAD DEL APRENDIZAJE

Tal y como veíamos en el segundo capítulo, el EEES no sólo supone un proceso administrativo de adaptación de titulaciones y procedimientos, sino que implica un cambio educativo centrado en el estudiante, como se ha justificado a lo largo del capítulo dos. Supone pasar de un modelo basado en la acumulación de conocimientos a otro basado en una actitud permanente y activa para el aprendizaje, donde el estudiante es el agente activo de este proceso, y no sólo en un determinado momento, sino de forma permanente y continua a lo largo de toda su vida (Mora, 2005).

La mayoría de las universidades anteriores al siglo XX se caracterizaban por ser universidades de enseñanza o universidades de investigación, y la alianza de la enseñanza con la investigación ha sido lo más característico de la universidad durante el siglo XX, haciendo que fuese concebida como la Universidad de la Enseñanza. Como defiende Bowden y Marton (2011), se trata de darle a esta universidad, la nuestra, una nueva función que haga que se caracterice por ser la Universidad del Aprendizaje.

Según Marginson y van der Wende (2007) existen seis conceptos que definen la sociedad del s. XXI, conceptos que de algún modo deben enmarcar cualquier modelo educativo de una universidad (EsteveMon y Gisbert, 2011: 58):

- Conocimiento. Se deberán haber adquirido una serie de competencias y contenidos específicos que han de convertir a los estudiantes en expertos del ámbito al que pertenecen sus programas de formación.
- Innovación. Lo sociedad, en general, y la tecnología, en particular, avanzan tanto y tan rápido que todo lo que nos rodea está siempre en continuo cambio.
- Productividad. La base de la sociedad en la que vivimos debe ser el conocimiento que se genera en gran medida en el contexto universitario y que debe usarse, también, para mejorar el entorno en términos de generación de riqueza.
- Competitividad. Esta riqueza basada en el conocimiento nos ha de permitir generar, producir, acompañar el proceso de mejora continua. En términos de formación de titulados se ha de concretar en conferir a éstos el mayor grado de empleabilidad posible (Pedró, 2009).

- Internacionalización: El entorno local continúa siendo nuestro contexto de referencia pero con una clara conexión y proyección al resto del mundo.
- Calidad: No sólo hemos de hacer las cosas sino que, además, hemos de hacerlas bien. Teniendo en cuenta que la tecnología avanza y lo hace tan rápido tener buenos sistemas y herramientas de documentación, selección y análisis de la información será fundamental para poder avanzar en términos formativos y para garantizar la calidad, también, en los procesos de generación y construcción de conocimiento.

Para conseguir de manera eficiente lo trazado, la universidad deberá plantearse su misión y diseñar y desarrollar su propio proyecto educativo, teniendo en cuenta tres aspectos de manera específicos en los que incide el "Student Centred Learning: Time for a New Paradigm in Education" (ESU, 2010) y justificados por EsteveMon y Gisbert (2011: 57):

- Que el estudiante es el centro de todo el proceso formativo.
- Que una metodología docente activa favorece la formación de personas y profesionales más versátiles y empleables.
- Que se aprende de manera permanente y es necesario hacer un seguimiento de este proceso, también de manera permanente. Por lo que la evaluación será clave para poder evidenciar que se han cumplido los objetivos formativos propuestos.

La enseñanza contribuye al aprendizaje de los estudiantes, pero el hecho de que los estudiantes aprendan, no es la única ni, probablemente, la principal función de la enseñanza ya que los estudiantes amplían sus conocimientos por distintos medios, entre los cuales, la enseñanza es uno de ellos.

La universidad se diferencia de otras instituciones que también promueven el aprendizaje en que, además de promoverlo como tal, tiene la responsabilidad de combinar el aprendizaje colectivo y el aprendizaje individual. Es decir, la función principal de la investigación, es conseguir el aumento y mejora del conocimiento de la humanidad, por lo tanto, se puede decir que *"la investigación es resultado de un aprendizaje colectivo si se compara con el de los estudiantes cuando se centran en aumentar su propio conocimiento a nivel individual"* (Bowden y Marton, 2011: 16).

La universidad, institución involucrada en el aprendizaje debe de preparar a los estudiantes para el control y el manejo de situaciones futuras, situaciones que con normalidad casi nunca tiene que ver con lo que se les enseña. Y aunque el mundo está cambiando a gran velocidad, la universidad no puede permitir que los estudiantes se queden estancados. Los estudiantes tienen que ser preparados para lo desconocido, ya que todos, profesores y estudiantes actuamos ante una situación dependiendo de cómo la percibimos y manera de percibirla influye posteriormente en la manera de actuar.

Para que los estudiantes tengan una actuación efectiva, hay que formarlos para que aprendan a contemplar las situaciones de cierta manera, y para ello el profesorado debe diseñar situaciones o escenarios de aprendizaje lo más similares posible a los que los estudiantes se van a encontrar en el futuro contexto laboral (De

Miguel, 2004), se trata también de prepararlos para que perfeccionen su estilo de percepción, es decir, “*desarrollando sus ojos para que vena más allá*” (Bowden y Marton, 2011: 19), convirtiéndolos en ojos de fotógrafo, en ojos de médico, en ojos de químico, de ingeniero, de maestro, etc.

Así, presentándole al estudiante tareas o desafíos de la vida real y tareas que requieran el desempeño de una única habilidad, conocimiento o actitud, se podrá hacer que estas reflexionen sobre lo que significa ver algo de una manera determinada, ver una cierta situación con todos sus aspectos, y puedan reflexionar sobre la manera más efectiva de manejarla, de controlarla.

En definitiva, a partir de todo lo argumentando hasta ahora en estos dos capítulos podremos decir, que el sustento del nuevo modelo educativo de la universidad debe procurar promover un aprendizaje:

- Centrado en el estudiante: el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje no es el profesor ni los medios tecnológicos, sino el estudiante.
- Significativo, es decir, relevante. Se incorpora a los aprendizajes anteriores del estudiante relacionándose e integrándose con ellos.
- Activo: un estudiante buscador de información, investigadores, indagadores, resolvedores de problemas, etc.
- Permanente: el aprendizaje a lo largo de la vida. Un aprendizaje que le permita adaptarse con eficacia a una sociedad en constante cambio, preparando al alumnado para el desafío de la vida profesional.
- Con currículos flexibles: capaces de dar respuesta a una educación personalizada que obedece a una concepción constructiva del aprendizaje.
- Seleccionando actividades eficaces para la consecución de los objetivos, tanto en un entorno grupal como individual.
- Favoreciendo el trabajo colaborativo/cooperativo (el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, la relación profesor-estudiante y estudiante-estudiante) estableciendo así comunidades de aprendizaje.
- Utilizando las TIC: permitiendo individualizar la docencia, potenciando la tutoría y las interacciones. Apoyándose en e-learning.
- Evaluando en competencias: de forma continuada y con permanente retroalimentación que permita el proceso de los estudiantes.
- Mejorando las tutorías: tanto presenciales como on-line.

Por lo tanto, estaremos hablando que una universidad centrada en el estudiante, es una universidad centrada en impulsar y estimular la educación activa y práctica, favoreciendo así la renovación de las metodologías y la innovación educativa (Michavila y Esteve, 2011), y basada en un aprendizaje activo.

4.1.1. Enfoques de los estudiantes sobre el aprendizaje

Según algunas revisiones teóricas (Bowden y Marton, 2011; Rué, 2007; Muñoz, 2005; Serra & Bonet, 2004; Massone & González, 2004; Montanero & León, 2003; Mucci, et al., 2003; Badenier, 2002; Hacker, 1998), las estrategias de aprendizaje de los estudiantes son un tema de preocupación en el contexto universitario, independientemente del área de conocimiento así como de la Facultad/Escuela. Tal es el hecho que, las diferencias en la forma en que los estudiantes abordan las situaciones de aprendizaje han generado el surgimiento de una corriente de investigación, centrada en el estudio de los enfoques de aprendizaje.

Lo que los estudiantes aprenden cuando resuelven problemas, cuando leen textos, cuando atienden en clase, cuando trabajan con compañeros en una tarea común, cuando redactan un trabajo a ordenador, etc., depende bastante del enfoque de aprendizaje que adoptan en cada una de esas situaciones.

Sabemos que los estudiantes no reaccionan del mismo modo ante un entorno de aprendizaje. Cuando hablamos de enfoques de los estudiantes sobre el aprendizaje, nos referimos a las distintas manera que tiene cada estudiante de enfocar un determinado aspecto, cómo intenta conseguirlo y cómo lo alcanza (Bowden y Marton, 2011). Los modos de aprender de los estudiantes, al igual que los del profesorado sobre la enseñanza, tampoco son constitutivos de un modo personal de ser, sino como hemos afirmado, deben ser considerados como una respuesta, un reflejo de lo que se ha aprendido a hacer, y de cómo se ha aprendido a adaptarse a determinadas situaciones de aprendizaje (Rué, 2007).

Por lo tanto, el hecho de aprender implica el desarrollo de diferentes estilos de aprendizaje, a través de los cuáles se ponen de manifiesto la preferencia por un modo u otro de aprender. Indudablemente para saber cómo aprende el estudiante, lo lógico sería ir al propio estudiante y preguntarle cómo lo hace. Determinar que enfoque de aprendizaje es el utilizado, no es más, que tratar de ver, qué *tipos de motivos* y *estrategias* desarrollan para lograr sus metas u objetivos concretos de aprendizaje (Salim, 2006).

Así, el hecho de aprender requiere de la disposición y utilización de las estrategias precisas por parte del estudiante. Esta disposición implica como hemos anotado la concepción de aprendizaje que mantiene el estudiante y cómo lo aborda (enfoques de aprendizaje), pero también puede verse influenciado todo por la motivación, así como las metas de aprendizaje o el autoconcepto.

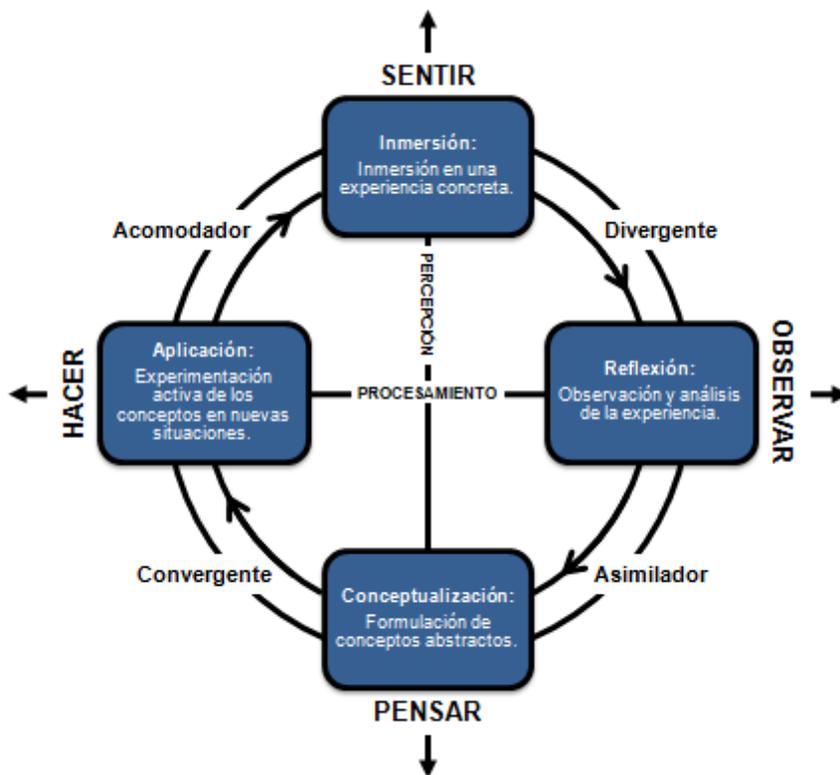
Marton y Säljö (1976) identificaron dos tipos de enfoques de los estudiantes ante el aprendizaje, enfoque superficial (orientación hacia la reproducción) y enfoque profundo (orientación hacia la comprensión del significado).

Estos autores, destacan que los estudiantes con niveles profundos de procesamiento de información proporcionada una descripción mucho más completa de aquello que comprende y recordaban, al contrario de lo que le sucede a los estudiantes que siguen un enfoque superficial. De igual modo Ramsden (1992) demostró que los estudiantes que adoptan por un estilo profundo, emplean más tiempo en el estudio y consideraban el material que aprendían más fácil de comprender, que los estudiantes

que adoptan un estilo superficial. Los segundos, al concentrarse en estrategias de memorización y retención, encuentran el trabajo pesado y árido, soliendo fracasar más frecuentemente en los exámenes.

A partir de la década de los 80, se introdujeron numerosos cambios en cuanto a esto. Por un lado encontramos una línea de reflexión derivada del “Ciclo de Kolb”. Para Kolb, los estudiantes aprenden a través de las experiencias, como se puede ver en la siguiente figura. El enfoque de aprendizaje en el que se basa Kolb, se representa a través de un ciclo de cuatro etapas, que parte de una experiencia concreta (inmersión), la cual es observada y analizada (reflexión) para formular conceptos abstractos (conceptualización) que luego son verificados o experimentados activamente en nuevas situaciones (aplicación), para así crear nuevas experiencias concretas y comenzar de nuevo el ciclo de aprendizaje. Kolb parte de la existencia en su modelo de dos dimensiones principales, la percepción y el procesamiento. Para él, el aprendizaje es el resultado de la forma en cómo las personas perciben y procesan lo que han percibido. Dándose un aprendizaje de éxito siempre que se hayan desarrollado esas cuatro capacidades, la experiencia concreta, la observación reflexionada, la conceptualización abstracta y una experimentación activa.

Figura 9. Ciclo de Kolb. Enfoques de Aprendizaje



Fuente: Bello, 2009¹

¹ Bello, G. (2009). El aprendizaje y la conversión del conocimiento en las organizaciones. Recuperado el 12 de enero de 2012, de <http://unimetpuntokm.wordpress.com/2009/11/05/el-aprendizaje-y-la-conversion-del-conocimiento-en-las-organizaciones/>

Pero no todas las personas aprenden de la misma forma, sino que cada una tiene su estilo de aprendizaje. A partir del modelo de Kolb, Fry et al. (2003) identificaron cuatro estilos de aprendizaje diferentes:

- Estilo divergente: estudiantes que se caracterizan por la preferencia de la inmersión y la reflexión (sentir y observar) en su aprendizaje. Son sensibles e imaginativos. Prefieren trabajar en equipo. Tienen facilidad para generar ideas y ver situaciones desde distintos puntos de vista. Poseen aptitud para las artes.
- Estilo asimilador: estudiantes que se caracterizan por la preferencia de la reflexión y la conceptualización (observar y pensar) en su aprendizaje. Son concisos y analíticos. Se interesan por las ideas y los conceptos abstractos. Tienen facilidad para el razonamiento inductivo y la formulación de modelos teóricos. Poseen aptitud para las ciencias.
- Estilo convergente: estudiantes que se caracterizan por la preferencia de la conceptualización y la aplicación (pensar y hacer) en su aprendizaje. Son técnicos y poco emocionales. Se interesan por los problemas y las tareas técnicas. Tienen facilidad para la aplicación práctica de ideas y teorías.
- Estilo acomodador: estudiantes que se caracterizan por la preferencia de la aplicación y la inmersión (hacer y sentir) en su aprendizaje. Son activas e intuitivos. Prefieren trabajar en equipo. Les atraen los nuevos desafíos y experiencias. Tienen facilidad para tomar riesgos e iniciativas y para actuar efectivamente ante circunstancias inesperadas.

Posterior a esta línea de Kolb, surge otra, cuyo énfasis recae en el modo en que un estudiante procesa la información, en este caso se habla de enfoque de aprendizaje como algo más relacionado con la actividad de estudiar (Rué, 2007). Ramsden (2003) señala que, la clasificación de enfoques adoptados desde el principio como, superficial y profundo, los estudiantes despliegan las siguientes conductas:

Tabla 14. Enfoque Superficial y Enfoque Profundo

Conductas predominantes en los enfoques de aprendizaje	
ENFOQUE SUPERFICIAL	ENFOQUE PROFUNDO
Intención de completar las tareas requeridas	Intención de comprender.
El estudiante altera la estructura de la tarea.	El estudiante mantiene la estructura de la tarea.
Se centra en los “signos” (como es el caso de las palabras y las frases del texto, o sin pensárselo en la fórmula necesaria para dar solución a un problema).	Se centra en lo que “es significativo” (por ejemplo, en los conceptos aplicables o necesarios para poder dar solución a un problema).
Se centra en partes no relacionadas de la tarea.	Vincula el conocimiento previo al nuevo.
Memoriza información para las evaluaciones.	Relaciona conocimientos de distintas materias.
Asocia hechos y conceptos de modo irreflexivo.	Relaciona las nociones teóricas con la experiencia cotidiana.
No distingue entre principios y ejemplos.	Relaciona y distingue las evidencias y argumentos.
Considera las tareas como imposición externa.	Organiza y estructura el contenido en un conjunto coherente.
Enfatiza lo externo: pide sobre evaluaciones, el conocimiento desvinculado de la realidad cotidiana	Enfatiza lo fundamental.

Fuente: adaptado de Ramsden (2003:47)

Algunos autores coinciden en asociar un tipo de motivación con cada uno de los enfoques de aprendizaje (Biggs, 2005, 2003; Ramsden, 2003; Biggs, 1993, 1987; Entwistle, 1988; Schmeck 1988; Weinstein, Goetz y Alexander 1988). Todos ellos, confirman que existe una cierta relación entre el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje que manifiestan los estudiantes ante una determinada tarea de aprendizaje. De tal modo que, el tipo de motivación predominante en el individuo podría estar significativamente relacionado con la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje y, por consiguientemente, con el enfoque usado por el estudiante.

Las relaciones motivo-estrategia en las que se basan los enfoques de aprendizaje pueden describirse en los siguientes términos: aquellos estudiantes que tienen la intención de cumplir los quehaceres mínimos de la tarea, con un mínimo de esfuerzo e implicación en la misma, pondrán en marcha determinadas estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información, y reproducirla en el momento oportuno (aprendizaje memorístico). Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del enfoque superficial. Por otro lado, aquellos estudiantes con un alto interés intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están

aprendiendo, cuya intención es, comprenderlo significativamente, desarrollarán estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender, estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del enfoque profundo (Valle, González Cabanach y Vieiro, 1997).

Pero además de los dos enfoques mencionados, el superficial y el profundo, se ha identificado un tercer enfoque, denominado “enfoque de logro” (Biggs, 2003; Valle et al., 1997; Entwistle 1992; Biggs 1987), cuya intención claramente definida, es obtener el máximo rendimiento posible, a través de una planificación adecuada de las actividades, del esfuerzo y del tiempo disponible. El objetivo prioritario aquí es obtener los logros académicos más altos posibles.

Se puede considerar que mientras el enfoque profundo y el superficial son, en cierta medida, excluyentes, es decir, el estudiante se rige por uno o por otro, el enfoque de logro, puede vincularse a una aproximación profunda o superficial dependiendo del contexto particular de aprendizaje. De tal modo que los estudiantes que consideren que la mejor manera de conseguir altas calificaciones consiste en aprender mecánica y repetitivamente el material de aprendizaje, sin necesidad de implicarse en la comprensión y significatividad del mismo, posiblemente combinen los enfoques superficial y de logro. Por el contrario, los estudiantes que consideran que la obtención de altas calificaciones depende de la comprensión y de las relaciones que se establezcan entre el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos, es posible que adopten una combinación de los enfoque profundo y de logro. De este modo, al combinar enfoques obtendríamos dos nuevos enfoques compuestos: superficial-logro y profundo-logro.

Ramsden en 1993, desarrolló en la universidad de Lancaster, un inventario sobre los enfoques del aprendizaje, con la finalidad de medir los efectos de los ambientes del aprendizaje en los enfoques llevados a cabo por los estudiantes. El inventario se utilizó para medir tanto el enfoque superficial como el enfoque en profundidad a través de un análisis de las respuestas que los estudiantes tuvieron que dar a ítems como los que presentamos a continuación:

- ✓ Generalmente, me esfuerzo mucho intentando entender cosas que inicialmente parecen complicadas.
- ✓ Frecuentemente me cuestiono las informaciones que escucho en clase o contenidos que leo en un libro.
- ✓ Me propongo, normalmente, encender en detalle el significado de lo que se me ha pedido que lea.
- ✓ Cuando me enfrento a un tema nuevo, con frecuencia me hago preguntas y veo cómo la nueva información me responde a estas preguntas.
- ✓ Entiendo que tengo que memorizar buena parte de lo que estoy aprendiendo.
- ✓ La mejor forma de entender los términos técnicos es acordándome de las definiciones.

- ✓ Con frecuencia me encuentro con que tengo que leer cosas sin tener la oportunidad de entenderlas totalmente.
- ✓ Normalmente, no tengo tiempo para pensar sobre las implicaciones de lo que tengo que leer.

A partir de este estudio, se comprobó como la adopción de un determinado enfoque por parte de un estudiante, se hallaba determinada por la percepción de la tarea de aprendizaje a realizar. En palabras de Bowden y Marton (2011: 73), esto es así *“porque el aprendizaje puede que signifique diferentes cosas, no sólo para distintas personas sino también para la misma persona en situaciones diferentes”*. De ahí, como apunta Ramsden (2003), que el estudiante pueda emplear un enfoque superficial para aprender una determinada materia y un enfoque profundo para otra materia.

Así un individuo que haya adoptado un enfoque superficial en una tarea determinada no deber ser descrito como un estudiante superficial, ya que en otro ambiente, puede ser que adopte un enfoque profundo para su aprendizaje.

Un aspecto concluyente del estudio fue, que el enfoque superficial mantiene una relación de dependencia con el aprendizaje basado en la memorización. Los estudiantes que apuestan por una aproximación superficial al aprendizaje, según este último autor, tienden a estar excesivamente preocupados por las evaluaciones, suelen centrarse en un aprendizaje realizado en límites de tiempo, tratando por separado las diferentes partes del aprendizaje, es decir no generan ninguna relación entre los distintos conocimientos. Se trata de un enfoque que predomina en los estudiantes de primer curso de carrera, ya que, estos estudiantes provienen de una etapa en la que predominaban los exámenes competitivos. Pero esto no quiere decir, que a lo largo de sus carreras, los estudiantes que provienen de estos espacios donde era predominante el enfoque superficial, no puedan enfocar su aprendizaje de manera diferente. Pero para ello es necesario que el profesorado genere nuevos entornos de aprendizaje. Huyendo de los temas excesivamente cortos, de las evaluaciones inmediatas, de las evaluaciones basadas simplemente en la memorización, del uso de la clase como única forma de retroalimentación, de las evaluaciones que no contemplan la relación de varios temas, etc.

Otra conclusión a destacar de este estudio es la existencia de una serie de razones por las cuales un estudiante puede usar un enfoque u otro (Rué, 2007):

1. Su propia concepción de aprendizaje. Concepciones del tipo: incrementar el propio conocimiento; memorizar y reproducir; adquirir y aplicar el conocimiento; buscar el significado tratando de comprender; interpretar la realidad; y cambiar como persona.
2. Su experiencia educativa previa. Como hemos justificado anteriormente, el estudiante a lo largo de las distintas etapas educativas, ha podido ir desarrollando y experimentando distintos enfoques de aprendizaje en función al aprendizaje desarrollado en cada una de las materias. El uso de los distintos enfoques, los distintos entornos de enseñanza-aprendizaje, así como las distintas modalidades de evaluación, le generan al estudiante

experiencias que de algún modo influirán en la selección del enfoque, de acuerdo a lo evidenciado en cada una.

3. El contexto de enseñanza y aprendizaje. Como afirma Rué (2007: 152), *“el estilo o enfoque de aprendizaje, no es una competencia estrictamente personal”*, se trata de conductas aprendidas y desarrolladas como respuesta a un determinado ambiente, a una determinada organización, así como a las exigencias propuestas por los distintos profesores para el aprendizaje. En función a ello, cada modalidad organizativa puede generar un estilo o enfoque de aprendizaje en función a ello. Estas general la generación de un estilo o enfoque u otro de aprendizaje se puede deber en este caso a:
 - Número de estudiantes por clase.
 - Enfoque del profesor para el aprendizaje.
 - Sistema de evaluación.
 - Posibilidad de trabajo en pequeños grupos o individualmente.
 - Situación de la materia en función al currículo (optativas/obligatorias, básicas/disciplinares).
 - Facilidad de acceso y cantidad de información disponible para poder dar alcance a los objetivos planteados, etc.
4. La percepción del estudiante acerca del contexto de enseñanza-aprendizaje. La forma en que los estudiantes perciben una situación, influye en el rol y modo de actuar, es decir en el estilo/enfoque de aprendizaje (Ramsden, 2003 y 1993; Biggs, 2005). Así según Kember (2004), cuando los estudiantes perciben que en una materia el trabajo a realizar es exclusivo, percibiendo en ella además, sistemas de evaluación basados en un aprendizaje memorístico que habitualmente genera ansiedad , falta de retroalimentación, falta de autonomía en el estudio, falta de interés o de formación previa sobre la materia, etc., tienden a adoptar un enfoque superficial. Eso sí, en la mayoría de los casos, también es debido a que sus experiencias educativas previas, como se ha justificado anteriormente, incitan ese tipo de enfoque (Ramsden 2003). Mientras que percepciones como, métodos de enseñanza y evaluación que favorecen una implicación con las tareas de aprendizaje, una enseñanza estimulante y centrada en el estudiante, opcionalidad de participar en la elección de la metodología y contenido de estudio, etc., provocan un estilo de aprendizaje más profundo.

Como se ha podido apreciar, la apuesta por desarrollar un estilo profundo en los estudiantes por parte del profesorado coincide con la nueva finalidad de la universidad. Una universidad formadora de profesionales, de titulados no sólo con conocimientos, sino con habilidades, destrezas, además de competencias en el mundo laboral (Ribes, 2003), cualidades que permitirán 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, con habilidades comunicativas e

imprescindibles hoy en día, etc., cualidades, que sin duda, surgirán a partir del necesitado y exigido cambio en las prácticas docentes.

Para el desarrollo de estas competencias, acordes con el marco del EEES, es necesario mejorar aquellas actividades de aprendizaje que son habituales en cada una de las titulaciones, para poder conseguir los resultados de aprendizaje en los estudiantes como: capacidad de organización y planificación, crítica y autocrítica; resolución de problemas; toma de decisiones, trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, etc. Competencias que requieren que el estudiante aprenda haciendo. Para conseguir todo esto, es necesario introducir nuevas metodologías, y este no es un camino del todo fácil, ya que al profesorado hasta ahora no le había formado para ello.

A partir de ahora las metodologías docentes deben ir más allá de la clase magistral, permitiendo así la generación del conocimiento frente a la habitual transmisión del mismo (Benito y Cruz, 2005). Se trata de implantar y poner en práctica las denominadas metodologías activa, en las que el estudiante ocupa un papel protagonista, puesto que es él (guiado y motivado en todo momento por el profesor) quien se enfrenta al reto de aprender, asumiendo un papel activo en la adquisición del conocimiento.

4.2. HACIA UN APRENDIZAJE AUTÓNOMO, ACTIVO, SIGNIFICATIVO, POR DESCUBRIMIENTO. EL NUEVO QUE HACER DEL PROFESOR Y EL ESTUDIANTE

Si por “trabajo” entendemos la realización efectiva de una labor determinada dirigida a la consecución de unos objetivos o fines de producción, y por “autónomo”, el hecho de que esa realización se lleva a cabo por cuenta propia, como afirman los autores García y Rodríguez (2008: 97), *“por trabajo autónomo hemos de entender la realización de acciones marcadas por la propia persona que las ha realizado con el fin de conseguir unas metas también prefijadas por él mismo”*. Esta confluencia aspira a formar ciudadanos al más alto nivel de personalidad, así como a formarlos para las mayores responsabilidades (de implicación personal, de interpretación de la realidad, de influencia en los demás, en responsabilidades profesionales, de gestión, técnica, investigadora, social, creativa, etc.) tanto en la vida cívica como en la productiva (Rué, 2009).

Como se expone en la Tabla 15, una persona que pretenda asumir un estilo de vida autónomo debe aprender a desarrollar las diversas competencias que lo favorecen, competencias que serán aprendidas en el desarrollo de las distintas experiencias vitales, pero también en el marco de determinados contextos formativos (Appiah, 2007; Rué, 2009).

Tabla 15. Competencias de un Aprendizaje Autónomo

Niveles de autonomía	Grado de autonomía	
	-	+
-	Competencias para el desarrollo autónomo	
	Capacidad de agencia	
	Respuestas a las demandas socio-laborales, diferentes experiencias vitales	
	Estilo de vida	
+		

Fuente: Rué (2009:84)

Así, una persona en la parte de altos niveles de competencia, de capacidad de agencia, con necesidad de responder autónomamente a las diversas demandas que le surgen de su entorno, tiene muchas probabilidades de poder desarrollar un estilo de vida autónomo.

Al enfocarlo al acto didáctico, como señala Robertson (2005: 19) se trata del *“comienzo y el final del aprendizaje a lo largo de la vida, como clave para el aprendizaje en la sociedad; un suplemento y un sustituto para el sistema de educación formal; un vehículo para el dominio del conocimiento establecido y para la transformación del entendimiento personal”*,

Pero el término “autonomía” en el aprendizaje suscita debate, ya que posee numerosas acepciones en la práctica. Significados como que, “autonomía” significa, resolver, estudiar o hacer algo en un lugar con ayudas o apoyos específicos que el estudiante debe buscar por sí mismo. También se le atribuye el trabajar “on line” o de forma semipresencial, etc. Y aunque todas estas acepciones contienen algún elemento de autonomía, no se aproximan a lo que formalmente se denomina aprendizaje autónomo. *“Una conducta orientada fundamentalmente a dar respuesta a las demandas específicas de conocimiento formuladas por el profesorado, escogiendo por sí mismo tan sólo aquellas condiciones textuales (de tiempo, lugar, herramientas, etc) que estime necesarias para elaborar aquella respuesta”* (Rué, 2009: 87). Se trata de un proceso de aprendizaje en el que el estudiante es el que emprende y realiza su propio aprendizaje; una modalidad de aprendizaje caracterizada por una escasa dirección por parte del profesorado, y en la que el contenido no se presenta al estudiante en su forma final.

El trabajo autónomo destaca por la elevada participación del estudiante en el proceso de búsqueda de respuestas personales a los distintos problemas que se le exponen. No se trata de una técnica en sí, sino de un conjunto de técnicas que posibilitan la autonomía del estudiante, y la supervisión del profesor, tanto en el proceso de trabajo, como en el didáctico. Con ello se trata de que el profesor abandone “su tradicional papel de “banco de datos” o de fuente de información preferente” cobrando así “mayor relieve su dimensión de facilitador del aprendizaje”

(Camacho, 2007: 48). Ya que, como sigue afirmando este mismo autor, aunque el centro de atención es el estudiante, este no se encuentra sólo. El profesor actuará de guía a lo largo del proceso de aprendizaje para valorar al final de mismo, los resultados obtenidos (Salvador y Gallego, 2003).

Se trata de ir hacia un aprendizaje autónomo pero a la vez significativo. Un aprendizaje que surge de la relación que el estudiante establece entre sus conocimientos con los nuevos que va adquiriendo. Así los significados que finalmente construye el estudiantes serán el resultado de una compleja serie de interacciones en las que intervienen como mínimo tres elementos: el propio estudiante, los contenidos de aprendizaje y el profesor, que será el encargado de guiar el proceso de construcción de conocimiento, haciéndole participar en tareas y actividades que le permitan construir significados cada vez más próximos a la realidad.

Pero como se ha afirmado en este mismo capítulo, los significados, esa relación profunda con lo enseñando, no dependen solamente de los conocimientos previos que éste tenga, sino también de la percepción que tenga sobre el entorno educativo, sus motivaciones y actitudes, las estrategias de aprendizaje que sea capaz de utilizar, del profesor y sus actitudes, etc. Es decir, la adopción de esta relación con lo enseñado, va a depender de *“la relación que los estudiantes establezcan con el conocimiento, de acuerdo a la modalidad específica de gestión del mismo por parte de los profesores, así como de las modalidades de evaluación”* (Rué, 2007: 155), al igual que de la preparación y la organización por parte del estudiante. Por lo tanto, como afirma este último autor, para generar una autonomía en el aprendizaje de los estudiantes es necesario:

- Disponer de un sistema de recogida de evidencias e información sobre el propio aprendizaje, como puede ser por ejemplo el portafolio.
- Acceder a la información sobre objetivos, procedimientos, normas y criterios, tiempos lugares, etc.
- Acceder o dispones de recurso para la regulación y la autorregulación de los aprendizajes.
- Acceder a orientaciones de tipo tutorial durante el proceso de aprendizaje.
- Acceder a recursos estratégicos para el aprendizaje.
- Aprender mediante problemas, proyectos, casos, etc.
- Trabajar en cooperación con otros.
- Relacionar teoría y práctica.

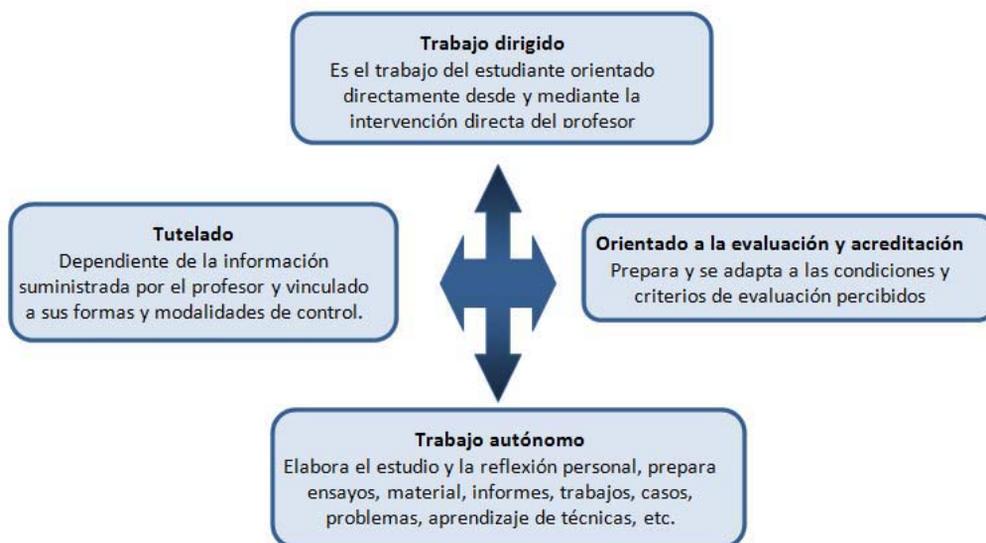
Pero para conseguirlo, es necesario que el estudiante (Rué, 2007):

- Tenga la oportunidad de relacionar propósitos y evidencias de resultados, teniendo acceso a las formas de registro y de recogida de las mismas.
- Disponga de recursos estratégicos para trabajar.

- Tener la posibilidad de aplicarlo a situaciones reales o verosímiles, contextual implicando así algún tipo de reto. Pudiendo realizarlo en colaboración con otros.
- Poder acceder algún tipo de apoyo especializado.

Además, todo ello, dependerá de la relación que el profesor establezca en su práctica, pudiendo ser esta como se presenta en la figura, trabajo dirigido, tutelado, orientado a la evaluación y acreditación y trabajo autónomo.

Figura 10. Relaciones entre profesor y estudiante en la práctica educativa.



Fuente: Rué (2007: 156)

Ante este reto, el profesor se atribuyen nuevas funciones como (Gallego, 2004):

- Proporcionar información sobre determinados temas, mediante conferencias y uso de medios audiovisuales.
- Servir de recurso a una persona o a un pequeño grupo, en relación con determinadas partes del contenido del aprendizaje.
- Ayudar a los estudiantes a valorar sus necesidades y competencias, a fin de que cada persona pueda trazar su propia trayectoria individual de aprendizaje.
- Localizar los recursos existentes o procurar obtener información nueva sobre temas identificados mediante la previa valoración de necesidades.
- Establecer contactos con personas especializadas en determinados temas y crear experiencias de aprendizaje para individuos y grupos pequeños, al margen de las sesiones habituales que se realizan con todo el grupo.

- Colaborar con los estudiantes fuera del contexto normal o de grupo.
- Ayudar al estudiante a desarrollar una actitud y un enfoque del aprendizaje que fomente la independencia u autonomía.
- Fomentar la discusión, el planteamiento de cuestiones y la actividad de grupos pequeños, para estimular el interés en la experiencia de aprendizaje.
- Contribuir a desarrollar en el estudiante una actitud positiva hacia la indagación.
- Desarrollar el sentido de responsabilidad respecto a la utilización de los medios que el centro al que pertenecen los estudiantes.
- Gestionar un proceso de aprendizaje que incluya actividades de diagnóstico continuo de necesidades, la adquisición de un feedback continuo, y el fomento de la participación del estudiante.
- Adaptar la enseñanza a las características personales de cada estudiante y en general del grupo.
- Etc.

Se trata, en general, de dar opciones de enseñarles a “aprender a aprender”, trabajando independientemente y tomando decisiones por sí mismos.; de que el estudiante trabaje sin una dependencia directa del profesor, investigando, analizando datos, organizando materiales, sintetizando ideas, elaborando informes, haciendo presentaciones y defensas de trabajos de forma oral, etc. Se trata de que el estudiante una vez que conoce lo que se le exige, construya su propio pensamiento ayudándose de diferentes fuentes. Lo que conlleva a que el estudiante también tenga que dominar las técnicas que le permitan trabajar independientemente, que según Salvador y Gallego (2003: 265) pueden agruparse en tres:

- Obtener información: plan de trabajo, técnicas de lectura, de extracción o de escucha.
- Interiorizar y retener la información: técnicas de memorización, métodos de estudio o técnicas de grupo.
- Expresar lo aprendido: técnicas de elaboración de informes, de comentarios de texto, recensiones de publicaciones, de entrevistas, de exposición oral o de hacer exámenes.

En definitiva, el profesorado debe generar aprendizaje en los estudiantes, pero no cualquier tipo de aprendizaje, sino aquél que sirva para construir un cuerpo de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes flexibles, autoestructurantes, y que le permitan seguir aprendiendo autónomamente a lo largo de toda su vida (Fernández, 2009). Estamos hablando del aprendizaje por competencias, planteado en la convergencia europea.

Para ello el profesor debe configurar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de propuestas que incorporen el sentido de “acción”, tal y como puede hacerlo un “problema”, al tratar un caso complejo, de resolución indeterminada y con distintas posibilidades. En este sentido, los proyectos, los problemas, los casos,... etc.,

todas aquellas metodologías que podemos encontrar aglutinadas en el grupo de metodologías activas², constituyen fórmulas organizadoras del desarrollo del aprendizaje que conjugan en su propia caracterización las tres dimensiones de las competencias (saber, saber hacer y saber estar). Sabiendo que en todo momento el profesor debe partir del nivel de conocimientos previos de los estudiantes, para así poder seguir ayudándoles a construirse no sólo como profesionales sino también como personas.

4.3. EL FUTURO DE LAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA: LA METODOLOGÍAS ACTIVAS

Hablar de metodología supone no sólo determinar cuáles van a ser las cosas que vamos a hacer con nuestros estudiantes sino asumir bajo qué enfoque vamos a plantearnos ese trabajo conjunto (Zabalza, 2011); implica situarlas en el contexto de cualquier centro, Facultad o Escuela, partiendo de que ésta está condiciona por muchos elementos de la estructura y dinámica institucional.

Figura 11. Contexto de la metodología



Fuente: Zabalza (2011:12)

² La metodología activa alude a todas aquellas formas particulares de conducir las clases que tienen por objetivo involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, entendiendo este como un proceso personal de construcción de las propias estructuras de pensamiento por asimilación de los nuevos conocimientos a las estructuras de pensamiento previas o por acomodación de las mismas. Es decir, aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el profesor para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje (López Noguero, 2005).

Elementos, que como afirma Zabalza (2011), desde la particular cultura institucional que se haya ido consolidando en cada centro, siendo así desarrollados en función a ello, estilos docentes característicos y con unos patrones fijados, ya que no es lo mismo, el estilo de trabajar desde el punto de vista del profesor en la Facultad de Bellas Artes o la Facultad de Medicina, que en la Facultad de Ciencias de la Educación o la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, cada una de ellas se caracteriza por tener un estilo peculiar de actuar.

De igual modo, como se expone en la figura, la particular política institucional de cada centro tampoco es ajena a la metodología; siendo así, que para que los cambios sobre metodologías docentes progresen, se determina como condición fundamental y esencial que las distintas Facultades/Escuelas, organicen reuniones, dispongan de recursos, y amplíen las ofertas de formación sobre metodologías dirigidas al profesorado, para el progreso hacia el uso de las metodologías activas en las aulas universitarias.

Sobre este último aspecto, la formación del profesorado en metodologías activas, caben numerosas opiniones por parte de los implicados. Ya que, como sigue apuntando este último autor, el que el profesorado no base su docencia en el uso de metodologías activas, no es por comodidad, sino como muchos de ellos dicen por, “no saber hacerlo”, o “no tienen experiencias suficientes para hacerlo”,... etc. De ahí que la lección magistral haya sido desde siempre el modelo de trabajo más utilizado por parte del profesorado. Se trata de una modalidad que no exige condiciones especiales, como lo son los espacios, los tiempos, materiales o recursos; no consume un tiempo excesivo de preparación por parte del profesorado, mientras que otras metodologías de carácter más activo, requieren una mayor preparación, dedicación, espacios y recursos específicos, etc.

Por último, la organización curricular que el profesorado haya dado a los Planes de Estudio es otro de las condicionantes relevantes en el uso de unas metodologías u de otras. Se trata de unificar el formato curricular con los modelos metodológicos ya que, la metodología no funciona de manera aislada. Intentar cambiar las metodologías sin alterar el resto de los componentes del sistema resulta un propósito en vano. *“Todo está relacionado con todo y, en algunos casos, esa relación es fuertemente condicionante. No se puede avanzar en las metodologías sin tomar en consideración el resto de los componentes”* (Zabalza, 2011: 92). Dicho de otra manera, la selección de competencias y propuesta de actividades y tareas para su consecución (planificación) precisa de modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas para su adquisición, así como de criterios y procedimientos de evaluación utilizados para comprobar si se han adquirido realmente (León et al., 2010).

Por lo tanto, estamos asistiendo a un cambio general que supone el uso de estrategias capaces de responder a los nuevos requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior con la finalidad de emplear nuevas metodologías de enseñanza más acordes con los perfiles profesionales y con una nueva forma de entender el aprendizaje, imprescindible para el trasvase de una metodología centrada en la enseñanza hacia otra centrada en el aprendizaje, o como señala Zabalza (2011:97) *“the sift from teaching to learning”*. Este paradigma lleva consigo un importante giro

en la forma de concebir la enseñanza universitaria; el profesor pierde protagonismo y deja de ser un trasmisor de conocimientos, para convertirse en un guía y orientador de la formación del estudiante, que asume un mayor protagonismo en su proceso formativo y papel más activo en su proceso de aprendizaje.

Como hemos ido analizando hasta ahora, la participación activa del estudiante requiere la implementación de metodologías activas que repercuten tanto en el proceso formativo, como en los mecanismos empleados para valorar el grado y la calidad del aprendizaje adquirido. En este sentido, las lecciones magistrales han perdido protagonismo como método único o principal en las aulas universitarias, y es preciso combinarlas con otras metodologías, como: seminarios, proyectos de aprendizaje, proyectos tutorados, lecturas, reseñas, análisis de documentos, estudios de caso, búsquedas bibliográficas, aprendizaje basado en problemas, plataformas virtuales, prácticas, etc.; más orientados al trabajo autónomo y el aprendizaje activo del alumnado.

Esta 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. Y, entre los pilares fundamentales de dicho cambio se encuentra la llamada “renovación metodológica”. Y las denominadas metodologías activas parecen ser las más adecuadas, porque intentan:

- Dar mayor protagonismo al estudiante en su formación.
- Fomentar el trabajo colaborativo.
- Organizar la enseñanza en función de las competencias que se deban adquirir.
- Potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente.

Esta nueva concepción conlleva una profunda renovación pedagógica que exige el conocimiento y dominio de nuevas metodologías (León et al., 2010).

4.3.1. La relevancia de las metodologías activas en la universidad

El aprender haciendo se ha convertido en una de las claves del aprendizaje en Educación Superior, pero debemos acentuar que el término “metodologías activas” no es un concepto nuevo; se trata de un concepto que proviene de instituciones como, “la Institución Libre de Enseñanza³”, “la escuela nueva⁴”, “la escuela única republicana”, etc.

³ Famoso intento pedagógico que se realizó en España, inspirado en la filosofía de Karl Christian Friedrich Krause (Krausismo) que tuvo una repercusión excepcional en la vida intelectual de la nación, en la que desempeñó una labor fundamental de renovación. Fue fundada en 1876 por un grupo de catedráticos (Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Teodoro Sainz Rueda y Nicolás Salmerón, entre otros).

⁴ Este movimiento critica la escuela tradicional de entonces (y que luego siguió durante buena parte del siglo XX). Criticaba el papel del profesor, la falta de interactividad, el formalismo, la importancia de la memorización (contraria a la construcción o la significatividad), la competencia entre el alumnado y,

Sin embargo, es a finales del siglo XIX y principios del XX, es cuando se inicia un importante movimiento de renovación educativa y pedagógica conocido como “Educación nueva”, una corriente que buscaba cambiar el rumbo de la educación tradicional para darle un sentido activo al introducir nuevos estilos de enseñanza. El estudiante desde esta perspectiva se convierte en el centro del proceso educativo, rechazándose así el aprendizaje memorístico, y fomentándose el espíritu crítico.

En la actualidad, los métodos de enseñanza son cada vez menos expositivos. Ahora se tratan las cosas en lugar de las palabras; se habla del estudio mediante la observación personal, en lugar de las palabras; la explicación teórica va acompañada de una construcción real, etc. (Ribes, 2008). Ahora el profesorado, a la hora de realizar una programación educativa, la planifica de manera integral y teniendo en cuenta lo que la empresa le va a demandar al estudiante. Incluyendo así en el currículo aspectos como, habilidades en autonomía, desarrollo de trabajo en pequeños equipos multidisciplinares, actitud participativa, habilidades de comunicación y cooperación, resolución de problemas, creatividad, etc.

De esta forma, el uso de las metodologías activas en la enseñanza, no sólo le será útil al estudiante en el ámbito cerrado del aula, sino que, como hemos afirmado le beneficiará fuera, ya que estas metodologías están orientadas al cambio tanto de aptitudes como actitudes.

Las metodologías activas o también llamadas “metodologías participativas” por otros autores como López Noguero (2005) se fundamentan en los procesos de intercambio (de conocimientos, experiencias, vivencias, sentimientos, etc) de resolución colaborativa de problemas, y de construcción de conocimientos tanto a nivel individual como colectivamente. Hablar de metodologías activas, es hacer referencia a un conjunto de procesos, procedimientos, técnicas y herramientas que implican activamente al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, se trata de un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, que potencia la implicación responsable de éste último y que conlleva a la satisfacción y enriquecimiento tanto del docente como del estudiante (López Noguero, 2005).

Como hemos referido, el profesorado debe contemplar la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerarlo como un aspecto fundamental en la actividad docente. Como señala Monescillo (2002) el estudiante debe participar en mayor o menor grado en los siguientes aspectos:

- Detección y priorización de necesidades: como clave para dar protagonismo al estudiante desde un principio y, antes de iniciar la actividad propiamente formativa, lograr con ella captar su motivación e interés así como hacerle sentir y comprender las razones que justificarán el proceso posterior de enseñanza/aprendizaje.
- Concreción de objetivos: ya que, si un estudiante conoce y siente las necesidades formativas que tiene que afrontar, se encontrará en condiciones

sobre todo, el autoritarismo del maestro. Proponía a un alumnado activo que pudiese trabajar dentro del aula sus propios intereses como persona y como niño.

óptimas para participar en la búsqueda de los objetivos que guiarán las actividades que se desarrollen en el aula. Por ello, aunque se parta de una propuesta inicial del docente, el compromiso debería ser conocido y asumido por todos, consiguiendo que el estudiante aprenda sabiendo qué sentido tiene lo que va a aprender.

- **Delimitación de contenidos:** generalmente, los contenidos que trabajan los profesores suelen partir de una propuesta didáctica muy cerrada, en la que no se la ha dado al estudiante la oportunidad de participar. En este sentido, se trata que bien al comienzo de la presentación de los contenidos a desarrollar a lo largo de la materia, o a lo largo del desarrollo de cada uno de los temas, bloques, unidades, etc., se ofrezca la oportunidad a los estudiantes de no sólo preguntar las dudas que le sugiera el contenido, sino la opción de sugerir cambios, proponer aspectos nuevos a debatir, etc.
- **Detección de ideas previas:** se trata de que el estudiante tome conciencia de su situación personal antes los nuevos aprendizajes para poder posicionarse así, antes los posibles conflictos cognitivos que puedan ir surgiendo al introducir nuevos conocimientos.
- **Actividades y aprendizaje de los contenidos:** una actitud responsable del estudiante, implica su participación en lo referente a actividades y modalidades de aprendizaje para los contenidos, la participación del estudiante debe ser primordial.
- **Evaluación:** al considerarla como se enunció en el capítulo dos, como un elemento educativo más, ahora tanto el profesor como el estudiante podrán reflexionar y realizar propuestas de mejora de los procesos que se vayan desarrollando en el aula, alejándonos así del carácter dominante por parte del profesor, que tradicionalmente acompañaba a la evaluación.

Por lo tanto, la presencia de los métodos activos será efectiva, siempre y cuando el profesor cuente con la participación del estudiante en la organización y planteamiento de las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Pero el problema radica en que, en muchas ocasiones, esta metodología se aplica de manera inadecuada o sencillamente no se aplica, quedando así el uso de las metodologías activas solamente presente de manera teórica. Y aunque son muchas las experiencias que se han ido observando de la implementación de las metodologías activas en diferentes materias de distintas áreas de conocimiento, muchos de los docentes bien innovadores en estrategias metodológicas activas o no, siguen basando sus clases en dictados, lecturas, exposiciones, etc., que dejan al estudiante en un estado de pasividad generando así, que los estudiantes no logren aprendizajes significativos, y que la clase se convierta en un espacio de tedio, obligación y sin ambiente potencializador que atenta contra su rendimiento académico (Zabalza, 2011).

Pero a pesar de todas las bondades y beneficios expresados anteriormente, debemos tener muy presente que no todo son ventajas en el uso de las metodologías activas, ya que como cualquier otra modalidad metodológica, posee una serie de dificultades y limitaciones indiscutibles (López Noguero, 2005):

1. Es muy lenta. Su uso requiere de más tiempo, perjudicando así el desarrollo del temario de la materia.
2. Supone más trabajo que la metodología tradicional.
3. Existe un riesgo de patente de anarquía y de que se dispersen las ideas de clase.
4. La metodología activa aporta muchas opiniones, información y datos que en algunas ocasiones puede llegar a desinformar.
5. Es ineficaz porque se pierde tiempo y su organización es muy complicada.
6. Puede existir un monopolio evidente de determinadas personas (siempre interviene y participa el mismo, por ejemplo).
7. Esta metodología es muy difícil de controlar hace falta estar preparado para llevarla a cabo.
8. Con la metodología participativa no se fomenta el trabajo personal.
9. Hay opiniones que pueden acarrear mucha confusión en clase.
10. No es necesario utilizar técnicas activas en el aula, puesto que ya son suficientemente participativas (debates, preguntas de los estudiantes, etc.).
11. Las puestas en común y plenarios son muy complicados.
12. Puede provocar la inhibición y absentismo de bastantes estudiantes.

No obstante, según nuestra opinión y como hemos ido reflejando a lo largo de todo este marco teórico, el uso de las metodologías activas, no solo se centra en conceder un papel muy relevante al estudiante, quien construye su conocimiento a partir de unas pautas, actividades o escenarios diseñados por el profesor, sino que a través de ellas, el profesorado puede lograr que el estudiante:

- Se convierta en responsable de su propio aprendizaje, que desarrolle habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información.
- Participe en actividades que le permitan intercambiar experiencias y opiniones con sus compañeros.
- Se comprometa en procesos de reflexión sobre lo que hacer, cómo lo hace y qué resultados logra, proponiendo acciones concretas para su mejora.
- Interactúe con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él, a través de actividades como trabajar con proyectos, estudiar casos, y proponer solución a problemas.
- Y, desarrolle la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación.

Pero para ello es necesario que el profesorado tenga en cuenta una serie de aspectos claves en la implementación de las metodologías activas (Benito y Cruz, 2005):

- Establecimiento de objetivos. La aplicación de las técnicas didácticas que conlleva el aprendizaje activo implica el establecimiento claro de los objetivos de aprendizaje que se pretenden, tanto de competencias generales como de las específicas (conocimiento de su disciplina, de sus métodos, etc.). Como hemos afirmado con anterioridad, éstas metodologías posibilitan el aprendizaje de habilidades, destrezas, actitudes, valores, etc.
- Papel del estudiante. El rol del estudiante es activo, participando en la construcción de su conocimiento y adquiriendo mayor responsabilidad, pero no sólo responsabilidad en la construcción de su conocimiento, sino en todos los momentos del proceso.
- Papel del profesorado. Como se apuntó en el capítulo dos, en lo referente a las competencias a desarrollar por el profesor, previo al desarrollo del curso, el profesorado debe planificar y diseñar las experiencias y actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos. Durante y con posterioridad al mismo, habrá de tutorizar, facilitar, guiar, motivar, ayudar, proporcionar información, dar información de retorno al estudiante, etc.
- Evaluación. Habrán de alcanzarse tres objetivos:
 - Claridad y concreción respecto a los criterios e indicadores de valoración y consenso o comunicación previa con los estudiantes.
 - Incorporación y mayor responsabilidad del estudiante en la evaluación.
 - Evaluación formativa, con posibilidad de corregir los errores, la cual supone algún tipo de retroalimentación por parte del profesor a lo largo del proceso de aprendizaje.

Estas claves dan respuesta a cómo organizar los aprendizajes de los estudiantes, cómo desarrollarlos, cómo evaluarlos y cómo actuar (en ese sentido, tanto profesor como estudiante), lo cual representa a los tres componentes fundamentales de dichas metodologías, y que a su vez han sido el punto fuerte de este estudio que presentamos.

En primer lugar, tenemos el componente organizativo, es decir, el escenario o escenarios donde se van a desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje que desde el capítulo dos venimos denominando Modalidades Organizativas (MO), siendo la clasificación expuesta por De Miguel (2006, 2009) y el MEC (2006) la que hemos adoptado en este estudio (clases teóricas, seminarios, talleres, clases prácticas, tutorías, prácticas externas, estudio y trabajo autónomo individual y estudio y trabajo en grupo). En segundo lugar, está el componente técnico procedimental, al que De Miguel (2006) denomina métodos, pero que nosotros denominaremos Enfoques Metodológico (EM), y que al igual que las modalidades, prácticamente en totalidad, apostamos por la clasificación presentada por este último autor en los trabajos ya citados (lección magistral participativa, exposición oral de trabajos por los estudiantes, seminario, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, portafolio, trabajo autónomo, trabajo cooperativo, aprendizaje orientado a proyectos, contrato de aprendizaje y mapas conceptuales). Y por último el componente evaluativo, también extraemos en su mayoría de De Miguel (2006) y que a diferencia de este autor, las

denominaremos Evaluación de la Enseñanza (EE) (pruebas objetivas, pruebas de respuesta larga, pruebas orales, trabajos y proyectos, informes/memorias de prácticas, pruebas de ejecución de tareas reales, sistemas de autoevaluación, técnicas de observación, portafolio y mapas conceptuales).

Estos tres componentes por tanto, deben estar presentes en todo programa formativo, y no de forma independiente, sino totalmente relacionados. Siendo desde una perspectiva constructivista el centro de atención las competencias a adquirir por el estudiante. Así, como se puede observa en la siguiente figura, es la relación que se establezca entre modalidades organizativas, enfoques metodológicos, y sistemas de evaluación, la que nos permite conducir al estudiante de la manera más eficaz hacia las metas propuestas.

Figura 12. Modelo centrado en las competencias



Elaboración propia a partir de De Miguel, 2009

Como afirma este mismo autor, en la docencia universitaria, pueden utilizarse distintas modalidades de organización de las enseñanzas, siempre en función a los propósitos que se plantee el profesor, a los recursos disponibles y como no, al método escogido. Lógicamente no todos las modalidades son factibles de poner en práctica en todos los centros universitarios, ya que en función a los recursos de los que disponga (aulas, espacios, materiales, etc.) se podrán incorporar unos modelos organizativos u otros.

4.3.2. Modalidades Organizativas

4.3.2.1. Clases Teóricas

La clase teórica es probablemente el método docente más antiguo, y el más criticado. Sin embargo, sigue siendo el método más ampliamente empleado en las universidades de todo el mundo. Según De Miguel (2006: 52) se define como una

“modalidad organizativa de la enseñanza en la que se utiliza fundamentalmente como estrategia didáctica la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio”.

Existen distintas formas de desarrollar una clase teórica, en función de las decisiones del profesor, recursos, actividades a desarrollar así como la metodología a utilizar, aunque habitualmente es considerada como una modalidad dirigida simplemente a transmitir un gran número de información a un grupo amplio de estudiantes.

Hay diversas razones por las que se emplea comúnmente:

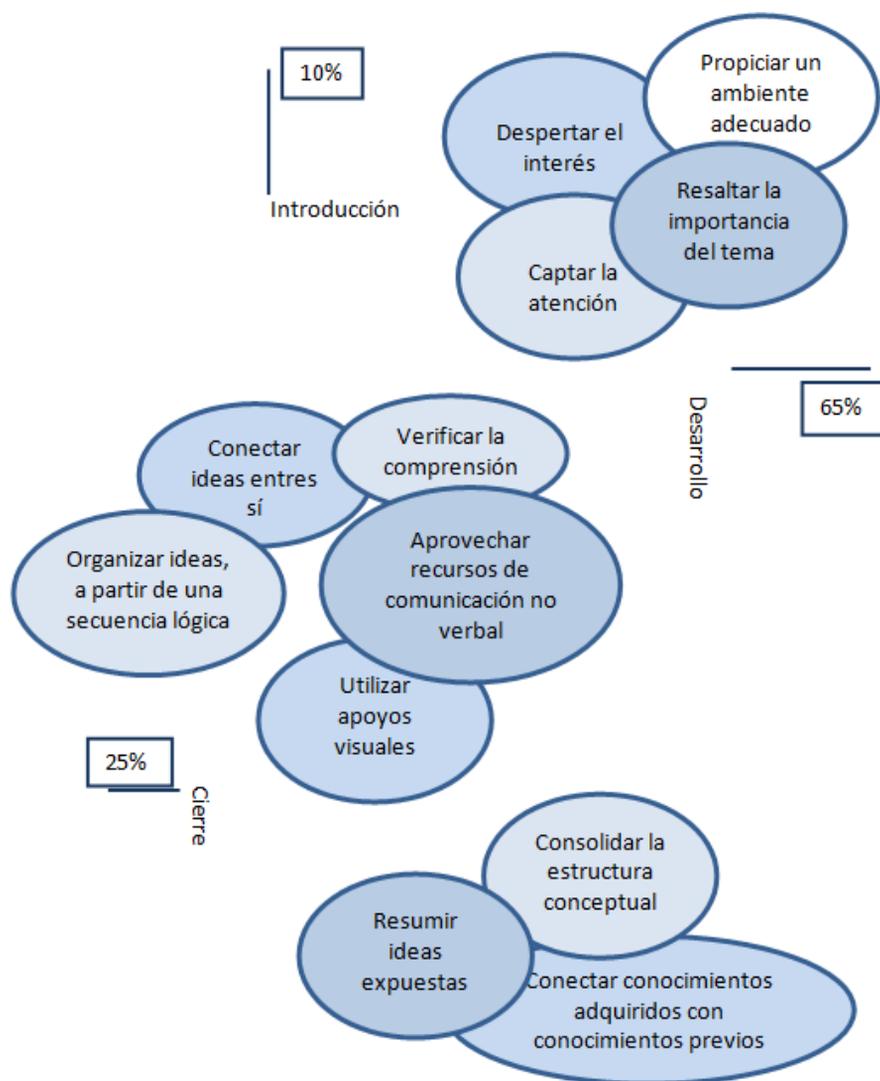
1. Su implementación es simple y barata.
2. Puede emplearse para diseminar información en prácticamente todas las ramas del saber.
3. Permite presentar una gran cantidad de material en muy poco tiempo.

Brown y Atkins (1990) mencionan los tres objetivos a alcanzar cuando se emplean las clases teóricas:

1. Presentar material elaborado (pero el cómo lo hacemos tiene una importancia capital, aspectos como la organización y la presentación de las clases teóricas en ocasiones se desenfatan).
2. Dotar de aprendizajes que se integren dentro de redes conceptuales preexistentes. Para lo que será necesario, tener en cuenta no sólo los conocimientos previos de los estudiantes sino, sino también el proceso en el que se basan para recibirla, es decir, se trata de saber que estilo de aprendizaje es el seguido por los estudiantes.
3. Aumentar el interés de los estudiantes en el tema concreto. Ya que en función del interés o atención que el estudiante manifieste sobre la materia, tema, actividad, etc., así será su aprendizaje.

Sobre el primer objetivo, apuntar que la mayoría de autores coinciden en señalar que en la organización de una clase teórica deben tenerse en cuenta tres fases: introducción, desarrollo y cierre, y que hay que procurar en cada una de estas fases se alcancen las metas que se recogen en la siguiente figura:

Figura 13. Fases para la organización de clases teóricas



Elaboración propia a partir de Brown y Atkins (1990).

En relación con el último objetivo señalado, McKeachie & Svinicki (2006) señala que el papel del profesor que imparte una clase teórica en la universidad es comunicar su entusiasmo por la materia que imparte. Aunque cada docente tiene un modo particular de enfocar y gestionar esta tarea de "*hablar a los estudiantes*", sí podemos destacar los elementos comunes a toda comunicación o exposición, a saber (De Miguel, 2006):

- A. Las intenciones o propósitos que se plantea el profesor lograr en una clase o lección. Aunque habitualmente éstos se formulan con carácter general para una materia o unidad didáctica, es importante formular objetivos específicos para cada clase concreta con el fin de orientar el aprendizaje de los estudiantes.

- B. La exposición de información que el profesor envía a sus estudiantes. Mensajes que transmite utilizando diversos tipos de lenguajes (verbal, no verbal, extraverbal, audiovisual, etc.) con el fin de que éstos adquieran los conocimientos, destrezas, competencias y actitudes que se propone alcanzar. De ahí la importancia de los recursos que se utilizan y cómo se utilizan.
- C. Recepción y registro de la información por el estudiante. Respuesta de los estudiantes a los mensajes del profesor activando mecanismos para atender, seleccionar y memorizar a corto, medio y largo plazo la información recibida en las clases.
- D. Respuesta del estudiante a los mensajes recibidos. Reacciones que se generan en cada estudiante a partir de los mensajes emitidos por el profesor y que tienen que ver tanto con los procesos cognitivos activados como con las actividades a desarrollar como consecuencia de la lección impartida.
- E. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de la actividad docente. Finalmente el profesor deberá efectuar una evaluación de los objetivos que pretendía alcanzar con la clase así como de la forma de ejecutar la misma. Esta evaluación lógicamente deberá tener consecuencias para lecciones futuras.

De acuerdo con este modelo de los cinco factores que determinan la eficacia de una clase teórica: tres de ellos dependen del profesor (A, B y E) y dos del estudiante (C y D).

Sin embargo, el problema principal que tienen las clases teóricas es que los estudiantes asumen un rol pasivo, donde no piensan, son meros receptores de información, y por tanto, para alcanzar mayores niveles cognitivos y objetivos aptitudinales se hace necesario implementar otras estrategias de enseñanza alternativas. Por tanto, la primera cuestión a resolver es cómo hacer que las clases teóricas sean más activas. En este sentido, McKeachie (1986: 56) intentó responder esta cuestión aportando que, si lo que quiere el profesor es que los *“estudiantes lleguen a ser más efectivos en el nivel de sus aprendizajes y pensamientos, necesitan pasar más tiempo activamente, aprendiendo y pensando, no simplemente sentados y como receptores pasivos”*.

Según De Miguel (2009), las tareas a realizar por el profesor y los estudiantes en el desarrollo de las clases teóricas son:

Tabla 16. Tareas del Profesor y del estudiante en el desarrollo de clases teóricas

Temporalización	Tareas del profesor	Tareas de los estudiantes
Antes de impartir una clase	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de objetivos y contenidos. - Preparar la exposición. - Decidir estrategias a utilizar. - Planificar actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repasar conocimientos. - Realizar actividades previas. - Preparar materiales de clase.
Durante la ejecución	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir la información. - Explicación clara de los contenidos. - Mantener la atención. - Ejecutar actividades. - Formular preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar y tomar notas. - Contrastar la información. - Generar ideas propias. - Realizar actividades. - Formular preguntas.
Después de una clase	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo mediante tutorías. - Evaluación de aprendizajes. - Evaluación de las lecciones. - Propuestas para mejorar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar actividades. - Completar información. - Organizar e integrar los conocimientos.

Fuente: De Miguel (2009: 41)

En todas las tareas que se han señalado las preguntas, tanto las formuladas por el profesor como las formuladas por el estudiante, constituyen un elemento clave a tener en cuenta en toda clase teórica, ya que en función al número y tipo de preguntas, se podrá estimar el grado de comprensión alcanzado sobre la información proporcionada. Se trata de que los profesores estimulen la participación de los estudiantes efectuando distintos tipos de preguntas para así crear un intercambio de conocimiento entre profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes a través de la reflexión.

En cuanto a los recursos, las clases teóricas siempre han sido bien acogidas por las instituciones académicas dada la simplicidad de medios que requieren para su ejecución. No obstante, para su desarrollo, además del uso del lenguaje oral, puede apoyarse opcionalmente sobre otros medios y recursos didácticos (escritos, visuales, audiovisuales, etc.), siendo en todo momento de gran valor la participación activa de los estudiantes.

Pero, ¿cuál es la opinión que tanto profesorado como estudiantes tienen acerca del uso de la clase teórica como modalidad organizativa en la universidad?

Es de nuevo De Miguel (2006) quien nos ofrece la respuesta:

“en las universidades españolas, la clase teórica sigue constituyendo el núcleo de la enseñanza de una asignatura. Las recientes técnicas pedagógicas no invalidan esta modalidad siempre que no se utilice de forma exclusiva, e incluso se le atribuye gran eficacia según los objetivos que se persigan. Aunque como sigue afirmando este mismo autor, también hay opiniones de algunos profesionales de la pedagogía en su contra, sigue gozando de prestigio y aceptación, sin que de momento se haya logrado sustituir significativamente por otra estrategia didáctica”.

Es decir, siguen siendo habituales las visiones críticas sobre las clases teóricas tanto por profesores como por estudiantes, visiones que como se exponen en la siguiente tabla, son compartidas pero desde puntos diferentes.

Tabla 17. Visiones críticas sobre las clases teóricas

PROFESORES	ESTUDIANTES
- Poca dedicación a la preparación.	- Fallos de audición y comprensión.
- Hablar para una audiencia anónima.	- Dificultades para tomar notas.
- Ausencia de retroalimentación.	- Fallos de tono, coherencia y nivel.
- Sentimientos de fracaso.	- No enfatizar punto clave y resúmenes.
- Condiciones inadecuadas (aulas, etc.)	- Mal uso de la pizarra y de otros medios.
- Fallos en el control del tiempo.	- Falta de materiales apropiados

Fuente: De Miguel (2009: 44)

Es cierto que aunque en algunas universidades europeas el profesor evolucione más hacia un perfil más orientador y de guía, las clases magistrales siguen ocupando el puesto principal en la organización de las enseñanzas universitarias.

La apuesta por esta modalidad, se puede deber a que puede ofrecer fácilmente a los estudiantes visiones panorámicas completas, expuestas en forma sintética, de los diversos problemas importantes de cada materia y de las soluciones más relevantes que se han dado a los mismos (MEC, 2006). A la vez, facilita el trato entre el profesor y el estudiante, permitiendo a éste superar los obstáculos que puedan derivarse de las lagunas de conocimientos que se den en los manuales, de la falta de comprensión por la dificultad con que estén expuestos en éstos, etc. Por lo tanto la clase teórica sigue siendo considerada “*un instrumento docente de primordial importancia*” (MEC, 2006: 64). Aunque es necesaria la presencia de la clase teórica en las aulas, el profesor debe saber, que ahora se le abren muchas más modalidades de actuación: seminarios, tutorías, talleres, prácticum, prácticas en empresas, proyecto fin de carrera, casos prácticos, trabajo con las TICs, etc.). Modalidades que no se presentan como sustitutivos a la clase teórica, sino que como referimos anteriormente, pueden complementar a la modalidad de clase teórica.

4.3.2.2. Seminarios y Talleres

Según De Miguel (2009: 53), se conoce genéricamente como seminarios y talleres, al “*espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en curso de su desarrollo y a través de intercambios personales entre los asistentes*”. Pero esto no quiere decir que se traten de la misma modalidad, ya que ésta primera definición presentada encaja más con la definición de seminario.

Los seminarios se caracterizan por su índole monográfica y práctica y, en ellos, además, el diálogo entre profesor y estudiante se hace más vivo y directo. Para lo cual es imprescindible que el número de participantes sea reducido. Según Brown y Atkins (1988), considera que sus participantes no puede ascender a veinte, ya que un número elevado al indicado, puede afectar además de a cuestiones organizativas, a la intimidad y a la creación de interacciones dentro del grupo. Otro tema importante sobre la composición de los grupos para el seminario es la distribución, es decir, según

varios autores, su composición resulta más eficaz si son componen grupos heterogéneos.

Los seminarios deben versar sobre cuestiones claves aunque breves y abarcables sobre la materia en la que se esté organizando. Esta modalidad docente fomenta la labor en equipo, cada vez más necesaria, y se posiciona como uno de los ejes en el cambio de metodologías dentro del EEES. Pero cabe resaltar, que el objetivo del seminario no se reduce a “enseñar a pensar”, sino a capacitar a los estudiantes para que puedan “aprender a aprender” o lo que es lo mismo para “enseñar a aprender”.

La organización de esta modalidad, generadora de debate, reflexión, intercambio y discusión supondrá, una organización y diseño previo, el aporte de materiales para el uso común de los asistentes, así como el establecimiento de las condiciones entre ambos, profesores y estudiantes, para su correcto desarrollo. En cuanto a la periodicidad, duración y frecuencia del seminario, todo dependerá del tipo de tareas a realizar en el, pero como presenta De Miguel (2009: 63) es necesario:

- *Plantear la distribución, composición y periodicidad de forma coordinada por el grupo de profesores y materias de un mismo nivel.*
- *Flexibilizar la organización presencial en función del tipo de tareas y carga del trabajo del estudiante (workload) y no de otras exigencias horarias.*
- *Presentar al inicio del curso un cronograma ajustado que considere tiempos y espacios entre materias y que sea respetado a lo largo del curso.*

Por último, se debe argumentar, que el seminario es una técnica que se suele presentar con carácter complementario a otras modalidades, por ejemplo, para las clases teóricas, o con un carácter más autónomo, como es el caso del sistema tradicional alemán (Proseminare y Huptseminare)⁵ (De Miguel, 2009). Esta modalidad coincide también con el sistema universitario holandés, el cual se encuentra adaptado al completo al proceso de Convergencia Europea, donde el uso de las clases prácticas, y los seminarios son utilizados para que el estudiante investigue más intensamente sobre un tema determinado.

Los talleres, a diferencia de los seminarios, se pueden considerar como una sesión supervisada donde los estudiantes trabajan en tareas individuales y reciben asistencia y guía cuando lo necesitan por parte del profesor. Es decir, están más enfocados hacia la adquisición específica de habilidades manipulativas e instrumentales sobre una temática específica.

El elemento común entre ambos, es que su metodología descansa en la actividad de los estudiantes, haciendo que éstos hablen y piensen, así como en la organización basada en pequeños grupos, siendo los logros del trabajo fruto de la colaboración de todos.

⁵ En Alemania, el trabajo en pequeños grupos es la base de la enseñanza universitaria. En concreto hay dos tipos de seminarios, un primer seminario de carácter introductorio (Proseminare) y avanzado (Hauptseminare), a través del cual al estudiante se le ofrece la oportunidad de investigar más intensivamente sobre un determinado tópico que concluye con la realización de un trabajo.

A diferencia de otras modalidades, donde es habitual la acción por parte del profesor de un diagnóstico del contexto, de los conocimientos previos de los estudiantes, características y estilos de trabajo, etc., a través del seminario o del taller, no es necesario, ya que la acción docente en este caso *“se sitúa en el mismo proceso de transformación y de creación de estructuras hábiles, y no entre estados de conocimiento inicial y final”* (De Miguel, 2009: 60). Es decir, en estas modalidades, la interacción entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante resulta más beneficiosa generadora de conocimiento. De ahí que las tareas del profesor y el estudiante sean las siguientes:

Tabla 18. Organización de Seminarios

En el seminario...	PROFESOR	ESTUDIANTE
Antes	<ul style="list-style-type: none"> -Establecimiento de los objetivos y la temática del seminario. -Selección del diseño, las técnicas o las estrategias más apropiados. -Búsqueda, organización y selección de los textos, artículos y documentos en función de los objetivos y tipo de seminario. -Establecimiento de las formas de participación de los estudiantes. -Propuesta de actividades de trabajo autónomo y en grupo. -Diseño metodológico en el desarrollo del mismo: elaboración de un guión de actividades, posibles cuestionarios o preguntas clave, estrategias para provocar el debate, la reflexión, etc. -Establecimiento de criterios e indicadores para la evaluación, que deben ser expuestos con anterioridad a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Repasar los conocimientos teóricos y aplicados relacionados con las realizaciones prácticas y discusiones teóricas que se van a poner en juego. -Realizar las lecturas recomendadas y sistemas de preparación que se determine. -Elaboración de materiales y actividades preparatorias de las sesiones.
Durante	<ul style="list-style-type: none"> -Al comienzo del seminario, transmitir a los estudiantes lo que se espera de ellos. -Introducir el tema, planteando la finalidad del análisis, clarificando ideas, haciendo pequeñas ejemplificaciones. -Hablar, motivar, escuchar, responder comentar cuestionar todas las reflexiones expuestas por los estudiantes. -Moderar el debate, planteando dudas o dando pistas para la elaboración de conclusiones finales. Sabiendo que su discurso no debe ocupar demasiado tiempo para no sustituir así al discurso de los estudiantes. -Hacer que reine el respeto hacia cualquier reflexión discrepante y hacia la libertad de expresión. -Reconducir las situaciones de riesgo, evitando en todo momento la rigidez o las actitudes defensivas. -Tomar notas de evaluación de la sesión y de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participar activamente en las sesiones en cada una de sus fases y criterios y objetivos que se determinen específicamente: reflexionar, analizar, comunicar, debatir, etc.

Después	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluar -Proponer propuestas de mejora, tanto del propio seminario, como de los estudiantes así, como de su propia actuación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Realización de informes, memorias, portafolio y/o actividades específicas.
---------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En cuanto a los ventajas e inconvenientes que pueden surgir del planteamiento del seminario o del taller como modalidad organizativa en la enseñanza universitaria, según De Miguel (2006) la utilidad de los seminarios y talleres puede relacionarse con su contribución a los aprendizajes y competencias como lo son, el desarrollo de habilidades de comunicación y de trabajo compartido, valores añadidos a la tarea académica, ya que involucran a los estudiantes en el perfeccionamiento y conocimiento de las relaciones humanas, el diálogo y las relaciones interpersonales.

Otra de las ventajas de los seminarios aunque, quizás más de los talleres, radica en el fomento de la motivación por los aprendizajes y en el esfuerzo personal por el logro y la calidad de las realizaciones de los estudiantes. Probablemente, la manipulación instrumental ejercida en los talleres, unido a la necesaria demostración que deben hacer del propio desempeño, provoca *“un reto personal y una motivación intrínseca, que encaja directamente con el propio desarrollo de habilidades y progreso del estudiante, con la reflexión y pensamiento crítico, la argumentación, especulación, el contraste teórico práctico, el descubrimiento, la conexión con la realidad y la adquisición de destrezas y competencias profesionales”* (De Miguel, 2009: 76).

Sin embargo, también hay algunos los inconvenientes de estas modalidades, ya que no todos los estudiantes están dispuestos a seguir las exigencias del trabajo constante, y participativo que se pide en ambas. Al igual sucede con el profesorado, al que se le exige un trabajo importante no sólo en su preparación y planificación (materiales, recursos, casos, lecturas, guiones de actuación...), sino durante su desarrollo para activar, observar, conducir, sugerir y estimular al grupo y después del mismo con cuestiones fundamentalmente de evaluación. Por último destacar otro de los inconvenientes de los seminarios y talleres, el tamaño reducido de los grupos que obliga a buscar sistemas organizativos más complejos o, sencillamente, mayores dotaciones estructurales y de infraestructuras, siendo este un gran obstáculo en todas las universidades y, desde nuestra experiencia, en concreto en la Universidad de Granada.

Según revela uno de los estudios al que hemos ido haciendo referencia a lo largo de este capítulo MEC (2006), donde se le pregunta al profesorado y estudiantes sobre diversas cuestiones referidas a la renovación metodológica, los profesores parten de la necesidad de seguir reforzando el uso del seminario en las aulas, y los estudiantes opinan que en la Universidad Española es habitual la realización de seminarios dirigidos a la fomento de la discusión sobre temas académicos. Si observamos las opiniones de los estudiantes en función al área de conocimiento a la que pertenece, cabe destacar las opiniones de los estudiantes del área de Artes y Humanidades, donde las respuestas de los mismos se caracterizan por la demanda de seminarios, pero son los de Ciencias de la Salud, los que demandan más la realización de seminarios, señalando la falta de formación por parte del profesorado para una buena dirección de los mismos. Además señalan, que aunque no están habituados a

trabajar a través de seminarios, estos son muy habituales siempre que no se utilicen como continuación de las clases teóricas.

4.3.2.3. Clases Prácticas

Las clases prácticas son una modalidad de organización de la enseñanza basada en el desarrollo de *“actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y de adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio”* (De Miguel, 2006: 60).

Las clases prácticas suelen ser más utilizadas para el desarrollo de competencias, tales como las que se presentan en la Tabla., relativas al conocimiento vinculado al ejercicio profesional, al desarrollo de actitudes y valores de organización personal y al desarrollo profesional.

Competencias vinculadas al mundo profesional a desarrollar con las Clases Prácticas en los estudiantes

- Capacidad para la selección y organización de datos.
 - Selección de procedimientos en función de diversos criterios.
 - Desarrollo y profundización de conocimientos, procedimientos y metodologías específicos relacionados con las capacidades generales para el aprendizaje y los conocimientos de una materia.
 - Manipulación de maquinaria e instrumental técnico.
 - Manejo de manuales de procedimientos.
 - Manipulación de sustancias.
 - Dominio de técnicas de medida estandarizadas.
 - Etc.
-

Elaboración propia a partir de Arias (2009)

Como se puede apreciar en la tabla, las clases prácticas permiten que el estudiante realice actividades relacionadas con el mundo profesional, controladas en todo momento por el profesorado, donde el estudiante debe aplicar los conocimientos que ya posee a situaciones nuevas y próximas a la realidad, en las que debe explorar y probar posibles soluciones alternativas. Eso sí, se trata de ir más allá del simple planteamiento de una serie de actividades, o ejercicios o problemas cerrados. En este caso la tarea del profesor será la de programar situaciones en las que los estudiantes tengan que implicarse y en las que tengan que poner en juego e interrelacionar los conocimientos que ya posee con los nuevos.

Bajo la modalidad, de clases prácticas, se agrupan un conjunto de submodalidades, siendo la única diferencia el escenario o lugar donde se desarrolla. Pero como afirma Arias (2009), en la planificación de la docencia en las universidades españolas, no se distingue bien entre las distintas modalidades de clases prácticas, y menos aún entre clases prácticas y seminarios; aunque entre estos dos últimos, sí existe una clara diferencia, tanto por el tamaño de los grupos que se componen para su desarrollo, como por la metodología que se emplea, así como por las condiciones organizativas que implica y la dedicación exigida tanto para profesores como para estudiantes (Brown y Atkins, 1988; De Miguel et al., 2006; MEC, 2006; Arias, 2009).

De las submodalidades o tipos de organización de las clases prácticas, se pueden destacar:

- Prácticas de aula

Las clases prácticas de aula suelen desarrollarse en los mismos espacios donde tienen lugar las clases teóricas. En esas prácticas, utilizadas frecuentemente como complemento a las clases teóricas, el profesor no debe caer en el error de que se conviertan en una continuación de las clases teóricas, como sucede con el seminario.

En las clases prácticas se pueden utilizar diferentes métodos de enseñanza, pero el más habitual, es la resolución de ejercicios y problemas, método que sitúa al alumnado ante un problema al que tiene que dar una solución a partir de la aplicación de los conocimientos aprendidos, siendo su finalidad la de ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos. Como podemos ver se podría considerar al igual que lo hacen algunos autores (De Miguel et al., 2006; Arias, 2009; León et al., 2010) como otro enfoque metodológico, pero desde nuestro punto de vista es más una técnica habitual en el desarrollo de las prácticas de aula, que un método de enseñanza y aprendizaje.

El tamaño de los grupos a diferencia de otros tipos de organización de las clases práctica, puede oscilar entre 25 y 30 estudiantes, incluso en este caso puede ser posible el realizarlo con el grupo al completo, teniendo en cuenta que este no supere los 55 o 60 estudiantes, aunque si cabe la posibilidad de hacerlas en grupos reducidos, se debe optar por ella, ya que el exceso de participantes hacer que las interacciones, aplicación de soluciones, discusión etc., que pueda generar su desarrollo, sea más dificultoso de guiar para el profesor.

- Prácticas de Laboratorio

Las prácticas de laboratorio suelen desarrollarse en espacios equipados y totalmente distintos al lugar donde se desarrollan las clases teóricas, ya que para su desarrollo es necesario cierto equipamiento (material e instrumental) en relación al conocimiento de la materia donde se vaya a desarrollar. Cuando el profesorado se plantea realizar prácticas de laboratorio, debe saber, que mediante estas deberá intentar acercar a los estudiantes al trabajo real. Esta modalidad suele ser muy habitual en las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias y Ciencias Técnicas, donde las prácticas de laboratorio tienen una gran importancia en el desarrollo de competencias.

El problema de las prácticas de laboratorio es el mismo que el que se da con las clases teóricas. Y es que el profesorado habitualmente “peca” de dar por sentado que los estudiantes aprenden si se les da todo hecho, cuando el principio básico del desarrollo tanto de las prácticas de laboratorio como de cualquier otra modalidad, es que los estudiantes aprenden cuando ellos hacen las cosas. Se trata de acercar la realidad, lo más posible al estudiante, para que él se enfrente a ella (Arias, 2009).

En cuanto al tamaño de los grupos, suelen estar comprendidos entre quince y veinte estudiantes. Sabiendo que, en función a la complejidad de la tarea a realizar, o

de la instrumentación que se deba utilizar, el número del grupo deberá de ser reducido.

- Prácticas de campo

Las prácticas de campo, a diferencia de las de aula y laboratorio que suelen ser desarrolladas en el contexto académico, tienen lugar en espacios externos al académico.

Como señala Arias (2009), además de las características comunes a todas las clases prácticas en cuanto a su organización y realización, suelen presentar peculiaridades en lo referente a su programación, ya que pueden llevarse a cabo en sesiones de varias horas, días o semanas. Siendo ejemplo de ello, los muestreos de rocas, flora, fauna y parámetros físicos, la realización de pruebas técnicas, visitas a explotaciones de recursos naturales, el estudio de obras arquitectónicas, etc. Lo que hace que su programación sea especial, para así poder ser compatible con el resto de materias o actividades que tanto estudiantes como profesorado debe realizar.

En definitiva, sea cual sea el tipo de práctica a realizar en una materia, como indican Campanario y Moya (1990), el profesorado debe aumentar la participación de los estudiantes en actividades prácticas, ya que mediante ellas, puede mejorar el aprendizaje. En su desarrollo, el estudiante debe realizar actividades en las que debe aplicar tanto los conocimientos que posee, como poner en práctica una serie de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio que no sería posible desarrollar en otras modalidades (De Miguel, 2006). Además, mediante esta modalidad, se facilita el entrenamiento en la resolución de problemas concretos, estableciendo así, una primera conexión con la realidad y con actividades que se plantean en próximo trabajo profesional al que el estudiante tendrá que enfrentarse.

4.3.2.4. Tutorías

La tutoría como función y actividad desarrollada en el ámbito universitario puede adquirir diversas concreciones y desarrollos (Pérez, 2009), siendo así su multifuncionalidad, la ventaja más representativa como metodología de enseñanza y aprendizaje.

En nuestro sistema universitario, el tiempo de tutoría del profesor se ha venido asimilando frecuentemente al tiempo de atención a los estudiantes, en el cual el profesor esta disponible en su despacho para resolver cualquier duda normalmente de tipo académica que el estudiante le plantee.

Así, el término tutoría se puede identificar con el tiempo dedicado por el profesor a ejercer la tutela, orientación y consejo a los estudiantes que estudian una materia, hasta otras mucho más complejas y comprensivas, como las que lo entienden como un sistema de atención a los estudiantes que se ocupa de la formación y la orientación de manera personalizada y que centra la atención en facilitar la adaptación a la universidad, apoyar el proceso de aprendizaje, mejorar el

rendimiento académico u orientar en la elección curricular y profesional (Rodríguez Espinar, 2004).

Pero con la Convergencia Europea, la tutoría comienza a jugar un papel crucial en el quehacer del docente en la enseñanza superior como medio de fomentar las capacidades e intereses de los estudiantes y de ofrecer una atención lo más personalizada posible, propiciando así, que la concepción de la tutoría cambie, desde un enfoque que incluía una misión casi exclusivamente de formación intelectual del alumnado, hasta una nueva perspectiva que incluye la búsqueda de una formación integral del estudiante.

Los factores que confluyen y que desde el punto de vista de García Nieto (2008) nos llevan a la consideración de que la dimensión orientadora y tutorial es un elemento crucial en el actual contexto universitario se pueden sintetizar en los hechos siguientes:

- En la universidad se ha ampliado el número de estudiantes hasta llegar, en muchos casos, a la masificación.
- La universidad se ha convertido en una institución muy compleja en todos los órdenes: en su organización y estructura; en las titulaciones que ofrece; en sus planes de estudio.
- El currículum universitario actual es un tanto abierto y susceptible de itinerarios formativos alternativos.
- La universidad española, como es bien sabido, adolece de un fracaso universitario de los mayores de Europa.
- El estudiante universitario-tipo es un joven que, aunque ha llegado ya a la mayoría de edad oficialmente establecida, no siempre dispone del nivel de madurez y autonomía necesario para poder caminar, por sí mismo.
- A la universidad actual se le va a exigir competir en una sociedad que le pide que alcance unas determinadas cotas de calidad, entendida no sólo como eficacia, sino también como eficiencia y funcionalidad.
- El universitario actual, como fiel hijo de su época, está sometido a serios riesgos y problemas de los que ni las mismas personas adultas se ven libres: consumo de estupefacientes, sida, tensiones y abandonos familiares, dificultades de inserción laboral, crisis emocionales y afectivas.
- El perfil del estudiante medio de la Universidad española está cambiando sustancialmente en los últimos años, como consecuencia del incremento del número de mujeres que acceden a la universidad. Esta diversidad se incrementará a medida que el life long learning y la movilidad de los estudiantes en el EEES se conviertan en la realidad diaria a la que se aspira.
- La concepción del crédito europeo ECTS (European Credits Transfer System) como una especie de unidad de valoración o medida del trabajo total del estudiante, teórico y práctico, demanda el apoyo para un aprendizaje que, en gran parte, ha de ser autónomo, y que sin la debida orientación, por parte

del profesorado, puede llevar al desaprovechamiento o falta de optimización del tiempo de estudio.

Los servicios de orientación y tutoría universitaria, adecuadamente planificados y con un seguimiento regular, constituyen un instrumento clave para que el paso del estudiante por la universidad se caracterice por la adquisición de contenidos de calidad que deben ser tanto de carácter procedimental como actitudinal y conceptual, lo que conduciría a la formación integral del estudiante (Sanz, 2009).

La función tutorial, se plantea así, como una ayuda ofrecida al estudiante, tanto en el plano académico como en el personal y profesional. De tal modo que la docencia y la tutoría universitarias son como funciones interdependientes que confluyen en el aprendizaje del estudiante. Esto hace que las actividades de tutoría se deban entender como indicadores de calidad de las instituciones de Educación Superior (Carrasco y Lapeña, 2005; Herrera y Enrique, 2008).

El informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, conocido como "Informe Delors" incluye, los cuatro pilares fundamentales para la formación: aprender a conocer; a hacer; a convivir y trabajar en proyectos comunes; y a ser. En esta representación, la tutoría tiene un papel fundamental, permite que el docente guíe, oriente las preguntas y el tema de ésta según las expectativas, intereses y conocimientos de los estudiantes, de modo que potencia el desarrollo de los cuatro pilares citados y los adapta a la persona (Álvarez, 2002).

Diferentes autores (Díaz Allué, 1995; Castellano y Sanz, 1990; Martín, Moreno y Padilla, 1998) han puesto de manifiesto las dificultades y necesidades que sienten los estudiantes que acceden a la Universidad:

- Desconocimiento de la universidad como institución, requisitos, procesos administrativos, etc.
- Problemas académicos diversos.
- Desconocimiento de sus propios intereses y aptitudes.
- Bajo dominio de las técnicas de trabajo intelectual que les permita afrontar con éxito los estudios superiores.
- Desconocimiento de las salidas profesionales de la carrera.
- Problemas de tipo personal, psicológico y social.

La sensibilidad hacia estos problemas que expresan los estudiantes ha hecho que la actividad orientadora universitaria haya comenzado a emerger con fuerza en los últimos años, con las normales diferencias en cuanto a ritmos, objetivos y particularidades propias de cada contexto.

Pero, ¿qué ocurre en la Universidad? ¿qué representa la tutoría en la misma?, ¿está establecida entre el profesorado universitario?

Cada vez son menos los docentes universitarios, que consideran la tutoría como tarea exclusiva del profesorado de primaria o secundaria. La universidad española se aproxima cada vez más, aunque a pasos aún lentos, al contexto

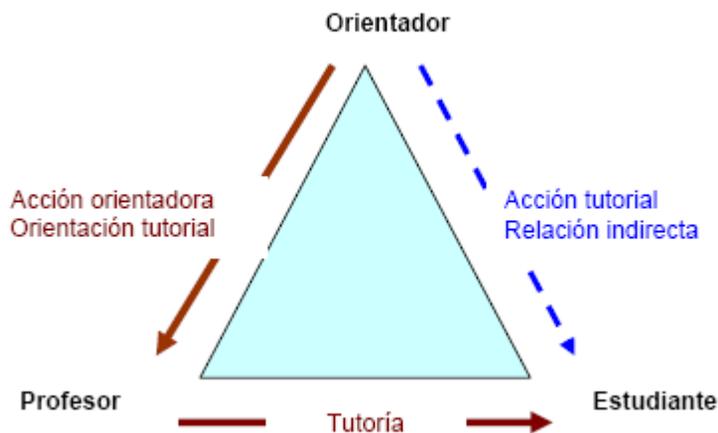
universitario anglosajón en el que, entre las funciones propias de la universidad, quedan reflejadas la tutoría, la orientación y el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.

En el contexto universitario español, se entiende más como, el proceso de ayuda que se realiza por parte del docente hacia el estudiante mediante las llamadas “tutorías” y cuyo objetivo es dar respuesta a las dudas conceptuales que le surgen al estudiante en la materia correspondiente. Es decir, se trata pues de una orientación académica en sentido estricto donde el docente mantiene una relación profesional con el estudiante, no obstante tutoría es muy amplia y diversificada, como nos muestra Lázaro (1997), el cual distingue siete opciones y/o funciones de la tutoría:

- a) La función tutorial legal o funcionarial. La legislación actual prescribe que todo profesor universitario, con dedicación plena, reserve seis horas semanales a la tutoría, lo que viene a suponer, para determinados cuerpos, casi la misma carga que la docente. Pero la realidad pone de manifiesto que hay mucho camino por recorrer para conseguir interiorizar entre el profesorado universitario la cultura de la tutoría y llenarla de contenido.
- b) La función tutorial académica, que interpreta la tutoría como una dedicación estrictamente ceñida al ámbito científico y académico: como una asesoría respecto al contenido del programa, orientación sobre trabajos, facilitación de fuentes bibliográficas y documentales. La propuesta de Gairin (2004) es un buen ejemplo de esta modalidad.
- c) La función tutorial docente, que asume la tutoría como una modalidad de la docencia. El trabajo mediante Seminarios, la preparación y el seguimiento de las Prácticas de un grupo de estudiantes, son diversas formas de desarrollar esta dimensión docente (Boronat, 1999).
- d) La tutoría entre iguales o “peer tutoring”. Cuyos antecedentes se sitúan en la enseñanza mutua, iniciada por Lancaster y aplicada recientemente en diversas experiencias (Durán, 2003). Esta modalidad goza de gran predicamento en muchas universidades extranjeras, debido al nivel de comunicación y al grado de empatía que se logra entre pares de iguales.
- e) La tutoría personalizada, en la que el estudiante demanda ayuda al profesor tutor, relativa al ámbito personal o al campo profesional. Es muy positiva porque atiende necesidades básicas y expectativas de los estudiantes y facilita orientación sobre estudios y profesiones.
- f) La tutoría colegiada cuando se plantea desde un grupo de profesores universitarios que brinda su ayuda al colectivo de estudiantes y hace un seguimiento a partir de los grupos constituidos. La propuesta “tutorías personalizadas” de Torrego y Monjas (2004), implementada en el campus universitario de Segovia, es una muestra indiscutible de ello.
- g) La tutoría virtual, que se apoya en un entorno formativo telemático, capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y de proporcionar una ayuda al estudiante.

Otra manera de entender la acción tutorial en el seno de la universidad tiene su origen en el llamado modelo de consulta, en donde se establece una relación triangular entre el orientador profesional, el docente (que hace el papel de mediador) y el estudiante (cliente orientado) con el que se produce una relación indirecta (entre orientador y orientado) al darse la figura de mediador como el agente que realmente establece la relación con el orientado prestándole la ayuda necesaria.

Figura 14. Relaciones entre agentes en el modelo de acción tutorial.
Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
Universidad Politécnica de Madrid⁶.



En este modelo de acción tutorial, entra en juego el orientador profesional con la función de guiar la formación específica que requiere el profesor universitario para desempeñar la labor de tutoría con sus estudiantes. Se trata de una orientación hacia la mejora de la calidad docente máxime si consideramos que la tutoría debe entenderse como una herramienta útil para el profesorado en el desarrollo de su labor docente, en la que el objetivo básico no puede ser otro que el aprendizaje de sus estudiantes. El profesorado universitario es también tutor en la formación integral de los estudiantes, por lo que no puede descuidar su función de asesorarlos y ayudarlos en todo aquello que éstos necesiten.

Actualmente, el profesor que apoya a los estudiantes y les acompaña en su proceso de aprendizaje, ha de asumir nuevos papeles y retos dentro del marco del EEES (Rodríguez López, 2003):

- Innovar sobre la propia práctica docente, lo que supone reflexionar e investigar, integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico como medio de mejora.
- Dominar las herramientas relacionadas con el currículo (diseño, planificación y gestión del mismo).

⁶ Programa de estudios y análisis. Destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesor universitario. Resolución de 27 de Enero de 2003. Secretaría de Estado de Educación y Universidades. Publicado en B.O.E. 7 de Febrero de 2003.

- Ser competente en la materia que imparte desde un punto de vista científico.
- Favorecer entre los estudiantes un clima de motivación hacia el aprendizaje.
- Trabajar en colaboración con colegas y potenciar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes.
- Poseer las habilidades comunicativas, de empatía y de relación que precisa la función docente.
- Estar comprometido con la dimensión ética de la docencia, no manifestando preferencias personales por unos estudiantes frente a otros.

Como se puede apreciar, la mayoría de ellos están relacionados con la labor de la tutoría o con las características necesarias para su desempeño.

La tutoría debe ser entendida por lo tanto, como una parte de la responsabilidad docente en la que se establece una interacción personalizada entre el profesor y el estudiante con el objetivo de guiar el aprendizaje de éste, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio y competencia educativa posible. De entre las diferentes funciones encomendadas a la universidad y al profesor universitario, docencia, investigación y formación de profesionales (Raga, 2003), nos fijaremos aquí en esta última: La formación de profesionales por parte de la universidad. Es aquí donde vemos entroncada perfecta e inevitablemente la función tutorial del profesor universitario. En este sentido, podemos definir al tutor como el *“profesor que tutela la formación humana y científica de un estudiante y le acompaña en sus procesos de aprendizaje”* (Lázaro, 2002: 23).

La contribución específica de la función tutorial a la educación universitaria reside en que puede ser un valioso medio para (García Nieto, 2008):

- El proceso educativo del universitario, evitando que se fragmente en partes y especializaciones sin ningún o con poco sentido de unidad.
- Armonizar el desarrollo de las diferentes facetas implicadas en la educación de un universitario (conocimientos, actitudes, competencias, hábitos, destrezas...etc.), para que ésta llegue a ser una verdadera educación integral.
- Conceder a la acción educadora un sentido de globalidad en el que se contemplen todas las facetas y necesidades que configuran la realidad total del alumnado universitario. Se trata de velar, de alguna manera, por el desarrollo global de la persona del estudiante universitario.
- Garantizar una adecuada formación académica, científica y técnica del estudiante.
- Encaminar al estudiante hacia la madurez personal y el crecimiento intelectual y científico.
- Favorecer la formación de un verdadero espíritu, estilo y perfil universitario.
- Asesorar, guiar y orientar el proceso educativo.

- Apoyar y favorecer o corregir sus estilos y modos de aprendizaje.
- Servir, en cierto modo, de referente y apoyo para que el estudiante pueda tener en el profesor un maestro, guía y modelo a seguir e imitar por su grado de competencia, coherencia y equilibrio personal.

En resumen, estamos de acuerdo con la definición de Castellanos (1995), la tutoría en la universidad, es un proceso de apoyo y guía para los estudiantes durante su formación universitaria que se concreta en la atención personalizada a un estudiante o a un grupo reducido de ellos, con la finalidad de favorecer los tres aspectos básicos de la orientación: el desarrollo académico y profesional, la formación integral y la inserción profesional de los futuros licenciados.

Así, la labor orientadora debe servir para integrar diferentes aspectos del proceso formativo y madurativo del alumnado, incidiendo sobre todo en la proyección hacia delante que tienen los aprendizajes. Se trata de una orientación que forme para la autonomía, para el análisis crítico de la realidad en la que cada uno vive, y la adaptación a los cambios que se suceden en el conjunto de la sociedad. Desde esta perspectiva, la función orientadora se concibe como una extensión de la labor docente e investigadora y se ha de entender también como un compromiso por la calidad de la enseñanza universitaria.

Somos conscientes de que hasta llegar a implantar mayoritariamente la nueva figura de profesor, capaz de desempeñar un adecuado régimen tutorial y orientador, en la universidad española, han de superarse también muchas dificultades materiales y formales:

- Las derivadas de las actuales circunstancias coyunturales que están sometiendo a la universidad a cambios necesarios pero muy seguidos y, para muchos, muy rápidos, lo que supone adaptaciones a veces muy importantes, ante las que las instituciones no reaccionan siempre con la diligencia adecuada y ante las que el profesorado se siente inseguro y en ocasiones, responde con poca sintonía y con falta de confianza en el éxito de la mejora pretendida.
- Las que surgen de las características personales del tutor universitario que debe reunir unas condiciones y cualidades específicas muy peculiares, ha de mostrar determinadas actitudes y aprender y desarrollar técnicas y metodologías específicas para llevar a cabo eficazmente su labor tutorial.
- Las que provienen de la diversidad de los estudiantes, que son diferentes en aptitudes, intereses, procedencia cultural y socioeconómica, etc., y las necesidades que plantean son tan plurales, que entrar en ellas supone algunos conocimientos específicos, además de tacto y competencia.
- Las derivadas de las dificultades institucionales y organizativas a superar para implantarla.
- Las que proceden del ámbito de actuación específico de la tutoría en la que cabe casi todo y entonces puede convertirse paradójicamente en una actividad carente de contenido.

No obstante, y a pesar de estas dificultades en la Universidad Española se están desarrollando acciones innovadoras y formativas relacionadas con la tutoría. Sin pretender ser exhaustivos mostramos algunos ejemplos de estas acciones. Así en la Universidad Complutense de Madrid (UCM), concretamente en la Escuela Universitaria de Óptica, se vienen desarrollan unas jornadas formativas, destinadas principalmente al profesorado universitario en pro de la acción tutorial. Para la UCM, la tutoría en la Universidad es un aspecto importante del proceso de aprendizaje y de desarrollo personal y, por tanto, el profesorado universitario debe recibir una formación apropiada para poder ejercer esta función. Entre las competencias del tutor están las sociales y emocionales, que no quedan contempladas en la formación del profesorado de las carreras más habituales, por lo tanto, se requiere de una formación *ad hoc* en competencias para la función tutorial.

Ejemplos de innovación en tutorías dirigidos al alumnado, los encontramos en la Universidad de Sevilla, en donde se creó un Sistema de Mentoría (SI.M.U.S.), con la finalidad de responder a las necesidades en materia de orientación e información, que padece el alumnado de nuevo ingreso. Dicho sistema parte de principios de orientación basados en la mentorización o tutorización entre iguales, ("mentoring students program"). SI.M.U.S. surge de un proyecto innovador que se aplicó en el curso 2001-2002 en ocho titulaciones de la Universidad de Sevilla.

En la Universidad de Barcelona, se parte de la adopción de un modelo de tutoría basado en la intervención educativa. En las tutorías se abordan aspectos académicos de los estudiantes, de la mejora de su rendimiento, de la ampliación de sus expectativas y, también, de su orientación profesional. En este caso, se centran en el desarrollo de un Plan de acción tutorial (PAT), un plan institucional que se ocupa de los objetivos y de la organización de las tutorías en una titulación concreta. Cada titulación o cada centro, manteniendo los objetivos más generales propuestos por la UB, adapta el PAT a las necesidades y a las peculiaridades de sus estudiantes.

En la Universidad de Oviedo, concretamente, en la Facultad de Filología y dentro del programa de la Licenciatura en Filología Inglesa, desde el año 2000 hasta el 2005 se desarrolló un estudio que analizó la evolución del uso de las tutorías virtuales frente a las presenciales a lo largo de esos cinco cursos académicos. El objetivo de la experiencia era contribuir a determinar el grado de adaptación de los estudiantes universitarios a los campus virtuales y a los entornos virtuales de aprendizaje en el contexto de las universidades presenciales europeas.

En la Universidad de Salamanca en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación desde el 2007 el Grupo de Investigación GITE-USAL está desarrollando el proyecto TICDUS (Integración de las TIC como herramientas docentes en la universidad dentro del marco europeo: diseño y desarrollo de una propuesta formativa), en el cual se analizan los usos, las competencias y las necesidades formativas de los docentes universitarios para la integración de las TIC en la práctica educativa, así como sus actitudes, a través de la aplicación de cuestionarios, entrevistas y escalas de actitudes.

La Universidad de Valladolid, a través del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, se ha propuesto llevar a cabo una serie de acciones específicas

relacionadas con la tutoría. En concreto, han desarrollado un "Plan de Acción Tutorial Universitaria", mediante la creación y consolidación de grupos de acción tutorial con estudiantes de primer curso de carrera. El objetivo no es otro que la función de la Tutoría Universitaria "se amplíe hacia otros aspectos relativos al desarrollo integral del estudiante en su paso por la Universidad". Es por ello que un grupo de profesores con docencia que llevado al éxito en la Diplomatura del Título de Maestro en Educación Primaria se ha hecho extensible a otras titulaciones, facultades o escuelas, como por ejemplo la Facultad de Educación y Trabajo Social.

Desde nuestro contexto, la UGR viene desarrollando desde el Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad acciones emitidas en formato de curso sobre la tutoría y la orientación en la Educación Superior. A partir del mismo se invita al profesorado a abandonar la concepción de tutoría burocrática (centrada sólo en resolver dudas de asignatura) para pasar a una tutoría de carácter orientador e intencional que se desarrolla en torno a tres dimensiones: la dimensión académica o intelectual vinculada a la titulación, la dimensión personal y social necesarias para el desarrollo de la vida diaria y, por último, la dimensión profesional que permite a los estudiantes trazarse o diseñarse un proyecto de vida independiente. El objetivo del mismo es que el ejercicio profesional de la orientación y la tutoría en la Universidad se convierta así en una de las estrategias de apoyo más eficaces para satisfacer las necesidades de los estudiantes y contribuir a la mejora de su proceso educativo. Esta actividad formativa pretende convertirse en soporte de ayuda al profesorado de la Universidad de Granada interesado en incorporar esta filosofía a su actividad tutorial

Respecto a la opinión que reflejan los estudiantes y profesores sobre el uso de las tutorías en la universidad, según el estudio del MEC (2006) es el área de Ciencias Sociales y Jurídicas la que destaca por el uso de la tutoría en la enseñanza, desarrollándose en ella tres modelos diferentes: tutorías de acompañamiento y asesoramiento, bien para estudiantes de primer curso, o bien a lo largo de toda la carrera; tutoría personalizada, vinculada a la implantación de los créditos ECTS; y tutorías de iguales (entrenamiento de estudiantes de últimos cursos para acompañar a los estudiantes noveles), pero aún así, la tutoría desde esta área de conocimiento no llega a ser considerada como un instrumento valioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se justifica al percibirse una falta de seguimiento y participación por parte de los estudiantes en la misma.

A partir de lo dicho, y de forma esquemática enumeramos las diferentes ventajas e inconvenientes de la acción tutorial (Pérez, 2009: 161):

Tabla 19. Ventajas e Inconvenientes de la acción tutorial

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> -Facilita la personalización e individualización del aprendizaje. -Contribuye decisivamente a la promoción de la capacidad de aprendizaje autónomo. Fomenta la autonomía del estudiante. -Favorece el seguimiento del desarrollo del estudiante, ya sea en un ámbito curricular específico de una materia o en el progreso general de la carrera. -Permite al profesor tener un conocimiento mayor del estudiante: de su desarrollo académico en la materia o en los estudios en general, de sus dificultades, de sus problemas personales, etc. -Propicia la relación interpersonal entre profesor y estudiante a través de la comunicación. -Sirve de apoyo a otras modalidades de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> -Resistencia de algunos profesores a asumir tareas de apoyo en el proceso formativo del estudiante que excedan de su ámbito de especialización curricular. -Dificultades que encuentran los profesores para estructurar sus enseñanzas, de forma que la tutoría sea una modalidad de docencia central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. -Falta de voluntad y/o dificultad de los profesores para motivar suficientemente a los estudiantes a participar más activamente en las tutorías. -El amplio número de estudiantes en los grupos dificulta una adecuada atención tutorial. -Dificulta de los estudiantes de encontrar utilidad a la participación en actividades tutoriales. - Gran cantidad de tiempo que habrá que reservar en la dedicación del profesor a la atención tutorial en el nuevo paradigma de enseñanza centrado en el aprendizaje del estudiante, lo cual puede generar resistencias frente al tiempo de atención al estudiante reservado en la actualidad, pero frecuentemente usado por el profesorado para otras actividades.

Como hemos podido ver, la tutoría por la que apuesta la convergencia europea, una tutoría planificada e intencionada para promocional la capacidad de aprendizaje autónomo del estudiante, de forma que le permita desarrollar las competencias necesarias para afrontar el aprendizaje y su desarrollo personal a lo largo de la vida, paso a paso ya se aproxima a la realidad, como hemos podido ver a través de las distintas innovaciones desarrolladas a nivel nacional sobre la tutoría en la universidad. Una tutoría que debe contribuir a la mejora de la calidad de la formación universitaria integral del estudiante como individuo, ciudadano y futuro profesional. Siendo todo ello logrado mediante el fomento de la autonomía del estudiante, asumiendo así la máxima autonomía en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3.2.5. Prácticas Externas

El término prácticas externas, tal como apunta De Miguel (2009: 103), hacen referencia al *“conjunto de actuaciones que un estudiante realiza en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión”*, pero como sigue afirmando este mismo autor, aunque el contacto con la profesión pueda desarrollarse de diversas formas, las prácticas externas están diseñadas no tanto como una práctica profesional sino como una oportunidad de aprendizaje.

Cuando hablamos de prácticas externas estamos haciendo referencia al prácticum establecido en los distintos planes de estudio y que en función al área de conocimiento, posee concepciones distintas. Así desde el área de Ciencias de la Salud, hablaríamos más de prácticas clínicas, y desde el área ciencias o ciencias sociales de prácticum o de prácticas en empresas. Pero independientemente la concepción que se le atribuya, en todas las áreas cuando se habla de prácticas externas se está aludiendo al prácticum.

El prácticum, en el contexto universitario, constituye un periodo de aprendizaje de gran importancia en la formación de muchos profesionales. La necesidad y relevancia de una formación práctica y reflexiva, junto a la formación teórica, para adquirir conocimiento profesional y ser un profesional competente, es sentida desde décadas atrás (McFarland, 1998; Schön, 2002). Tal necesidad ha derivado en la incorporación progresiva de esta etapa formativa en las titulaciones universitarias, llegando a la totalidad de los nuevos planes de estudio. Las titulaciones, a pesar de sus diferencias, entienden necesaria la incorporación de un periodo de formación práctica o prácticum, donde se complemente el aprendizaje académico y lo acerque a la práctica profesional (Villa y Poblete, 2004). En la mayoría de los casos, se trata de una asignatura troncal que se desarrolla en los últimos cursos de la carrera.

El prácticum como espacio de conexión con el mundo laboral ofrece la oportunidad de experimentar, en un contexto real, el desempeño de la futura actividad profesional de los estudiantes. Esta experimentación permite relacionar la teoría con la práctica, pero entendiendo ésta no como complemento a la teoría, sino como una oportunidad de adquirir un conocimiento diferente, práctico, sin el cual difícilmente puede desempeñarse una profesión de manera adecuada. También constituye un periodo especialmente ligado al desarrollo profesional, ya comenzado desde la formación inicial pero que en el prácticum adquiere un vínculo de mayor calado, configurando el aprendizaje posterior del estudiante en su carrera profesional (Marcelo, 1996). Permite, igualmente, reflexionar sobre la propia actuación en una situación real, así como conocer la cultura profesional en la que se insertará en un futuro cercano, incluso suponiendo, en algunos casos, el desarrollo de toda una nueva cultura de enseñanza y de aprendizaje basada en una relación distinta entre el docente y el discente (Gavari, 2006). Es un espacio para el aprendizaje de la práctica profesional, pero rigurosamente planificado y gestionado, una práctica guiada de modo que ofrezca experiencias verdaderamente significativas que ayuden a los estudiantes a adquirir competencias, bajo el amparo de encontrarse aún en periodo de formación inicial.

Concretamente, los objetivos que se pretenden en el prácticum de cualquier titulación universitaria son (Villa y Poblete, 2004: 2):

- Situar en un marco real los contenidos recibidos durante el desarrollo del currículum en la Universidad.
- Familiarizarse con funciones y tareas concretas de un área en el entorno de un contexto laboral.
- Facilitar que el estudiante realice síntesis entre los contenidos trabajados en la universidad y la aplicación en la organización.
- Fomentar la observación y el análisis crítico en un ámbito limitado y

concreto. Poner en práctica actividades de colaboración y de trabajo en equipo con otros profesionales.

- Impulsar actividades de autoevaluación en el contexto de actividades laborales.
- Darse cuenta de los comportamientos que suponen carga ética y entrenar los principios recomendados en la carrera.

En definitiva, y teniendo en cuenta que existen distintos modelos de prácticum que van a depender del currículum, de los objetivos o procedimientos, o del tipo de profesional que se busque formar, se trata de un punto de anclaje capaz de instrumentalizar los conocimientos teóricos y dotar de un carácter más profesionalizador a la formación universitaria (Puig, 2006).

Sin embargo, a pesar de las potencialidades descritas y sus beneficios asociados a la formación de los futuros profesionales de distintas áreas, la formación universitaria española se caracteriza por ser eminentemente teórica, poco práctica (Michavila, 2009), y en el caso en el que las prácticas toman relevancia, suelen desarrollarse con un carácter excesivamente academicista. Esta ausencia del carácter reflexivo (Edelstein, 1998) y profesionalizador que debiera poseer el prácticum es sentida por autores como Marcelo (1996) o López e Hinojosa (2008), quienes plantean la posibilidad de complementariedad entre un modelo academicista, que otorgue rigurosidad y fundamentación académica a la formación práctica, y un modelo profesionalizador que sitúe al prácticum en ese lugar intermedio entre la universidad y el mundo laboral. Planteamientos que ponen de manifiesto que, aunque se ha avanzado en gran medida en los últimos años hacia una enseñanza universitaria de más calidad, aún quedan barreras y mitos que derribar en relación a la formación práctica (Zabalza, 2004).

Actualmente, inmersos en el llamado proceso de convergencia para la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior, nos encontramos en un momento especialmente propicio para entender el prácticum y reformularlo en términos adecuados que nos acerquen a esta perspectiva profesionalizadora y reflexiva de la que hablamos. El prácticum, en esta dirección, se sitúa en perfecta consonancia con los planteamientos venidos de Europa (Gavari, 2006) y las innovaciones desarrolladas en este ámbito dan buena cuenta de ello, como veremos a continuación.

Desde el comienzo del proceso de convergencia, ya en las primeras Declaraciones como la firmada en Bolonia (1999), Praga (2001) o Berlín (2003) se muestra un claro énfasis en el estudiante y en su desarrollo competencial dirigido a su cualificación para el desempeño de una profesión a la vez que para aprender durante toda su vida, adaptándose así a la sociedad compleja y cambiante en la que ejercerá su labor profesional. Estos planteamientos nos aproximan a un modelo educativo que posibilita una perspectiva más participativa y activa de la enseñanza y el aprendizaje y que hace replantearnos el modelo tradicional de enseñanza, el currículum y los roles de docentes y discentes.

Estos nuevos planteamientos encuentran en el prácticum, por sus características y finalidades, un espacio privilegiado de implementación al ser el

estudiante el principal elemento sobre el que gira su diseño, desarrollo y evaluación (Villa y Poblete, 2004). No obstante, para que estos cambios tengan el efecto deseado, implican una serie de transformaciones: la reconceptualización del prácticum como experiencia especialmente significativa en la adquisición de competencias y lo sitúan en el centro de la acción educativa universitaria, destacando su potencial para la transferencia del conocimiento adquirido a situaciones reales y para la modificación o reconsideración de las creencias de los estudiantes acerca de la formación y de su propia práctica profesional (Latorre, 2007; Latorre y Blanco, 2009); suponen, igualmente, corresponsabilidad institucional y dar cabida a nuevas formas de tutorización y evaluación; y entrañan, finalmente, la reestructuración de las demás materias, teniendo en cuenta que no sólo la formación práctica habrá de adecuarse a los contenidos teóricos sino también a la inversa, el proceso teórico habrá de vincularse a la práctica (Valero y Pereira, 2005).

4.3.2.6. Estudio y Trabajo Autónomo

El aprendizaje autónomo como ya fue definido en este mismo capítulo, se centra en *“la realización de acciones marcadas por la propia persona que las ha realizado con el fin de conseguir unas metas también prefijadas por él mismo”* García y Rodríguez (2008: 97). Esta confluencia aspira a formar ciudadanos al más alto nivel de agencia personal, así como a formarlos para las mayores responsabilidades (de implicación personal, de interpretación de la realidad, de influencia en los demás, en responsabilidades profesionales, de gestión, técnica, investigadora, social, creativa, etc.) tanto en la vida cívica como en la productiva (Rué, 2009).

Desde este punto de vista, el estudio y trabajo autónomo se presenta como una modalidad de aprendizaje *“en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo”* (De Miguel, 2006: 77). De esta forma implica por parte de quien aprende asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje (Lobato, 2009).

En la enseñanza universitaria no se puede partir de la premisa de que el estudiante ya es autónomo en su trabajo (De Miguel, 2009). Es por ello, que la universidad necesita enseñar para la autonomía a los estudiantes: aprender por sí mismos y ser unos profesionales autónomos y estratégicos en su futura labor profesional.

Con ello, no se trata de enseñar a los estudiantes métodos y técnicas universales de aprendizaje, sino a ser estratégicos, capaces de actuar intencionadamente para conseguir unos objetivos de aprendizaje, teniendo en cuenta las características de la tarea a realizar, las exigencias del entorno en el que han de llevarla a cabo y los propios recursos para afrontarla (Lobato, 2009). Ahora bien la manera como el profesor enseña, favorece en mayor o menor medida el desarrollo y la utilización de las estrategias de aprendizaje (Monereo y Pozo, 2002). Para ello el profesor se constituye en el de mediador del aprendizaje entre los contenidos y la actividad constructivista del estudiante. Toda la intervención docente se orienta a

conseguir que sus estudiantes se conviertan en personas autónomas, competentes para responder de manera eficaz y diligente a los cambios y versiones que le ofrezcan los contextos en los que interactúan y, en su caso, para generar su propio trabajo como profesionales autónomos. Las funciones del profesor que promueve este aprendizaje serían entre otras (Rué, 2007): definir el diseño y justificación de la estructura de enseñanza-aprendizaje autónomo, suministrar información referencial de la propia materia, asesorar en el diseño de los itinerarios de aprendizaje del estudiante, acompañar en el proceso de aprendizaje autónomo, evaluar de forma continua procesos y resultados y supervisar la práctica del estudiante. Mientras que la del estudiante es, fundamentalmente, como venimos reiteradamente exponiendo, ser responsable y autorregulador de su proceso de aprendizaje (De Miguel, 2006).

4.3.2.7. Estudio y trabajo en grupo

Una de las características del EEES es considerar los títulos universitarios en términos de resultados del aprendizaje y, esencialmente, expresados en forma de competencias. De este modo, la sociedad moderna delega en la Educación Superior la función de desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan actuar de manera eficaz en dicha sociedad (Yániz y Villardón, 2006). Entre estas competencias se destacan algunas como: aprender a aprender; organizar y planificar; analizar y sintetizar; aplicar los conocimientos a la práctica; adaptarse a nuevas situaciones; expresar con claridad de manera oral y escrita en la propia lengua; capacidad crítica y autocrítica; trabajar de forma cooperativa en equipo; capacidad de iniciativa; capacidad de liderazgo; conocer una segunda lengua, etc. Se trata, en definitiva, de la implantación de un modelo educativo basado en la adquisición de unas habilidades que capacitan para la investigación y para el mundo laboral, y que debe asumir todo el alumnado.

Una de las competencias que aparece recurrentemente en los currículos del ámbito universitario, es el trabajo en grupo, en equipo y, más recientemente, el trabajo colaborativo. El aprendizaje colaborativo se puede considerar una filosofía de interacción en la que los estudiantes trabajan en grupos reducidos desarrollando una actividad de aprendizaje. Es decir, se está haciendo referencia a una estrategia que se basa en el manejo de diferentes aspectos como la complementariedad y la confianza mutua entre los miembros de un equipo a través de la comunicación, la coordinación y el compromiso entre ellos.

Johnson, Johnson y Holubec (1999), lo consideran como un método docente adecuado para promover el aprendizaje conjunto de estudiantes, con conocimientos y habilidades diferentes. Dentro del grupo, los estudiantes comparten información, asumen una tarea específica, se responsabilizan no sólo de su aprendizaje sino también del aprendizaje de sus compañeros. Así experimentan las ventajas de la ayuda mutua; reconocen la importancia del trabajo en grupo; asumen la diversidad presente en sus miembros; configuran la búsqueda de fines comunes y comparten su consecución (Goikoetxea y Pascual, 2008).

El aprendizaje colaborativo requiere, para ser tal, que el trabajo del grupo discorra de acuerdo a unos principios o características esenciales. Algunas de ellas son las siguientes (Cabero y Llorente, 2007):

- Se basa en una fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros.
- Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final.
- La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidad y características de los miembros.
- Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo, de modo que la responsabilidad es compartida.
- Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.
- El trabajo colaborativo exige a los participantes habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, así como un deseo de compartir la resolución de las tareas.

En resumen, el aprendizaje colaborativo, como afirma Ovejero (1990), debe basarse en el principio general de intervención, por lo tanto un individuo no alcanzará sus objetivos si el resto de los participantes tampoco consiguen el suyo. Es decir, se refiere a la interacción conjunta para alcanzar propósitos previamente determinados.

Desde esta perspectiva, la competencia de trabajo colaborativo representa claramente el espíritu del EEES, donde queda priorizada la capacidad de «aprender a aprender» en un entorno participativo, caracterizado por el trabajo en equipo y la implicación responsable del estudiante en su propio aprendizaje. Siendo sus principales finalidades (Adams y Hamm, 1996):

- Estimular a los estudiantes.
- Resolver situaciones relacionadas con el mundo real o su actividad profesional (toma de decisiones).
- Realizar trabajos colaborativos: planificar, decidir, etc.
- Fomentar el aprendizaje autónomo.
- Desarrollar destrezas comunicativas: argumentar, promover, decidir, etc.
- Desarrollar actividades interpersonales.
- Promover el compromiso individual y la responsabilidad personal.
- Valorar el funcionamiento del grupo con el fin de mejorar su efectividad.

4.3.3 Enfoques Metodológicos

Como ya hemos avanzado anteriormente, las decisiones respecto a la metodología de trabajo relativa al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje no finalizan con la selección de las modalidades de enseñanza, ya que una la selección de una modalidad por parte del profesor no determina finalmente su modo de actuar en el aula. Una misma modalidad se puede llevar a cabo con distintos procedimientos. Por ejemplo, si el profesor opta, por organizar su docencia o parte de ella a través de la modalidad del seminario, este debe saber, que esta modalidad se puede desarrollar mediante el estudio de caso; la resolución de un problema, donde estaríamos hablando de aprendizaje basado en problemas; mediante trabajo cooperativo, etc., al tratarse de una modalidad con un enfoque más plural, permite organizarse a través de distintos métodos; mientras que, por ejemplo, la clase teórica, solamente permite organizarla a través de un método expositivo, como sería en nuestro caso la lección magistral participativa.

A lo que nos estamos refiriendo a través de estas ejemplificaciones, es que no se tratan de dos elementos independientemente distintos del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como afirma De Miguel (2009) existe una evidente relación entre ellos, ya que algunas modalidades como hemos referido con el ejemplo, facilitan la utilización de uno métodos más que otros.

Con el fin de analizar estas relaciones entre modalidades y enfoques metodológicos, hacemos alusión a algunos de los resultados obtenidos en el estudio de Miguel desarrollado en 2006 (en De Miguel, et al., 2006), donde mediante un trabajo de expertos, y un posterior análisis multivariado, se realizó un cruce entre modalidades y métodos basado en una asignación de un valor entre cero y tres, según el grado en que los expertos consideraban que tenían relación o idoneidad de una modalidad para la utilización de los métodos seleccionados. El resultado del análisis realizado a través de este estudio se muestra a continuación:

Tabla 20. Relación entre Modalidades Organizativas y Métodos de Enseñanza

Modalidades organizativas	Métodos enseñanza							Totales
	Lección magistral	Estudio de casos	Resolución de problemas	Aprendizaje basado en problemas	Aprendizaje orientado a proyectos	Aprendizaje cooperativo	Contrato de aprendizaje	
Clases teóricas	3	1	1	0	0	1	1	7
Seminario/talleres	0	3	3	2	1	2	1	12
Clases prácticas	0	2	3	3	0	1	1	10
Prácticas externas	0	1	2	3	2	1	1	10
Tutorías	1	1	1	3	3	2	3	13
Estudio y trabajo en grupo	1	2	2	3	2	3	1	14
Estudio y trabajo individual/autónomo	2	2	1	1	3	1	3	13
Totales	7	12	13	14	11	11	11	

Fuente: De Miguel et al. (2006)

Como se puede apreciar en la tabla, las clases teóricas tienen una fuerte relación con la lección magistral, aunque también se pueden elaborar, pero con un peso menor, mediante el estudio de caso, resolución de problemas, aprendizaje cooperativo o contrato de aprendizaje. De la misma forma, la modalidad clases prácticas, presenta una relación más fuerte con el método de resolución de problemas y con el aprendizaje basado en problemas, o con el aprendizaje cooperativo y con el contrato de aprendizaje, aunque con estos dos últimos métodos tienen una la relación de menor peso.

Pero de forma general y visualizando solamente los pesos fuertes de la relación (valor 3), existen las siguientes implicaciones evidentes: la lección magistral se relaciona con la modalidad de clases teóricas; los estudios de caso con las modalidades seminarios y talleres; la resolución de problemas con los seminarios, talleres y clases prácticas; el aprendizaje basado en problemas se relaciona fuertemente con la modalidad de clases prácticas, prácticas externas, la modalidad de trabajo por tutorías y el estudio y trabajo en grupo; el método aprendizaje orientado a proyectos se relaciona con, las tutorías y con el estudio y trabajo autónomo; el aprendizaje cooperativo solamente tiene una fuerte relación clara y justificada con el estudio y trabajo en grupo; y por último el contrato de aprendizaje con las tutorías y estudio y trabajo autónomo (De Miguel, 2009).

De ahí, que el profesor, además de las modalidades, deberá determinar en qué métodos concretos va a basar su actividad docente, ya que modalidades y métodos van unidos.

4.3.3.1. Lección Magistral participativa

La clase magistral tradicional ha sido considerada el método docente por excelencia en el que el recurso didáctico fundamental es la exposición verbal por parte del profesor y donde la participación o actividad del estudiante se reduce a escuchar la exposición por el mismo, aprender dicho discurso para resolver correctamente las preguntas que el profesor le formule en el momento del examen o en cualquier otro periodo de evaluación. Como Medina (2002: 7) afirma se trata de *“un método didáctico basado en el protagonismo del docente, que presenta, motiva y elabora una síntesis del conocimiento más valioso que ha construido el docente, pretendiendo que cada estudiante reflexione e interiorice lo comunicado”*.

Esta forma de presentar la información constituye la principal modalidad de los llamados modelos expositivos, dentro de los cuales podemos distinguir métodos expositivos puros, expositivos-interrogativos y expositivos/participativo. En los primeros, la transmisión de la información se presenta de forma unilateral (del profesor hacia los estudiantes); en los segundos, durante la exposición o al final de la misma, los estudiantes pueden formular preguntas; mientras que en la tercera, además de permitir la formulación de interrogaciones, la lección se suele alternar con tareas de clase. Es esta última forma de llevar a cabo la exposición es la que desarrollan habitualmente todo el profesorado universitario (León et al., 2010).

Aunque esta estrategia metodológica ha sido muy criticada, al haberse constituido casi como el único medio de enseñanza en la universidad, pensamos, junto

con Medina (2002) que *“esta modalidad metodológica no sólo sigue teniendo sentido, sino que es básica en cualquier “sistema metodológico” que diseñe el docente universitario y el formador de sujetos en actuaciones sociales, en las que se plantee un trabajo sistemático y una acción formativa”* (Medina, 2002: 8).

Pero con la llegada, planteamiento e implementación del proceso de convergencia hacia el EEES, las clases teóricas impartidas a través del método de la lección magistral, está dejando de ser el núcleo central de la docencia, al combinarse con otras técnicas didácticas más relacionadas con la participación de los estudiantes y ligadas a una dinámica de trabajo en pequeños grupos, constituyendo así una lección magistral participativa (De la Cruz (2004).

De esta manera estaríamos hablando de la lección magistral participativa como una adaptación de la clase magistral tradicional, basada en el método expositivo, pero dirigida a la consecución de un aprendizaje activo por parte de los estudiantes. O dicho de otra manera, se trata del paso un método controlado y dirigido por el profesor, a un método caracterizado por la participación de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, enmarcado en el protagonismo del estudiante y caracterizada por tener una serie de requisitos como los señalados por Medina (2002):

- Apertura a las ideas y concepciones previas y experiencia vital de los estudiantes.
- Impulsar la iniciativa de los participantes. Crear lazos socio-afectivos positivos.
- Mejorar el autoconcepto y las concepciones de los sujetos del programa de formación.
- Contribuir a alcanzar los objetivos del programa de formación
- La exposición ha de ser motivadora, coherente, rigurosa, innovadora y selectiva).

Otra forma de conseguir que la lección magistral sea participativa consiste en evitar los posibles errores que los profesores vienen cometiendo a la hora de su desarrollo y que, según De Juan (1996: 86), serían los siguientes:

- Escasa o nula preparación de los temas a impartir lo que en algunas ocasiones lleva a los profesores a leer o dictar unos apuntes o un texto.
- Preparación de más contenidos de los que se pueden tratar en el tiempo designado, con la consiguiente aceleración en el discurso del profesor.
- Excesiva profusión de detalles innecesarios, con contenidos densos y apretados.
- Pobreza organizativa, tanto de los contenidos como de los medios y tiempos empleados en clase
- Distanciamiento del auditorio, manifestado en una carencia visual con el mismo. El profesor no mira a los estudiantes y “pasea” abstraído por el aula.

- Exposición monótona, inaudible y poco enfática
- Mala utilización de los medios didácticos, obstaculizando la eficacia de los mismos.

Para paliar estos posibles errores, Ribes (2008) plantea una serie de estrategias a seguir junto con los efectos que ocasionan en el estudiante con la finalidad de que el profesorado se aproxime más al uso de la lección magistral participativa.

Tabla 21. Estrategias y efectos de la Lección Magistral Participativa

ESTRATEGIAS	EFECTO
Presentar un esquema o una síntesis de lo tratado en la sesión e indicar la relación con lo que se va a tratar.	El estudiante recuerda aspectos explicados y se interesa por lo nuevo.
Despertar un interés inicial por el tema formulando preguntas sobre conceptos básicos de lo que se va a trabajar.	Aumento de la motivación.
Relacionar con conceptos de la misma materia u otra diferente que ya son conocidos para el estudiante.	Mayor comprensión.
Proporcionar un esquema de la lección al inicio de la clase.	Contribuye a que el estudiante no se pierda y facilita la comprensión.
Reservar un espacio para la participación del estudiante y permitirle que interrumpa.	Disminución de la pasividad. El profesor obtiene información sobre la asimilación de conocimientos y aumenta la participación.
Realizar preguntas en el tiempo destinado a la participación, si se ha señalado un espacio para tal efecto.	Actitud participativa. El profesor se informa sobre la comprensión de lo explicado y la asimilación de conocimientos.
Intercalar ejemplos y problemas.	Disminución de la monotonía de la clase y aumento de la comprensión.
Utilizar descansos.	Reducción del cansancio del estudiante y profesor con posterior mejora de la atención
Proporcionar material para seguir la explicación.	El estudiante se centra en la explicación por lo que disminuye su preocupación por apuntarlo todo. Elimina errores.
Utilizar medios docentes adecuados a lo que se explica.	Mayor comprensión.

Fuente: Ribes (2008: 84)

De acuerdo a esto, y siguiendo a este mismo autor, podemos decir que la labor del profesor en la lección magistral participativa consistirá en:

- Preparar la sesión sin perder la espontaneidad. La improvisación está contraindicada en una lección magistral participativa.
- Despertar el interés del estudiante por seguir aprendiendo.
- Presentar la información de forma estructurada.
- Exponer los conceptos de forma clara y concisa.
- Explicar la utilidad del tema a tratar para su práctica profesional o para la comprensión de otras materias.

- Facilitar la intervención de los estudiantes.
- Coordinar eficazmente las intervenciones de los estudiantes.
- Fomentar la cooperación en el aprendizaje.
- Resumir lo expuesto y aclarar dudas.

Además de esto, es necesario que el profesor tenga en mente un esquema claro de lo que va a decir en clase: los puntos básicos, orden e importancia, ideas que el estudiante debe asimilar, ideas en las que le interesa insistir, etc., ya que la presentación de los contenidos es la parte principal de cualquier método expositivo, y más aún de la lección magistral participativa, que pretende que el estudiante participe activamente en su desarrollo, y por tanto, durante la exposición del profesor éste deberá tener en cuenta las siguientes consideraciones (MEC, 2006; Ribes, 2008):

- Ayudar a los estudiantes a enmarcar los conocimientos que se van a exponer.
- Expresar con la mayor claridad posible las hipótesis de partida, insistiendo en ellas cuanto sea necesario e imprimiendo un sistema lógico que permita al estudiante cimentar sus conocimientos sobre unos fundamentos coherentes.
- Recordar en cada momento las fuentes más adecuadas para su estudio complementario.
- Mantener la unidad de la explicación, evitando en todo momento que algunas cuestiones básicas queden inacabadas. Ya que como apunta Ribes (2008) ante la presencia de tiempo necesario para concluir una unidad, tema o idea, es preferible aplazar la continuación de una exposición para el próximo día y dedicar el tiempo restante a realizar algunos ejercicios o comentar otros puntos de mayor interés o dificultad que terminar la idea de manera rápida o inacabada.

Como hemos apuntado anteriormente, la lección magistral participativa como enfoque metodológico, aunque se puede desarrollarse a través de otras modalidades organizativas es con las clases teóricas con las mantiene una vinculación más fuerte. De igual manera, si recordamos a lo largo de la descripción de las clases teóricas se indujo que en la organización de una clase teórica deben tenerse en cuenta tres fases: introducción (10%), desarrollo (65%) y cierre (25%), fases que también deben cumplirse en el desarrollo de la lección magistral participativa, de acuerdo a:

Un comienzo o introducción. Antes de comenzar la clase, el profesor debe relacionar lo que se va a explicar con aquellos conceptos que el estudiante conozca, bien sean éstos de temas anteriores, o incluso de otras materias, a través de un breve esquema del tema a desarrollar.

- Un núcleo o desarrollo del tema. Una vez que se ha explicado el apartado que corresponde con la fase anterior, el profesor debe generar diferentes pautas con diversos grados de implicación por parte de los estudiantes. Para ello, si la finalidad a través de este método es aumentar la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberán marcarse como

objetivos: aprovechar todos los recursos no orales para reforzar la comunicación oral; organizar las ideas de acuerdo a una secuencia lógica; conectarlas ideas entre sí; y verificar la comprensión, es decir, comprobar en qué medida el estudiante ha comprendido la información recibida. Y es en este apartado donde toma mayor sentido la participación de los estudiantes (Ribes, 2008). De este modo, el profesor deberá plantear cuestiones a sus estudiantes con el fin de obtener retroalimentación sobre el seguimiento del tema. Teniendo en cuenta que el hecho de realizar preguntas durante una sesión de lección magistral, aunque ésta esta encasillada como participativa, puede plantear cierta tensión al estudiante, si éste no conoce respuesta alguna a la pregunta planteada. En este caso para prevenir esta situación se recomienda, que el profesorado realice la pregunta de manera abierta, dirigida a toda la clase. Ribes (2008) ante ésta situación, plantea una alternativa, que se consiste en que sean los propios estudiantes los que formulen las preguntas.

- Por último estaría la fase de cierre o conclusión, espacio importante dirigido a consolidar la estructura conceptual, resumir las ideas expuestas y comprobar si el estudiante ha conectado los conocimientos adquiridos con los nuevos, y no siendo así, intentara conectarlos.

En definitiva, una lección magistral, sea en mayor o menor medida participativa, si está bien preparada, bien estructurada, y se imparte con claridad y entusiasmo por parte del profesor, constituye uno de los métodos didácticos fundamentales, el cual no puede faltar en la enseñanza universitaria, independientemente de la materia en la que se desarrolle (De Miguel, 2009).

4.3.3.2. Exposición oral de trabajos por parte de los estudiantes

La presentación de trabajos por parte de los estudiantes no es un método nuevo, aunque actualmente con el deseo de estimular una mayor participación de los estudiantes, está siendo más usado.

Se trata de uno de los enfoques metodológicos más utilizados en las modalidades organizativas por seminarios. Propiamente no suele ser un espacio de enseñanza, sino más bien un espacio dirigido hacia el diálogo y el debate para intercambiar ideas y ponerlas a prueba (Exley e Dennick, 2007).

Consiste en pedir a un estudiante, a una pareja de estudiantes o a un pequeño grupo, que prepare una presentación breve (de 5 a 15 minutos) sobre lecturas asignadas, trabajos de indagación, temas de discusión para la clase, etc. Es habitual que el profesorado presente con antelación (al principio de curso, cuatrimestre o semestre) a los estudiantes la relación de temas sobre los que pueden optar, en caso de que se trata de un trabajo de indagación, o de todas las lecturas o documentos sobre los que tienen que trabajar para posteriormente hacer la exposición oral.

Un enfoque estándar, consiste en que el estudiante o estudiantes hagan su presentación, para que posteriormente se realice una discusión de todo el grupo clase, sobre las cuestiones clave planteadas. En este caso será el profesor el que señale el centro de interés de la discusión realizando al estudiante, o grupo de estudiantes que

ha expuesto, una o más preguntas sobre la presentación. Una variante de éste método es que los estudiantes trabajen en pequeños grupos (de cuatro a cinco miembros) para comentar una o varias cuestiones concretas que se deriven de la presentación realizada por su compañero o compañeros.

Para comprobar que el resto de estudiantes que no han realizado exposición han comprendido y seguido la explicación de sus compañeros, es habitual, que el profesor realice preguntas pensadas (Exley e Dennick, 2007).

Pero si el profesor no sólo busca la participación en un grupo determinado, sino de toda la clase, éste deberá pedir que todos, la clase en conjunto se preparen el temario a dar en una clase cualquiera, como si ellos fueran los encargados de dirigir la sesión. En esta caso, todos los estudiantes habrán alcanzando un nivel básico de preparación de los materiales, temas, artículos, etc. Así al comienzo de la clase, será el profesor el que seleccione al azar a los estudiantes que tengan que realizar la exposición. Esta modalidad es más enriquecedora para los estudiantes, ya que el tema, idea, etc., que se va a exponer ha sido trabajada previamente por todo el grupo clase.

4.3.3.3. Estudio de casos

El estudio de casos es una técnica que favorece el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1988), aprendizaje que anima al estudiante a hacer preguntas y a formular sus propias respuestas, así como a deducir principios de ejemplos prácticos o experiencias, especialmente si se trata de casos-problemas. El método del estudio de casos se remonta a 1870 cuando Chistopher Laudell lo introdujo en la School of Law de la Universidad de Harvard como estrategia para la formación de profesionales. A partir de entonces el estudio de casos ha formado parte tradicional de diversas disciplinas como Derecho, Medicina, Psicología, etc., aunque en las últimas décadas se ha iniciado su aplicación tanto en área de Ciencias Técnicas como en la enseñanza de segundas lenguas (Labrador, Andreu y González-Escrivá, 2008), así como en el área de Ciencias, donde se ha venido observando una tendencia creciente en el fomento de la participación de los estudiantes, a través del método estudio de caso (MEC, 2006), o en el área de Ciencias de la Salud, donde según este último autor, es muy habitual y tradicional, el uso de estudios de casos clínicos. Cabe destacar también, como en otros sistemas universitarios distintos al español, como es el holandés, el estudio de casos reales o simulados como método, cobra gran importancia, siendo el principal en el desarrollo de las clases prácticas.

Como método activo de aprendizaje, el estudio de casos, parte de la descripción de una situación real, que normalmente tiene que ver con una decisión, un desafío, una oportunidad, un problema o cualquier otra cuestión presentada para afrontar bien por un estudiante o un grupo de estudiantes en un aula o entorno de aprendizaje concreto (Benito y Cruz, 2005).

A través del estudio de casos, el estudiante es llevado a un escenario para identificar, analizar, valorar, decidir, resolver, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, aportar procedimientos alternativos de solución, etc., en definitiva posicionarse, respecto a lo que en el caso se describe,

teniendo en cuenta las distintas dimensiones que conforman esa realidad, que habitualmente suele ser compleja. Dicho de otro modo, un caso es aquel que describe un gran problema o dilema que el estudiante debe resolver y para el que, como en la vida real, no suele existir una única solución. Se trata de un “estudio de un ejemplo en acción” (Adelman, Jenkins y Kemmis, 1980:49). De ahí que su finalidad sea la adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.

A través de la experimentación con un caso, el estudiante, normalmente debe actuar asumiendo dos limitaciones que nuevamente le conectan con la realidad: limitación de información disponible y de tiempo para tomar la decisión. Para ello el trabajo individual y en grupo se colocan en este enfoque metodológico al mismo nivel de importancia, ya que el segundo es inviable sin el primero. Los objetivos que se consiguen a través de la puesta en práctica de estudios de casos son (Benito y Cruz, 2005: 50):

- Desarrollar la capacidad de observación/identificación de problemas.
- Analizar la información disponible: ordenación, tratamiento y simplificación de los datos, detección de la relevancia de los mismos, identificación de la información necesaria no disponible, etc.
- Generar alternativas en el proceso de toma de decisiones y argumentar posicionamientos.
- Analizar y evaluar las alternativas generadas.
- Desarrollar la posible implementación/acción en función de la decisión adoptada.
- Evaluar las posibles consecuencias y/o impacto de la acción.
- Estar abierto a otras perspectivas y ser capaz de adoptar decisiones a través del consenso grupal.
- Desarrollar la capacidad de síntesis, produciendo nuevas combinaciones no evidentes con anterioridad.
- Ayudar al estudiante a enfrentarse a situaciones ambiguas.
- Poner en contacto al estudiante con situaciones de “trabajo bajo presión” con riesgo nulo.
- Permitir al estudiante “experimentar” con situaciones reales evaluando distintas alternativas de acción.

A partir de estos objetivos, podemos decir que existen cinco razones fundamentales que avalan la eficacia del método del caso (Reynolds, 1990: 20):

1. Los estudiantes desarrollan mejor sus capacidades mentales al evaluar situaciones reales y aplicar conceptos en lugar de aprender esos mismos conceptos simplemente a partir de ejemplos teóricos.
2. Los estudiantes estarán mejor preparados para el desarrollo de su actividad profesional que aquellos que hayan aprendido fórmulas teóricas con poca práctica.

3. Las ideas y conceptos se asimilan mejor cuando se analizan en situaciones que han surgido de la realidad.
4. Los estudiantes dedican voluntariamente más tiempo a trabajar ya que consideran más interesante estudiar casos que recibir lecciones puramente teóricas.

En cuanto a la determinación del caso, es fácil confundir un caso con un ejemplo, una anécdota, un problema,.. etc. Pero como determina Labrador, Andreu y González-Escrivá (2008: 28),

“un caso es un vehículo o herramienta por medio del cual se lleva al aula una problemática real para que los estudiantes y profesor examinen a conciencia la situación planteada y desarrollen, a través de la discusión que se genera, conocimientos y habilidades, actitudes y valores de acuerdo con los objetivos específicos de la sesión y generales del curso”.

De este modo, un caso debe cumplir los siguientes requisitos (Benito y Cruz, 2005):

- Se trata de un hecho real que ha sido ratificado por sus protagonistas, en un entorno, institución, empresa, etc, también real; que además se plasma en un documento que relata lo sucedido, y que puede variar en cuanto a su extensión, organización de la información, complejidad conceptual a la que se refiere, etc., y que puede haber sido redactado por el propio profesor.
- Normalmente tiene material de información complementaria (ilustraciones, gráficos, anexos, tablas, etc.).

De acuerdo a esto, podemos hablar de distintos tipos de casos, como objetivos de aprendizaje hay (Benito y Cruz, 2005). Aunque como apunta Labrador, Andreu y González-Escrivá (2008: 29) los más utilizados son:

- Casos-problema o casos-decisión. Se trata del tipo de caso más frecuente. Se basa en una descripción de una situación problemática sobre la cual es preciso tomar una decisión. La situación es interrumpida justo antes de la toma de una decisión o del inicio de una acción pero con todos los datos necesarios para su análisis. En este caso, los estudiantes tienen que asumir el papel de la persona que deba decidir en el caso real.
- Casos-evaluación. Estos casos permiten adquirir práctica en materia de análisis o de evaluación de situaciones, sin tener que tomar decisiones y emitir recomendaciones para la acción. Es decir, se presenta un hecho pasado con la descripción de su impacto y/o consecuencias de la decisión adoptada. El objetivo del estudio de caso será valorar dicha acción.
- Casos- ilustración. Se trata de una situación que va más allá de la toma de decisiones, en la que se analiza un problema real y la solución que se adoptó atendiendo al contexto; lo que permite al grupo aprender sobre la forma en que una determinada organización o profesional ha tomado una decisión y el éxito de la misma. Suele utilizarse para ejemplificar la temática que en ese momento se esté tratando en la materia.

En cuanto a su resolución, existen varias formas de resolver los casos, aunque de forma general todas ellas se basan en la discusión grupal. El procedimiento más o menos estandarizado, teniendo en cuenta que éste puede variar en función al método y objetivos que el profesor pueda marcar, se caracteriza por las siguientes fases (Benito y Cruz, 2005; Fernández, 2009):

Fase I Lectura/análisis del caso por parte del estudiante individualmente

El estudiante lee y analiza el caso, asumiendo el papel del tomador de decisiones.

- Identifica los puntos críticos en el planteamiento del caso (quién es el protagonista y cuál es la situación que está enfrentando).
 - Identifica las alternativas, para resolver el problema descrito en el caso.
 - Selecciona la alternativa más apropiada basada en los hechos del caso.
 - Desarrolla una propuesta inicial para resolver el caso.
-

Análisis/discusión del caso en pequeño grupo

Fase II

Es el momento de poner en común y discutir lo que se ha trabajado individualmente. Normalmente a través de la puesta en común de los puntos trabajados en la primera fase, tratando de consensuar, en primer lugar el enfoque del caso, y en segundo lugar, proponer una alternativa de acción (en el caso de que éste sea el objetivo último del caso).

Fase III Discusión en gran grupo/sesión plenaria

Las propuestas de cada pequeño grupo son debatidos con toda la clase, fundamentada en la discusión, al final de la cual se da a conocer el desenlace de la situación presentada como caso.

Aunque estos autores coinciden en la determinación de estas tres fases, es Fernández (2009), la que introduce una cuarta fase, basada en la reflexión individual.

Reflexión individual

Fase IV

La reflexión individual que sigue a la sesión de clase le permite al participante confrontar el resultado de su propuesta sometida a discusión, con el desenlace de la situación presentada como tal.

Los casos de enseñanza describen ejemplos prácticos de la realidad de enseñar. Proviene de la práctica educativa observada, documentada, sistematizada y presentada con más o menos extensión -relato, narración, exposición, descripción, etc.-. Son textos de mucha riqueza porque presentan un rostro humano de la realidad y porque se relacionan claramente con la experiencia diaria. Cuentan historias y situaciones de lo que ocurre e incluyen lo que dicen, hacen, piensan y sienten los protagonistas implicados.

Para utilizar un caso, el profesor deber conocerlo perfectamente además de tener como señala Labrador, Andreu y González-Escrivá (2008), una experiencia mínima en dinámicas de grupos. Asimismo, el profesor ha de tener en cuenta factores como, las diferentes unidades y temas de estudio, la diversidad del alumnado, o el momento de utilización dentro de la programación del curso, ya que el estudio de casos, requiere unas condiciones mínimas de espacios y de materiales, que en función al número de estudiantes, el profesor deberá organizar:

- El número de estudiantes que se aconseja por aula oscila entre quince y cincuenta según apunta Reynolds (1990), de igual forma, dicho autor apunta que el número por grupo ha de ser de cómo máximo de seis, desde nuestra experiencia, dependiendo del número total de estudiantes que tengamos, es aconsejable, que los grupos no superen los cuatro miembros.
- La organización del espacio en el aula y de los medios de apoyo visual y acústico. Es importante organizar el aula de manera que se facilite el contacto visual entre profesor y estudiantes, y si las características del aula o el espacio a utilizar lo facilitan, entre los mismos estudiantes. Además de esto, es importante que el profesor cuente con los medios de apoyo visual necesarios.

Ante esto, el rol a desarrollar tanto por parte del profesor y de los estudiantes será:

Tabla 22. Roles de profesores y estudiantes en el desarrollo de Estudios de Caso

PROFESOR	ESTUDIANTES
Formula durante la discusión preguntas que soporten un análisis riguroso y un proceso de toma de decisiones	Sigue un método preciso para buscar causas, consecuencias y soluciones en un hecho concreto
Mantiene con los estudiantes una relación sincera, afable, informal y democrática	Analiza detenidamente todos los detalles de un hecho concreto.
Concede la palabra a los estudiantes que la pidan. Promueve que todos participen, pero sin que nadie acapare la conversación	Aprende a no precipitar sus conclusiones, evitando el prejuicio y la superficialidad.
Lleva al grupo de una fase a otra, sintetizando progresivamente lo que descubra el grupo, evitando exponer ideas personales	Se entrena sistemáticamente con un enfoque maduro y objetivo de problemas que en el futuro pueden presentársele en la vida real
Utiliza el pizarrón para resumir y clarificar, cronometrando el tiempo, en función del plan de enseñanza.	Aprende a considerar varias "soluciones correctas" para un mismo problema.

Fuente: Fernández (2009)

En definitiva, la naturaleza descriptiva de los casos comporta una oportunidad para presentar el trabajo situado en su contexto real con toda su complejidad. Las ideas, las acciones, y los sentimientos están interrelacionados unos con otros. El método de casos así, constituye una valiosa manera de representar la realidad, y es una manera importante para transformar conocimiento proposicional en narraciones que motiven y estimulen la reflexión (León, et al., 2010).

4.3.3.4. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El ABP es una de las metodologías en auge en la nueva cultura de las estrategias didácticas empleadas por los profesores a partir del proceso de convergencia (Benito, Bonson e Icarán, 2005). Una metodología que tiene sus orígenes en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los 60 durante el proceso de creación de un sistema de enseñanza de la medicina que corrigiese algunas deficiencias del sistema de asistencia médica (Walsh, 1978), y concretamente, tras observar que los estudiantes con buenos conocimientos en diversas materias médicas no eran capaces de aplicarlos cuando se enfrentaban a un problema real o simulado. Para ello se desarrolló la metodología del ABP para mejorar la calidad de la educación médica, cambiando la orientación de un programa basado en una colección de temas y exposiciones por parte del profesor a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real, donde confluyen las diferentes áreas de conocimiento que se ponen en juego para lograr una solución (Atienza, 2008).

De manera breve, podemos caracterizar al ABP, como un sistema didáctico que requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje hasta el punto de definir un escenario de formación autodirigida. De esta forma, el estudiante es conducido hacia el aprendizaje a través de un problema. Es decir, antes de que los estudiantes adquieran un determinado conocimiento, se les ofrece un problema para que, a través de él, descubran qué necesitan saber para resolverlo (Moust, Bouhuijs y Schmidt, 2007).

Según Barrows (2000), podemos definir el ABP como un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Dicho de otra manera, es una metodología en la que el punto de partida es un problema o situación que permite al estudiante identificar necesidades para comprender mejor ese problema o situación.

Una de las características principales del ABP, es la organización del proceso en pequeños grupos que interactúan con el profesor, es decir, el método se caracteriza por aprender “de” y “con” los demás. Los componentes del grupo no pueden superar los 8 miembros, variando como indica Vizcarro y Juárez (2008) entre los 6-8 estudiantes.

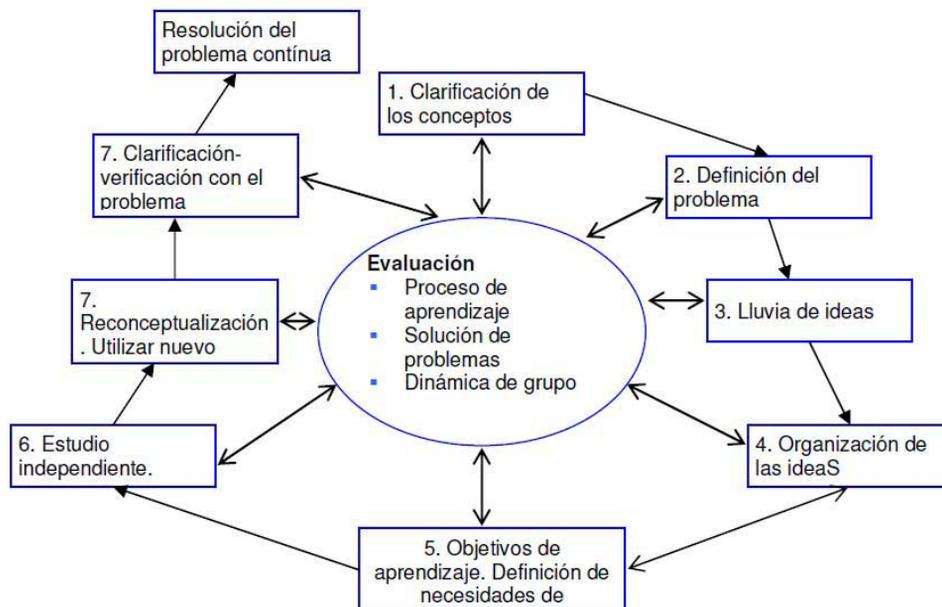
El ABP, como cualquier metodología de aprendizaje activa, está centrado en el estudiante de modo que participe activamente, observe, estudie y discuta sobre el problema planteado (Atienza, 2008). Como hemos argumentado anteriormente se trata de un enfoque metodológico inductivo en el que los estudiantes aprenden el contenido al mismo tiempo que tratan de resolver un problema de la vida real. Para ello, primero se ha de presentar el problema, a continuación se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesitada y finalmente, se regresa al problema así, con esta dinámica se fomenta el pensamiento crítico y la habilidad para resolver problemas mientras se aprende de manera activa las bases teóricas de la materia.

Según Schmidt (1993), los pasos a seguir planteados para poder dar solución a un problema, desde la Universidad de Maastricht son:

- Clarificación de los términos y conceptos en la descripción del problema.
- Definición del (los) problema(s).
- Análisis del problema (lluvia de ideas).
- Uso de los conocimientos previos y el sentido común para tratar de dar el mayor.
- Organización de las ideas propuesta en el paso 3.
- Construir una estructura para los resultados de la lluvia de ideas, formular hipótesis y establecer: un modelo o elaborar una descripción que sea coherente.
- Formulación de objetivos de aprendizaje.
- Obtención de nueva información.
- Llevar a cabo estudio individual a través del uso de una variedad de recursos de información.
- Reporte de los resultados en el grupo tutorial.
- Integrar el conocimiento y verificar que la información que se obtuvo cumpla con los objetivos del problema.

Gráficamente podemos representar la organización de la técnica de la siguiente manera:

Figura 15. Organización técnica del planteamiento de un problema



Fuente: Fernández (2009: 51)

Frente al enfoque tradicional, el profesor en el desarrollo descrito a través del esquema presentado, actuará como tutor, sin un papel directivo. Actuará como un mero observador, que forma parte del grupo, y cuya tarea principal, es asegurarse de que los estudiantes progresen, a la par que les proporcione retroalimentación de manera regular y de forma descriptiva, sin añadir un sentido positivo o negativo a sus palabras (Labrador, Andreu y González-Escrivá, 2008). Como señalan Labardini (2000) y Maudsley (2000), el profesor debe figurar como promotor del aprendizaje significativo, siendo en todo momento facilitador, con objeto de estimular a los estudiantes en la solución de los problemas y como informador.

De acuerdo con esto, la tarea del profesor mediante un enfoque metodológico como es el ABP será la de (Labrador, Andreu y González-Escrivá, 2008:18):

- Clarificar las ideas de los estudiantes, sin imponer su propio punto de vista, identificar contradicciones y solicitar opiniones.
- Facilitar la discusión estimulando la interacción y relacionar la discusión con algo que sea familiar a los estudiantes.
- Promover una evaluación crítica de las ideas y del conocimiento discutido.
- Estimular a que aprendan por sí mismos a través del descubrimiento y la exploración.

Ahora, dado que el ABP es un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, según Medina (en Medina, et al., 1999), se espera que éstos, muestren una serie de conductas que, usualmente, no son indispensables en el aprendizaje convencional, como son:

- Motivación profunda y clara sobre la necesidad de aprendizaje.
- Disposición para trabajar en grupo.
- Tolerancia para enfrentarse a situaciones ambiguas.
- Habilidades para la interacción personal tanto intelectual como emocional.
- Desarrollo de los poderes imaginativo e intelectual.
- Habilidades para la solución de problemas.
- Ver su campo de estudio desde una perspectiva más amplia.
- Habilidades de pensamiento crítico, reflexivo, imaginativo y sensitivo.

De acuerdo a estas condiciones, y tal como se puede ver en la Figura 17., en primer lugar, el estudiante, una vez leído y comprendido el problema, tendrá que cumplir con ciertos objetivos como la búsqueda de información necesaria que, con posterioridad deberá organizar y estructurar. En segundo lugar, se cuestionará el por qué y el cómo se puede explicar lo observado en el problema. Estas preguntas según Labrador, Andreu y González-Escrivá (2008), no son diagnósticas, sino hipótesis de explicación de los mecanismos; a partir de ellas se puede llegar al objetivo de todo ABP, identificar las necesidades de aprendizaje (incluyendo conocimientos y habilidades). En tercer y último lugar, tras el estudio del problema, en equipos, aportará soluciones o propuestas justificadas, para finalmente exponer formalmente el resultado obtenido al gran grupo.

De esta manera el profesor podrá ver cómo en los estudiantes se desarrollan responsabilidades como:

- Lograr una integración responsable en torno al grupo y tener una actitud entusiasta en el abordaje del problema.
- Aportar información sobre el tema que el grupo discute, para facilitar el entendimiento detallado y específico sobre todos los conceptos implicados en la atención al problema.
- Buscar información que consideran necesaria para entender y resolver el problema, lo cual les obliga a poner en práctica habilidades de análisis y de síntesis.
- Investigar a través de diversos medios, por ejemplo: Biblioteca, medios electrónicos, maestros, expertos y compañeros.
- Identificar los mecanismos básicos que puedan explicar cada aspecto importante de cada problema.
- Mostrar apertura para aprender de los demás, compartir su conocimiento y sus habilidades para analizar y sintetizar la información.
- Identificar las prioridades de aprendizaje y no el mero diagnóstico o la solución del problema.
- Retroalimentar el proceso de trabajo grupal.

- Participar en discusiones eficaces y no desviar las intervenciones a otros temas.
- Compartir información durante las sesiones, estimulando la comunicación y participación de los otros miembros del grupo.

Como hemos visto y desarrollado, esta metodología permite al estudiante abordar de manera crítica la información que recibe en su búsqueda constante, en la construcción del conocimiento a lo largo de toda su vida. Siendo este aprendizaje a lo largo de toda la vida uno de los pilares básicos que configuran el nuevo espacio de Educación Superior.

Aunque ha sido en el área de Ciencias de la Salud, en disciplinas como Medicina y Enfermería, donde más se ha extendido el ABP como enfoque metodológico, también se está aplicando con éxito en otras disciplinas del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, concretamente en Derecho, Trabajo Social, Psicología, Pedagogía; así como en disciplinas del área de Ciencias Técnicas, Ingeniería, Informática; así como la disciplina de Biología del área de Ciencias (De Miguel, 2009; Medina y García, 2008; MEC, 2006; De Miguel, 2006).

Tras los estudios analizados a través de la literatura (comunicaciones, artículos, manuales, etc.), podemos llegar a afirmar, que allí donde haya una pregunta a la que responder, y las hay en todos las áreas del saber, se pueden plantear problemas con necesidad de respuesta.

4.3.3.5. Portafolio

Si procedemos a buscar en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española el término de portafolio podemos comprobar que se define como, “cartera de mano para llevar libros, papeles, etc”. Además del significado literal que aporta esta palabra, se puede decir que el uso habitual de ésta desde el campo educativo, proviene del contexto anglosajón “Portfolio Assessment” o “Portfolio process”, que nos dirigen a una traducción al castellano como “carpeta de aprendizajes”.

El potencial que tiene el portafolio para identificar habilidades complejas ha contribuido a su uso expansivo en diferentes ámbitos. Aunque su uso más habitual en la educación es una idea importada de otros ámbitos profesionales: artistas, fotógrafos y arquitectos, para mostrar lo mejor de su trabajo.

El uso de portafolio docente está muy generalizado tanto en universidades europeas como en los EEUU, Canadá o Australia. En España, según se apuntaba desde el MEC (2006) la propuesta para la Renovación para las metodologías educativas en la universidad, apenas había experiencias significativas al respecto. Sin embargo, en la actualidad, los portafolio están cada vez más presentes en todas las etapas educativas, así como en todas las áreas de conocimiento, y no sólo como herramienta para el uso de los estudiantes sino también para el profesorado, siendo presentado en este caso como, “un conjunto de evidencias del aprendizaje que el profesor/a presenta tanto para mostrar el proceso seguido de su formación, como para ser evaluado o para promocionar laboralmente” (Cano, 2003).

Un portafolio puede usarse para el desarrollo y valoración del conocimiento de una materia, así como para la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas (Val Klenowski, 2005). Es decir, el portafolio es una técnica que informa sobre las competencias que el estudiante puede demostrar, así como la naturaleza y el aprovechamiento del proceso de aprendizaje que ha seguido para obtener dichos logros. Pero además de ser una potente herramienta para el aprendizaje y evaluación del estudiante, también lo es para el profesor, ya que se trata de un instrumento muy potente que permite reflejar tanto la “visión” que los docentes tienen de la enseñanza, como las prácticas docentes que llevan a cabo y los resultados que tales prácticas traen consigo (De Miguel et al., 2009; De Miguel et al., 2006). Además, permite combinar la visión sincrónica y diacrónica (lo que se está haciendo en un momento determinado y lo que se ha hecho en momentos anteriores visibilizando la evolución habida).

Pero adentrándonos en nuestro objeto de estudio, podemos argumentar, que el portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una materia o disciplina. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y al profesor, ver sus esfuerzos y logros en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.

La flexibilidad y dinamismo que caracterizan al portafolio en función de la diversidad de situaciones y temáticas en las que se puede utilizar, permiten precisar en cada situación de uso el énfasis específico atribuido en la misma al portafolio. Así lo verifica Lyons (1999: 11) que considera el portafolio como,

“el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza”.

Acercándonos más a nuestra manera de entender la herramienta, definimos el portafolio como una recopilación de evidencias (documentos diversos, viñetas, artículos, prensa, publicidad, páginas web, notas de campo, diarios, relatos...), consideradas de interés para ser guardadas por los significados con los que han sido construidos.

En todos los casos en los que se puede trabajar con el portafolio, los propósitos que lo guían hacen referencia a la potencialidad de la herramienta para evidenciar cómo se van produciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje desde dentro, es decir, desde el punto de vista, desde la voz de los protagonistas, de los estudiantes. De este modo, es el propio estudiante, el que organiza su trayectoria de reflexión en diferentes momentos a lo largo del proceso e “inventa” y “estructura” su propio camino (aprendizaje).

Desde nuestra experiencia el portafolio del estudiante se caracteriza por (Romero y Crisol, 2012):

- El portafolio es del estudiante, no del profesor. Es decir, es responsabilidad del estudiante el decidir qué sentido tiene, como va a organizar la trayectoria de reflexión y los diferentes elementos que incluirá. Siendo así, cada portafolio es una creación única, ya que cada estudiante determina qué evidencias ha de incorporar y cuál es su autoevaluación. Aunque este sea de carácter personal, no excluye, la presencia de otras voces.
- Cada estudiante recogerá las evidencias de su aprendizaje utilizando un hilo conductor que las organice y les dé sentido. La selección irá acompañada de una reflexión sobre el valor que tiene cada uno de los documentos elegidos.
- Cada estudiante elige la forma de presentar su propio portafolio.
- El portafolio está integrado por:
 - Diario de campo: el estudiante escribirá sus objetivos, reflexiones, asociaciones relacionadas con el desarrollo del curso que proporcione pistas sobre su evolución. El diario de campo es el material de base para la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.
 - Documentos: una selección de los documentos producidos en las actividades desarrolladas en los módulos del curso, también se pueden incluir trabajos realizados por iniciativa propia o por sugerencias de los profesores.
 - Reproducciones: incluye ejemplos de productos desarrollados fuera de los módulos, por ejemplo, la reproducción de un correo electrónico que te brindó algunas pistas sobre el trabajo, o la reproducción de un chat con un experto que consideró importante, o una página web de la que obtuvo información relevante,...etc.

Desde este método, el elemento de estudio no es el estudiante, sino el proceso a través del cual el estudiante ha llegado a ser como es, es decir, estudiamos al estudiante desde su origen, fijándonos en el proceso y en aquellas fuerzas de cambio que provocan la transformación del mismo hasta que llega al final de curso. Por lo tanto podemos decir, el portafolio como técnica de evaluación permite desarrollar o facilitar los siguientes objetivos generales entre otros (Barragán, 2005):

- Evaluar tanto el proceso como el producto.
- Motivar al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje participando en el proceso de evaluación
- Desarrollar destrezas colaborativas entre el alumnado
- Promover la capacidad de resolución de problemas
- Estructurar las tareas de aprendizaje (establecer lo que es obligatorio y lo que es optativo)
- Proveer a los profesores de información para ajustar los contenidos del curso a las necesidades de los estudiantes.

La estructura que desde nuestra experiencia proponemos a modo de guía para el desarrollo y elaboración del portafolio por parte de los estudiantes es la siguiente:

Estudiante:
1.- ÍNDICE DE LOS DOCUMENTOS QUE CONTIENE
2.- INTRODUCCIÓN
<p>3.- CONTENIDO:</p> <p><u>Sección I. Personal – académica.</u></p> <p>Información sobre lo que ha sido o está siendo el desarrollo académico, sus experiencias de aprendizaje más significativas, su futuro más inmediato, sus expectativas con la asignatura, su utilidad potencial con su futuro desarrollo como profesional de la enseñanza, la relación de la asignatura con otros contenidos de la titulación. Esta información se recoge a través de la siguiente ficha:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>ESTUDIANTE:</p> <p>SITUACIÓN ACADÉMICA:</p> <p>ITINERARIO ACADÉMICO (Formal y no formal)</p> <p>CONOCIMIENTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL</p> <p>Información sobre la práctica profesional de la enseñanza</p> <p>Percepción de la práctica profesional de la enseñanza</p> <p>Fuentes de información</p> <p>Conocimiento que se posee:</p> <p>PLANES DE FUTURO (PROFESIONAL Y ACADÉMICO) INMEDIATO.</p> <p>EXPECTATIVAS CON LA ASIGNATURA:</p> <p>Aportaciones de la materia a mi formación como futuro maestro</p> <p>EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA:</p> <p>Dedicación estimada /Dedicación real.</p> <p>Comentarios y sugerencias al programa</p> </div> <p><u>Sección II</u></p> <p>Entradas predeterminadas por el profesor. En este apartado se incluirán las distintas actividades (detalladas en este programa) propuestas por el profesor que mejor evidencien su aprendizaje y con las que quiera ser evaluado.</p> <p><u>Sección III</u></p> <p>Entradas negociadas por el estudiante y el profesor. Actividades que irán surgiendo</p>

a lo largo de la asignatura y que el estudiante y/o el profesorado deciden incluir por su significatividad para el aprendizaje. Éstas deben ser pactadas.

Sección IV

Entradas predeterminadas por el estudiante y que responden a una iniciativa individual.

De cada una de estas actividades (dirigidas, pactadas y electivas) el estudiante deberá valorar: el ritmo seguido, la dedicación, los recursos utilizados, las lagunas conceptuales emergentes, el grado de dificultad de las distintas tareas y competencias a desarrollar.

4.- CRITERIOS Y PAUTAS PARA LA PRESENTACIÓN Y DEFENSA.

Aquellos estudiantes que quieran pueden hacer una presentación pública de su portafolio.

5.- COMENTARIO Y AUTOVALORACIÓN GENERAL DEL ESTUDIANTE.

Comentarios y propuestas de mejora al programa, la metodología, los materiales didácticos,...

Comentarios y reflexiones sobre experiencias de aprendizaje significativas y relacionadas con la asignatura: visita de expertos, asistencia a foros y debates científicos,...

Conexión entre experiencias educativas significativas.

Criterios para la selección de las distintas actividades y lecturas realizadas.

Cumplimiento de expectativas.

Auto CALIFICACIÓN:

6.- DIARIO Y REGISTRO DE INCIDENCIAS y ANÉCDOTAS.

7.- COMENTARIO Y VALORACIÓN GENERAL DEL PROFESOR.

Criterios para la valoración de los materiales incluidos en el portafolio:

Aspectos formales: presentación, índice, paginación, estructura y orden,...

Aspectos de contenido: Grado en que se cumple con lo solicitado, claridad en la definición de conceptos e ideas básicas, redacción y organización de las ideas, profundidad y superficialidad en el análisis, relación entre contenidos, ejemplos y derivaciones para la práctica, elaboración de conclusiones, reflexión sobre la transferencia al mundo personal y profesional, uso de bibliografía complementaria, creatividad y originalidad al plantear el trabajo, madurez del discurso, posicionamiento crítico,...

Competencias que demuestra haber adquirido:

Indicios de nuevas competencias:

Elaboración propia

En cuanto a los criterios a tener en cuenta en su elaboración, se puede recomendar que

- No tenga un número de páginas predeterminadas o mínimas.
- Las dimensiones o aspectos que se presentan en la guía, son orientaciones para ayudar a organizar, no puntos a seguir o cumplimentar.
- Importancia tanto del producto como del proceso de construcción y seguimiento.
- Necesidad de herramientas auxiliares (apuntes, diarios, prácticas,...etc).

Con la elaboración del portafolio se busca incrementar en el estudiante su dedicación al estudio y su autonomía. Así, mediante su uso se les puede ayudar a realizar un trabajo continuo y a conocerse mejor como estudiantes para que puedan afrontar los estudios universitarios con mayores garantías de éxito.

Desde nuestro punto de vista el portafolio es valorado muy positivamente, tanto como herramienta de aprendizaje como de evaluación, ya que ofrece al profesorado la posibilidad de dar cuerpo a una visión reflexiva de la docencia al igual que permite poner a disposición del estudiante herramientas motivadoras para ellos y que para el profesorado sirven de ayuda para desarrollar el desarrollo de las materias con mayor profundidad (Armengol et al., 2009). De igual forma su desarrollo, por parte de los estudiantes, permite al profesorado conocerlos, saber cómo estudian, como trabajar y cómo aprenden, lo que contribuye a su vez a la mejora de la docencia.

4.3.3.6. Trabajo Autónomo

Como veníamos reiterando hasta este momento, la función del estudiante es fundamental en el proceso de enseñanza, ya que se torna en el responsable y autorregulador de su propio proceso de aprendizaje, de forma autónoma. Es el estudiante el que atribuye significado y sentido al nuevo conocimiento, identificando para ello sus necesidades de formación, estableciendo sus objetivos de aprendizaje y, cómo no, motivándose al inicio y durante el itinerario de aprendizaje, durante el cual generará confianza en sí mismo. Debe diseñar su itinerario y proceso de aprendizaje con un plan de trabajo realista; buscando, seleccionando, contrastando y procesando la información pertinente al objeto de estudio y a las competencias a desarrollar. Para ello, debe construir estratégica y significativamente el conocimiento, es decir, aprende, desarrolla y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas, admitiendo al final de la secuencia formativa sus propios éxitos y errores (De Miguel, 2009).

Sin embargo, si el objetivo de autonomía del estudiante se convierte no sólo en un fin, sino en el método por el cual se persigue el objetivo, entonces el mensaje es claro y congruente: los estudiantes deben ser tratados como personas completas, responsables, maduras, capaces de tomar decisiones importantes acerca de lo que quieren y de cómo conseguirlo.

Como ya argumentamos anteriormente, los roles que adquieren estudiante y profesor en esta situación de aprendizaje autónomo quedarían definidas del siguiente modo: el estudiante figura como responsable de su aprendizaje, un preguntador activo que mantiene su ritmo y propio estilo, y que acepta o rechaza las ideas según

tengan sentido para él; por el contrario el papel del profesor será de guía y facilitador, se presentará al estudiante como una fuente de información más sobre hechos, ideas y procedimientos.

No obstante, como argumenta Amparo Fernández (2009), es necesario que el estudiante desarrolle una serie de habilidades de cara a desarrollar un aprendizaje autónomo:

- Establecer sus propios objetivos de aprendizaje.
- Elegir entre los diferentes modos de aprender.
- Establecer su propio ritmo.
- Planificar y organizar el trabajo.
- Decidir cuándo es mejor trabajar solo, cuándo en colaboración y cuándo es necesario pedir consejo.
- Aprender de la experiencia.
- Identificar y resolver problemas.
- Pensar de manera creativa.
- Comunicarse eficazmente, verbalmente y por escrito.
- Evaluar sus propios progresos con respecto a sus objetivos.

Existen muchas herramientas que permiten el trabajo autónomo, pero el instrumento didáctico más relevante y sistemático para el trabajo autónomo, es la guía de trabajo autónomo (Gallego y Salvador, 2003).

La guía de trabajo autónomo es considerada un elemento vertebrador del aprendizaje por descubrimiento (Romero y Crisol, 2009), dado que en ella se articulan técnicas de trabajo intelectual y de investigación, actividades tanto individuales como grupales, experiencias curriculares y extracurriculares, etc.

Camacho (2007: 49) la define como: *“Planteamiento cuidadoso y metódico del trabajo del estudiante, con todas las referencias, fuentes y materiales necesarios para que aprenda por sí mismo”*. Es decir, se trata de un conjunto de actividades organizadas con una sola finalidad: que el estudiante aprenda, y que aprenda por sí mismo.

Numerosas y variadas son las características que podemos encontrar a través de los diferentes autores sobre las guías de trabajo autónomo, pero algunas de las más relevantes y destacadas son las siguientes (Sáenz, 1994: 355):

- Es un instrumento que el profesor pone en manos del estudiante para orientarle en sus tareas de descubrimiento y aprendizaje.
- Es una relación de actividades a desarrollar por el estudiante en la búsqueda de conocimientos, resolución de problemas o adquisición de destrezas.

- No son fichas, listas o relaciones de cuestiones, actividades o tareas repetitivas para casa o para clase que se resuelven copiando de un material previamente designado.
- Es un esquema de trabajo que ayuda al estudiante a organizar las tareas de modo secuencial.
- Es un compromiso de trabajo para una unidad de tiempo y del que el estudiante se responsabiliza de forma independiente.
- Es una cuidadosa selección de sugerencias para motivar intrínsecamente al aprendizaje y suscitar creatividad (Cox, 2003), iniciativa, actitudes de investigación, espíritu crítico, desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos.

Las guías pueden desarrollarse de modo individual y de modo colectivo y, según García y Rodríguez (2008: 112), ambas modalidades pueden resultar efectivas, sin embargo, *“la actividad en grupo produce beneficios, además de la superación del individualismo insolidario”*, aunque como también señalan los autores, demanda mayor supervisión del proceso por parte del profesor que contrarresta la posible falta de participación de todos los miembros del grupo. Según Saénz (1989) la resolución de las guías de forma grupal permite una mayor capacidad de almacenamiento de información, es decir, al ser más personas y al poseer cada uno una estructura cognitiva, mayor es la acumulación de información, así como una mayor energía, es decir a mayor número de componentes, mayor energía y mayor efecto motivador.

En cuanto a la estructura de una la guía de trabajo autónomo, basándonos en Saénz (1994) debe tener:

- **Materia.** Se trata de identificar la disciplina, con la denominación designada para la asignatura, e incluso el área o las áreas.
- **Tema.** Indicación expresa del tema del programa de la asignatura así como, en su caso, del bloque al que pertenece dentro del campo científico o en el que se ha vertebrado en el programa de la asignatura.
- **Objetivos.** Es necesario reflejar los objetivos que se pretenden conseguir con la realización de la guía, incluyéndose el campo afectivo, actitudinal, el desarrollo de destrezas, competencias y habilidades. Es decir, se trata de los objetivos de la asignatura que a su vez se derivarán de los objetivos específicos generales de la guía didáctica.
- **Actividades.** El grueso de la guía didáctica. Se trata de la secuenciación de actividades, diferenciadas entre obligatoria y voluntarias.
- **Bibliografía.** Es inexcusable presentar un listado de fuentes de información útiles, significativas, como libros, artículos, internet, legislación, etc.

Entre los valores y actitudes que el profesor fomentará en el estudiante mediante esta técnica u otras que se fundamenten en el aprendizaje autónomo, se destacan (Fernández, 2009):

- Ser más responsables y autónomos.
- Capacidad de aprender por cuenta propia.
- Capacidad de análisis, síntesis y evaluación.
- Capacidad de identificar y resolver problemas.
- Capacidad para tomar decisiones.
- Adquisición del compromiso de actuar como agentes de cambio.
- Búsqueda y organización de información.

De igual forma, como sigue apuntando esta autora, también se consiguen desarrollar habilidades como:

- Explicar las diferencias en los supuestos.
- Aprender bajo la dirección del profesor y autónomamente.
- Relacionarse con los compañeros cooperativamente, para verlos como recursos para el diagnóstico de sus necesidades y la planificación de su aprendizaje.
- Habilidad para ayudarles o recibir ayuda de ellos.
- Relacionarse con los profesores como facilitadores, apoyos o consultores y para tomar la iniciativa en el uso de estos recursos.
- Diagnosticar sus propias necesidades de aprendizaje de modo realista, con ayuda de los profesores y compañeros.
- Traducir las necesidades de aprendizaje en objetivos de aprendizaje, de forma que sea posible la evaluación de su logro.
- Identificar recursos humanos y materiales apropiados a los diferentes tipos de objetivos de aprendizaje.
- Seleccionar (y utilizar) estrategias efectivas y utilizar los recursos de aprendizaje.
- Recoger y validar evidencia del logro de varios tipos de objetivos de aprendizaje.

4.3.3.7. Aprendizaje cooperativo

"El aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación" (Johnson y Johnson, 1991).

El objetivo es desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa. La enseñanza en grupos cooperativos de los estudiantes ha sido una de las técnicas cuya eficacia ha sido demostrada en todas las etapas educativas, incluso en la universitaria o superior, como medio para desarrollar habilidades cognitivas de alto nivel, además de otras habilidades, relacionadas con capacidades de socialización y cambio de actitudes.

Brown y Atkins (1988) atribuyen tres finalidades a la enseñanza en pequeños grupos cooperativos:

- a) Desarrollo de estrategias de comunicación (comprensión, explicación, pregunta y respuesta).
- b) Desarrollo de competencias intelectuales y profesionales (analizar, razonar lógicamente, valorar, sintetizar, diseñar, etc.).
- c) Crecimiento personal de los estudiantes (autoestima, conocimiento de sí mismo y de los demás, trabajar con otros, etc.).

En la enseñanza en grupos, los estudiantes se sitúan unos frente a otros para dialogar y discutir a propósito de un tema anteriormente estudiado (Método de Discusión) o para realizar una tarea o estudiar un tema (Método de estudio en Grupo/seminario) con la orientación y guía del profesor, que proporciona diversos recursos, optimiza las condiciones de aprendizaje y trabaja en colaboración con los estudiantes. Así se puede someter a discusión algún ensayo, proyecto de trabajo o plan de acción, promover el pensamiento crítico, analizar e investigar en profundidad una determinada temática, promover cambios en las actitudes y desarrollar conductas mejor ajustadas al ejercicio de determinado tipo de actuación profesional, adquirir habilidades para elaborar estrategias o ideas, etc.).

4.3.3.8. Aprendizaje orientado a proyectos

Este enfoque metodológico constituye un modelo de instrucción en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson et al, 1998; Harwell, 1997). Según De Miguel (2009: 99) es

“Método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos”.

O dicho de otra manera, es un método que consiste en la realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.

Una de las características principales del Aprendizaje por Proyectos es que el proyecto no se enfoca a aprender “acerca” de algo; se enfoca en “hacer” algo. Está orientado a la acción y al desarrollo de competencias como (Salinas, Pérez y De Benito, 2008):

- De especialidad: Conocimientos técnicos, destrezas, aprendizaje de conceptos, creación, desarrollo de productos.
- Metodológicas: Planificación del proceso, estrategia cognitiva, control del proceso, diseño, aplicación de la información, representación del conocimiento de diversas formas, resolución de problemas, investigación, aplicación del método científico.

- Sociales: Cooperación, comunicación, interacción.
- Individuales: Disposición para el trabajo en equipo, responsabilidad, integración de conocimientos.

El método de aprendizaje orientado a proyectos, se entiende como una estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en una metodología activa y participativa. En pocas palabras, éste enfoque metodológico consiste en la realización de un proyecto sobre un tema de interés para el propio alumnado. No se trata de hacer un "proyecto además de... ", sino que la realización del proyecto (su diseño, ejecución y difusión) debe ser central de la asignatura en donde se pone en marcha (León et al., 2010). En este caso, el aprendizaje orientado a proyectos se caracteriza por:

- Presentan situaciones en las que el estudiante aprende a resolver problemas no resueltos utilizando conocimiento relevante.
- El trabajo se centra en explorar y trabajar un problema práctico con solución desconocida.
- Son diseñados de tal manera que abarquen al menos un curso, incorporando contenidos
- De una misma disciplina, o bien, de varias de ellas.
- Demandan la aplicación de conocimientos interdisciplinarios. Así, el estudiante puede apreciar la relación existente entre las diferentes disciplinas en el desarrollo de un proyecto en particular.
- Permiten la búsqueda de soluciones abiertas, dando así oportunidad al estudiante de generar nuevo conocimiento.

Cabe destacar, que es una estrategia de aprendizaje que se enfoca a los conceptos centrales y principios de una disciplina, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales generados por ellos mismos. Este aprendizaje requiere el manejo, por parte de los estudiantes, de muchas fuentes de información y disciplinas que son necesarias para resolver problemas o contestar preguntas que sean realmente relevantes. Estas experiencias en las que se ven involucrados hacen que aprendan a manejar y usar los recursos de los que disponen como el tiempo y los materiales, además de que desarrollan y potencian sus habilidades académicas, sociales y de tipo personal a través del trabajo académico, éstas permanecen situadas en un contexto que es significativo para ellos.

El proyecto puede versar sobre diferentes aspectos: la producción de algún elemento o aspecto, el uso de algún producto o recurso, la atención a alguna demanda, el dominio de alguna técnica o el desarrollo de algún aprendizaje específico. La realización de "un proyecto no debe confundirse con la expresión genérica de "realizar un trabajo", mucho más habitual que la primera. El proyecto nace del interés por satisfacer una demanda (científica, educativa, cultural, social, ...), necesita un diseño, una ejecución sistemática y obtiene una producción que puede y debe ser difundida (como mínimo en el ámbito de clase).

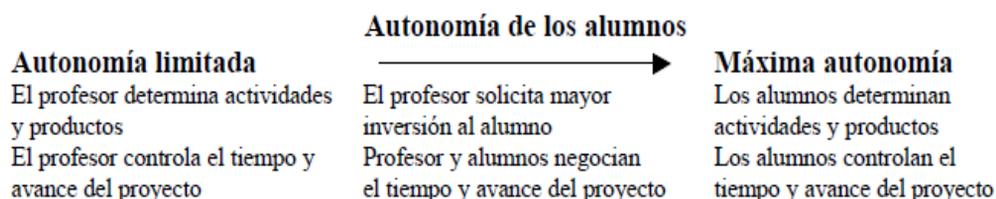
De este modo, al trabajar con proyectos, el alumnado aprende a investigar utilizando las técnicas propias de la disciplina, llevándolo así a la aplicación de estos conocimientos a otras situaciones. Existen algunas características que facilitan el manejo del método de proyectos (Blumenfeld, et al., 1991):

1. Un planteamiento que se basa en un problema real y que involucra distintas áreas.
2. Oportunidades para que los estudiantes realicen investigaciones que les permitan aprender nuevos conceptos, aplicar la información y representar su conocimiento de diversas formas.
3. Colaboración entre los estudiantes, profesor y otras personas expertas involucradas con el fin de que el conocimiento sea compartido y distribuido entre los miembros de la “comunidad de aprendizaje”.

El trabajar con proyectos puede cambiar las relaciones entre el profesor y los estudiantes. Puede también reducir la competitividad entre el alumnado y permitir a los estudiantes colaborar, más que trabajar unos contra otros. Además, los proyectos pueden cambiar el enfoque del aprendizaje, lo puede llevar de la simple memorización de hechos a la exploración de ideas. Este proceso acerca a los conceptos fundamentales y principios de la disciplina del conocimiento y no a temas seleccionados con base en el interés del estudiante o en la facilidad en que se traducirían a actividades o resultados. En esta estrategia se pueden involucrar algunas presentaciones por parte del profesor y trabajos conducidos por el estudiante; sin embargo, estas actividades no son fines en sí, sino que son generadas y completadas con el fin de alcanzar algún objetivo o para solucionar algún problema.

Un aspecto esencial es la “autonomía” de los estudiantes/as. Es un punto importante a tomar en cuenta para el buen desarrollo de aprendizajes y la efectividad del proyecto. Antes de planear el proyecto, necesitamos pensar el nivel de implicación que tendrán los estudiantes, por un lado, puede ir desde una mínima participación en las decisiones y por otro, hasta la misma selección de temas y aprendizajes resultantes, tal como se plantea a continuación.

Figura 16. Niveles de autonomía. Aprendizaje orientado a proyectos



Para ello, realizaremos una temporalización de actividades y productos esperados por el alumnado. Los grupos de los estudiantes deben estar formados entre 4 y 6 como máximo. En cuanto al contexto en el que trabajarán los estudiantes, éste será lo más similar a una simulación de investigaciones de la vida real, frecuentemente con dificultades reales por enfrentar y con una retroalimentación real.

A continuación se presentan los elementos o pasos (ver Figura 17) necesarios para planear un proyecto como estrategia de aprendizaje. Esta planificación no es la única que existe, hay diferentes formas de plantear proyectos, pero se considera que ésta, utilizada en el Buck Institute for Education (2002)⁷, puede ayudar al profesor al diseño de esta estrategia.

Figura 17. Pasos para el diseño de un proyecto



A. Antes de la planificación de un proyecto

Planear un proyecto toma tiempo y organización. A continuación se presentan los elementos que deben considerarse en la planeación de un proyecto en nuestra asignatura:

- Alcance del proyecto/Finalidad: Proyecto a largo plazo.
- Duración/Temporalización: Un semestre.
- Alcance: Comunidad/Contexto profesional.
- Apoyo: El profesor de la asignatura junto varios maestros/as en ejercicio y miembros expertos en la materia del tema elegido.
- Producto de la detección y contexto de acción: Diagnóstico y análisis del contexto socioprofesional.
- Elementos de acción/intervención: Objetivos, Contenidos, Metodología y Evaluación

B. Metas

El primer paso en la planeación de un proyecto es definir las metas u objetivos que se espera que los estudiantes/as logren al finalizarlo, así como los aprendizajes

⁷ El Instituto Buck ofrece entrenamiento y un manual para orientar a los docentes de primaria avanzada y secundaria en la incorporación del aprendizaje basado en proyectos en el currículo. El sitio Web también incluye recursos e investigación referente a la efectividad del aprendizaje basado en proyectos. A él se puede acceder a través del siguiente enlace <http://www.bie.org>

que desea que aprendan. Las metas pueden ser tan amplias como para ser cubiertas en un proyecto semestral o, tan específicas, que cubran un solo tema o unidad. En nuestro caso apostamos por la realización de un proyecto semestral. Las metas efectivas toman las “grandes ideas” de una disciplina; “estas grandes ideas” incluyen temas y principios centrales. Existen varias maneras de lograr “grandes ideas” dentro del proyecto:

- *Usar estándares de contenido como fuente de grandes ideas.* Los estándares, son conceptos clave del contenido de la materia de los que se espera que los estudiantes proporcionen información de lo aprendido.
- *Considerar lo que las personas hacen en su trabajo diario.* Los proyectos pueden ser moldeados según preguntas y problemas a los que se enfrenten las personas en su trabajo o las expectativas del lugar de trabajo que definen su vida diaria.
- *Relacionar el aprendizaje del aula con contextos profesionales.* Comúnmente, el profesor utiliza proyectos para enfocar la atención de los estudiantes fuera aula e involucrarlos en controversias o situaciones actuales profesionales.
- *Incluir proyectos de “servicio”.* Estos proyectos ofrecen algún servicio personal-profesional, fuera del aula. Pueden incluir “aprendizaje de servicio” tradicional o satisfacer las necesidades de una audiencia externa.

C. Resultados esperados en el alumnado

Después de haber establecido las metas generales, es necesario identificar los objetivos específicos de aprendizaje del alumnado. En ellos se debe especificar los cambios posibles en cuanto a conocimientos y desarrollo de habilidades que se espera que posean como consecuencia de su participación en el proyecto. Los resultados pueden ser divididos en dos partes:

- *Conocimiento y desarrollo de habilidades:* se refiere a aquéllos que el alumnado sabrán y lo que serán capaces de hacer al finalizar el proyecto.
- *Resultados del proceso de trabajo:* se refiere a las competencias, estrategias, actitudes y disposición que el alumnado aprenderán durante su participación en el proyecto.

D. Preguntas guía.

A diferencia de los exámenes estructurados en donde se espera una sola respuesta por parte de los estudiantes, las preguntas guía son más complejas y requieren de múltiples actividades y de la síntesis de diferentes tipos de información antes de ser contestadas. Una pregunta guía permite dar coherencia a la poca o ninguna estructura de los problemas o actividades a las que se enfrentan los estudiantes que realizan un proyecto. Las preguntas guía conducen hacia el logro de los objetivos del proyecto. La cantidad de preguntas guía es proporcional a la complejidad del proyecto. Cuando se piensa en diseñar las preguntas guía es necesario tomar en cuenta que:

- *Deben ser provocativas.* Manteniendo a los estudiantes interesados y motivados durante todo el proyecto.
- *Deben desarrollar altos niveles de pensamiento.* Llevándolos a buscar pensamientos de alto nivel que implique integrar, sintetizar, criticar y evaluar información.
- *Deben promover un mayor conocimiento de la materia.* Discutiendo y debatiendo aspectos que son de gran controversia a la hora de llevar a la práctica los contenidos teórico-prácticos a la realidad profesional.
- *Deben representar un reto.* Alentándolos a confrontar cuestiones poco familiares o comunes.
- *Deben extraerse de situaciones y/o problemáticas reales que sean interesantes.* Fomentando la capacidad de análisis del contexto que los rodea y que afecta a la sociedad en general.

E. Subpreguntas y actividades potenciales

Una vez definidas las preguntas guía es necesario hacer una lista con todas las subpreguntas y actividades potenciales derivadas de ella. Estas pueden ser usadas durante la planeación del proyecto. Conforme se va avanzando es necesario considerar la necesidad de reescribir la pregunta haciéndola más retadora.

- *Las subpreguntas deben ser respondidas antes de que la pregunta guía sea resuelta.* Pueden guiar a los estudiantes en cuestiones específicas incluyendo controversias y debates que les permita desarrollar la investigación y la capacidad de análisis.
- *Las actividades potenciales definen lo que los estudiantes deben hacer en la búsqueda de la respuesta a la pregunta guía.* Incluyendo presentaciones de los avances del proyecto. Todas las actividades deben ser temporalizadas y organizadas.

F. Productos

Los productos son construcciones, presentaciones y exhibiciones realizadas durante el proyecto. Si bien no es posible identificar por adelantado todos los productos que resultarán del proyecto, es necesario tomar un tiempo para pensar qué podrían los estudiantes presentar, construir, diseñar, etc. Estos productos deben ser seleccionados con mucho cuidado. Los buenos productos deben seguir los siguientes criterios:

1. Para completar el producto, los estudiantes deben entender, sintetizar y aplicar los resultados del proyecto. Los buenos productos obligan a los estudiantes a demostrar a profundidad que han entendido los conceptos y principios centrales de la materia y/o disciplina.
2. Los resultados del proyecto deben ejemplificar situaciones reales. Esto se puede lograr escogiendo actividades que reflejen las situaciones reales relacionadas al proyecto.
3. Los productos deben ser relevantes e interesantes para el alumnado.

En este sentido, los proyectos pueden tener múltiples productos. Esto incluye productos preliminares y finales, así como productos realizados individualmente y en grupos. También, estos productos terminados dan a los estudiantes la oportunidad de demostrar su aprendizaje, a partir de un diseño por etapas donde se proveen puntos específicos de control con los que tanto los estudiantes como el profesor pueden valorar. Esta organización por etapas, permite hacer cambios de dirección y estimar tiempos reales para la terminación del proyecto.

G. Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje deben ser construidas en bloques, de manera que lleven a los estudiantes a alcanzar un conocimiento, desarrollo de habilidades y de resultados del proceso seguido. Estas actividades llevan a los estudiantes/as a profundizar en los contenidos de conocimiento y a desarrollar habilidades de frente a las necesidades del proyecto, ya que requieren del estudiante la transformación, análisis y evaluación de la información y las ideas para buscar la solución a una situación. Las actividades del proyecto pueden ser divididas en fases. Las fases pueden ser útiles para establecer puntos de control. Estos pueden ser: Diseño-Investigación-Evaluación, o en otros casos, Orientación-Recolección de la información-Análisis de los datos-Informe del proyecto.

H. Apoyo instructivo

El apoyo instruccional consiste en instrucción y apoyo con el fin de guiar el aprendizaje de los estudiantes, así como facilitar un exitoso desarrollo del producto del proyecto. Aunque algunos tipos de apoyo se dan de manera imprevista, en general pueden ser planeados con anticipación.

I. El ambiente de aprendizaje

El profesor puede promover el éxito del proyecto creando condiciones óptimas de trabajo. Crear y mejorar los ambientes de aprendizaje es una estrategia que el profesor puede utilizar para elevar el interés del alumnado por el proyecto.

J. Identificación de recursos.

Los recursos de información así como las herramientas tecnológicas, suministran lo necesario para que los estudiantes logren desarrollar los productos del proyecto. Los recursos pueden ser elementos disponibles y son incorporados al proyecto como elementos que deben ser localizados, recolectados y/o construidos. Estos recursos casi siempre requieren alguna preparación o entrenamiento: asignar tiempo dentro de las actividades para que los estudiantes aprendan a usar los recursos de la mejor manera es esencial en la planificación del proyecto. Cabe destacar que los recursos deben ser seleccionados con la intención de incrementar la fuerza del proyecto, ya que no todos los recursos fomentan el aprendizaje. Éstos son más poderosos cuando incrementan la efectividad de las tareas a realizar en el proyecto, incrementan la información disponible y permiten a los estudiantes investigar críticamente conceptos, al analizarlos en la realidad.

Una vez analizadas cada una de las fases y/o pasos a seguir en el método por proyectos, cabe señalar las implicaciones que desde el alumnado y el profesor, se extraen a la hora de aplicar este método en el proceso didáctico de la asignatura. En

este sentido, trabajar con el método de proyectos supone la definición de nuevos roles para el estudiante y para el profesor, muy diferentes a los ejercidos en otras técnicas y estrategias didácticas. En el estudiante, el método de proyectos, está centrado en su aprendizaje, esto ocasiona que (Fernández, 2009):

- Se sienta más motivado, ya que él es quien resuelve los problemas, planifica y dirige su propio proyecto.
- Dirija por sí mismo las actividades de aprendizaje.
- Se convierta en un descubridor, integrador y presentador de ideas.
- Defina sus propias tareas y trabaje en ellas, independientemente del tiempo que requieren.
- Se muestre comunicativo, afectuoso, productivo y responsable.
- Use la tecnología para manejar sus presentaciones o ampliar sus capacidades.
- Trabaje en grupo.
- Trabaje colaborativamente con otros.
- Construya, contribuya y sintetice información.
- Encuentre conexiones interdisciplinarias entre ideas.
- Se enfrente a ambigüedades, complejidades y a lo impredecible.
- Se enfrente a obstáculos, busque recursos y resuelva problemas para enfrentarse a los retos que se le presentan.
- Adquiera nuevas habilidades y desarrolle las que ya tiene.
- Use recursos o herramientas de la vida real (por ejemplo la tecnología).
- Forme parte activa de su contexto profesional al desarrollar el trabajo del curso en un contexto social.
- Genere resultados intelectualmente complejos que demuestren su aprendizaje.
- Se muestre responsable de escoger cómo demostrará su competencia.
- Muestre un desarrollo en áreas importantes para la competencia en el mundo real: habilidades sociales, habilidades de vida, habilidades de administración personal y disposición al aprendizaje por sí mismo.
- Tenga clara la meta y se dé cuenta de que existe un reto en el que hay que trabajar.
- No se sienta temeroso de manejar cosas que no conoció a través del profesor y sepa que puede avanzar hasta donde piense que está bien.
- Se sienta útil y responsable de una parte del trabajo. Nadie se sienta relegado.
- No sea necesario usar tanto los textos, aunque continuamente se estén haciendo cosas y/o aprendiendo algo.
- Use habilidades que sabe le serán necesarias en su trabajo, como, por ejemplo, administrar el tiempo adecuadamente, ejercitar la responsabilidad y no dejar caer al grupo.

El método de proyectos puede darles a los estudiantes una experiencia de aprendizaje enriquecedora y auténtica y complementar así otros métodos didácticos utilizados en la asignatura. En cuanto al *profesor*, el método de proyectos es un modelo innovador de enseñanza-aprendizaje. El rol del profesor en este modelo es muy distinto al que ejerce en la enseñanza tradicional, pues aquí:

- El aprendizaje pasa de las manos del profesor a las del estudiante, de tal manera que éste pueda hacerse cargo de su propio aprendizaje.
- El profesor está continuamente monitoreando la aplicación en el aula de clase, observando qué funcionó y qué no.
- El profesor deja de pensar que tiene que hacerlo todo y da a sus estudiantes la parte más importante.
- El profesor se vuelve estudiante al aprender cómo los estudiantes aprenden, lo que le permite determinar cuál es la mejor manera en que puede facilitarles el aprendizaje.
- El profesor se convierte en un proveedor de recursos y en un participante de las actividades de aprendizaje.
- El profesor es visto por los estudiantes más que como un experto, como un asesor u orientador.

La figura del profesor debe pasar a un segundo plano, tanto como le sea posible, debe volverse facilitador de algunas actividades de los estudiantes. Debe verse a sí mismo como uno de los muchos líderes que existen en el proyecto, aceptar todas las ideas no importa que tan diferentes sean a las que propone el resto del grupo, etc. El profesor no necesita saber todo acerca del tema antes de empezar a trabajar con el grupo. El docente puede influir en el deseo por aprender y tomar riesgos de sus estudiantes/as y debe verse a sí mismo como parte de ese grupo de aprendizaje.

Como metodología activa y participativa que es, el aprendizaje orientado a proyectos precisa de una forma alternativa de evaluación. No resulta coherente cambiar la forma de dar la clase y mantener las formas tradicionales de evaluación. El aprendizaje orientado a proyectos pone sobre la mesa diversos tipos de competencias (conceptuales, procedimentales y actitudes) que pueden y deben ser consideradas en relación a la evaluación. Es por esto, que además de un enfoque metodológico aprendizaje, es también una forma alternativa de evaluar.

4.3.3.9. Contrato de aprendizaje

En la década de los 80 surge la pedagogía del contrato, tanto para propiciar y fomentar el aprendizaje autónomo del estudiante, como modo de abordar la diversidad de niveles de aprendizaje en los estudiantes. En la búsqueda de nuevas claves que posibiliten la creación de ambientes de aprendizajes eficientes, Collins, Brown y Newman (1989) presentan el modelo de contrato de aprendizaje cognitivo. Se trata de situaciones de aprendizaje en las que se da un acuerdo negociado, precedido de un diálogo entre interlocutores que se reconocen como tales con el fin de alcanzar un objetivo establecido (Przesmycki, 1996).

El contrato de aprendizaje es un método que permite desarrollar el aprendizaje autónomo, acotando qué actividades y qué resultados se desean obtener de un estudiante, mediante aprendizaje supervisado, en unos plazos concretos. Se trata de un enfoque metodológico de acuerdo formal entre partes, que vincula a una

persona que quiere formarse con una persona de su entorno profesional (mentor). Este asume el compromiso de efectuar un seguimiento de los progresos, estancamientos o fracasos del formando durante un período determinado. Dicho de otro modo, y, como señala Martínez (2008), es un acuerdo en el que se estipulan los compromisos que asumen el profesor y el estudiante para asegurar la calidad de la formación y el logro de los objetivos planteados en una materia.

Habitualmente, un contrato de aprendizaje debe contener los siguientes elementos:

- Los objetivos de aprendizaje en términos de competencias que deben alcanzar los estudiantes al realizar la tarea o tareas.
- Las estrategias de aprendizaje que el estudiante debe aplicar para alcanzar los objetivos.
- Los recursos o medios que debe emplear.
- Referencias de auto-evaluación, indicios, señales, pruebas, para que el estudiante contraste permanentemente el aprendizaje que va logrando en relación a los objetivos formulados.
- Criterios de evaluación para verificar las evidencias de aprendizaje presentadas por el estudiante.
- El cronograma de tareas con la temporalidad o tiempos límites acordados.

De este modo y siguiendo con los postulados del plan de convergencia, el estudiante se convierte en el protagonista y en el sujeto activo de su aprendizaje, gestiona una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, elige determinados módulos del programa, intensifica en otros según sus intereses, colabora y dirige grupos de trabajo, etc.

Teniendo en cuenta lo argumentado y según el apunte de De Miguel (2006: 106) podemos decir que el contrato de aprendizaje, como enfoque metodológico se basa en los siguientes principios:

- La potencialidad de la persona, en este caso del estudiante, para aprender y para gestionar su propio itinerario de aprendizaje.
- El concepto de contrato psicológico para el logro de un cambio de conducta determinado.
- El compromiso recíproco, formalizado en un acuerdo que conlleva una implicación personal de cumplir el contrato.
- La negociación de todos los elementos que constituyen el aprendizaje supervisado.
- El desarrollo de la competencia en el aprendizaje autodirigido.

Al formalizarse el acuerdo mediante un contrato se recalca la existencia de un compromiso que vincula a ambas partes en la consecución del crecimiento profesional y personal en la dirección deseada. Ello da pie a que:

- El estudiante y mentor acuerden un calendario de reuniones periódicas,
- el mentor fije un plan de actividades aprendizaje que pueden acaecer dentro y fuera del aula, dentro y fuera del puesto de trabajo,
- el estudiante se empeñe en el aprendizaje a conseguir con un talante proactivo, relegando a un segundo plano los esquemas reactivos,
- el estudiante tenga que asumir su protagonismo en el proceso de aprendizaje, relegando a un segundo plano el papel de la enseñanza,
- el estudiante avance a su propio ritmo y en sintonía con las metas que persigue bajo la supervisión de un mentor,
- la disciplina del propio estudiante y las interacciones que mantiene con el mentor son un ingrediente clave para el seguimiento de los sucesivos logros o la corrección de los posibles fracasos.

El estudiante y su profesor se comprometen, durante un tiempo dado, a llevar a cabo evaluaciones periódicas de índole formativa y a concluir el contrato cuando se produzca una evaluación sumativa final. Asimismo el profesor realizará evaluaciones periódicas de índole psicológica para comprobar si se produce la oportuna reestructuración cognitiva y si la motivación y el interés del formando perduran. Subyace un contrato psicológico para salir al paso de estados de desaliento o de la tentación de abandono, por lo que el profesor se compromete a dar una recompensa externa o interna al estudiante. Las recompensas viables suelen estudiarse y acordarse al inicio. De este modo, el protocolo que firmen tanto profesor como estudiantes debe contener al menos los siguientes puntos de acuerdo a los elementos que anteriormente señalamos que debía contener el contrato de aprendizaje:

- Nombre del profesor
- Nombre del estudiante o de los estudiantes si se tratase de un grupo.
- Fechas de duración del contrato y cronograma del proceso.
- Nombre de la materia (o del grupo de temas).
- La guía docente de la materia.
- El portafolio como sistema preferente de evaluación: sus contenidos y los criterios de calidad.
- Firma del estudiante y firma del profesor.

Lógicamente lo que aquí presentamos es un ejemplo de protocolo, ya que su plasmación documental será decidida por el profesor que será el encargado de elaborar su protocolo personal para la materia.

En cuanto a las tareas o roles del profesor y de los estudiantes que opten por este enfoque metodológico, de acuerdo a Martínez (2008) debemos señalar que el profesor deberá desarrollar las siguientes acciones:

- Definir los objetivos de aprendizaje.
- Relacionarlos con las competencias de profesionales de la titulación

- Fomentar las tutorías como instrumento de aprendizaje.
- Negociar y acordar con los estudiantes los componentes del contrato de aprendizaje.
- Justificar y revisar, si llega el caso, las evaluaciones

Mientras que el estudiante, deberá realizar las siguientes acciones con el fin de dar cumplimiento al contrato establecido:

- Planificar su itinerario de aprendizaje.
- Ajustarse, en tiempo y criterios de calidad, a lo estipulado en el contrato.
- Distinguir los puntos importantes de los triviales.
- Participar en las sesiones de tutoría.
- Asistir a las sesiones presenciales según los criterios que se acuerden.
- Autoevaluar su proceso y los logros que va obteniendo y negociar con el profesor las evaluaciones que cree merecer.

En síntesis, el estudiante mediante el enfoque del contrato de aprendizaje, se convierte en un sujeto activo y responsable.

4.3.3.10. Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales tienen su origen en las teorías sobre la psicología del aprendizaje significativo de David Ausubel (1963), enunciadas en los años 60. La idea fundamental en la psicología cognitiva de este autor es que el aprendizaje ocurre por asimilación de nuevos conceptos y proposiciones en una estructura conceptual y proposicional ya existente que tiene el aprendiz. En ellas se considera que el mapa conceptual aparece como una herramienta de asociación, interrelación, discriminación, descripción y ejemplificación de contenidos, con un alto poder de visualización (Castillo-Olivares, 1996).

Posteriormente, Novak en 1972 desarrolló en la Universidad de Cronell un programa de investigación basado en la psicología del aprendizaje de David Ausubel, donde él se dedicó a seguir y entender los cambios que se generaban en el conocimiento de las ciencias en niños (Novak & Musonda, 1991). Durante el transcurso de este estudio los investigadores entrevistaron a muchos niños, y encontraron difícil identificar cambios específicos en la comprensión de los conceptos de ciencias en los niños al examinar las transcripciones de las entrevistas. Debido a la necesidad de encontrar una mejor manera de representar la comprensión conceptual de los niños surgió la idea de representar el conocimiento de los niños en forma de un mapa conceptual. Así nació una nueva herramienta, no solo útil para el uso en investigación, sino también para otros espacios relativos a la enseñanza y el aprendizaje.

Dada la diversidad de usuarios, desde niños hasta científicos los mapas pueden ser muy sencillos, como en el caso de la Figura 18, ó pueden llegar a ser muy complejos (Figura 19).

Figura 18. Mapa Conceptual simple. Ejemplo de un estudiante de de la Titulación de Magisterio

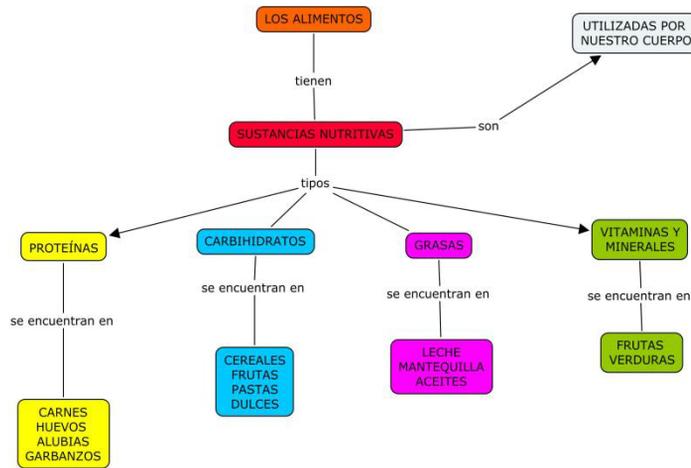
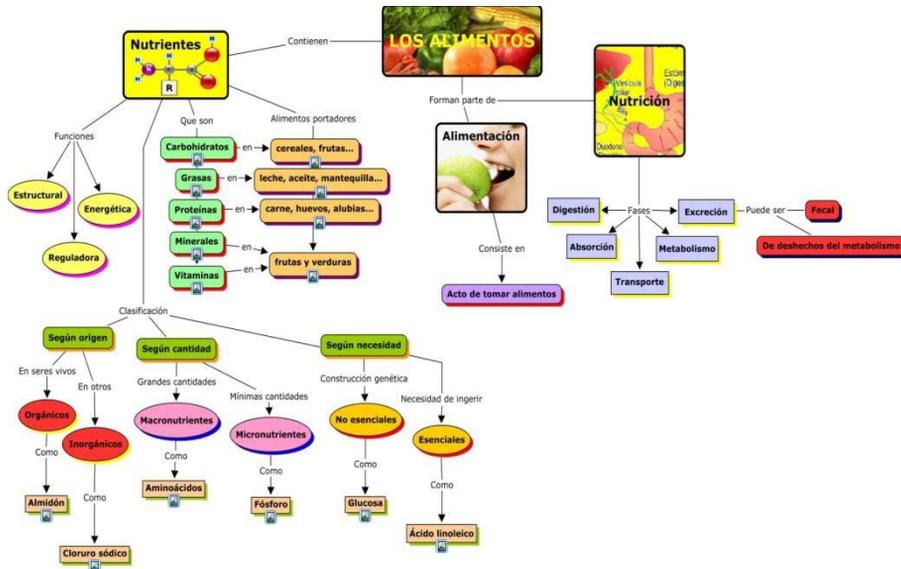


Figura 19. Mapa Conceptual Complejo. Ejemplo de un estudiante de la Titulación de Magisterio



Como se puede apreciar en estos dos ejemplos, los mapas conceptuales representan relaciones entre conceptos en forma de proposiciones. Los conceptos están incluidos en cajas o círculos, mientras que las relaciones entre ellos se explicitan mediante líneas que unen sus cajas respectivas. Las líneas a su vez, tienen palabras asociadas (palabras de enlace) que describen cuál es la naturaleza de la relación que liga los conceptos.

Normalmente, los mapas conceptuales deben iniciarse en un concepto general, que después se irá relacionando (mediante palabras de enlace) con otros conceptos, que formarán las proposiciones, constituyendo así una técnica visual que se puede usar para diferentes materias o disciplinas. Cada mapa conceptual deberá presentar los conceptos más generales en la parte superior y los conceptos más específicos en la inferior, pasando de lo general a lo específico. Realizándolo de este modo se estaría haciendo una jerarquía conceptual, otro rasgo característico del la técnica del mapa conceptual. Ahora bien, también existe la posibilidad de que en un mapa conceptual las relaciones subordinadas cambien en diferentes segmentos del aprendizaje, es decir que un concepto pueda elevarse a la posición superior y seguir manteniendo la relación proposicional significativa con otros conceptos, es a lo que Novak (1980) llama "mapas de goma".

Los mapas conceptuales pueden realizarse de diferentes formas: una de ellas es identificar conceptos clave, jerarquizar los conceptos, y establecer relaciones entre estos conceptos. De esta forma se hace visible la relación que establece el estudiante de los conocimientos previos con los nuevos, ya que al tener claros los primeros, y estando en un marco de referencia evidente para el estudiante, los nuevos conocimientos que se van a relacionar con los antiguos van a tener un significado y es así como se produce el aprendizaje significativo.

Otra forma de abordar los mapas conceptuales, es identificar los conceptos clave en una lectura, y, jerarquizar y establecer relaciones entre los conceptos, de acuerdo al significado de la lectura. En ambos casos se puede evidenciar la manera de cómo el estudiante agranda su estructura cognitiva y le da significado a los nuevos conocimientos adquiridos, al mismo tiempo que el mapa conceptual realizado será un mapa conceptual, que tiene cabida a la realimentación, reorganización y puede ser parte de otro mapa conceptual, siguiendo el esquema del aprendizaje significativo.

Utilizar mapas conceptuales en la planeación de un currículo o de una clase sobre un tema específico ayuda a hacer la enseñanza, clara, transparente para los estudiantes. Muchos de ellos tienen dificultad identificando los conceptos importantes en un texto, de una ponencia o de cualquier otro tipo de presentación y los educadores sabemos que parte del problema surge de un patrón de aprendizaje que requiere simplemente memorización de información.

El mapa conceptual ayuda a clarificar el conocimiento por medio de su representación gráfica. Por lo tanto, el objetivo de los mapas conceptuales es ayudar a los estudiantes a "aprender a aprender", haciendo evidentes las estructuras cognitivas y el conocimiento auto-construido. Desde este punto de vista, los mapas conceptuales se reconocen como una herramienta muy útil para el autoaprendizaje y la enseñanza.

El profesor, desde esta perspectiva, es visto como un mediador entre el conocimiento y el estudiante, de tal forma que su labor debe ser la de permitir por medio de una serie de actividades, que se produzca el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento por parte de sus estudiantes.

En muchos casos el docente no puede acompañar al estudiante durante el proceso de construcción de los mapas conceptuales, debido a que hay muchos estudiantes en cada clase, o que la docencia es virtual, siendo así, el estudiante realiza

el trabajo en su casa, o el aprendizaje se realiza a distancia. Es aquí donde cobra importancia la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales han brindado espacios de cooperación a través de plataformas virtuales, y han creado sistemas de comunicación asincrónica que permiten tanto al estudiante como al docente organizar y optimizar su tiempo.

En estos casos se puede recurrir a utilizar software que ayuda en la realización y edición de mapas conceptuales. Desde nuestra experiencia tanto en antiguas titulaciones como en Grado, apostamos por el software Cmap Tools, por medio del cual se pueden digitar mapas conceptuales fácilmente, además de editarlos, hipervincularlos, insertar imágenes, videos y hasta colgarlos en Internet a través de páginas web, en donde se permite la colaboración para la reedición desde cualquier punto de la red. Describir la funcionalidad completa del programa no es la finalidad de este trabajo, simplemente señalamos que se trata de una herramienta de uso libre y descarga a través de Internet solamente, y que según las abundantes investigaciones desarrolladas por González et al., (2007), el uso de mapas conceptuales a través de Cmap Tools en la planificación del currículo y la enseñanza de un tema específico, ayuda a hacer la instrucción conceptualmente transparente para los estudiantes y por ende más asimilable.

Desde este punto de vista, los docentes debemos entrenar a nuestros estudiantes en la elaboración de los mapas conceptuales contribuyendo así, a un mejor rendimiento, una mayor profundización en los contenidos y una mayor aplicación de tales contenidos conceptuales a situaciones y casos distintos de su realidad profesional. De este modo, la elaboración de mapas conceptuales permitirá conocer a todo docente lo que el estudiante sabe en relación con una temática determinada, y en base a ese conocimiento, nuestra tarea será la de elaborar material curricular y didáctico conceptualmente transparente, aumentando así la eficiencia y eficacia de su labor (González, 2008).

4.3.4. Evaluación del Aprendizaje

Como hemos venido defendiendo y argumentando desde el tercer capítulo, el proceso de enseñanza-aprendizaje no finaliza con la selección del método o enfoque metodológico en el que se va a basar la acción docente del profesor universitario. La evaluación constituye el tercer elemento de planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje según el modelo propuesto. Al igual que todo profesor diseña un plan de acción antes de iniciar la enseñanza de una materia, también debe realizar un diseño de la evaluación (Doménech, 2011).

Como efecto directo de trasladar el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del estudiante, los sistemas de evaluación cobran especial protagonismo pues son el elemento principal que orienta y motiva el aprendizaje del estudiante y la propia enseñanza (Torrence, 1997).

En este nuevo enfoque, la evaluación no debe centrarse únicamente en los conocimientos de los contenidos de la materia, sino que se le asigna un papel mayor a la valoración de actividades del alumnado y de competencias profesionales, así como capacidades transversales y, en general, del esfuerzo del estudiante.

Actualmente, la evaluación ha ampliado sus horizontes y en este momento no se circunscribe el término a los modos y formas de medir la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, como mero instrumento de rendimiento y acreditación en los diferentes niveles del sistema educativo, sino a la comprensión y valoración de los procesos y los resultados de la enseñanza orientada hacia el aprendizaje (Zufiaurre y Gabari, 2000: 41). A través de la siguiente tabla damos cuenta de todo ello.

Tabla 23. Evolución de las ideas respecto al enfoque de la evaluación

Cambio de...	Hacia...
Evaluar conocimientos.	Evaluar habilidades y comprensiones.
Evaluar productos.	Evaluar procesos.
Evaluación externa al término del curso.	Evaluación interna durante el curso.
Sólo evaluaciones escritas.	Uso de diversos métodos o evidencias.
Referencia a las normas.	Referencia a los criterios.
Evaluación sumativa del aprobado/suspenseo.	Identificación formativa de las fuerzas y debilidades, y registro de los logros positivos.

Fuente: adaptado a partir de Torrence (1997)

De acuerdo con la tabla expuesta, cuando el profesor evalúe a un estudiante para determinar su rendimiento, deberá utilizar distintos métodos y evidencias. Así, además de evaluar sus conocimientos, también se evaluarán los cambios que han aparecido respecto a la adquisición de actitudes o al uso de nuevos procedimientos. Por ello, como apunta Martínez (2009:57), *“cualquier prueba, actividad o registro que proporcione información sobre lo que ha ocurrido durante el proceso de aprendizaje, será válido para valorar al estudiante”*.

Ante esta nueva situación, la evaluación deja de ser estrictamente un instrumento sancionador, acreditativo y calificador, para pasar a ser entendida como parte del proceso formativo; por tanto, en el proceso de evaluación es necesario plantearse cuáles son los procedimientos más adecuados para evaluar los resultados de la enseñanza en cuanto al proceso desarrollado y al resultado obtenido; sin dejar de lado la pertinencia y validez de la evaluación misma, y sin olvidar la importancia de la participación del alumnado, en su autoevaluación, heteroevaluación y evaluación global. Desde este mismo momento, la evaluación deja de tener el sentido estricto de acreditación, ni siquiera de promoción, sino de medio para su constante mejora; la evaluación, parte inherente de la enseñanza, se ha transformado en un medio que permite orientar el trabajo de cada estudiante, cumpliendo una función reguladora del proceso de enseñanza. De este modo, la evaluación se convierte en pilar fundamental del nuevo modelo de formación preconizado por el proceso de Bolonia, en particular, el aprendizaje centrado en el estudiante, la preparación para aprender a lo largo de la vida y el desarrollo curricular basado en competencias (genéricas y específicas).

Una evaluación que ante todo ha de ser congruente con los demás elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto con las decisiones adoptadas con relación a los objetivos, contenidos, metodologías, actividades, etc. (Rodríguez López, 2003), pero no sólo centrada en la evaluación del aprendizaje, sino también en la evaluación de las modalidades optadas, técnicas, métodos, conocimientos, etc.

seguidos y desarrollados por parte del profesor en ese proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

Así respecto a la evaluación del aprendizaje, es tarea principal del profesor explicitar cómo valorará la calidad el aprendizaje alcanzado por los estudiantes, lo que le conllevará a responder a cuestiones como: qué instrumentos de medida utilizará; qué criterios usará para valorar el aprendizaje, es decir, qué peso o porcentaje se asignará a cada actividad, etc. Esta toma de decisiones se basará en el dominio de los objetivos educativos estipulados a priori por el profesor y que claramente quedaran recogidos en la guía docente de la materia.

Es interesante resaltar, en este caso, el estudio que hasta ahora hemos ido referenciando de De Miguel desarrollado en 2006 (en De Miguel et al., 2006), donde además de las relaciones entre modalidades organizativas y enfoques metodológicos, también fue analizada las relaciones existentes entre los enfoque metodológicos y las estrategias evaluativas. Como en la anterior relación, la escala utilizada para valorar la intensidad de la relación por parte de los expertos, osciló entre 0 y 3, siendo el valor de 3 el que se consideraba como una alta relación y 0 como ninguna relación. Los resultados mostraron como cada método encuentra su máxima afinidad con uno o varios tipos de estrategias evaluativas, como se puede apreciar en la Tabla 24., exceptuando el “estudio de casos” que distribuye su evaluación.

Tabla 24. Afinidad entre métodos docentes y sistemas de evaluación

Estrategias Evaluativas	Métodos enseñanza							Totales
	Lección magistral	Estudio de casos	Resolución de problemas	Aprendizaje basado en problemas	Aprendizaje orientado a proyectos	Aprendizaje cooperativo	Contrato de aprendizaje	
Pruebas objetivas	3	0	0	0	0	0	1	4
Pruebas de respuestas corta	3	0	0	0	0	0	1	4
Pruebas de desarrollo	3	1	1	1	1	1	1	9
Trabajos y proyectos	0	2	3	2	3	3	2	15
Tareas reales o simuladas	1	2	3	3	2	3	2	16
Sistemas de autoevaluación	0	1	1	1	1	1	3	8
Técnicas de observación	0	2	1	0	2	2	1	8
Portafolio	1	1	1	2	2	2	3	12
Totales	11	9	10	9	11	12	14	

Fuente: adaptación a partir de De Miguel (2006)

También cabe destacar la falta de relación entre algunas estrategias y métodos, como es el caso de la lección magistral, que presenta cinco ausencias de relación.

En cuanto a los recursos evaluativos que se pueden utilizar en mayor o menor medida con cada uno de los métodos de enseñanza. Desde el punto de vista de este

contraste parecería insuficiente que en un método de enseñanza cualquiera viniese asociado exclusivamente a una estrategia evaluativa. También es cierto que las tres primeras estrategias evaluativas (pruebas de desarrollo, de respuesta corta y objetivas) parece que los expertos las vinculan casi exclusivamente a un método, mientras que el abanico de otras se asocia con más métodos de enseñanza. Sobre la evaluación de los procesos, el profesor tiene que tener previsto cómo va a evaluar su proceso de enseñanza-aprendizaje. A través del cual conocerá cómo han funcionado las cosas, lo que le permitirá detectar los puntos fuertes y débiles del proceso seguido y así poder introducir propuestas de mejora para próximos cursos.

La evaluación, desde este marco, tal y como ya veníamos argumentando en el capítulo dos, hemos de entenderla como:

- Integradora, ya que exige tener en cuenta las competencias generales establecidas en los Objetivos Generales y las competencias específicas implícitas en los Objetivos Específicos de las diferentes materias.
- Continua, al ser un elemento inseparable de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que aporta información del mismo con carácter permanente, por lo que estará presente de forma sistemática, en el desarrollo de todo tipo de actividades y no sólo en momentos puntuales y aislados.
- Formativa, pues al tener información de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter permanente, puede detectar dificultades en el momento que se producen, averiguar las causas y en consecuencia regular, orientar y autocorregir la intervención educativa con objeto de mejorar los procesos seguidos por todos los participantes.
- Cualitativa-cuantitativa, al ofrecer datos e interpretaciones primero, sobre los cuales poder entender y valorar, después, los procesos seguidos por todos los participantes.
- Contextualizada, pues debe tener en cuenta el contexto del centro, así como la singularidad de cada uno de los estudiantes, considerando su propio proceso de aprendizaje y sus características específicas.

Desde esta perspectiva, podemos decir que evaluar es obtener información acerca de cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje con objeto de ayudar al alumnado, adaptarse a sus características y necesidades, comprobar la acción didáctica del docente y determinar hasta qué punto se han desarrollado las intenciones educativas expresadas en cada programa de las materias correspondientes.

Esta evaluación “alternativa” se puede conceptualizar desde varios enfoques, desde nuestra perspectiva, complementarios. En general, se puede decir que implica mayor participación del alumnado a través de la auto-evaluación, co-evaluación, o ambas opciones. La preocupación por los métodos alternativos viene provocado como apunta León (2010) (en León et al., 2010) por el interés de incluir aspectos que van más allá de los meros contenidos conceptuales (nos estamos refiriendo a evaluar además contenidos procedimentales y actitudes).

En este sentido, la evaluación alternativa es clave en la docencia que utiliza las metodologías activas y participativas promovidas actualmente desde el EEES (portafolio, método de proyectos, diarios, mapas conceptuales, etc.).

En términos generales, para Zabalza (2001), los criterios que deben guiar los cambios en la evaluación se pueden resumir del siguiente modo:

- Debe servir para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades
- Debe referirse a todos los objetivos formativos, esto es, ser integradora
- Debe estar inmersa en el desarrollo habitual del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Debe ser parte integrante del proceso formativo.
- Debe ser coherente con el estilo de trabajo en el aula.
- Debe ser inicial, de proceso y final.
- Debe ser formativa.
- Debe incluir demandas cognitivas variadas y progresivas.
- Debe incluir información previa y posterior.

Así, en la siguiente tabla, De Miguel (2006) destaca los elementos diferenciales entre la evaluación tradicional y la evaluación centrada en competencias:

Tabla 25. Diferencias entre Evaluación Tradicional y Evaluación centrada en Competencias

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN CENTRADA EN COMPETENCIAS
Evaluación limitada	Evaluación Auténtica
Evaluación referida a la norma	Evaluación referida al criterio
El profesor monopropietario de la evaluación	Los estudiantes se “apoderan” de la evaluación
Evaluación final y sumativa	Evaluación continua y formativa
Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia	Mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos

Este mismo autor y su equipo de investigación, señalan los procedimientos y técnicas evaluativas empleados en la Educación Superior,

- Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos,...).
- Pruebas de respuesta corta.
- Pruebas de respuesta larga, de desarrollo.
- Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos,...).
- Trabajos y proyectos.
- Informes/memorias de prácticas.
- Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.

- Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo).
- Escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción,...).
- Técnicas de observación (registros, listas de control,...).
- Portafolio.

Estrategias evaluativas en la que se ha basado el estudio que presentamos, como ya se afirmó en el capítulo dos, con tan solo una diferencia que es la suma a ellas de los mapas conceptuales como otra de las técnicas de evaluación potenciadas por el proceso de convergencia.

Como sabemos, cada técnica evaluativa debe responder a unos propósitos educativos distintos y, por tanto, el profesor a de saber seleccionar los instrumentos necesarios que pueden proporcionar la información más adecuada, en función de la situación.

4.3.4.1. El mapa conceptual como instrumento de evaluación

Uno de los propósitos de la enseñanza apoyada en herramientas como son los mapas conceptuales, es desarrollar en los estudiantes un conocimiento proposional. Para ello, se necesita que los conceptos estén relacionados de manera significativa y es precisamente la elaboración de mapas conceptuales, la que promueve el establecimiento de conexiones entre los conceptos, que a su vez, lo que nos reflejan es el nivel de organización de los conocimientos en la estructura cognitiva del sujeto de aprende, es decir, nuestros estudiantes. Por lo tanto el mapa conceptual puede ser para el profesor una herramienta útil para evaluar.

Desde ya algunas décadas, las investigaciones acerca de los mapas conceptuales como herramientas de evaluación, han demostrado la gran utilidad que los su elaboración tiene en la evaluación de los aprendizaje logrados a través de los trabajos tanto desarrollados en clase como fuera de ella. Diversos investigadores resaltan su importancia como instrumento para “negociar significados”, ya que permiten observar los cambios en las estructuras cognitivas de los estudiantes (Moreira y Novak, 1988; Sanson ortega, et al., 2005). Por lo tanto se puede afirmar, que se ha constatado la gran utilidad de los mapas conceptuales con respecto a la evaluación.

La resultante constituirá una forma particular, no la única, de expresar el grado de conocimiento sobre un tema determinado, posible de ser perfeccionado mediante el necesario intercambio de ideas entre el profesor y el estudiante.

Como instrumento de evaluación, un mapa conceptual, es una tarea por lo tanto, que representa la organización del conocimiento en tópico específico y que puede ser explicada a través de tres aspectos importantes (Ontoria, et al. 2000):

- a) La organización jerárquica de la estructura cognitiva. Es decir, las proposiciones y conceptos más generales incluyen proposiciones y conceptos más específicos y menos inclusivos. Esto permite evaluar si el estudiante ha logrado comprender correctamente las relaciones conceptuales de los saberes aprendidos.

- b) La diferenciación progresiva de los conceptos. Ello demuestra un nivel alto de comprensión. Así, el grado de diferenciación de los conceptos que elabora cada estudiante a través de la inclusión de los conceptos y las relaciones que hacen conexiones con un saber específico, se puede evaluar a través de mapas conceptuales.
- c) La reconciliación integradora. Los mapas conceptuales permiten, por un lado reconocer nuevas relaciones entre conjuntos de conceptos, y por otro, los mapas conceptuales se usan para valorar las concepciones y relaciones erróneas que se tenían de los conceptos, reconciliando e integrando los conocimientos previos.

La evaluación con mapas conceptuales representa una excelente opción, así lo corrobora Novak (1998), quien elaboró los mapas a falta de una herramienta de evaluación que demostrara de forma clara y precisa, los cambios de la comprensión conceptual de los estudiantes. Los mapas conceptuales pueden ser utilizados tanto para la evaluación inicial, diagnosticando así los conocimientos previos del estudiante, como para la evaluación formativa realizada durante el proceso didáctico, o la evaluación final del proceso, con el fin de establecer el grado de aprendizaje.

De este modo, podemos afirmar, que la evaluación y seguimiento del aprendizaje del estudiante, es una de las utilidades más importantes del mapa conceptual

Por último, el mapa facilita la evaluación formativa del alumnado, de tal forma que puede ser utilizado para identificar la evolución del conocimiento y su estructura, tras la realización de un curso y/o a lo largo del tiempo (por medio de la comparación de mapas conceptuales previos y finales) (Beyerbach, 1988), para detectar y valorar los errores conceptuales (González, Morón y Novak, 2001) ó para valorar la congruencia entre los objetivos del curso y la estructura cognitiva del experto y el conocimiento de los estudiantes.

4.3.4.3. El portafolio como instrumento de evaluación

Desde el contexto de la convergencia al EEES, el diseño del currículo universitario en términos de competencia, dirige al profesorado hacia la necesidad de definir metas formativas más allá de los contenidos disciplinares (García Sanz, 2006).

En este sentido, el portafolio puede ser una manera de realizar la evaluación, porque a través de la revisión de las evidencias que en él se aportan el profesorado podrá evaluar tanto conocimientos, como habilidades o actitudes (Martínez, 2009). De esta manera puede ser, además de un enfoque metodológico, una técnica que informa sobre las competencias que una persona o grupo de personas puede demostrar, así como la naturaleza y el aprovechamiento del proceso de aprendizaje que han seguido para obtener dichos logros.

Siguiendo a ésta última autora, el portafolio aporta a la evaluación un doble valor: pedagógico y evaluativo, vinculado a su vez a una doble modalidad de evaluación: formativa y sumativa. Como evaluación formativa, el portafolio va a servir

al profesorado a lo largo de todo el proceso para identificar los logros o dificultades del estudiante, sirviendo así de orientación para el aprendizaje futuro del estudiante.

De este modo, el portafolio, implica al estudiante en su propia evolución tomando conciencia de sus puntos fuertes y de sus debilidades y, por tanto, la evaluación mediante el portafolio es eminentemente formativa; esta herramienta nos ofrece la posibilidad de valorar el progreso y proceso del aprendizaje. Es a partir de las evidencias que lo componen cuando el profesor identifica las cuestiones claves para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre cuáles son los propósitos, aquello que está bien planteado, dónde los esfuerzos han estado mal planteados o han sido inadecuados, y cuales resultan ser, por el contrario, las líneas más interesantes para desarrollos posteriores.

Es decir, en este sentido, juega un importante papel el feedback que el estudiante obtiene por parte del profesor, ya que le va a ayudar a comprender como mejorar sus puntos débiles y a transformarlos en puntos fuertes. Así, a lo largo de ese proceso de evaluación formativa el estudiante generará o desarrollará competencias, que a su vez influyen positivamente en el desarrollo del aprendizaje.

Aunque la evaluación mediante el portafolio es eminentemente formativa,, también, como hemos indicado, al profesor de igual modo le puede dar uso como evaluación sumativa. En este sentido, el portafolio, sirve al profesorado para proporcionarle unos resultados al final del proceso. Para ello, será necesario que el docente tenga definidos unos estándares que identifiquen el nivel de consecución de los criterios establecidos al principio en función a las competencias y objetivos planteados en la materia.

Así, basándonos en algunas experiencias como la desarrollada por Romero y Crisol (2012) en la Universidad de Granada, consideramos que el portafolio como sistema de evaluación, no solo contribuye a la mejora del aprendizaje de los estudiantes sino también a la mejora de la enseñanza del profesor, tal es así que:

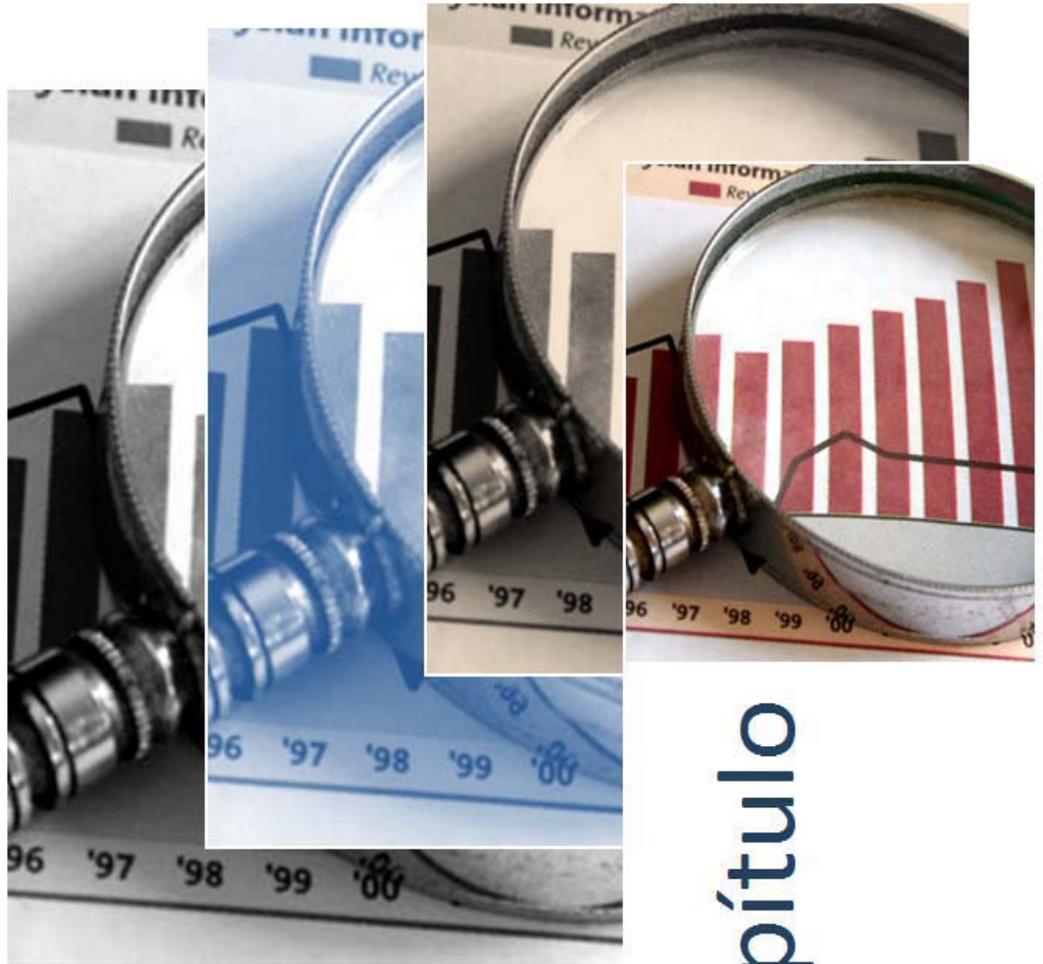
Desde el punto de vista de los estudiantes, las conclusiones obtenidas fueron, que el portafolio:

- Les ha permitido aprender a aprender y a ir conociéndose como estudiantes a través de una activación consciente de cuál es su estilo de aprendizaje.
- Han podido integrar en el aula sus intereses personales.
- Se han dado cuenta de su progreso, ya que el portafolio es un material que se puede visualizar y que permite tomar conciencia de cómo uno va avanzando.
- Han podido llevar a cabo una autoevaluación constante de su aprendizaje, aprendiendo de este modo a ser más conscientes de los recursos a su disposición y de los pasos que les lleva conseguir un determinado objetivo.

Así, de la misma forma, el haber trabajado con el portafolio en la clase al profesorado le permite:

- Reinventar continuamente la clase.

- Reflexionar constantemente sobre la función docente a partir de la retroalimentación que los estudiantes van proporcionando en los documentos del portafolio.
- Conocer más a sus estudiantes y sus necesidades y, por ende, su enseñanza.
- Ser más conscientes de todo el proceso de aprendizaje y de todo lo que sucede en el aula. Es decir, a través del portafolio el profesor es capaz de traspasar esa primera capa externa de la clase y adentrarnos en una dimensión que se desconoce casi por completo cuando no se utilizan estos instrumentos de regulación.



5 capítulo

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CONTENIDO

- 5.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.**
- 5.2. CARACTERIZACIÓN DE LAS POBLACIONES.**
 - 5.2.1. Caracterización de la población del profesorado.
 - 5.2.2. Caracterización de la población de los estudiantes.
- 5.3. EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.**
 - 5.3.1. Proceso de construcción y administración de los instrumentos de recogida de información.
 - 5.3.1.1. *Fase 1. Análisis previo de instrumentos utilizados en otras investigaciones similares.*
 - 5.3.1.2. *Fase 2. Elaboración de los cuestionarios.*
 - 5.3.1.3. *Fase 3. Validación de los dos instrumentos a través del juicio de expertos.*
 - 5.3.1.4. *Fase 4. Aplicación piloto, validación de constructo, revisión y elaboración definitiva de los instrumentos.*
 - 5.3.1.4.1. Análisis factorial exploratorio.
 - 5.3.1.4.2. Análisis factorial confirmatorio.
 - 5.3.1.4.3. Resultados del análisis factorial exploratorio de la dimensión “Opinión sobre las metodologías activas” del cuestionario OPPUMAUGR.
 - 5.3.1.4.4. Resultados del análisis factorial confirmatorio de la dimensión “Opinión sobre las metodologías activas” del cuestionario OPPUMAUGR.
 - 5.3.1.4.5. Resultados del análisis factorial exploratorio de la dimensión “Opinión sobre las metodologías activas” del cuestionario OPEUMAUGR.
 - 5.3.1.4.6. Resultados del análisis factorial confirmatorio de la dimensión “Opinión sobre las metodologías activas” del cuestionario OPEUMAUGR.
 - 5.3.1.4.7. Cálculo de la Fiabilidad de la dimensión “Opinión sobre las metodologías activas” obtenida para los dos instrumentos a partir del análisis factorial exploratorio y factorial confirmatorio.
 - 5.3.1.5. Cálculo de la Fiabilidad de nuestros dos instrumentos de recogida de datos.
- 5.4. SELECCIÓN Y CÁLCULO DE LAS MUESTRAS**
 - 5.4.1. Selección de la muestra del profesorado y recogida de datos.
 - 5.4.2. Selección de la muestra de los estudiantes y recogida de datos.
 - 5.4.3. Representatividad de las muestras del profesorado.

- 5.4.4. Representatividad de las muestras de los estudiantes.
- 5.5. CARATERIZACIÓN DE LAS MUESTRAS.**
 - 5.5.1. Caracterización de las muestras del profesorado.
 - 5.5.1.1. Caracterización de la Muestra 1 del profesorado.
 - 5.5.1.2. Caracterización de la Muestra 2 del profesorado.
 - 5.5.2. Caracterización de las muestras de los estudiantes.
 - 5.5.2.1. Caracterización de la Muestra 1 de los estudiantes.
 - 5.5.2.2. Caracterización de la Muestra 2 de los estudiantes.
- 5.6. CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.**

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

"Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación, el saber dudar a tiempo".

Aristóteles

5.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación se ha llevado a cabo en la Universidad de Granada (UGR), en donde los centros docentes se encuentran estructurados en Facultades y Escuelas, repartidas en cinco campus universitarios distribuidos en distintas zonas de la ciudad (Centro, Cartuja, Fuentenueva, Aynadamar y Ciencias de la Salud). Además nuestra investigación también ha contado con profesorado y estudiantes de las dos sedes situadas en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

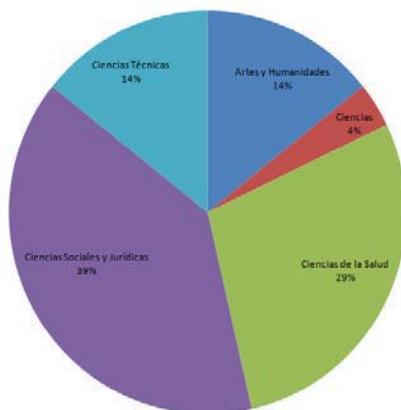
Las Facultades y Escuelas que forman nuestro contexto de investigación son las siguientes:

Tabla 26. Facultades y Escuelas que participan en la investigación

FACULTADES Y ESCUELAS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA (UGR)	
1.	Facultad de Bellas Artes
2.	Facultad de Ciencias
3.	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
4.	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
5.	Facultad de Ciencias de la Educación
6.	Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
7.	Facultad de Ciencias de la Salud
8.	Facultad de Ciencias de la Salud de Ceuta
9.	Facultad de Ciencias Sociales de Melilla
10.	Facultad de Ciencias del Trabajo
11.	Facultad de Comunicación y Documentación
12.	Facultad de Derecho
13.	Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
14.	Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
15.	Facultad de Enfermería de Melilla
16.	Facultad de Farmacia
17.	Facultad de Filosofía y Letras
18.	Facultad de Medicina
19.	Facultad de Odontología
20.	Facultad de Psicología
21.	Facultad de Trabajo Social
22.	Facultad de Traducción e Interpretación
23.	Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación
24.	E.T.S. de Arquitectura
25.	E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos
26.	E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación
27.	Centro de Enfermería (S.A.S.) "Virgen de las Nieves"

Facultades y Escuelas que podemos agrupar en cinco áreas de conocimiento de la siguiente manera:

Gráfico 7. Distribución de centros de la UGR según la variable “Área de Conocimiento”



Artes y Humanidades	Facultad de Bellas Artes; Facultad de Filosofía y Letras; Facultad de Traducción e Interpretación; Facultad de Comunicación y Documentación.
Ciencias	Facultad de Ciencias.
Ciencias de la Salud	Facultad de Ciencias de la Salud; Facultad de Farmacia; Facultad de Enfermería de Melilla; Facultad de Medicina; Facultad de Odontología; Centro de Enfermería (S.A.S) “Virgen de la Nieves”; Facultad de Ciencias de Salud de Ceuta; Faculta de Psicología.
Ciencias Sociales y Jurídicas	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; Facultad de Ciencias de la Educación; Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; Facultad de Derecho; Facultad de Ciencias Sociales de Melilla; Facultad de Ciencias del Trabajo; Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; Facultad de Trabajo Social; Centro de Magisterio “La Inmaculada”
Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	E.T.S. de ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; E.T.S. de Ingeniería Informática y de Telecomunicaciones; Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Edificación; E.T.S. de Arquitectura.

5.2. CARACTERIZACIÓN DE LAS POBLACIONES

Una acción importante en el diseño de una investigación es determinar los sujetos con los que se llevará a cabo el estudio. Para ello, es necesario delimitar el ámbito de la investigación, definiendo una población para posteriormente establecer la muestra del estudio.

La población de esta investigación corresponde por un lado, al conjunto de profesores de la Universidad de Granada que dentro del cuerpo de docentes universitarios o contratados se encuentran ocupando alguna de las siguientes categorías profesionales: Catedrático de Universidad (CU), Titular de Universidad

(TU), Contratados Doctores (CD), Ayudantes Doctores (AD), Colaboradores (CB), Asociados (ASC), Profesor sustituto (PS) y otros (OTR). Y por otro lado, los estudiantes pertenecientes a las titulaciones de Grado, máster y doctorado, así como los pertenecientes a las antiguas titulaciones.

5.2.1. Caracterización de la población del profesorado

En cuanto al profesorado de la UGR, según los datos obtenidos a través del Servicio PDI (Personal Docente Investigador), durante el curso académico 2011/2012, la población de profesorado está formada por un total 4.126 profesores adscritos a las diferentes facultades y categorías profesionales tal como se puede apreciar en la tabla siguiente:

Tabla 27. Distribución de la población del profesorado en función a las variables “Facultad/Escuela” y “Categoría profesional”.

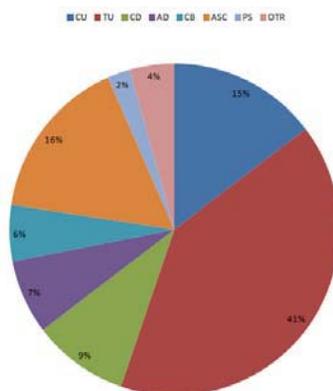
FACULTADES Y ESCUELAS	CU	TU	CD	AD	CB	ASC	PS	OTR	TOTAL
Facultad de Bellas Artes	6	51	10	11	50	9	1	2	140
Facultad de Ciencias	200	316	34	45	8	21	5	63	692
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	1	26	5	4	0	13	3	2	54
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	21	82	56	22	27	28	16	3	255
Facultad de Ciencias de la Educación	34	106	36	25	11	28	13	16	269
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología y E.U de Trabajo Social	10	55	2	2	6	27	2	2	106
Facultad de Ciencias del Trabajo	3	7	6	0	3	2	2	1	24
Facultad de Ciencias de la Salud de Ceuta	0	19	0	0	0	0	0	0	19
Facultad de Ciencias Sociales de Melilla	0	12	7	0	0	5	0	0	24
Facultad de Comunicación y Documentación	8	21	0	0	1	11	0	1	42
Facultad de Derecho	42	114	21	13	9	30	6	4	239
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta	1	21	9	6	10	25	6	0	78
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla	2	16	12	8	9	18	4	0	69
Facultad de Farmacia	52	116	19	15	2	6	3	16	229
Facultad de Filosofía y Letras	75	220	40	40	7	10	9	25	426
Facultad de Medicina	54	126	11	5	5	189	2	10	402
Facultad de Odontología	8	32	6	1	5	28	0	0	80
Facultad de Psicología	22	67	33	15	0	7	0	6	150
Facultad de Traducción e Interpretación	7	40	9	7	14	4	2	1	84

E.T.S. de Ingeniería de Edificación	1	37	3	6	15	29	5	1	97
E.T.S. de Arquitectura	2	58	5	18	23	64	6	1	177
E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	12	23	19	17	4	46	3	2	126
E.T.S. de Ingeniería Informática y de Telecomunicación	30	85	37	30	10	8	1	5	206
E.U. de Ciencias de la Salud	14	25	2	8	7	31	2	0	89
Facultad de Ciencias de la Salud de Ceuta	0	0	7	0	0	22	1	0	0
Facultad de Enfermería de Melilla	0	0	0	0	0	0	0	19	0
TOTAL	605	1.675	389	298	226	661	92	180	4.126

Como se puede apreciar en la tabla anterior, del total de profesorado (4.126), el 16,97% corresponde a la Facultad de Ciencias, colocándose ésta como el centro que más profesorado tiene, seguida de la Facultad de Filosofía y Letras con un 10,44% del total y la Facultad de Ciencias de la Educación con 6,59%.

Con respecto a las categorías a las que corresponde el profesorado de cada Facultad/Escuela, destacar en un primer lugar, como puede apreciarse en la siguiente gráfico, que es la categoría de Titular de Universidad, la que representa el 40,59% del total del profesorado, seguidas pero en menor medida, de las categorías de Asociado y Catedrático de Universidad, representando un 16,02% (661 profesores) y un 14,66% (605 profesores) respectivamente. Seguidas éstas últimas, de las categorías de Contratado Doctor con 389 (9,42%), Ayudante Doctor con 298 profesores (7,22%) y Colaborador con 226 profesores (5,47%), siendo menos representativas, las figuras de Otras (Profesorado de Escuela Universitaria; becarios FPU/FPDI, posdoctorales; contratos de investigación, como Ramón y Cajal, Juan de la Cierva, etc.; Comisiones de servicio, Investigadores, etc.) con un 4,36% (180 profesores) y Profesor sustituto con un 2,22% (92 profesores).

Gráfico 8. Distribución de la población del profesorado según la variable "Categoría profesional".



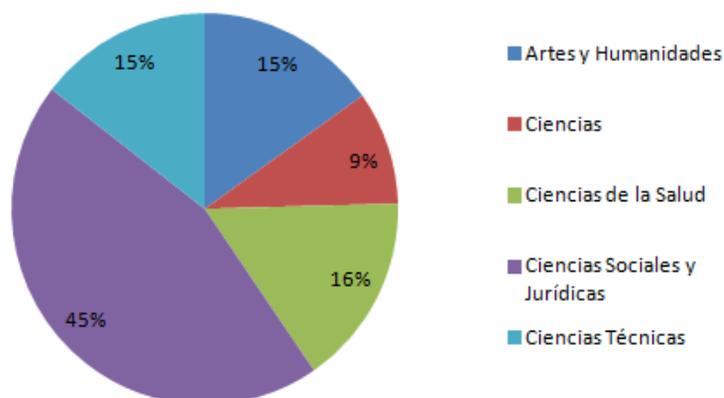
Subrayar también que, como desvelan los datos de la Tabla 26., donde más profesorado hay con la categoría de Catedrático de Universidad es en la Facultad de Ciencias (200 profesores), al igual que de las categorías de Titular de Universidad (316 profesores), Ayudante Doctor (45 profesores) y otros (63), quedando la categoría de Colaborador destacable en la Facultad de Bellas Artes, con 50 profesores, la categoría de Asociado en la Facultad de Medicina (189 profesores) y la de Personal Sustituto en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales con 16 profesores.

5.2.2. Caracterización de la población de los estudiantes

Respecto a los estudiantes de la UGR, los datos obtenidos a través del Vicerrectorado de Ordenación Académica nos indican, que el número total de estudiantes con los que cuenta la Universidad de Granada en el curso académico actual, 2011/2012 es de 56.359 estudiantes, siendo 34.050 hombres, representando el 60,40%, y 22.343 mujeres, constituyendo el 39,60% del total.

En cuanto a la distribución de estudiantes por áreas de conocimientos, tal como se puede apreciar en la siguiente gráfico, es el área de Ciencias Sociales la que agrupa el mayor número de estudiantes, siendo 25.256, representando así el 45% de la población de los estudiantes, seguida de Ciencias de Salud con un 16% (9.165) estudiantes), Artes Y Humanidades (8.517 estudiantes) y Ciencias Técnicas (8.156 estudiantes), representando cada una de ellas, el 15 %, quedando en último lugar el área de Ciencias, con una representatividad del 9% (5.265 estudiantes).

Gráfico 9. Distribución de la población de estudiantes según la variable "Área de Conocimiento".



Por otro lado, y como muestra la siguiente tabla, es clara la diferencia que hay respecto a la población de estudiantes en función a la modalidad de titulación (Antiguas Titulaciones, Grado), siendo así, que, como se percibe a través del siguiente gráfico, en todas las áreas de conocimiento resalta un mayor número de estudiantes matriculados en las antiguas titulaciones que en las nuevas de Grado, diferencia claramente justificada, ya que para las Titulaciones se ha contemplado el número de estudiantes matriculados en todos sus cursos, (1º, 2º y 3º si se trata de Diplomatura;

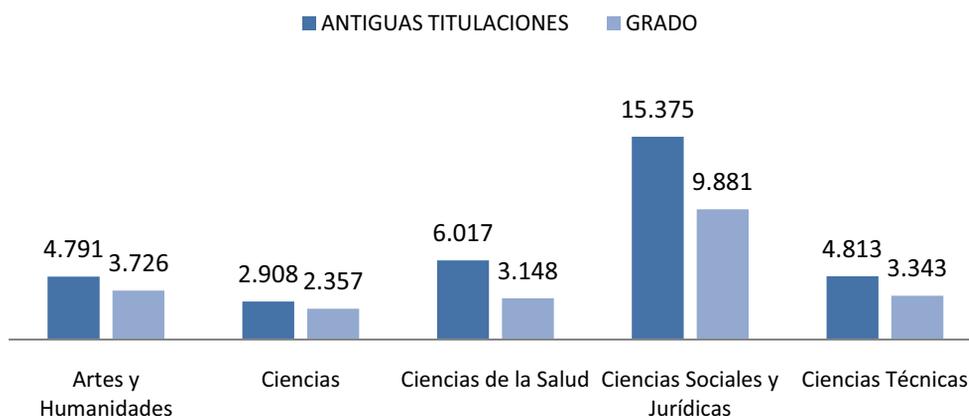
y 1º, 2º, 3º, 4º y 5º de las Licenciaturas o Ingenieras), mientras que para los Grados, solamente se contemplan los dos primeros cursos, 1º y 2º de Grado, que son los implantados y desarrollados hasta la actualidad, por todas las Facultades/Escuelas en las distintas titulaciones que ofrece cada una de ellas.

Tabla 28. Distribución de estudiantes por modalidad de titulación en función de la variable “Área de Conocimiento”.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	ANTIGUAS TITULACIONES	GRADO	TOTAL
Artes y Humanidades	4.791	3.726	8.517
Ciencias	2.908	2.357	5.265
Ciencias de la Salud	6.017	3.148	9.165
Ciencias Sociales y Jurídicas	15.375	9.881	25.256
Ciencias Técnicas	4.813	3.343	8.156

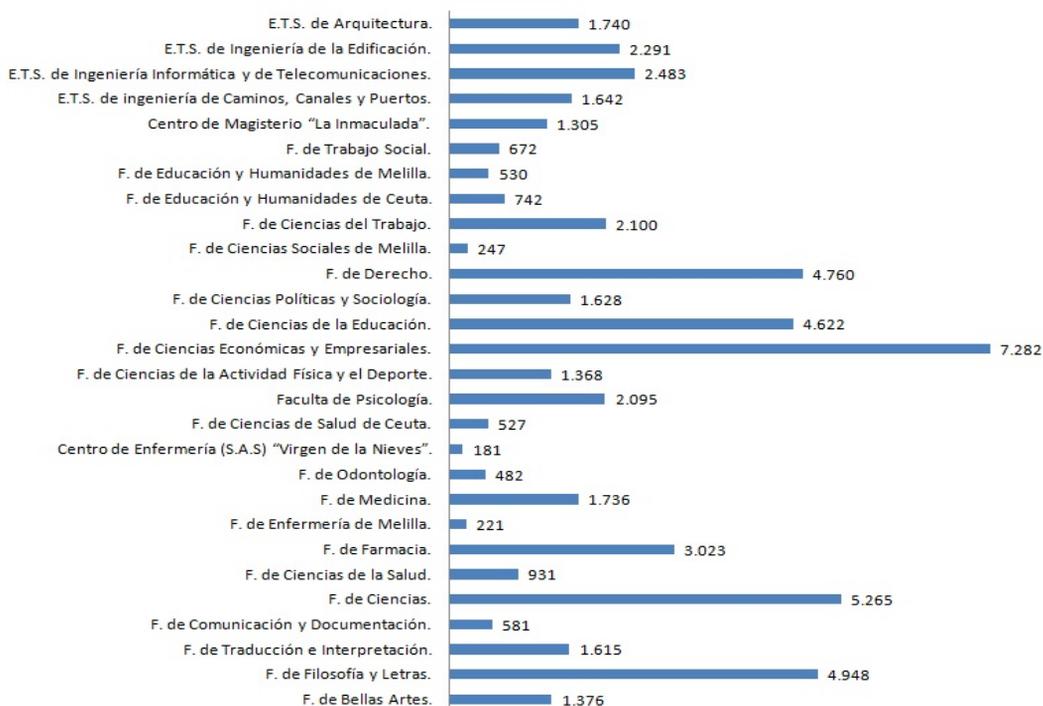
Un aspecto destacable como se muestra en el siguiente gráfico, es que en todas las áreas de conocimiento el número de estudiantes matriculados en Grado, aún correspondiendo solamente a los dos primeros curso, representa más de la mitad de la población total matriculada en las Antiguas Titulaciones, lo que indica que cuando culmine la implantación del Proceso de Convergencia, la UGR podría llegar a triplicar el número total de estudiantes.

Gráfico 10. Distribución de estudiantes por modalidad de titulación en función de la variable “Área de Conocimiento”.



Con respecto a la distribución de estudiantes por Facultades/Escuelas, el centro que más estudiantes posee es la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, con 7.282 estudiantes, representando así, el 12,92% de la población total. A ésta le sigue, la Facultad de Ciencias que posee un 9,34% de la población total, con sus 5.265 estudiantes.

Gráfico 11. Distribución de estudiantes según la variable “Centros”



Como también se puede ver, hay un grupo de centros que oscilan todos ellos alrededor del 9% de la población, siendo éstos, la Facultad de Filosofía y letras (8,77%), la Facultad de Derecho (8,44%) y la Facultad de Ciencias de la Educación (8,20%).

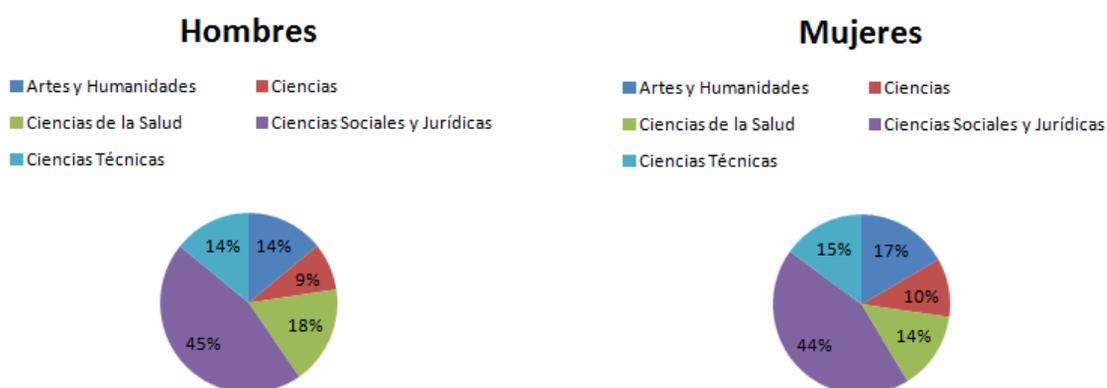
Por último, es relevante destacar que los centros con menos población estudiantil, corresponden al Centro de Enfermería (S.A.S.) “Virgen de las Nieves”, la Facultad de Enfermería de Melilla y la Facultad de Ciencias Sociales de Melilla con el 0,32% (181 estudiantes), 0,39% (221 estudiantes) y 0,43% (247 estudiantes) de la población total respectivamente.

En cuanto a la distribución de estudiantes según el sexo por áreas de conocimiento, como se puede ver en la siguiente tabla y gráfico, desde un punto de vista general, la distribución de hombres y mujeres por áreas de conocimiento es muy homogénea en lo que respecta a representatividad porcentual, siendo mínimas las diferencias. Siendo destacable, el hecho de que en todas las áreas de conocimiento, predomina un mayor número de estudiantes hombres, que de mujeres, representando en ambas un 45% y un 44%. Mientras que en el resto de áreas, tal como hemos indicado, la diferencia oscila entre 1 y 4 puntos porcentuales.

Tabla 29. Distribución de estudiantes por áreas de conocimiento en función de la variable "Sexo"

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	SEXO	
	Hombres	Mujeres
Artes y Humanidades	4.791	3.729
Ciencias	2.908	2.357
Ciencias de la Salud	6.048	3.148
Ciencias Sociales y Jurídicas	15.490	9.766
Ciencias Técnicas	4.813	3.343

Gráfico 12. Distribución de estudiantes por áreas de conocimiento en función de la variable "Sexo"



Simultáneamente, la distribución de estudiantes por áreas de conocimiento, Facultades/Escuelas, modalidad de titulación (Antiguas Titulaciones y Grado), en función al sexo, así como el total de estudiantes por Facultades/Escuelas se puede observar a través de la siguiente tabla:

Tabla 30. Distribución de los estudiantes en función a las variables "Área de Conocimiento", "Facultad/Escuela", "Titulación" y "Sexo".

Áreas de conocimiento	Facultades/Escuelas	Antiguas Titulaciones		TOTAL	Grado		TOTAL
		Hombre	Mujer		Hombre	Mujer	
ARTES Y HUMANIDADES	F. de Bellas Artes.	343	478	821	189	366	555
	F. de Filosofía y Letras.	1.596	1.508	3.104	802	1.042	1.844
	F. de Traducción e Interpretación.	136	404	540	396	679	1.075
	F. de Comunicación y Documentación.	153	173	326	123	132	255
CIENCIAS	F. de Ciencias.	1.436	1.472	2.908	1.284	1.073	2.357
CIENCIAS DE LA SALUD	F. de Ciencias de la Salud.	128	303	431	141	359	500
	F. de Farmacia.	716	1.569	2.285	208	530	738

	F. de Enfermería de Melilla.	19	78	97	30	94	124
	F. de Medicina.	473	754	1.227	173	336	509
	F. de Odontología.	103	215	318	65	99	164
	Centro de Enfermería (S.A.S) "Virgen de la Nieves".	25	43	68	26	87	113
	F. de Ciencias de Salud de Ceuta.	78	189	267	74	186	260
	Faculta de Psicología.	353	1.002	1355	154	586	740
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	F. de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.	832	287	1.119	172	77	249
	F. de Ciencias Económicas y Empresariales.	2.287	2.871	5.158	949	1.175	2.124
	F. de Ciencias de la Educación.	577	1.624	2.201	691	1.730	2.421
	F. de Ciencias Políticas y Sociología.	622	492	1.114	252	262	514
	F. de Derecho.	1.247	1.608	2.855	782	1.123	1.905
	F. de Ciencias Sociales de Melilla.	58	80	138	54	55	109
	F. de Ciencias del Trabajo.	480	897	1.377	300	423	723
	F. de Educación y Humanidades de Ceuta.	164	232	396	116	230	346
	F. de Educación y Humanidades de Melilla.	95	235	330	61	139	200
	F. de Trabajo Social.	235	2	237	157	278	435
	Centro de Magisterio "La Inmaculada".	231	334	565	255	485	740
CIENCIAS TÉCNICAS (Ingeniería Y Arquitectura)	E.T.S. de ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.	354	153	507	818	317	1.135
	E.T.S. de Ingeniería Informática y de Telecomunicaciones.	1.228	231	1.459	824	200	1.024
	E.T.S. de Ingeniería de la Edificación.	968	474	1.442	530	319	849
	E.T.S. de Arquitectura.	761	644	1.405	183	152	335

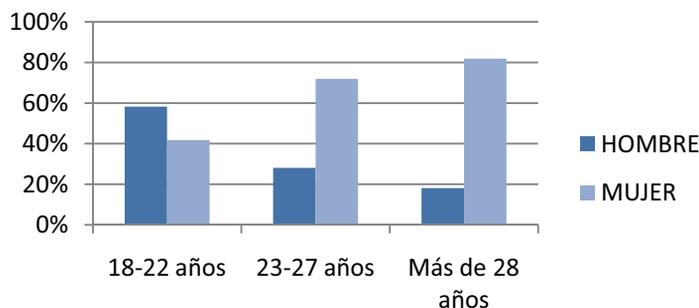
En este caso, tras el análisis de la población realizado hasta ahora, cabe subrayar que predomina el sexo femenino en casi todas las Facultades/Escuelas, tanto en las Antiguas Titulaciones como en Grado. Solamente sobresale el número de estudiantes masculinos en las Antiguas Titulaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, la Facultad de Trabajo Social, la E.T.S. de Ingeniería Informática y de Telecomunicaciones, la E.T.S. de Ingeniería de la Edificación y la

E.T.S. de Arquitectura. Y en las titulaciones de Grado solamente en la Facultad de Ciencias, la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como en las E.T.S anteriormente citadas.

Por último para concluir el descriptivo de nuestra población de estudiantes, adjuntamos en el Anexo 5A la distribución por Facultades/Escuelas y Titulaciones en función al sexo, donde al igual que en el análisis anterior, en la mayoría de titulaciones predomina el sexo femenino, aunque también, se pueden destacar en este caso como hay titulaciones donde el sexo masculino predomina altamente. A modo de ejemplo resaltamos aquellas en las que la diferencia entre hombres y mujeres es llamativa, (aunque en la tabla quedan marcadas en todas aquellas donde el sexo masculino predomina): Grado en Física, Grado en Ingeniería Química, Licenciatura en Física, Grado y Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Magisterio de la Especialidad de Educación Física, Licenciatura en Ciencias Políticas y de la Administración, Licenciatura en Filosofía Hispánica, Licenciatura en Historia, Grado en Ingeniería de la Edificación, Grado en Ingeniería Informática, etc.

Según la variable “edad” y “sexo”, la población estudiantil de la UGR queda distribuida como se puede apreciar a través del siguiente gráfico.

Gáfico 13. Distribución de estudiantes según las variables “Edad” y “Sexo”



Como muestra el gráfico, el 58% de la población agrupada en el intervalo de edad “18-22 años” son hombres, mientras que el 42% restante mujeres. En cuanto al intervalo “23-27 años”, el 28 % son hombres y el 72% mujeres. En cuanto a la última agrupación, “más de 28 años”, el 18% corresponde a hombres y el 82% a mujeres. Tal como se muestra en dos de los intervalos, “23-27 años” y “más de 28 años” la población destacada es la del sexo femenino. Solamente en el primer intervalo es mayor el número de hombres frente al de mujeres.

5.3. EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La técnica seleccionada para llevar a cabo la investigación ha sido la de encuesta. Una encuesta es “una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin

de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población” (García, 1993: 141).

Según este mismo autor, el cuestionario es el instrumento por excelencia de la recogida de información a través de encuestas, siendo a su vez, uno de los más empleados en la investigación en el área de Ciencias Sociales. Un cuestionario es un repertorio de preguntas, debidamente estructuradas, para obtener datos concretos de un conjunto de individuos (Caballero, 2009), por lo tanto su finalidad es, obtener datos descriptivos, resultando además muy útil, ya que, que permite sondear opiniones, identificar concepciones, conocer actitudes, percepciones, etc., de un número elevado de sujetos (Romero, 2005). Una de las condiciones fundamentales que debe reunir, consiste en traducir los objetivos de la investigación en preguntas concretas (Sierra Bravo, 1985; Converse y Presser, 1994; Fox, 1987; Cohen y Manion, 1990; Colás y Buendía, 1992) para así cumplir su función de enlace entre objetivos de la investigación y realidad de la población.

En nuestra investigación, la finalidad del cuestionario es la obtención de manera sistemática y ordenada, de información proveniente de la población investigada sobre todas las variables que son objeto de nuestro estudio. En este caso, hemos elaborado dos instrumentos de recogida de datos, uno para el profesorado, con el que queríamos conocer la opinión y la percepción sobre el uso de las metodologías activas, enfoques y modalidades organizativas y sistemas de evaluación utilizados en las aulas de la UGR; y otro, para los estudiantes dirigido a conocer las mismas percepciones y opiniones que las estudiadas en el cuestionario del profesorado, todo ello, con la finalidad de comparar ambas opiniones y así poder conocer las discrepancias o coincidencias entre ambos colectivos acerca del uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada.

Para esta investigación se optó por el cuestionario, tipo “survey” (Buendía y Colas, 1997), que no es otra cosa que un conjunto de cuestiones, elaboradas de forma cuidadosa, sobre los hechos y aspectos que se consideran relevantes en la investigación, para su constatación por la población o muestra que participe en el estudio (Sierra Bravo, 1985) dicho de otra manera, se trata de un instrumento cuya finalidad se centra en obtener de manera sistemática y ordenada, información de la población investigada sobre las variables objeto de investigación.

Este tipo de instrumento se caracteriza, porque las preguntas o las diferentes contestaciones a las preguntas tienen atribuido un valor numérico, lo que permite cifrarlas cuantitativamente y, en cierto modo, medir el nivel que alcanza en cada caso la actitud o aspecto investigado. Su proceso de elaboración resulta algo laborioso, dado que pasa por diversas fases (determinar la finalidad, especificar el tipo de pregunta y respuestas, redacción de las preguntas, validez y fiabilidad, etc.).

El cuestionario deberá, por una parte, traducir en sus preguntas los objetivos de la investigación, y por otra, producir en los encuestados respuestas sinceras y claras para posteriormente clasificar y analizar la información obtenida (De Lara Guijarro-Ballesteros y Velázquez, 2001).

La principal ventaja de los cuestionarios como técnica de recogida de información sobre otras técnicas, es la rapidez, la facilidad de aplicación y la posibilidad de ser constatado por muchos sujetos. Pero también presenta inconvenientes, que vienen dados por la falta de sinceridad, la adecuación al léxico, la superficialidad y la concordancia de las respuestas en las preguntas abiertas (Albert, 2007).

El tamaño del cuestionario es un aspecto importante a tener en cuenta al igual que el diseño. El cuestionario debe tener las preguntas justas y necesarias para poder dar respuesta a los objetivos. Lo que no quiere decir, que sea excesivamente corto, ya que corremos el riesgo de perder información. Y en cuanto a la imagen, debemos recordar que de la seriedad que transmita el cuestionario, dependerá la seriedad con la que nos respondan.

Pero este instrumento presenta unas ventajas y unos inconvenientes o limitaciones. Entre las ventajas podemos señalar las siguientes (Buendía et al., 1999; Cea D'Ancona, 1996):

- Ventaja económica: su aplicación supone poco coste y se puede aplicar a un gran número de sujetos simultáneamente en un tiempo relativamente corto.
- Permite abarcar un abanico de cuestiones en un mismo estudio.
- Requiere menos habilidad en su aplicación que otras técnicas de recogida de datos.
- Resulta un instrumento cotidiano para la mayoría de las personas.
- Garantiza el anonimato de los participantes, con lo cual se pueden sentir con mayor libertad para expresar opiniones y aumentar así el grado de veracidad de las respuestas.
- Es la metodología más indicada para recoger opiniones, actitudes o percepciones.
- Puede ser enviado por correo
- Ahorra tiempo: contribuye a realizar un uso eficiente del tiempo de diferentes formas: permite encuestar a un elevado número de personas de una vez, no requiere la presencia del investigador para que el sujeto responda a las cuestiones, y agiliza el análisis estadístico de las respuestas.
- Los resultados pueden generalizarse a una población definida, dentro de los límites marcados por el diseño muestral realizado.
- Facilita la generación de resultados.

No obstante, el uso del cuestionario también presenta algunos inconvenientes o limitaciones, entre las que se pueden señalar:

- Difícil elaboración. El proceso de creación del cuestionario, requiere tiempo y esfuerzo en la redacción de preguntas y su interpretación, siendo además

complicado obtener un instrumento considerado calidad, ya que, para ello, ha de responder a los criterios de fiabilidad y validez.

- Responde a objetivos descriptivos. La información que aporta el cuestionario es principalmente descriptiva. Resulta difícil diseñar un cuestionario que contribuya a la explicación de relaciones entre variables.
- La información queda restringida a la proporcionada por el sujeto, condicionada por supuesto, por el tipo de respuesta.
- Superficialidad de la información. No se tiene la certeza de que la información proporcionada se corresponda con la realidad.
- La información ofrecida se puede ver influenciada por el estado de ánimo de los encuestados.

Está claro que cada cuestionario obedece a diferentes problemas de investigación, lo que en cada caso el tipo de pregunta sea diferente. Generalmente se habla de dos tipos de preguntas: abiertas, caracterizadas por no delimitar de antemano las alternativas de respuestas, lo que genera que el número de categorías de respuestas puede ser elevado, considerando que el sujeto puede escribir lo que quiera; y cerradas en las que es fácil asignar valores numéricos, es decir, codificar para su posterior análisis. Este tipo requiere un menor esfuerzo y menos tiempo, ya que el sujeto no tiene que escribir, sino elegir una respuesta de las que se le presentan (Hernández Sampieri, 2003).

Independientemente del tipo de preguntas que escojamos para nuestro cuestionario, las preguntas han de caracterizarse por (Albert, 2006:117):

- *Las preguntas han de ser claras y comprensibles para los respondientes, deben evitarse términos confusos o ambiguos.*
- *Las preguntas no deben incomodar al respondiente. Cuando se trate de preguntas personales, el sujeto puede sentirse incómodo y es mejor hacerlas de forma sutil.*
- *Las preguntas han de referirse preferentemente a un solo aspecto o a una relación lógica.*
- *Las preguntas no deben inducir a la respuesta, se han de evitar preguntas o que den pie a elegir un tipo de respuesta.*
- *Las preguntas no pueden apoyarse en instituciones, ideas respaldadas socialmente ni en evidencias comprobadas.*
- *El lenguaje utilizado en las preguntas ha de ser el apropiado a las características del respondiente.*
- *Las preguntas deberán ser breves en lo posible con el fin de evitar interpretaciones difíciles.*
- *Han de ser formuladas en forma neutral o, como mucho, en positivo, nunca en negativo.*

- *Emplear la forma personal y directa.*
- *Se ha de tener en cuenta a quién va dirigida.*

En función del tipo de respuesta solicitada a los encuestados, los cuestionarios pueden clasificarse en: cerrados, abiertos y mixtos. Los cuestionarios cerrados plantean preguntas que deben contestarse marcando uno de los apartados, de acuerdo con las instrucciones dadas. Este tipo de cuestionarios ofrece la ventaja de realizar un tratamiento rápido de los datos y la desventaja de restar riqueza a las respuestas. Los cuestionarios abiertos, formulan sin proponer ningún tipo de respuesta, sino que simplemente dejan un espacio para que el encuestado, exprese todo lo que él considere oportuno en relación a lo que se le pregunte, la ventaja de este tipo de cuestionario, es que posibilita la obtención de una información más rica. Ahora bien, cuando se trata de una población o muestra como este nuestro estudio, su aplicación resulta muy laboriosa al igual que el tratamiento e interpretación de los datos. Y por último, los cuestionarios mixtos se caracterizan por contener preguntas de distinta naturaleza, es decir, abiertas y cerradas.

5.3.1. Proceso de construcción y administración de los instrumentos de recogida de información

El diseño, construcción y aplicación de una prueba como el cuestionario, debe llevarse a cabo siguiendo la secuencia de una serie de fases ampliamente discutidas y elaboradas por diferentes autores. La propuesta que detallamos a continuación y que hemos seguido en la elaboración del cuestionario ha sido extraída de las aportaciones de Fox (1981), Colas y Buendía (1994), Wierma (1995), Cabrera (2003), Mcmillan & Schumacher (2005) y Almicós y Castejón (2006).

Gráfico 14. Fases en la elaboración y aplicación de cuestionarios



Elaboración propia

5.3.1.1. Fase 1. Análisis bibliográfico y de instrumentos utilizados en otras investigaciones similares

Los dos cuestionarios, “Opinión y Percepción del profesorado sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada (OPPUMAUGR)”, y “Opinión y Percepción de los estudiantes sobre el uso de metodologías activas en la Universidad de Granada (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; De Miguel, 2009; Fernández, 2009; Learreta, et al., 2009; Caurcel et al., 2009; Sánchez, 2008; Barkley et al., 2007; Moust, Bouhuis y Schmidt, 2007; MEC, 2006; De Miguel, 2006; Ibernón y Medina, 2006; Monereo y Pozo, 2006; Marin y Teruel, 2004; Johnson, Johnson y Holubec, 1999), entre otras, referidas a lo largo de los capítulos teóricos, que validan nuestros instrumentos, ya que todas ellas reflejan

principios teóricos y prácticos sobre el uso de distintas y diferentes metodologías consideradas activas y desarrolladas en las aulas universitarias.

Además de las ideas que sugerían los propios objetivos de la investigación, fueron diversos los cuestionarios analizados, con la finalidad o propósito de visualizar en ellos, enfoques diversos que se aproximaran al tema de nuestra investigación.

A continuación resaltamos algunos de los cuestionarios revisados:

- Cuestionario sobre las perspectivas de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activa en el Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Murcia (Vallejo y Molina, 2011).

Se trata de un estudio llevado a cabo en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, dirigido a analizar la utilización de las metodologías activas en el ámbito de la Educación Superior, concretamente en una de las titulaciones de Grado, para conocer la valoración de los estudiantes universitarios sobre el uso que, de tales metodologías, se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las metodologías aquí analizadas fueron:

- Clases magistrales.
- Trabajo en equipo.
- Trabajo autónomo.
- Seminarios.
- Aprendizaje orientado a proyectos.
- Tutorías.
- Estudios de caso.
- Contrato de aprendizaje.
- Documento sobre metodologías activas para la formación de competencias (Fernández, 2009).

Documento muy práctico que intenta dar respuesta a las preguntas previas al trabajo por metodologías activas, tratándose aspectos tales como:; qué hace falta saber; cuáles son las características de las metodologías activas, cómo afrontar los retos del cambio, etc. Metodologías activas que se distribuyen en:

- Lección magistral participativa.
- Trabajo autónomo.
- Trabajo cooperativo.
- Método del caso.
- Aprendizaje orientado a proyectos.
- Aprendizaje basado en problemas

- Encuestas planteadas en el estudio Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (MEC, 2006).

Encuestas dirigidas, por un lado, a conocer la opinión de los estudiantes de distintas áreas de conocimiento (Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Ciencias Técnicas) sobre los sistemas de evaluación docente y las experiencias metodológicas. Quedando las cuestiones organizadas en los siguientes bloques temáticos:

- Importancia de la asistencia a clase.
- Utilización de bibliotecas y medios informáticos.
- Programación de seminarios específicos organizados en pequeños grupos.
- Distribución proporcional de clases magistrales, prácticas y trabajos dirigidos.
- Tutorías y accesibilidad del profesorado.
- Coordinación de las enseñanzas.
- Sistemas de evaluación.

Y por otro conocer la opinión de los profesores sobre aspectos referidos a las metodologías docentes tales como: marco normativo e institucional, estructura universitaria (apoyo a la docencia, PDI, PAS, estudiantado), buenas prácticas metodológicas y repercusión práctica en el profesorado del esfuerzo innovador (incentivos, reconocimiento, etc.). Dando lugar a una encuesta centrada en siete grandes bloques:

1. Compromiso institucional con la renovación metodológica
2. Formación docente del profesorado universitario.
3. Identificación de criterios, experiencias prácticas o modelos referentes para el cambio metodológico.
4. Programas de innovación (en las universidades, en las facultades y escuelas y/o en los departamentos).
5. Dotación de recursos (materiales, personales y organizativos).
6. Previsión de programas de incentivos.
7. Establecimiento de dispositivos de evaluación y mejora.

- University Students' Expectations of Teaching (USET) (Sander, Stevenson, King y Coats, 2000).

Se trata de un cuestionario dirigido a conocer, por un lado, las percepciones de los estudiantes sobre los métodos de enseñanza, métodos de evaluación y cualidades del profesorado, y por otro, las percepciones del profesorado sobre las expectativas y percepciones de los estudiantes, y sus diferencias.

- Instructions Preferent Questionnaire (IPQ) (Hativa y Birenbaum, 2000).

Dirigido a estudiar las preferencias o expectativas de los estudiantes respecto a los métodos de enseñanza.

- Estudio sobre las modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior (De Miguel, 2006).

Se trata de un proyecto de investigación concedido por el MEC, dirigido a estudiar y comprobar a través de la opinión del profesorado de distintas áreas de conocimiento (Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades y Enseñanzas Técnicas) de 8 universidades sobre cuáles son las modalidades, metodologías, y sistemas de evaluación más adecuados para un aprendizaje basado en competencias, así como la relación existente entre esas tres cuestiones. En cuanto a las modalidades, métodos y sistemas de evaluación planteados, estos fueron:

- Modalidades de enseñanza: clases teóricas, seminarios y talleres, clases prácticas, prácticas externas, tutorías, estudio y trabajo en grupo, estudio y trabajo autónomo del alumno.
- Metodologías de enseñanza: lección magistral, estudio de casos, resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo, contrato de aprendizaje.
- Sistemas de evaluación: pruebas objetivas, pruebas de respuesta corta, pruebas de respuesta larga, pruebas orales, trabajos, informes, sistemas de autoevaluación, técnicas de observación, portafolio y escalas de actitudes.

5.3.1.2. Fase 2. Elaboración de los cuestionarios

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

Los cuestionarios elaborados para nuestro estudio responden a un proceso de elaboración propia para su mejor ajuste a los objetivos pretendidos, al objeto de estudio, a la población y al contexto de la investigación. Proceso que se describe a través de tres fases: elaboración de los instrumentos, descripción de preguntas y validez de contenido.

En un primer momento, se elaboró un listado con todos los aspectos generales que considerábamos relevantes e interesantes extraídos de la literatura y de los cuestionarios analizados: 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 un segundo momento, se procedió 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 & Manjón, 1990). Es una etapa 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 & 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 & Castejon, 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. Las escalas de valoración poseen cuatro grados. En función a la dimensión serían: 1=Nada utilizado, 2=Poco utilizado, 3=Utilizado, 4=Muy utilizado; 1= Nada adecuada, 2=Poco adecuada, 3=Adecuada, 4= Muy adecuada; 1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo y 4=Totalmente de acuerdo.

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 (Anexo 5B), el número de ítems es, 127, distribuidos en cuatro grupos o dimensiones:

1. Uso, percepción y opinión de estrategias en la enseñanza (16 ítems).
2. Uso de sistemas de evaluación en la enseñanza (11 ítems).
3. Uso, percepción de metodologías activas (25 ítems).
4. Opinión sobre el uso de metodologías activas (75 ítems).

5.3.1.3. Fase 3. Validación de los dos instrumentos a través del juicio de expertos

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, *con el que “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”* (Ruiz, 2002:75).

La validez, junto con la fiabilidad, es el principal requisito que todo instrumento de recogida de información ha de poseer. Entendemos que un instrumento es válido cuando mide lo que se pretende medir (McMillan & Schumacher, 2005). La validez puede considerarse en función de diferentes tipos de evidencias. Así, podemos encontrar la validez de contenido y la validez de constructo (Colas y Buendía, 1992).

Con el fin de asegurar la evidencia de validez de contenido, se han llevado a cabo las siguientes acciones:

- Revisión exhaustiva de la literatura con el fin de apoyar las dimensiones e ítems de los cuestionarios sobre una base teórica sólida.
- Revisión de los instrumentos por expertos.

Respecto a la revisión de la literatura, los hallazgos más relevantes se exponen en los capítulos teóricos precedentes y confirman que nuestro instrumento presenta validez de contenido, pues refleja principios teóricos válidos sobre las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural (Colás & Buendía, 1992).

En cuanto a la revisión del instrumento por expertos, el tipo de validez que se garantiza es de contenido, pues observamos cómo juzgan diferentes expertos en la temática el grado en que el instrumento muestra un dominio específico de los contenidos (Albert, 2008).

Para el análisis de la validez de contenido de los cuestionarios propuestos, han intervenido nueve expertos. Se trataba 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. Las características más significativas quedan recogidas en la siguiente tabla.

Tabla 31. Listado de Expertos para el proceso de validación

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). Más 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.

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 enviaron por correo electrónico 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 un texto de presentación, las instrucciones para el proceso de validación. Concretamente se le solicitó a los expertos que valorasen el nivel de claridad, pertinencia y significatividad de cada una de las 3 primeras dimensiones, así como de cada uno de los ítems que componen la cuarta dimensión, 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 al completo en el Anexo 5C.

Las valoraciones realizadas por los expertos fueron, en general, positivas, coincidiendo en su mayoría en la disminución del número de ítems, introducción de algún ítem nuevo, eliminación de algunos otros (cuando coincidían al menos 6 de los 9 expertos), o la revisión de agrupación de ítems según los apartados o dimensiones ya establecidas y éstas a su vez en subdimensiones.

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 del todo alterada.

Los cambios derivados de la revisión de los expertos se tradujeron en dos instrumentos, estilo escala Likert, configurados de la siguiente manera (los cuestionarios al completo se pueden ver en el Anexo 5D):

Para el cuestionario del profesorado (OPPUMAUGR) fueron 129 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 85).
 1. Percepción (uso habitual) (ítems del 71 al 77).
 2. Opinión (uso en las nuevas Titulaciones de Grado) (ítems del 78 al 85).
- Dimensión III: Enfoques Metodológicos (ítems del 86 al 106).
 1. Percepción (uso habitual) (ítems del 86 al 96).
 2. Opinión (uso en las nuevas Titulaciones de Grado) (ítems del 97 al 107).
- Dimensión IV: Opinión y Percepción sobre los sistemas de evaluación (ítems del 110 al 130).
 1. Percepción (uso habitual) (ítems del 108 al 118).
 2. Opinión (uso en las nuevas Titulaciones de Grado) (ítems del 119 al 129).

Al margen de estas dimensiones, se consideró un apartado en el que se le pide al profesorado que describa o definan lo que son para él 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 para las tres primeras, “Si” o “No” y para la cuarta, “Si, bastantes veces” o “No, nunca”.

Para el cuestionario de los estudiantes, fueron determinados 103 ítems, distribuidos en cuatro grandes dimensiones que, 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 los sistemas de evaluación (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 les 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.

En cuanto a las variables independientes seleccionadas para extraer la máxima información posible acerca de las opiniones y percepciones tanto del profesorado como de los estudiantes de la Universidad de Granada respecto a las dimensiones e ítems anteriormente mencionados han sido:

Tabla 32. Variables descriptivas empleadas en el cuestionario OPPUMAUGR

VARIABLES INDEPENDIENTES/DESCRIPTIVAS	
1. SEXO	<ul style="list-style-type: none"> • Hombre / Mujer
2. EDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Menos de 30 años • 31-40 años • 41-50 años • 51-60 años • Más de 60 años
3. CAMPO CIENTÍFICO	<ul style="list-style-type: none"> • Artes y Humanidades • Ciencias • Ciencias de la Salud • Ciencias Sociales y Jurídicas • Ingeniería y Arquitectura (Ciencias Técnicas)
4. FACULTAD/ESCUELA	
5. TÍTULO	<ul style="list-style-type: none"> • Doctor / No Doctor
6. ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomatura • Licenciatura • Grado • Máster • Doctorado
7. MATERIA	<ul style="list-style-type: none"> • Troncal • Obligatoria • Optativa • Básica • Disciplinar
8. CATEGORÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Catedrático de Universidad • Titular de Universidad • Asociado • Colaborador • Contratado Doctor • Ayudante Doctor • Profesor Sustituto • Otros
9. TITULACIÓN EN LA QUE SE IMPARTE DOCENCIA	
10. EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Menos de 5 años • De 5 a 10 años • De 11 a 20 años • De 21 a 30 años • Más de 30 años
11. CARGO UNIVERSITARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Si / No
12. ¿QUÉ CONSIDERA USTED QUE SON LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS?	
13. ¿HA RECIBIDO FORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE METODOLOGÍAS	<ul style="list-style-type: none"> • Si / No

ACTIVAS?	
14. ¿CONTEMPLA SU DOCENCIA EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS?	<ul style="list-style-type: none"> • Si / No
15. ¿CUENTA CON LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL PLANTEAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE?	<ul style="list-style-type: none"> • Si, bastantes veces • No, nunca

Tabla 33. Variables descriptivas empleadas en el cuestionario OPEUMAUGR

VARIABLES INDEPENDIENTES/DESCRIPTIVAS	
1. SEXO	<ul style="list-style-type: none"> • Hombre / Mujer
2. EDAD	<ul style="list-style-type: none"> • 18-22 años • 23-27 años • Más de 28 años
3. CAMPO CIENTÍFICO	<ul style="list-style-type: none"> • Artes y Humanidades • Ciencias • Ciencias de la Salud • Ciencias Sociales y Jurídicas • Ingeniería y Arquitectura (Ciencias Técnicas)
4. FACULTAD/ESCUELA	
5. TÍTULACIÓN	
6. ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomatura • Licenciatura • Grado • Máster • Doctorado
7. MATERIA	<ul style="list-style-type: none"> • Troncal • Obligatoria • Optativa • Básica • Disciplinar
8. CURSO	
9. TRABAJA	<ul style="list-style-type: none"> • Si /No
10. NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno • Poco • Bastante • Mucho
11. ¿CONOCES EL SIGNIFICADO Y UTILIDAD DE LAS NUEVAS METODOLOGÍAS ACTIVAS?	<ul style="list-style-type: none"> • Si / No

<p>12. ¿TE HA INFORMADO TU PROFESOR SOBRE EL CAMBIO DE METODOLOGÍAS POR EL QUE VIENEN FUNDAMENTADAS LAS NUEVAS ENSEÑANZAS DE GRADO?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si / No
<p>13. ¿LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR TU PROFESOR PARA TU APRENDIZAJE SE BASA EN METODOLOGÍAS ACTIVAS?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si / No
<p>14. ¿TU PROFESORADO CUENTA CON TU OPINIÓN EN EL PLANTEAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MATERIAS?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si, bastantes veces • No, nunca

Por su parte, las titulaciones a las que se les ha sugerido su participación en la investigación son las presentadas en las siguientes tablas de acuerdo al centro adscrito. Destacar que como en la actualidad siguen desarrollándose las antiguas titulaciones en algunos cursos y los Grados en los dos primeros, se presentan el conjunto de ambas: las primeras en función a la Facultad/Escuela a la que pertenece y las segundas, en función al área de conocimiento, ya que con el Proceso de Convergencia, la distribución entre titulaciones se establece mediante áreas de conocimiento, en lugar de centros.

Tabla 34. Titulaciones de la UGR en la investigación y centro al que pertenecen

TITULACIONES POR CENTROS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA		
1	Facultad de Bellas Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Bellas Artes
2	Facultad de Ciencias	<ul style="list-style-type: none"> • Biología • Bioquímica • Ciencias Ambientales • Ciencias y Técnicas Estadísticas (sólo 2º Ciclo) • Estadística • Física • Geología • Ingeniero en Electrónica (sólo 2º Ciclo) • Ingeniero Químico

		<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Óptica y Optometría • Química
3	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
4	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	<ul style="list-style-type: none"> • Administración y Dirección de Empresas • Administración y Dirección de Empresas y Derecho • Ciencias Empresariales • Economía • Investigación y Técnicas de Mercado (sólo 2º Ciclo) • Turismo
5	Facultad de Ciencias de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Social • Maestro Especialidad de Audición y Lenguaje • Maestro Especialidad de Educación Especial • Maestro Especialidad de Educación Física • Maestro Especialidad de Educación Infantil • Maestro Especialidad de Educación Musical • Maestro Especialidad de Educación Primaria • Maestro Especialidad de Lengua Extranjera • Pedagogía • Psicopedagogía (sólo 2º Ciclo)
6	Facultad de Ciencias Políticas y Sociología y E.U de Trabajo Social	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Políticas y de la Administración • Ciencias Políticas y de la Admon. y Derecho • Sociología • Trabajo Social
7	Facultad de Ciencias del Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias del Trabajo • Relaciones Laborales
8	Facultad de Comunicación y Documentación	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteconomía y Documentación • Comunicación Audiovisual (sólo 2º Ciclo) • Documentación (sólo 2º Ciclo)
9	Facultad de Derecho	<ul style="list-style-type: none"> • Administración y Dirección de Empresas y Derecho • Ciencias Políticas y de la Admon. y Derecho • Derecho
10	Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Empresariales (Ceuta) • Ingeniero Técnico en Informática de Gestión (Ceuta) • Maestro Especialidad de Audición y Lenguaje (Ceuta) • Maestro Especialidad Educación Especial (Ceuta) • Maestro Especialidad de Educación Física (Ceuta) • Maestro Especialidad de Educación Infantil (Ceuta) • Maestro Especialidad de Educación Musical

11		<p>(Ceuta)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maestro Especialidad de Educación Primaria (Ceuta) • Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (Ceuta) • Psicopedagogía (sólo 2º Ciclo) (Ceuta)
	Facultad de Educación y Humanidades de Melilla	<ul style="list-style-type: none"> • Maestro Especialidad de Audición y Lenguaje (Melilla) • Maestro Especialidad de Educación Especial (Melilla) • Maestro Especialidad de Educación Física (Melilla) • Maestro Especialidad de Educación Infantil (Melilla) • Maestro Especialidad de Educación Musical (Melilla) • Maestro Especialidad de Educación Primaria (Melilla) • Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (Melilla) • Psicopedagogía (sólo 2º Ciclo)
12	Facultad de Ciencias Sociales de Melilla	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Empresariales (Melilla) • Gestión y Administración Pública (Melilla) • Relaciones Laborales (Melilla)
12	Facultad de Farmacia	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencia y Tecnología de los Alimentos (sólo 2º Ciclo) • Farmacia • Nutrición Humana y Dietética
13	Facultad de Filosofía y Letras	<ul style="list-style-type: none"> • Antropología Social y Cultural (sólo 2º Ciclo) • Filología Árabe • Filología Clásica • Filología Eslava • Filología Francesa • Filología Hebrea • Filología Hispánica • Filología Inglesa • Filología Italiana (sólo 2º Ciclo) • Filología Portuguesa (sólo 2º Ciclo) • Filología Románica • Filosofía • Geografía • Historia del Arte • Historia y Ciencias de la Música (sólo 2º Ciclo) • Historia • Teoría de la Literatura y Literatura Comparada (sólo 2º Ciclo)
14	Facultad de Medicina	<ul style="list-style-type: none"> • Medicina • Licenciatura en Medicina (plan a extinguir)
15	Facultad de Odontología	<ul style="list-style-type: none"> • Odontología

16	Facultad de Psicología	<ul style="list-style-type: none"> • Logopedia • Psicología
17	Facultad de Traducción e Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> • Traducción e Interpretación
18	E.T.S. de Arquitectura	<ul style="list-style-type: none"> • Arquitecto
19	E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos • Ingeniería Superior de Caminos, Canales y Puertos (plan a extinguir)
20	E.T.S. de Ingeniería Informática y de Telecomunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniero en Informática • Ingeniero Técnico en Informática de Gestión • Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas • Ingeniero de Telecomunicación
21	E.U. de Arquitectura Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Arquitectura Técnica
22	E.U. de Ciencias de la Salud	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermería • Fisioterapia • Terapia Ocupacional

Tabla 35. Grados de la UGR por áreas de conocimiento

TITULACIONES DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	
ARTES Y HUMANIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Bellas Artes • Conservación y Restauración de Bienes Culturales • Estudios Árabes e Islámicos • Estudios Franceses • Estudios Ingleses • Filología Clásica • Filología Hispánica • Filosofía • Historia • Historia del Arte • Historia y Ciencias de la Música • Lenguas Modernas y sus Literaturas • Literaturas Comparadas • Traducción e Interpretación
CIENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Biología • Bioquímica • Ciencia y Tecnología de los Alimentos • Ciencias Ambientales • Estadística • Física • Geología • Ingeniería Informática y Matemáticas • Matemáticas • Óptica y Optometría • Química
CIENCIAS DE LA SALUD	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermería • Farmacia

	<ul style="list-style-type: none"> • Fisioterapia • Logopedia • Medicina • Nutrición Humana y Dietética • Odontología • Psicología • Terapia Ocupacional
<p>CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Administración y Dirección de Empresas • Administración y Dirección de Empresas y Derecho • Antropología Social y Cultural • Ciencias de la Actividad Física y del Deporte • Ciencias Políticas y de la Administración • Comunicación Audiovisual • Criminología (a partir del curso 2012/2013) • Derecho • Derecho y Ciencias Políticas • Economía • Educación Infantil • Educación Primaria • Educación Social • Finanzas y Contabilidad • Geografía y Gestión del Territorio • Gestión y Administración Pública • Información y Documentación • Marketing e Investigación de Mercados • Pedagogía • Relaciones Laborales y Recursos Humanos • Sociología • Trabajo Social • Turismo
<p>CIENCIAS TÉCNICAS (INGENIERÍA Y ARQUITECTURA)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arquitectura • Ingeniería Civil • Ingeniería de Edificación • Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación • Ingeniería Electrónica Industrial • Ingeniería Informática • Ingeniería Informática y Matemáticas • Ingeniería Química

5.3.1.4. Fase 4. Aplicación piloto, validación de constructo, revisión y elaboración definitiva de los instrumentos

La fase de aplicación piloto del cuestionario es descrita por Nisbet & Entwistle (1980) como imprescindible en la elaboración de cualquier instrumento. Es una fase importante porque se pone a prueba lo que con tanto esmero se ha elaborado y pueden comprobarse aspectos tan relevantes como la ordenación de las preguntas, la redacción de los ítems, la reactividad de los informantes, la duración de la encuesta (Fox, 1981; Gaitán & Piñuel, 1998) así como si la población seleccionada es realmente receptiva al método y al instrumento elaborado (Alaminos & Castejón, 2006).

La muestra del estudio piloto, como hemos dicho, debe reunir las mismas características que la población objeto de estudio. En la literatura, se aconsejan tamaños que van desde 15 a 30 sujetos (Kinnert y Taylor, 1996; Bradburn y Schwarz 1996), entre 30 y 50 (Dillon, et al., 1994) o inferior a 100 (Cea, 1996). En todo caso, el tamaño dependerá de la población de referencia, teniendo que ser mayor cuando ésta sea muy heterogénea, o bien en el caso de que el cuestionario sea muy complejo.

En nuestro caso, al tratarse de una población tan amplia y heterogénea, partimos de una muestra de 103 profesores, siendo de ellos 51 (49,5%) hombres y 52 (50,5%) mujeres, procedentes de las cinco áreas de conocimiento, de tal forma que, 28 (27,2%) eran del área de Artes y Humanidades, 28 (27,2%) del área de Ciencias, 18 (17,5%) de Ciencias de la Salud, 23 (22,3%) de Ciencias Sociales y Jurídicas y 6 (5,8%) del área de Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura); y de 693 estudiantes, siendo en este caso 281 (40,5%) hombres y 412 (59,5%) mujeres, procedentes también de las distintas áreas de conocimiento, siendo, 38 (5,5%) del área de Artes y Humanidades, 59 (8,5%) de Ciencias, 179 (25,8%) procedentes del área de Ciencias de la Salud, 330 (47,6%) de Ciencias Sociales y Jurídicas y 88 (12,7%) de Ciencias Técnicas. En lo referente a las enseñanzas, 475 (68,7%) se encuentran realizando estudios pertenecientes a las Antiguas Titulaciones (179 Diplomatura y 296 Licenciatura), 137 (19,8%) Grado y 81 (11,5%) estudios de Posgrado (79 Máster y 2 Doctorado).

Para conseguir la muestra del pilotaje del profesorado, se realizó una selección aleatoria al azar de la base de datos construida sobre el profesorado de la UGR. Muestra a la que se le envió por correo electrónico, mediante la creación de la encuesta a través de la herramienta de “Doc” que ofrece Google/Gmail, proceso que explicaremos el apartado “Selección de la muestra del profesorado y recogida de datos”. En cuanto a la muestra de los estudiantes, esta fue obtenida del mismo modo que se obtuvo la primera muestra del profesorado, a través de la solicitud de participación en el estudio, acudiendo para ello a las bibliotecas de la UGR así como Facultades/Escuelas de la misma. El proceso seguido queda totalmente explicado a lo largo del epígrafe anteriormente referenciado.

La fase de aplicación piloto nos ha posibilitado el cálculo de la validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio, un análisis confirmatorio de la estructura, así como el cálculo de la fiabilidad de los instrumentos definitivos obtenidos a partir de éstos análisis.

5.3.1.4.1. Análisis factorial exploratorio

El análisis factorial lo utilizamos para calcular la validez de constructo. Se trata de una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Estos grupos homogéneos, se forman con las variables que correlacionan entre sí, procurando, inicialmente, que unos grupos sean independientes de otros (Pardo y Ruíz, 2002).

La aplicación de este método estadístico nos permitirá estudiar la intercorrelación existente en el amplio número de variables de los dos cuestionarios de nuestro estudio, que serían agrupadas en conglomerados o factores comunes en los que observaríamos el peso de cada variable sumariada. Como explican Catena, Ramos y Trujillo (2003), las variables del estudio que correlacionan entre sí serán agrupadas en un factor, y las que no contribuyen a la definición de ningún factor, serán descartadas. En este sentido, el análisis factorial constituye una herramienta útil para describir minuciosamente un conjunto de variables, o distintos grupos de variables, íntimamente relacionadas, es decir, en las que existe una intercorrelación. Análisis, que sólo se realizará de la primera gran dimensión, "Opinión sobre metodologías activas", ya que la validez de constructo de las tres restantes dimensiones, "Opinión y percepción de: "Modalidades organizativas", "Enfoques metodológicos", y "Sistemas de evaluación", quedan validadas a través de la profunda revisión de la literatura, expuesta a lo largo de los capítulos teóricos, donde se refleja claramente las estructuras y clasificaciones sobre modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación, validadas ya en prácticamente en su totalidad, por los estudios llevados a cabo por De Miguel (2006).

De este modo, el análisis factorial se nos presenta como una técnica idónea para confirmar o, por el contrario, rechazar una de nuestras hipótesis de investigación, confirmar la agrupación de las primeras 69 variables del cuestionario OPPUMAUGR en 6 subdimensiones, y las primeras 43 variables del cuestionario OPEUMAUGR, agrupadas en 4 subdimensiones, de la primera gran dimensión "Opinión sobre metodologías activas" que conforma ambos cuestionarios. Ya que, según Bisquerra (1989), el análisis factorial con un número "n" de variables, se puede explicar de la siguiente manera: al ser "n" variables, los datos de la muestra se podrán representar en un espacio de "n" dimensiones. De esta manera podemos pasar de un espacio de "n" variables a otro menor de "K" factores o dimensiones.

Esta técnica de reducción de datos se lleva a cabo a partir de una serie de pasos bien ordenados que nosotros seguimos fielmente con la ayuda del SPSS. Estos pasos son: identificación del Determinante de la Matriz de correlaciones; media de adecuación de la muestra KMO, de Kaiser-Meyer-Olkin; Prueba de especificidad de Barlett; análisis de residuales; determinación de las comunalidades; extracción de componentes; rotación de componentes, extracción de factores, importancia de los factores e interpretación de la solución obtenida.

Antes de esto, y desde el punto de vista estadístico, debería suponerse normalidad y linealidad, pero estos supuestos pueden obviarse siendo conscientes de que su incumplimiento produce una disminución en las correlaciones observadas; lo que si es conveniente es un cierto grado de multicolinealidad, dado que el objetivo es identificar series de variables interrelacionadas. Para ello, se realiza un estudio visual de la matriz de correlaciones y se utiliza el contraste de especificidad de Barlett, que es una prueba estadística para la presencia de correlaciones entre variables y proporcional la probabilidad estadística de que la matriz de correlación de las variables sea una matriz de identidad.

Tras calcular y examinar la matriz de correlaciones, donde observamos la variabilidad conjunta de todas las variables, comprobando así que los datos se encuentran en los supuestos básicos de un análisis factorial, estamos en condiciones de decidir el método de extracción de factores. Aunque comúnmente es utilizado el método de análisis de componentes principales, en nuestro caso, debido a que con posterioridad realizamos un análisis confirmatorio a través de AMOS, y este requiere que el análisis sea a través del método de máxima verosimilitud, método que nos permite calcular coeficientes factoriales que tienen máxima verosimilitud de reproducir la matriz de correlaciones observada (si la muestra procede de una población normal multivariante). Es decir, se trata de condensar la información aportada por un conjunto de “k” variables en un conjunto de “w” de componentes, también llamados factores, siendo “w” menor que “k”. El objetivo de este análisis es que, a partir de unos pocos factores, se explica la variabilidad total observada en la matriz de información. Las características de los factores vienen condicionadas por la matriz de correlaciones, es decir, la existencia de correlaciones altas entre las variables sería indicativo de información redundante, y así, pocos factores explicarían gran parte de la variabilidad total; en cambio, la existencia de correlaciones pequeñas entre las variables, denotarían poca información, y por tanto, serían necesarios muchos factores para explicar una parte sustancial de variabilidad.

Dado que con éste método no se nos especifica a priori los factores que queríamos obtener, una vez extraídos teníamos que elegir los que mayor cantidad de varianza explicaban y poseían un valor propio mayor que 2. Para llegar a la interpretación de lo que representaba cada factor era necesario considerar, dentro de los coeficientes de cada factor en las diferentes variables, aquellos que presentaban los valores mayores, ya que éstos indicarían una mayor relación entre ese factor y esas variables. Tales variables eran las que nos iban a permitir interpretarlo. No sólo eran relevantes los valores altos positivos, sino también los negativos, al expresar éstos una oposición entre variable y factor.

No obstante, éramos conscientes, de que nos enfrentábamos a una tarea compleja: la de la interpretación de los factores. Una manera de reducir tal complejidad era, según los especialistas, rotar la matriz factorial para redistribuir la varianza entre los factores, ya que *“las soluciones factoriales no rotadas son difíciles de interpretar más allá de meras soluciones algebraicas”* (Catena, Ramos y Trujillo, 2003:140), es decir, resulta imprescindible según estos autores, realizar la rotación de los ejes factoriales con el objetivo de redistribuir la varianza de los primeros factores a los últimos para lograr un patrón de factores más simple y teóricamente más significativo que facilita su interpretación.

Para rotar los ejes disponíamos de un gran número de alternativa, agrupadas en dos clases: rotación ortogonal, donde se asume que los factores son independientes, no se espera que estén correlacionados, y rotación oblicua, cuando se espera que los factores estén correlacionados. Nosotros aplicamos una rotación ortogonal, concretamente la rotación Varimax de Kaiser, que según Calvo (1990) es el método que con más frecuencia emplean los investigadores. Donde la matriz de factores es fácilmente interpretable; si aparecen en la correlación variable factor +1 - 1 indica una clara relación positiva o negativa entre variables y factor, y si aparecen

valores cercanos a cero señalan una clara ausencia de relación. Así, su objetivo fundamental, es minimizar el número de ítems que hay con pesos elevados en cada factor, de forma que cada ítem esté cargado en un solo factor, con lo cual no hay dos factores con la misma distribución.

5.3.1.4.2. Análisis factorial confirmatorio

El análisis factorial confirmatorio (AFC), se ha convertido en los últimos años en uno de los procedimientos de análisis más utilizados en investigaciones en ciencias sociales (Arias, 2008). El AFC es un procedimiento de análisis encuadrado en los modelos de ecuaciones estructurales, cuyo propósito se centra en el estudio de los modelos de medidas, es decir, analizar las relaciones entre un conjunto de indicadores o variables. A diferencia de lo que sucede con el análisis factorial exploratorio, una de las características esenciales del AFC, es que el investigador debe concretar de antemano todos los aspectos relevantes del modelo de manera sólidamente fundamentada: qué factores y qué indicadores forman el modelo, que variables son las latentes, y si existe o no relación entre los factores. En nuestro caso, para ambos análisis confirmatorios de la dimensión “Opinión sobre el uso de las metodologías activas”, los modelos propuestos (factores y variables de cada uno) son los extraídos del análisis factorial exploratorio. En cuanto a las variables latentes, fueron determinadas a partir del análisis factorial exploratorio, siendo estas las variables con saturaciones mayores de cada uno de los factores obtenidos.

Una ventaja inicial del análisis confirmatorio frente al exploratorio, es que separa de la varianza de cada ítem la parte de la varianza explicada por el factor y la parte que no explica el factor, para posteriormente diferenciar ambas variables y calcular sus coeficientes y varianzas por separado. Otra ventaja que se ha señalado frecuentemente a favor del análisis confirmatorio, es la posibilidad que tiene el investigador para establecer relaciones entre los factores.

En cuanto a los modelos propuestos, apostamos por una estructura factorial de 6 factores para la dimensión “Opinión sobre las metodologías activas” del cuestionario dirigido hacia el profesorado, y con una estructura de 5 factores para la misma dimensión pero del cuestionario dirigido a los estudiantes.

5.3.1.4.3. Resultados del análisis factorial exploratorio de la dimensión “Opinión sobre las metodologías activas” del cuestionario OPPUMAUGR

Tras las explicaciones estadísticas especificadas anteriormente, a continuación describimos el proceso seguido en la realización del análisis factorial exploratorio de la primera dimensión “Opinión sobre las metodologías activas” del cuestionario dirigido al profesorado de la Universidad de Granada, con la finalidad de confirmar o rechazar una de nuestras hipótesis de investigación, la agrupación de las 69 variables en 6 subdimensiones/Factores, establecidos a partir de una exhaustiva revisión de la literatura reflejada a lo largo de los 3 capítulos teóricos.

Para el cálculo de todos los estadísticos se usará la muestra obtenida para el pilotaje de la investigación, compuesta por 103 casos o respuestas.

Esta dimensión como se ha comentado, está compuesta por 6 subdimensiones o factores:

- Subdimensión 1: Renovación metodológica, del Ítem 1 al 16 (acciones que favorecen o no, el cambio metodológico).
- Subdimensión 2: Espacios y Recursos, del Ítem 17 al 23 (recursos y espacios necesarios para el cambio metodológico).
- Subdimensión 3: Actividad docente, del Ítem 24 al 30 (aspectos de la actividad docente del profesorado que pueden influir en el cambio metodológico).
- Subdimensión 4: Conocimiento y formación sobre metodologías activas, del Ítem 31 al 41 (aspectos destacables en cuanto al conocimiento y formación sobre el uso de las metodologías activas en las aulas universitarias).
- Subdimensión 5: Mejoras en la docencia, del Ítem 42 al 55 (mejoras que incorpora el uso de las metodologías activas al proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Subdimensión 6: Lección magistral-Metodologías activas, del Ítem 56 al 69 (comparaciones en cuanto al uso de la lección magistral y el uso de metodologías activas en las aulas universitarias).

Antes de proceder a realizar la validez de constructo que hemos presentado a partir del análisis factorial, es preciso realizar algunos cálculos estadísticos como son los descriptivos (máximo, mínimo, media y desviación típica) para comprobar si hay variabilidad entre las respuestas y un análisis de correlaciones de los 69 ítems que componen la dimensión “Opinión sobre el uso de las metodologías activas”.

Tabla 36. Estadísticos Descriptivos. Factorial exploratorio.
Cuestionario OPPUMAUGR

Variables	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	103	1	3	2,32	,689
2	103	1	4	3,44	,750
3	103	1	4	3,34	,799
4	103	1	4	3,13	,800
5	103	1	4	2,16	,764
6	103	1	4	3,01	,822
7	103	1	4	3,52	,765
8	103	1	4	3,34	,892
9	103	1	4	2,64	,989
10	103	1	4	2,62	,794
11	103	1	4	2,05	,746
12	103	1	4	3,31	,754
13	103	1	4	2,82	,801
14	103	0	4	2,91	,806
15	103	1	4	2,94	,739
16	103	1	4	2,65	,776
17	103	1	4	2,16	,849

Marco Metodológico de la Investigación

18	103	1	4	2,39	,854
19	103	1	4	3,18	,905
20	103	1	4	2,83	,930
21	103	1	4	3,01	,810
22	103	1	4	3,56	,750
23	103	1	4	2,36	,838
24	103	1	4	2,39	,757
25	103	1	4	3,14	,897
26	103	1	4	3,16	,837
27	103	1	4	3,17	,898
28	103	1	4	2,73	,920
29	103	1	4	2,60	1,003
30	103	1	4	2,75	,987
31	103	1	4	2,77	,795
32	103	1	4	2,93	,795
33	103	1	4	2,94	,850
34	103	1	4	2,07	,675
35	103	1	4	3,18	,801
36	103	1	4	2,96	,791
37	103	1	4	2,08	,621
38	103	1	4	2,94	,802
39	103	1	4	3,03	,760
40	103	1	4	3,24	,798
41	103	1	4	2,98	,828
42	103	0	4	2,76	,880
43	103	1	4	3,02	,754
44	103	1	4	2,88	,867
45	103	1	4	3,10	,955
46	103	1	4	3,16	,837
47	103	1	4	3,08	,860
48	103	0	4	2,86	,875
49	103	0	4	2,83	,901
50	103	1	4	3,06	,814
51	103	1	4	3,04	,851
52	103	1	4	2,81	,886
53	103	1	4	3,12	,867
54	103	1	4	2,77	,888
55	103	0	4	2,53	,988
56	103	1	4	2,03	,734
57	103	0	4	3,08	,801
58	103	1	4	2,59	,954
59	103	1	4	2,32	,910
60	103	0	4	2,25	,776
61	103	0	4	2,83	,919
62	103	1	4	2,74	,885
63	103	1	4	2,67	,868
64	103	1	4	2,92	,637
65	103	1	4	3,15	,720
66	103	1	4	2,60	,809
67	103	1	4	3,01	,693
68	103	0	4	2,73	,717

69	103	0	4	2,64	,850
----	-----	---	---	------	------

Como se puede observar en la tabla, tenemos 103 casos en todas las variables, siendo el valor mínimo en la mayoría de ellas es de 1 (excepto 10 en las que se obtiene 0, que se corresponde con respuesta pérdida) y un valor máximo de 4. La media de todas las variables se sitúan en valores medios en la mayoría de ellas. Del mismo modo, las desviaciones típicas de cada una de las variables, nos permiten interpretar que existe bastante variabilidad entre las respuestas, existiendo poco acuerdo de estas variables, obteniéndose profesores que están totalmente en desacuerdo, como profesores que están totalmente de acuerdo.

En cuanto al análisis de correlaciones, como se puede observar en el anexo 5.1., aunque no se obtienen correlaciones significativas (a nivel de 0,05 y de 0,01) en todas las variables, si se obtienen en la mayoría de ellas, cierto grado de correlación, lo que indica la existencia de factores latentes que originan esas correlaciones entre estas variables.

Por lo que respecta al análisis factorial exploratorio a través del método de máxima verosimilitud, al realizar los cálculos estadísticos, de acuerdo a las explicaciones estadísticas especificadas en el capítulo anterior obtenemos los siguientes resultados:

En cuanto al Determinante de la Matriz de correlaciones, su valor es de 1,24E-014 lo que nos indica que las correlaciones entre las variables son altas, y por tanto, los datos pueden ser adecuados para la realización del análisis factorial.

En cuanto a la medida de adecuación de la muestra, según la prueba de Kraiser-Meyer-Olkin¹, (prueba que compara las magnitudes de los coeficientes de correlaciones observador en la matriz de correlaciones con las magnitudes de los coeficientes de correlación observados en la matriz de correlaciones anti-imagen), el valor obtenido es de 0,915, lo que nos indica que los datos son adecuados para la realización del análisis factorial. El segundo de los indicadores que podemos observar que en la tabla, es la prueba de especificidad de Barlett, que indica que la matriz de correlación no es una matriz identidad, es decir, que las intercorrelaciones éntre las variables sean cero, para ello el valor de Sig., debe ser cercano al nivel de significación, como resulta en nuestro estudio, ya que es menor a 0,05., y por tanto, podemos rechazar la hipótesis de diagonalidad de la matriz de correlación indicando que sí existen relaciones significativas entre las variables.

Tabla 37. KMO y prueba de Bartlett. Factorial exploratorio.
Cuestionario OPPUMAUGR

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,915
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	18159,044
	gl	2346
	Sig.	,000

¹ Kaise, Meyer y Olkin aconsejan que si $KMO \geq 0,75$ la idea de realizar un análisis factorial es buena, si $0,75 > KMO \geq 0,5$ la idea es aceptable y si $KMO < 0,5$ es inaceptable.

En cuanto a la determinación de las comunalidades, el valor a obtener debe estar entre 0 y 1. Una comunalidad cercana a cero indica que los componentes no explican la variabilidad de un variable, mientras que un valor de 1 indica que la variable queda totalmente explicada por los componentes.

En nuestro estudio, y como se puede ver en la tabla, los resultados obtenidos tras el método de extracción de máxima verosimilitud, indican que en todos los componentes obtenidos se explica la variabilidad de todas las variables, siendo las variables 9, 10 y 11 las peores explicadas, ya que el modelo sólo es capaz de reproducir el que 19,3%, el 14,3% y el 19% de su variabilidad original respectivamente.

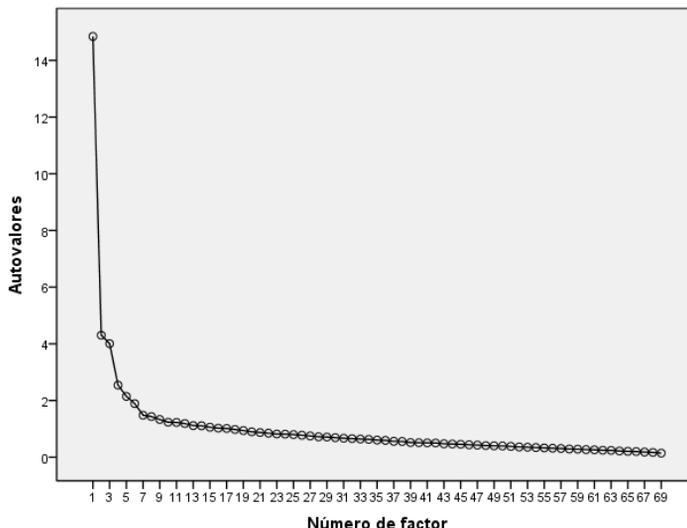
Tabla 38. Comunalidades. Factorial exploratorio.
Cuestionario OPPUMAUGR

ÍTEMS	INICIAL	EXTRACCIÓN
1	,242	,235
2	,537	,647
3	,532	,604
4	,428	,426
5	,325	,290
6	,573	,544
7	,384	,438
8	,433	,404
9	,252	,193
10	,216	,143
11	,265	,190
12	,326	,290
13	,564	,621
14	,544	,661
15	,276	,260
16	,284	,208
17	,423	,492
18	,477	,571
19	,451	,446
20	,569	,762
21	,617	,652
22	,385	,423
23	,312	,289
24	,360	,300
25	,688	,812
26	,658	,714
27	,688	,744
28	,382	,357
29	,364	,365
30	,295	,210
31	,491	,567
32	,283	,225
33	,533	,547
34	,337	,378
35	,440	,460

36	,298	,287
37	,339	,401
38	,389	,352
39	,393	,360
40	,613	,591
41	,486	,484
42	,342	,336
43	,390	,317
44	,658	,731
45	,732	,771
46	,369	,302
47	,661	,664
48	,619	,607
49	,613	,570
50	,745	,999
51	,763	,758
52	,695	,710
53	,714	,786
54	,688	,732
55	,534	,497
56	,402	,415
57	,547	,614
58	,371	,367
59	,420	,460
60	,402	,446
61	,523	,515
62	,450	,438
63	,606	,727
64	,453	,470
65	,424	,439
66	,619	,637
67	,356	,328
68	,504	,730
69	,613	,999

En cuanto a la varianza explicada por los factores extraídos, como se puede observar en el anexo 5E, se obtienen 17 factores con valores superiores a 1, explicando el 49,721% de la varianza. Lo que nos indica que podríamos considerar aceptado el porcentaje acumulado de la varianza. Pero, aun cuando los datos obtenidos hasta aquí nos sugieren aceptar la determinación de los factores que se obtiene a través del análisis factorial, tras examinar el gráfico de sedimentación y ver que el punto de inflexión se sitúa en el sexto componente, nos indica que son 6 los factores principales, ya que sus varianzas se distinguen del resto de factores con varianzas más bajas.

Gráfico 15. Sedimentación. Factorial exploratorio.
Cuestionario OPPUMAUGR



Partiendo de ello, procedemos a realizar un análisis factorial exploratorio pero con un número indicado de factores a extraer, 5, ya que según se ha observado en la matriz de componentes rotados obtenida las saturaciones de las variables se podrían aglutinar en su mayoría en 5 factores. Análisis en el que partiremos de un total de 67 variables, en lugar de 69, ya que optamos por prescindir de los ítems 67 y 69, debido a que el grado de acuerdo o desacuerdo a obtener por parte del profesorado, hará referencia a una modalidad concreta de metodología activa, (se trataría de las dos únicas opiniones directas obtenidas sobre el uso de una metodología activa en concreto).

Los resultados obtenidos a partir del mismo son: en cuanto al determinante de la Matriz de correlaciones, se obtiene un determinante de 6,54E-029, que indica la existencia de correlaciones altas entre las variables. En cuanto a la medida de adecuación KMO tal como permite ver la tabla, el valor obtenido es de 0,688, algo más bajo que en el anterior análisis, pero al ser superior a 0,5, es aceptable para continuar con el análisis factorial (Ruíz y Olmos, 2008). De igual modo, en el test de especificidad de Barlett, al obtener un valor cercano al nivel de significación, como el obtenido, 0,000, se rechaza la hipótesis nula de que nuestra matriz de correlaciones es una matriz de identidad, lo que quiere decir que existen intercorrelaciones significativas.

Tabla 39. KMO y prueba de Bartlett. Extracción de 6 factores.
Cuestionario OPPUMAUGR

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,688
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5116,060
	gl	2211
	Sig.	,000

Respecto a la determinación de las comunalidades, tal como se puede ver en la siguiente tabla, todas las variables quedan explicadas por sus componentes, ya que su valor oscila desde 0,109 como es el caso de la variable 5, que es la variable peor explicada por el modelo, ya que sólo puede reproducir el 10,9% de su variabilidad original, hasta 0,774 correspondiente a la variable 25, que es la mejor explicada, ya que el modelo es capaz de reproducir el 77,4% de su variabilidad original.

Tabla 40. Comunalidades. Extracción de 6 factores.
Cuestionario OPPUMAUGR

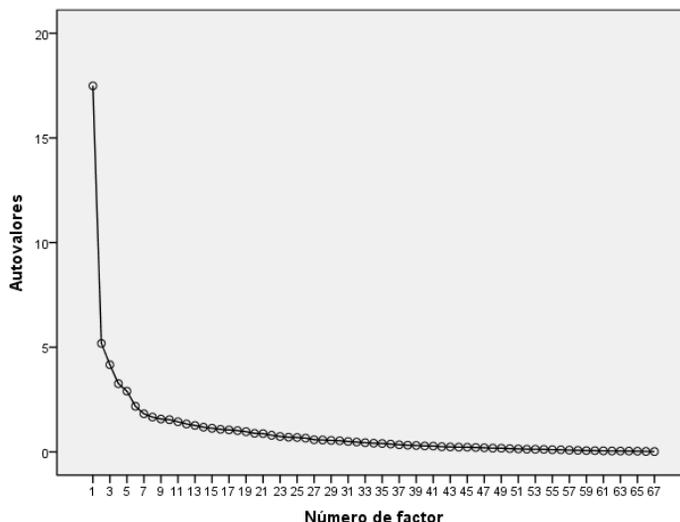
ÍTEMS	INICIAL	EXTRACCIÓN
1	,698	,199
2	,862	,503
3	,850	,464
4	,881	,450
5	,736	,109
6	,837	,457
7	,855	,389
8	,774	,398
9	,709	,121
10	,703	,121
11	,864	,346
12	,869	,230
13	,850	,592
14	,865	,616
15	,640	,231
16	,789	,362
17	,783	,331
18	,783	,637
19	,772	,487
20	,856	,453
21	,890	,494
22	,841	,537
23	,740	,290
24	,775	,323
25	,914	,774
26	,905	,738
27	,911	,769
28	,816	,462
29	,827	,318
30	,649	,312
31	,860	,434
32	,740	,245
33	,849	,462
34	,732	,185
35	,772	,382
36	,720	,214
37	,795	,484
38	,771	,259
39	,828	,494

40	,839	,654
41	,877	,602
42	,750	,266
43	,733	,318
44	,886	,639
45	,915	,668
46	,756	,302
47	,912	,728
48	,926	,650
49	,903	,654
50	,921	,734
51	,925	,689
52	,904	,701
53	,900	,723
54	,903	,631
55	,888	,663
56	,855	,423
57	,862	,630
58	,840	,257
59	,778	,396
60	,805	,261
61	,827	,360
62	,829	,387
63	,916	,575
64	,819	,529
65	,838	,454
66	,768	,406
68	,830	,336

Por último, en cuanto a la varianza total explicada para los 5 factores indicados a extraer (como se puede ver en la matriz de correlaciones del anexo 5F), es de 45,239% de varianza explicada, considerado un porcentaje medianamente satisfactorio para proceder con la extracción de los factores, tal como se argumentó con anterioridad.

Asimismo, y como vemos en el siguiente gráfico, la extracción de 5 factores también se ve justificada por el gráfico de sedimentación, que presenta su punto de inflexión a partir del quinto componente, sugiriendo así la presencia de 5 factores que explicarían el 45,239% de la varianza total de los datos, obteniéndose 732 residuales superiores a 0,05, lo que supone un 32%. La valoración de este último resultado, es difícil de interpretar, puesto que no se dispone de claras indicaciones acerca del porcentaje máximo permitido de residuales superiores a .05, de manera que se pueda considerar que las comunalidades obtenidas están intercorrelacionadas. Por lo tanto, partiendo de todos estos resultados, optamos en extraer 5 factores.

Gráfico 16. Sedimentación. Extracción de 6 factores.
Cuestionario OPPUMAUGR



Para establecer las variables que forman parte de cada uno de los 5 factores, el método de rotación seleccionado es la rotación varimax, rotación que ha convergido en 7 interacciones. El objetivo de la rotación es conseguir que cada variable no esté saturada en más de un factor, que cada factor tenga pocas saturaciones altas y las restantes próxima a cero y que dos componentes distintos presenten saturaciones altas y bajas en diferentes variables.

De este modo, la rotación permitirá dar mayor interpretación científica a los componentes, la cual vendrá resaltada por el peso que aporte la variable al factor. Siendo seleccionadas la saturación o peso mayor de cada variable.

Como resultado de la rotación hemos obtenido la siguiente matriz de componentes rotados:

Tabla 41. Matriz de componentes rotados. 5Factores.
Cuestionario OPPUMAUGR

ÍTEMS	FACTORES				
	1	2	3	4	5
1			,319		,273
2	,594	,226	,293		
3	,582	,215	,254		
4	,623				
5			,244		
6	,637				
7	,221	,304	,471		
8		,541	,270		
9			,323		
10		,219		,262	
11	,416	,296		-,289	

Marco Metodológico de la Investigación

12	,260	,376			
13				,741	
14				,766	
15			,428		
16	,390			,454	
17					,558
18					,785
19	,528		,315		-,224
20		,300	,273	,233	-,467
21	,334	,275	,253	,286	-,402
22		,280	,564	,267	
23					,522
24	,232		,407	-,270	
25		,870			
26		,819			
27	,227	,843			
28	,322	,377		,422	
29				,499	
30	,320	,447			
31		,282	-,207	,530	
32	,281	,383			
33	,626				
34					,358
35	,485	,221	,203		
36	,291		,201	,254	
37		-,221	,467		,436
38	,316	,353			
39	,546		,388	,213	
40	,755		,279		
41	,691		,281		
42			,374	,268	
43	,449			,280	
44	,770	,212			
45	,774				
46	,488		,223		
47	,817				
48	,792				
49	,776				
50	,833				
51	,793		,238		
52	,792	,257			
53	,798		,252		
54	,776				
55	,783				
56	-,445	,268			,344
57				,766	
58	-,216			,371	
59	-,461	,223		,240	,260
60	-,323			,236	,256
61	,548			,200	
62	,338	,329		,365	

63	,706				
64			,709		
65	,375	,239	,465		
66			,541		-,263
68			,554		

Como se puede observar la interpretabilidad de los factores obtenida con la rotación varimax ha mejorado sustancialmente si se compara con la matriz de componentes obtenida (Anexo 5G) debido a que en este caso cada variable tiende a relacionarse de acuerdo al peso factorial mayor con un solo factor.

De este modo, tras analizar y valorar el peso de cada variable de acuerdo al factor, determinamos que los 5 factores están compuestos por los siguientes Ítems:

Tabla 42. Factores y variables. 5 Factores. Cuestionario OPPUMAUGR

FACTOR	VARIABLES (ÍTEMS RELACIONADOS)
1	2, 3, 4, 6, 11, 19, 21, 33, 35, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 61, 63.
2	8, 12, 20, 25, 26, 27, 30, 32, 38.
3	1, 5, 7, 9, 15, 22, 24, 37, 42, 64, 65, 66, 68.
4	10, 13, 14, 16, 28, 29, 31, 57, 58, 62.
5	17, 18, 23, 34, 56, 59, 60.

El Factor 1 quedaría compuesto por 28 Ítems; el Factor 2, por 9 Ítems; el Factor 3, por 13 Ítems; el Factor 4, por 10 Ítems; y los Factores 5, por 7 Ítems. Aunque la distribución de los mismos no ha sido totalmente 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. Dichos factores obtenidos se han denominado de la siguiente manera:

FACTOR 1: Uso de metodologías activas.

FACTOR 2: Contexto profesional docente.

FACTOR 3: Renovación metodológica.

FACTOR 4: Contexto en las aulas universitarias

FACTOR 5: Contexto en la universidad.

FACTOR 1. Uso de metodologías activas

En el primer factor, denominado Uso de metodologías activas, se aglutinan ítems que caracterizan el uso de las metodologías activas, como pueden ser entre otros, “el uso de las metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes”, “las metodologías activas fomentan la investigación en el aula”; e ítems, que refieren a que la universidad implementa el uso de las metodologías activas. En este caso se pueden destacar ítems como, “el uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de

evaluación”, “el estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase”, entre otros. Por último se puede apreciar un grupo de ítems que se centran en destacar la necesidad de nuevos recursos e infraestructuras para una buena puesta en práctica de las metodologías activas.

Tabla 43. Ítems Factor 1. Cuestionario OPPUMAUGR

ÍTEMS/VARIABLES	PESO
2. El uso de metodologías activas implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado.	,594
3. El uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación.	,582
4. Las características de los estudiantes actuales requieren métodos didácticos variados.	,623
6. La renovación metodológica contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje.	,637
11. El estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase.	,416
19. Cada facultad, escuela y titulación debería contar con un servicio de apoyo a los procesos de cambio y mejora metodológica.	,528
21. Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales.	,334
33. Sin formación en metodologías activas es imposible que se genere el cambio metodológico en la universidad.	,626
35. El profesorado experto debe recibir una formación específica en metodologías docentes al igual que el profesor novel.	,485
36. El uso de las metodologías activas exige el empleo de las TIC.	,291
39. Las exposiciones públicas de innovaciones sobre metodologías activas realizadas por el profesorado experto resultan enriquecedoras para el profesorado novel.	,546
40. Las metodologías activas mejoran y aumentan la interacción profesores-estudiantes.	,755
41. La formación online entre colegas ayuda al profesorado a renovar y mejorar su metodología docente.	,691
43. Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el método de enseñanza del profesor.	,449
44. El uso de metodologías activas permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrarán en la práctica profesional.	,770
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”.	,774
46. El desarrollo de metodologías activas necesita de la coordinación del profesorado de un mismo curso.	,488
47. La presencia en las aulas de profesorado con formación y experiencia en metodologías activas mejora el aprendizaje de los estudiantes.	,817
48. El uso de metodologías activas permite adaptarse a las características del grupo clase.	,792
49. Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo gracias al uso de las metodologías activas.	,776
50. El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en las aulas.	,833
51. El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	,893
52. El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	,792
53. Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	,798
54. El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	,776
55. A través de las metodologías activas se consiguen objetivos inalcanzables con otras metodologías.	,783
61. La lección magistral se caracteriza por la pasividad y la falta de participación del estudiante.	,548

63. A través de la lección magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.	,706
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------

FACTOR 2. Contexto profesional docente

En el factor 2, denominado Contexto profesional docente, se aprecian ítems que reflejan aspectos destacables sobre la situación y valoración de la profesionalidad del profesorado, aspectos como pueden ser la escasa valoración de la actividad docente, el bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora, etc., así como otros ítems que se centran en destacar aspectos que dificultan la actuación del profesorado (implementación de las metodologías activas), tales como los espacios dirigidos a la docencia, o la necesidad de trabajar cooperativamente en la docencia.

Tabla 44. Ítems Factor 2. Cuestionario OPPUMAUGR

ÍTEMS/VARIABLES	PESO
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.	,541
12. En la universidad se percibe falta de tradición para trabajar cooperativamente en la docencia.	,376
20. Los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	,300
25. La escasa valoración de la docencia conlleva a un desánimo por el cambio metodológico.	,870
26. La desmotivación hacia la actividad docente, dificulta la renovación de las metodologías en la universidad.	,819
27. El bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora genera un desmotivación hacia el cambio metodológico.	,843
30. Conceder incentivos económicos al profesorado por su buena labor docente mejoraría la renovación metodológica.	,447
32. La formación en metodologías activas destinada al profesorado es escasa en la universidad.	,383
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.	,353

FACTOR 3. Renovación metodológica

El tercer factor recoge ítems relacionados con la renovación metodológica. Ítems que se caracterizan por describir acciones sobre cómo el profesorado está introduciendo en su docencia una renovación metodológica fundamentada en el uso de las metodologías activas.

Tabla 45. Ítems Factor 3. Cuestionario OPPUMAUGR

ÍTEMS/VARIABLES	PESO
1. La Universidad ha realizado los cambios en los planes de estudios y en los programas de las asignaturas necesarios para la renovación metodológica.	,319
5. El profesorado está preparado para el cambio metodológico en la universidad.	,244
7. La excesiva carga docente dificulta la puesta en práctica de metodologías activas.	,471

9. La innovación en metodologías docentes contribuye a una mejora en la evaluación para las diferentes y posteriores acreditaciones.	,323
15. Las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes.	,428
22. El elevado número de alumnos por grupo dificulta el uso de metodologías activas.	,564
24. El profesorado universitario está concienciado de la necesidad del cambio metodológico en su docencia.	,407
37. El profesorado tiene información y conocimiento práctico sobre metodologías activas.	,467
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.	,374
64. La lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas.	,709
65. Combinando la clase magistral con metodologías activas, los estudiantes desarrollan la reflexión y la visión crítica.	,465
66. El profesorado conoce metodologías alternativas a la clase magistral pero no las pone en práctica debido a la falta de recursos.	,541
68. Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas.	,554

FACTOR 4. Desarrollo tradicional de la docencia

Este factor, denominado Desarrollo tradicional de la docencia, recoge un conglomerado de ítems referidos a la caracterización del desarrollo tradicional de la docencia en las aulas universitarias y el rechazo o miedo al cambio metodológico, aunque hay algunos sobre el uso de las metodologías activas, así como de la lección magistral.

Tabla 46. Ítems Factor 4. Cuestionario OPPUMAUGR

ÍTEMS/VARIABLES	PESO
10. Es habitual el uso de metodologías donde no hay implicación directa del estudiante.	,262
13. El peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	,741
14. En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente.	,766
16. El recurso impreso es la estrategia docente predominante en la universidad.	,454
28. El miedo al cambio obstaculiza la puesta en práctica de nuevas metodologías.	,422
29. El envejecimiento del profesorado impide una renovación en las metodologías docentes.	,499
31. El profesorado muestra una falta de concienciación respecto al cambio de cultura pedagógica que conlleva la entrada de las nuevas enseñanzas de Grado.	,530
57. La lección magistral es la metodologías más empleada por el profesorado.	,766
58. La lección magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.	,371
62. El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es el método que mejor maneja el profesorado.	,365

FACTOR 5. Contexto en la universidad

El factor quinto, Contexto en la universidad, al igual que el anterior, engloba a ítems que caracterizan a la universidad en cuanto a la acción docente. Ítems que

refieren a aspectos tan generales como, los recursos materiales con los que cuenta la universidad, hasta ítems que se centran en caracterizar el método docente tradicional, la clase o lección magistral.

Tabla 47. Ítems Factor 5. Cuestionario OPPUMAUGR

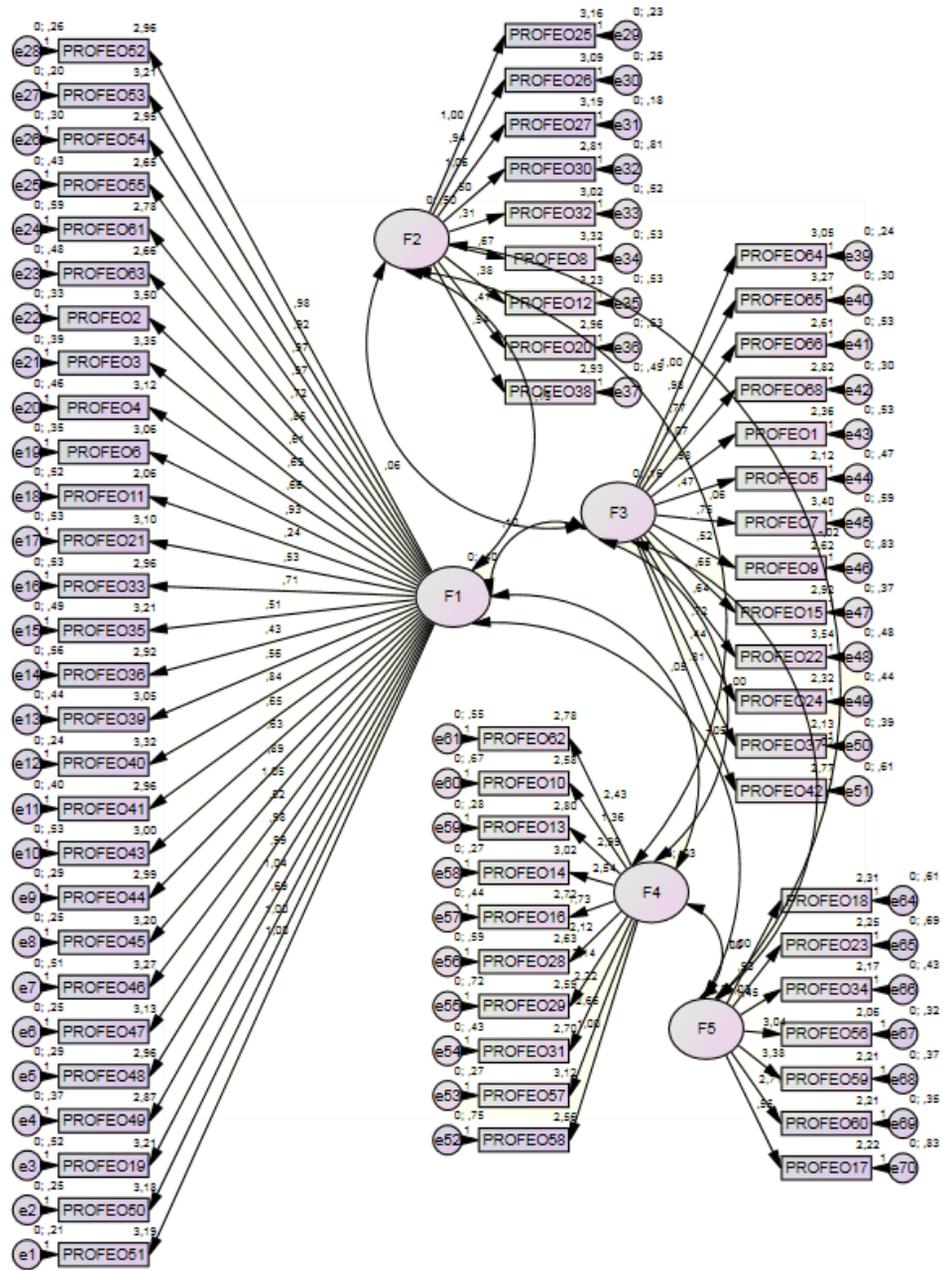
ÍTEMS/VARIABLES	PESO
17. La Universidad cuenta con los recursos humanos adecuados y necesarios para el cambio metodológico.	,558
18. Los recursos materiales con los que cuenta la universidad son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.	,785
23. El profesorado cuenta con la formación necesaria en TIC para el uso de metodologías activas en el aula.	,522
34. Los centros cuentan con espacios específicos para el desarrollo de seminarios en pequeño grupo.	,358
56. La clase magistral respeta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiante.	,344
59. La lección magistral permite al estudiante ser responsable de su propio proceso de formación.	,260
60. Las lagunas de conocimientos que generan los manuales de texto en los estudiantes se solucionan a través de las clases magistrales.	,256

5.3.1.4.4. Resultados del análisis factorial confirmatorio de la dimensión “Opinión sobre las metodologías activas” del cuestionario OPPUMAUGR

Con el objetivo de contrastar el modelo construido con antelación a través del análisis factorial exploratorio, para el que se establecieron 5 Factores, realizamos un análisis confirmatorio a través de AMOS SPSS, estrategia basada en la explicación de las correlaciones entre un conjunto de variables observadas a través de un conjunto reducido de variables latentes o factores (Herrero, 2010), acción que nos permitirá, no solamente comprobar cómo cada variable está relacionada con su factor, sino también comprobar si todas las variables que componen los 5 Factores, están interrelacionadas entre sí, dando lugar así, a la obtención de una dimensión con mayor validez de constructo, lo que nos beneficiará en la interpretación a posteriori de los resultados.

Para ello la estructura que construimos a partir de la obtenida en el análisis factorial exploratorio, es la siguiente:

Gráfico 17. Modelo 1 propuesto. Análisis factorial confirmatorio.
Cuestionario OPPUMAUGR



En este modelo, a diferencia del modelo obtenido en el análisis factorial, los factores se relacionan todos entre sí, formando un entramado de interrelaciones. Como se puede observar en el gráfico, las correlaciones cuadráticas entre los ítems y su factor son muy elevadas, al igual que las correlaciones entre factores. Una vez que hemos descrito gráficamente el modelo estructural, procedemos a evaluar las medidas de ajuste extraídas del análisis del mismo, que son las que determinarán la validez del modelo propuesto. Hemos de tomar en cuenta que únicamente se

reporta información sobre las medidas empleadas para este tipo de análisis, el análisis confirmatorio de un instrumento, ya que el programa AMOS, muestra muchas opciones más.

En cuanto a las medidas de ajuste absoluto, medidas que determinan el grado en que el modelo propuesto (estructural y de medida) predice la matriz de correlación. Evidentemente, éstas no hacen distinción entre si el modelo de ajuste en mejor o peor. La primera medida obtenida es el chi-cuadrado, para la que se arroja un valor de 6889,951, con 2134 grados de libertad con una probabilidad de 0,000 ($p < 0,01$), datos aceptables, ya que contamos con un chi-cuadrado significativo.

En cuanto a las estimaciones de los parámetros, su significación estadística se comprueba a través de la razón crítica (C.R.), valor que surge de la división de la estimación (valores diferentes a 0) del parámetro entre su error estándar, y que sobre la base de un nivel de probabilidad de 0,05 el C.R. debe ser $> \pm 1,96$ (Byrne, 2009). De este modo, estimaciones iguales a 0,0 o parámetros no significativos, es decir, inferiores a $\pm 1,96$, deben ser descartados, ya que no aportan nada al modelo propuesto². Este situación es habitual cuando las muestras son demasiado pequeñas (Miles & Shevlin, 1998; Crowley & Fan, 1997), algo que en nuestro caso no ocurre, ya que partimos de una muestra de 594 casos (la muestra al completo obtenida del profesorado).

Tabla 48. Significación estadística de las estimaciones de los parámetros.
Modelo 1. Cuestionario OPPUMAUGR

Regression Weights			Estimate	S.E.	C.R.	P
Ítem51	<---	F1	1			
Ítem50	<---	F1	1,003	0,045	22,129	***
Ítem19	<---	F1	0,691	0,053	13,167	***
Ítem49	<---	F1	1,044	0,052	20,191	***
Ítem48	<---	F1	0,987	0,047	20,939	***
Ítem47	<---	F1	0,985	0,045	21,822	***
Ítem46	<---	F1	0,52	0,05	10,413	***
Ítem45	<---	F1	1,055	0,046	22,68	***
Ítem44	<---	F1	0,889	0,045	19,686	***
Ítem43	<---	F1	0,63	0,052	12,073	***
Ítem41	<---	F1	0,651	0,047	13,954	***
Ítem40	<---	F1	0,841	0,041	20,282	***
Ítem39	<---	F1	0,56	0,047	11,86	***
Ítem36	<---	F1	0,431	0,051	8,398	***
Ítem35	<---	F1	0,511	0,049	10,433	***
Ítem33	<---	F1	0,705	0,053	13,255	***
Ítem21	<---	F1	0,533	0,051	10,424	***
Ítem11	<---	F1	0,237	0,049	4,883	***
Ítem6	<---	F1	0,926	0,049	19,006	***
Ítem4	<---	F1	0,664	0,05	13,374	***
Ítem3	<---	F1	0,689	0,047	14,705	***

² Acentuamos, que aquellos ítems que no presentan puntuaciones, como son en este caso, el 51, 25, 64, 58 y 18, son los que se proponen como variables latentes, es decir, el ítem que mayor peso obtiene tras el análisis factorial en cada uno de los componentes o factores extraídos.

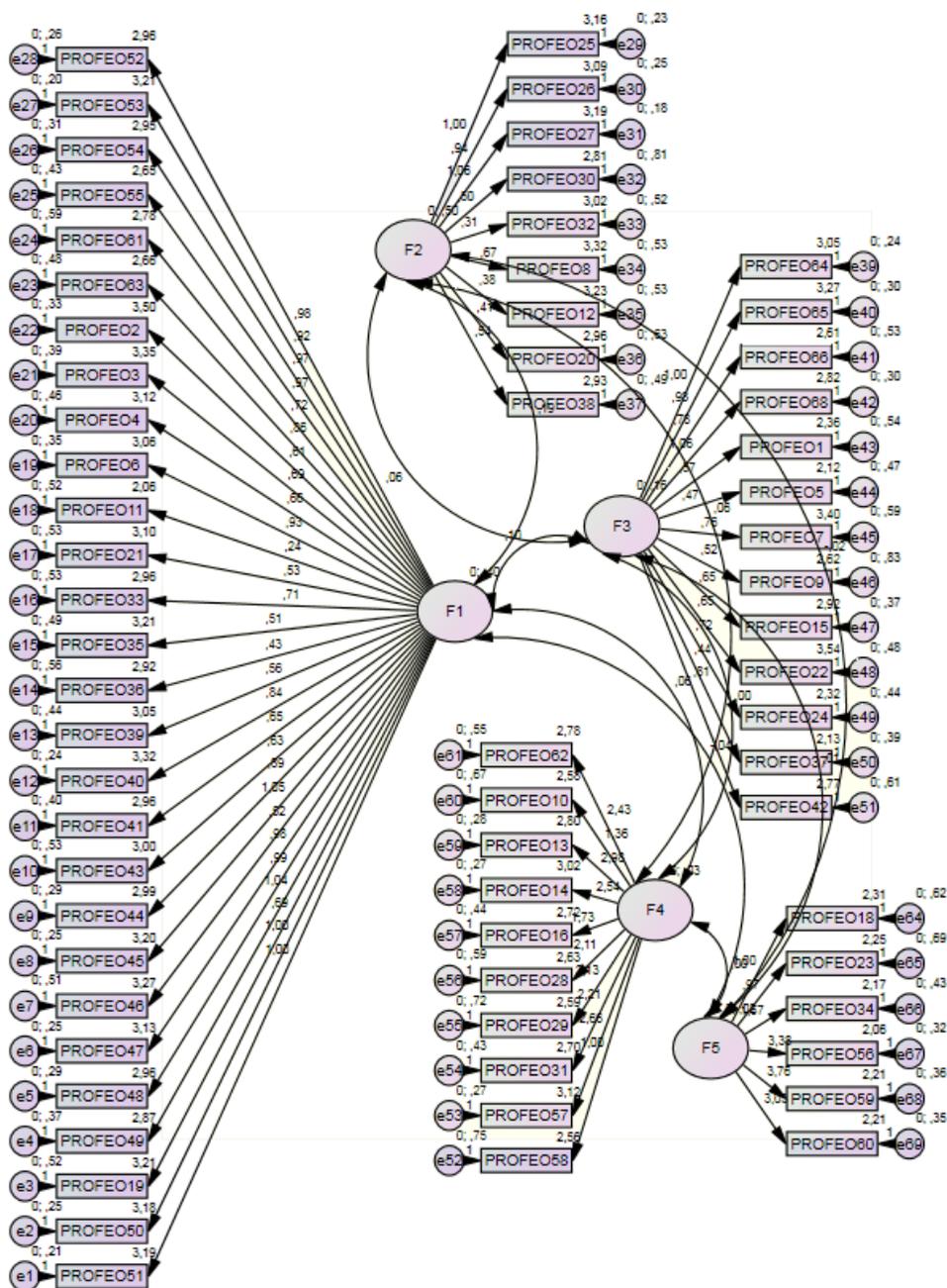
Marco Metodológico de la Investigación

Ítem2	<---	F1	0,613	0,043	14,37	***
Ítem63	<---	F1	0,856	0,053	16,144	***
Ítem61	<---	F1	0,724	0,056	13	***
Ítem55	<---	F1	0,969	0,053	18,294	***
Ítem54	<---	F1	0,969	0,047	20,428	***
Ítem53	<---	F1	0,915	0,041	22,316	***
Ítem52	<---	F1	0,984	0,046	21,578	***
Ítem25	<---	F2	1			
Ítem26	<---	F2	0,937	0,043	21,812	***
Ítem27	<---	F2	1,061	0,044	24,037	***
Ítem30	<---	F2	0,497	0,058	8,649	***
Ítem32	<---	F2	0,306	0,045	6,745	***
Ítem8	<---	F2	0,667	0,049	13,493	***
Ítem12	<---	F2	0,385	0,046	8,346	***
Ítem20	<---	F2	0,413	0,05	8,182	***
Ítem38	<---	F2	0,536	0,046	11,613	***
Ítem64	<---	F3	1			
Ítem65	<---	F3	0,979	0,088	11,071	***
Ítem66	<---	F3	0,769	0,098	7,888	***
Ítem68	<---	F3	1,066	0,092	11,536	***
Ítem1	<---	F3	0,575	0,092	6,231	***
Ítem5	<---	F3	0,472	0,085	5,552	***
Ítem7	<---	F3	0,755	0,101	7,481	***
Ítem9	<---	F3	0,52	0,111	4,699	***
Ítem15	<---	F3	0,654	0,082	7,965	***
Ítem22	<---	F3	0,642	0,09	7,15	***
Ítem24	<---	F3	0,723	0,089	8,123	***
Ítem37	<---	F3	0,438	0,077	5,662	***
Ítem42	<---	F3	0,81	0,104	7,771	***
Ítem58	<---	F4	1			
Ítem57	<---	F4	2,662	0,576	4,619	***
Ítem31	<---	F4	2,217	0,495	4,483	***
Ítem29	<---	F4	2,137	0,496	4,306	***
Ítem28	<---	F4	2,119	0,485	4,372	***
Ítem16	<---	F4	1,73	0,399	4,332	***
Ítem14	<---	F4	2,543	0,552	4,608	***
Ítem13	<---	F4	2,99	0,645	4,635	***
Ítem10	<---	F4	1,363	0,35	3,895	***
Ítem62	<---	F4	2,433	0,544	4,469	***
Ítem18	<---	F5	1			
Ítem23	<---	F5	0,928	0,33	2,811	0,005
Ítem34	<---	F5	1,455	0,393	3,701	***
Ítem56	<---	F5	3,043	0,736	4,134	***
Ítem59	<---	F5	3,378	0,816	4,141	***
Ítem60	<---	F5	2,714	0,662	4,098	***
Ítem17	<---	F5	0,546	0,301	1,815	0,07

En nuestro caso, y según podemos comprobar en la tabla valores menores a $\pm 1,96$, en el C.R. del Ítem 17, cuyo valor es -1,815, optamos por descartarlo, al no ser significativo, para proceder a realizar el análisis factorial confirmatorio.

Al descartar este ítem y tras realizar el cambio oportuno en la estructura del modelo planteado, la estructura propuesta es la siguiente:

Gráfico 18. Modelo 2 propuesto. Análisis factorial confirmatorio.
Cuestionario OPPUMAUGR



A simple vista, parece la misma estructura, pero no lo es, ya que si se observa con detenimiento y comparándola con el anterior modelo propuesto, en el Factor 5 se ha descartado el ítem 17.

En este caso las medidas de ajuste absoluto obtenidas son: un chi-cuadrado de 6570,264 con 2069 grados de libertad y en lo que respecta a los valores de las estimaciones de los parámetros en este caso, como se puede observar en la siguiente

tabla, han sido positivos al igual que las correlaciones entre los factores. Siendo las correlaciones más estrechas, las establecidas entre el Factor 1 y el Factor 2 y el 4, y la del Factor 2 con el Factor 4 (Tabla 50).

Tabla 49. Significación estadística de las estimaciones de los parámetros.
Modelo 2. Cuestionario OPPUMAUGR

Regression Weights			Estimate	S.E.	C.R.	P
Ítem51	<---	F1	1			
Ítem50	<---	F1	1,003	0,045	22,128	***
Ítem19	<---	F1	0,691	0,053	13,164	***
Ítem49	<---	F1	1,044	0,052	20,19	***
Ítem48	<---	F1	0,987	0,047	20,94	***
Ítem47	<---	F1	0,985	0,045	21,822	***
Ítem46	<---	F1	0,52	0,05	10,412	***
Ítem45	<---	F1	1,055	0,047	22,678	***
Ítem44	<---	F1	0,889	0,045	19,684	***
Ítem43	<---	F1	0,63	0,052	12,074	***
Ítem41	<---	F1	0,651	0,047	13,955	***
Ítem40	<---	F1	0,842	0,041	20,28	***
Ítem39	<---	F1	0,56	0,047	11,86	***
Ítem36	<---	F1	0,431	0,051	8,398	***
Ítem35	<---	F1	0,511	0,049	10,431	***
Ítem33	<---	F1	0,705	0,053	13,252	***
Ítem21	<---	F1	0,533	0,051	10,416	***
Ítem11	<---	F1	0,237	0,049	4,883	***
Ítem6	<---	F1	0,927	0,049	19,011	***
Ítem4	<---	F1	0,664	0,05	13,376	***
Ítem3	<---	F1	0,689	0,047	14,704	***
Ítem2	<---	F1	0,613	0,043	14,368	***
Ítem63	<---	F1	0,856	0,053	16,149	***
Ítem61	<---	F1	0,724	0,056	13,003	***
Ítem55	<---	F1	0,97	0,053	18,296	***
Ítem54	<---	F1	0,969	0,047	20,424	***
Ítem53	<---	F1	0,915	0,041	22,311	***
Ítem52	<---	F1	0,984	0,046	21,573	***
Ítem25	<---	F2	1			
Ítem26	<---	F2	0,937	0,043	21,811	***
Ítem27	<---	F2	1,061	0,044	24,037	***
Ítem30	<---	F2	0,497	0,058	8,649	***
Ítem32	<---	F2	0,306	0,045	6,744	***
Ítem8	<---	F2	0,667	0,049	13,494	***
Ítem12	<---	F2	0,385	0,046	8,345	***
Ítem20	<---	F2	0,413	0,05	8,18	***
Ítem38	<---	F2	0,536	0,046	11,614	***
Ítem64	<---	F3	1			
Ítem65	<---	F3	0,981	0,089	11,075	***

Ítem66	<---	F3	0,777	0,098	7,943	***
Ítem68	<---	F3	1,064	0,092	11,502	***
Ítem1	<---	F3	0,573	0,092	6,198	***
Ítem5	<---	F3	0,469	0,085	5,511	***
Ítem7	<---	F3	0,76	0,101	7,523	***
Ítem9	<---	F3	0,521	0,111	4,696	***
Ítem15	<---	F3	0,654	0,082	7,962	***
Ítem22	<---	F3	0,647	0,09	7,197	***
Ítem24	<---	F3	0,721	0,089	8,088	***
Ítem37	<---	F3	0,437	0,077	5,645	***
Ítem42	<---	F3	0,813	0,104	7,782	***
Ítem58	<---	F4	1			
Ítem57	<---	F4	2,656	0,573	4,633	***
Ítem31	<---	F4	2,21	0,492	4,496	***
Ítem29	<---	F4	2,13	0,493	4,317	***
Ítem28	<---	F4	2,111	0,482	4,384	***
Ítem16	<---	F4	1,725	0,397	4,344	***
Ítem14	<---	F4	2,536	0,549	4,622	***
Ítem13	<---	F4	2,98	0,641	4,649	***
Ítem10	<---	F4	1,361	0,348	3,905	***
Ítem62	<---	F4	2,425	0,541	4,482	***
Ítem18	<---	F5	1			
Ítem23	<---	F5	0,97	0,375	2,59	0,01
Ítem34	<---	F5	1,567	0,463	3,382	***
Ítem56	<---	F5	3,382	0,905	3,736	***
Ítem59	<---	F5	3,764	1,006	3,742	***
Ítem60	<---	F5	3,032	0,817	3,71	***

Tabla 50. Correlaciones entre los factores. Modelo 2. Cuestionario OPPUMAUGR

Correlación			Estimate
F1	<-->	F2	0,431
F1	<-->	F3	0,39
F1	<-->	F4	0,471
F5	<-->	F1	-0,483
F2	<-->	F3	0,213
F2	<-->	F4	0,484
F5	<-->	F2	-0,179
F3	<-->	F4	0,049
F5	<-->	F3	0,253
F5	<-->	F4	-0,117

Para contrastar los cambios que se han podido producir, tras la eliminación de La variable 17 del Modelo 1 propuesto, al ser su C.R. menor a 1,96. Se presenta en las siguientes tablas, los valores de las medidas de ajuste incremental de ambos modelos (RMSEA, NFI y HOELTER).

Tabla 51. Valores obtenidos sobre las medidas de ajuste absoluto.
RMSEA. Modelo 1 y Modelo 2. Cuestionario OPPUMAUGR

Model		RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
1	Default model	,061	,060	,063	,000
	Independence model	,108	,107	,110	,000
2	Default model	,061	,059	,062	,000
	Independence model	,109	,108	,111	,000

Al observar el RMSEA (error de aproximación), valor que hace referencia a la cantidad de varianza no explicada por el modelo por grado de libertad, el índice obtenido es de ,061 (Low 90 = ,059; High 90 = ,062), con un “p” = 0,00, lo que indica que el error es bueno y evidencia un ajuste del modelo de estudio propuesto, ya que éste debe ser inferior a ,08 (preferiblemente, inferior a ,06), y nunca superior a ,10 valor que conllevaría al rechazo del modelo (Arias, 2008).

En cuanto a las medidas de ajuste incremental se presentan a continuación.

Por lo que respecta al índice de ajuste normado (NFI) e índice de ajuste comparado (CFI), en general, ambos deben ser superiores a ,050 y estar en torno a ,95 (Byrne, 2005; Bentler & Yuan, 1999) para considerar que el modelo se ajuste adecuadamente a los datos. Pero este valor, sin embargo, es relativo ya que, los modelos de gran complejidad, como es el nuestro, un modelo con un elevado número de variables, de dimensiones y “N”, hará disminuir el CFI. El valor obtenido, para el NFI es de ,619 y el CFI de ,711. Valores que aunque no se aproximan del todo a ,95, si se pueden llegar a considerar significativos, al valorarlos conjuntamente con otros índices, como es el RMSEA y el chi-cuadrado, y teniendo en cuenta que se trata de un modelo complejo, para el cuál según varios autores (Herrero, 2010; Byrne, 2009).

Tabla 52. NFI y CFI. Modelo 1 y Modelo 2. Cuestionario OPPUMAUGR

Modelo		NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
1	Default model	,619	,954	,702	,679	,699
	Saturated model	1,000		1,000		1,000
	Independence model	,000	,000	,000	,000	,000
2	Default model	,630	,605	,714	,691	,711
	Saturated model	1,000		1,000		1,000
	Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

El último índice que presentamos y que también ofrece información relevante para determinar el ajuste del modelo es el valor de Hoelter. Según el autor el valor ha de ser mayor a 200. En el modelo que proponemos obtenemos 188, con significación 0,05, y 192 para 0,01; podemos ver que estos valores también son marginales y han de ser tomados con precaución por estar debajo del valor señalado, al respecto podemos tomar una aclaración de Arbuckle (1997) quién da por buenos todos los rangos que se obtengan alrededor de 170.

Tabla 53. HOELTER. Modelo 1 y Modelo 2. Cuestionario OPPUMAUGR

Model		HOELTER .05	HOELTER .01
1	Default model	193	197
	Independence model	79	80
2	Default model	197	201
	Independence model	78	79

Por lo tanto, partiendo de todos los resultados estadísticos realizados, se puede afirmar que tanto los valores obtenidos en el análisis factorial exploratorio, como en el análisis factorial confirmatorio son aceptables, lo que demuestran que la opinión del profesorado sobre las metodologías activas se estructura en base a su grado de acuerdo o desacuerdo sobre su uso en las aulas universitarias.

Además, los resultados muestran un modelo para predecir las opiniones del profesorado basado en aspectos sobre acciones que favorecen o no el cambio metodológico, espacios y recursos necesarios para el cambio metodológico, aspectos de la actividad docente que pueden influir en el cambio metodológico, conocimiento y formación sobre metodologías activas, mejoras que aporta el cambio metodológico en la docencia, así como aspectos que valoran la clase magistral, compaginada con otras metodologías.

5.3.1.4.5. Resultados del análisis factorial exploratorio de la dimensión “Opinión sobre las metodologías activas” del cuestionario OPEUMAUGR

Al igual que se ha realizado con el cuestionario OPPUMAUGR, comenzamos a explicar el proceso seguido en la realización del análisis factorial exploratorio de la primera dimensión “Opinión sobre las metodologías activas”, pero en este caso, del cuestionario dirigido a los estudiantes de la Universidad de Granada (OPEUMAUGR), con la finalidad de confirmar o rechazar otra de nuestras hipótesis de investigación, la agrupación de las 43 variables en 4 subdimensiones, conglomerados establecidos a partir de una exhaustiva revisión de la literatura y tras la revisión por parte del grupo de expertos que realizó la validación del instrumento. Para el cálculo de este primer análisis se usarán los datos obtenidos por los estudiantes que han participado en el pilotaje de la investigación, compuesta por 693 casos o respuestas.

En este caso, las dimensiones son las siguientes:

- Subdimensión 1: Renovación metodológica, del Ítem 1 al 12 (acciones que favorecen o no, el cambio metodológico).
- Subdimensión 2: Espacios y Recursos, del Ítem 13 al 17 (recursos y espacios necesarios para el cambio metodológico).
- Subdimensión 3: Mejoras en el aprendizaje, del Ítem 18 al 29 (mejoras que incorpora el uso de las metodologías activas al proceso de enseñanza-aprendizaje).

- Subdimensión 4: Lección magistral-Metodologías activas, del Ítem 30 al 43 (comparaciones en cuanto al uso de la lección magistral y el uso de metodologías activas en las aulas universitarias).

Como se puede observar en la tabla, al realizar el cálculo de los descriptivos, , tenemos de 691 casos a 693 en función de cada variable, debido a la pérdida de datos; el valor mínimo en todas ellas es de 1, y un valor máximo de 4. La media de todas las variables se sitúan en valores medios (2 ó 3) en la mayoría de ellos. Las desviaciones típicas para cada una de las variables, que nos permiten interpretar que existe bastante variabilidad entre las respuestas, existiendo poco acuerdo de estas variables, aunque como se puede observar con las puntuaciones del mínimo y el máximo, se obtienen opiniones de estudiantes que están totalmente en desacuerdo, como profesores que están totalmente de acuerdo.

Tabla 54. Estadísticos Descriptivos. Cuestionario OPEUMAUGR

Variables	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	693	1	4	2,59	,799
2	693	1	4	2,69	,853
3	693	1	4	2,52	,886
4	693	1	4	2,35	,882
5	693	1	4	2,50	,944
6	692	1	4	2,65	,854
7	692	1	4	2,42	,891
8	692	1	4	2,47	,879
9	692	1	4	2,97	,814
10	692	1	4	2,80	,805
11	692	1	4	2,63	,783
12	692	1	4	2,83	,856
13	692	1	4	2,39	,811
14	693	1	4	2,43	,779
15	693	1	4	2,65	,819
16	693	1	4	2,87	,889
17	692	1	4	3,07	,903
18	692	1	4	2,91	,858
19	693	1	4	2,82	,792
20	693	1	4	2,78	,868
21	692	1	4	2,99	,726
22	692	1	4	2,82	,742
23	692	1	4	2,81	,790
24	692	1	4	3,03	,758
25	692	1	4	2,95	,773
26	692	1	4	2,87	,785
27	692	1	4	2,84	,778
28	692	1	4	2,80	,817
29	692	1	4	2,50	,873
30	692	1	4	2,22	,934
31	692	1	4	2,81	,900
32	692	1	4	2,45	,877
33	691	1	4	2,35	,888

34	691	1	4	2,35	,900
35	691	1	4	2,88	,938
36	691	1	4	2,93	,856
37	690	1	4	2,84	,855
38	691	1	4	2,68	,729
39	691	1	4	2,87	,803
40	691	1	4	2,63	,805
41	691	1	4	2,66	,758
42	691	1	4	2,72	,752
43	691	1	4	2,88	,819

En cuanto al análisis de correlaciones (anexo 5.2), aunque no se obtienen correlaciones significativas (a nivel de 0,05 y de 0,01) en todas las variables, si se obtienen en la mayoría de ellas, lo que indica la existencia de factores latentes que originan esas correlaciones entre estas variables.

Del análisis factorial exploratorio a través del método de máxima verosimilitud, el primer dato a comprobar es el Determinante de la Matriz de correlaciones, para el que se obtiene, 2,02E-006, lo que indica la existencia de correlaciones altas entre las variables y esto posibilita la aplicación del análisis factorial.

Tabla 55. KMO y prueba de Bartlett. Factorial exploratorio.
Cuestionario OPEUMAUGR

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,860
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	8783,951
	gl	903
	Sig.	,000

Como se puede comprobar en la tabla anterior, en cuanto a la medida de adecuación de la muestra KMO, el valor obtenido es de 0,860 lo que nos aconseja la aplicación del análisis factorial. Del mismo modo, según la prueba de especificidad de Bartlett, el valor del grado de significación es de 0,000, por lo que se rechaza la hipótesis nula de que la muestras matriz de correlaciones es una matriz de identidad, y por tanto, existen intercorrelaciones significativas.

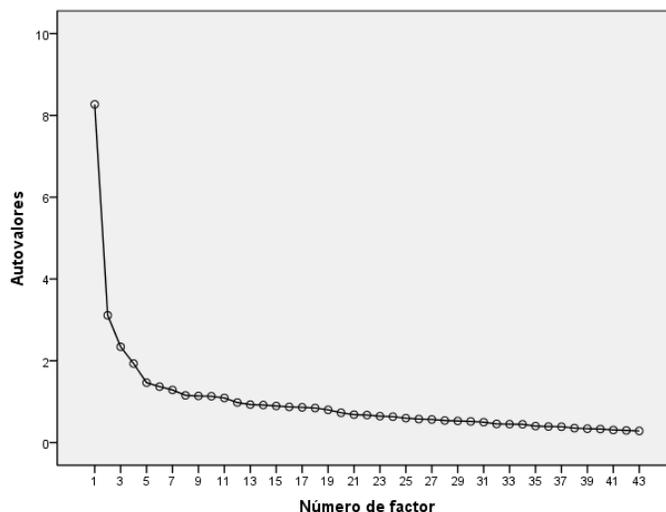
Respecto a la determinación de las comunalidades, tal como se puede ver en la siguiente tabla, todas las variables quedan explicadas por sus componentes, ya que su valor oscila entre 0,159 como es el caso de la variable 9, que es la variable peor explicada por el modelo, ya que sólo puede reproducir el 15,9% de su variabilidad original, hasta 0,719 correspondiente a la variable 13, que es la mejor explicada, ya que el modelo es capaz de reproducir el 71,9% de su variabilidad original.

Tabla 56. Comunalidades. Factorial exploratorio.
Cuestionario OPEUMAUGR

ÍTEMS	INICIAL	EXTRACCIÓN
1	,476	,628
2	,459	,483
3	,419	,511
4	,394	,415
5	,424	,493
6	,368	,332
7	,237	,238
8	,305	,391
9	,235	,159
10	,264	,260
11	,281	,353
12	,311	,331
13	,364	,719
14	,293	,301
15	,335	,447
16	,267	,399
17	,298	,279
18	,345	,353
19	,347	,346
20	,423	,438
21	,431	,755
22	,413	,395
23	,490	,523
24	,537	,566
25	,529	,566
26	,492	,512
27	,528	,565
28	,468	,471
29	,481	,596
30	,391	,444
31	,353	,363
32	,249	,187
33	,249	,294
34	,379	,549
35	,389	,432
36	,358	,437
37	,349	,403
38	,382	,370
39	,307	,385
40	,288	,318
41	,255	,212
42	,447	,465
43	,360	,339

En cuanto a la extracción de componentes o factores, según la tabla de varianza explicada (Anexo 5H), hay 11 factores, por encima de 1 que explican el 41,913% del total de la varianza, con solamente un 6% de residuales.

Gráfico 19. Sedimentación. Factorial exploratorio.
Cuestionario OPEUMAUGR



Asimismo, y tras observar el gráfico de sedimentación, éste presenta su punto de inflexión a partir del 4º componente, sugiriendo así, que son 4 los factores o componentes principales.

Aún así, procedemos a observar la matriz obtenida de componentes principales tras el proceso de rotación varimax, para examinar las saturaciones que en cada uno de los factores muestran las variables que lo configuran.

Tabla 57. Matriz de componentes rotados. 11 Factores.
Cuestionario OPEUMAUGR

ÍTEMS	FACTORES O COMPONENTES PRINCIPALES										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	,246	,619						,211		-,223	
2	,309	,598									
3	,200	,621		,256							
4	,209	,408				,229		,248			
5	,271	,260	,214	-,306		,248		,345			
6	,508										
7				,342							
8								,582			
9				,226	,238						
10				,422							
11								,354	,210	-,222	
12				,515							
13						,779					
14						,477					
15					,638						
16					,400				,367	,246	
17					,334		,293				
18	,261						,445				

19	,359						,267			,279	
20	,457							,244			,223
21	,416						,219				,693
22	,461	,213									,234
23	,580							,259		,232	
24	,651						,212				
25	,677						,207				
26	,620				,236						
27	,675	,211									
28	,658										
29	,588		-,317	,263				,204			
30			,621								
31				,308	,249				,266		
32			,228	,330							
33			,295	,272					,236		
34			,728								
35	,351				,338		,360	,219			
36				,247	,482		,292				
37				,293			,431				
38		,346	,373						,200		
39									,527		
40										,452	
41											
42		,512	,315								
43	,419										

Tras analizar y examinar las saturaciones, comprobamos que aunque los conglomerados que se pueden llegar a extraer podrían ser de alguna manera acordes con la literatura, observamos que se generan componentes compuestos por solamente un elemento o dos como son los factores 10 y 11, o con ninguno, como es el caso del factor 9; además, tras observar con detenimiento los ítems de cada una de las agrupaciones, y teniendo en cuenta que el objetivo del análisis factorial es darle validación a la estructura presentada, con la finalidad de que ésta no sólo sea acorde a los resultados obtenidos, sino que además pueda llegar a ser válida para cualquier otra muestra de sujetos, optamos por descartar una serie de ítems que aunque la validación por parte de los expertos no consideró finalmente su eliminación, entendemos que se tratan de ítems que no son totalmente dirigidas a la población estudiantil o que pueden ambigüedad. Ítems que en su mayoría durante la recogida de datos del pilotaje, fueron considerados por los estudiantes como, “no claros”, “no dirigidos hacia ellos”, o “fuera de su conocimiento”. Los ítems descartados se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 58. Ítems descartados del Cuestionario OPEUMAUGR

Nº	ÍTEM
6.	El uso de metodologías activas contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje.
13.	La Universidad cuenta con los recursos humanos adecuados y necesarios para el cambio metodológico.
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.
21.	La presencia en las aulas de profesorado con formación y experiencia en metodologías activas mejora el aprendizaje de los estudiantes.
22.	El uso de metodologías activas permite adaptarse a las características del grupo clase.
30.	La clase magistral respeta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiante.
33.	La lección magistral permite al estudiante ser responsable de su propio proceso de formación.
39.	Combinando la clase magistral con metodologías activas los estudiantes desarrollan la reflexión y la visión crítica.
40.	El profesorado conoce metodologías alternativas a la clase magistral pero no las pone en práctica debido a la falta de recursos.
41.	La lección magistral se complementa con actividades de resolución de problemas.
43.	A través de las metodologías activas los estudiantes dan solución a problemas trabajando organizados en pequeños grupos.

Tras realizar los cambios señalados, optamos por hacer un análisis factorial, para 4 factores (número de factores que coincide con el establecido por nosotros en un principio). Los resultados obtenidos para el mismo se muestran a continuación.

Tabla 59. KMO y prueba de Bartlett. 4 Factores.
Cuestionario OPEUMAUGR

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,852
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5922,512
	gl	496
	Sig.	,000

Los datos arrojan un determinante de 2,02E-005, que indica la existencia de correlaciones altas entre las variables y una medida de adecuación de la muestra (KMO) de ,852 que nos aconseja aplicar el análisis factorial. En lo que respecta al test de especificidad de Barlett, el valor obtenido es de 0,000 lo que significa que se rechaza la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, al igual que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

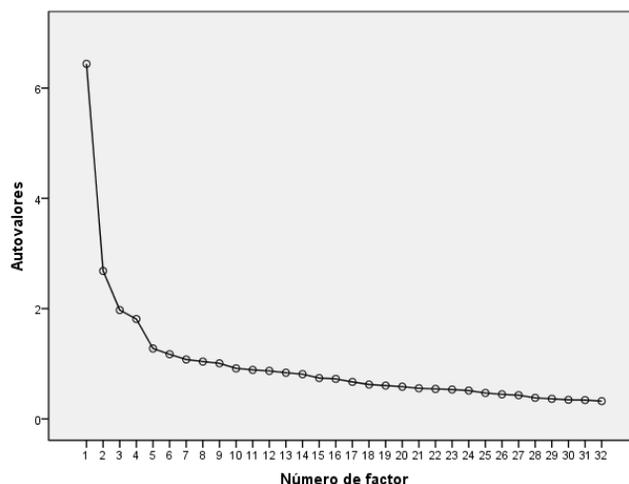
Respecto a la determinación de las comunalidades, tal como se puede ver en la tabla siguiente, todas las variables o ítems quedan explicadas/os por sus componentes, ya que su valor oscila entre, 0,112 como es el caso de la variable 14, que es la variable peor explicada por el modelo ya que sólo puede reproducir el 11,2% de su variabilidad original, hasta 0,546 correspondiente a la variable 27, que es la mejor explicada ya que el modelo es capaz de reproducir el 54,6% de su variabilidad original. En cuanto a la varianza explicada de los 4 factores indicados a extraer (como se puede ver en el Anexo 5I), para los 4 componentes o factores se obtiene un 32,036% del total de la varianza, siendo el primer factor el que representan el mayor índice de varianza, ya que obtiene un 12,036%, mientras que el segundo factor el 8,573%, el tercero el 7,430% y el cuarto 4,020%.

Tabla 60. Comunalidades. 5 Factores. Cuestionario OPEUMAUGR

ÍTEMS	INICIAL	EXTRACCIÓN
1	,455	,444
2	,432	,384
3	,392	,441
4	,354	,350
5	,407	,517
7	,214	,144
8	,280	,200
9	,204	,134
10	,242	,209
11	,225	,169
12	,262	,263
14	,151	,112
15	,275	,229
16	,230	,166
17	,237	,215
19	,275	,237
20	,382	,362
23	,430	,422
24	,493	,471
25	,500	,532
26	,479	,437
27	,515	,546
28	,458	,475
29	,443	,414
31	,314	,285
32	,159	,136
34	,242	,195
35	,374	,372
36	,340	,409
37	,314	,220
38	,323	,327
42	,400	,442

La extracción de 4 factores también se ve justificada por el gráfico de sedimentación, que presenta su punto de inflexión a partir del 4 componente, sugiriendo así la presencia de 4 factores que explicarían el 33,059% de la varianza total de los datos, obteniéndose 112 residuales superiores a 0,05, lo que supone un 20%.

Gráfico 20. Sedimentación. 5 Factores. Cuestionario OPEUMAUGR



Respecto a los pesos factoriales de cada variable en los cuatro factores extraídos, pesos que se situarán a partir de 0,20, según el límite establecido, fueron los siguientes:

Tabla 61. Matriz de componentes rotados. 4 Factores. Cuestionario OPEUMAUGR

ÍTEMS	FACTORES			
	1	2	3	4
1	,303	,587		
2	,350	,485		
3	,267	,439		,419
4	,257	,513		
5	,267	,545		-,381
7				,347
8		,283		-,286
9			,347	
10			,244	,363
11		,314	,259	
12			,207	,454
14		,243		
15			,468	
16			,382	
17			,442	
19	,365		,260	
20	,419	,208	,309	-,218
23	,540	,302		
24	,610	,227	,201	
25	,696			
26	,576		,238	
27	,659		,222	
28	,663			
29	,618			

31			,481	
32				,266
34	-,207	,377		
35	,316		,517	
36			,610	
37	,242		,360	
38		,529		
42		,619		

De este modo, los 4 factores quedarían compuestos por los siguientes ítems:

Tabla 62. Factores y variables. 5 Factores. Cuestionario OPEUMAUGR

FACTOR	VARIABLES/ÍTEMS
1	19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29.
2	1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 14, 34, 38, 42.
3	9, 15, 16, 17, 31, 35, 36, 37.
4	7, 10, 12, 32

El Factor 1 quedaría compuesto por 9 ítems; el Factor 2, por 11 ítems; el Factor 3, por 8 ítems y el Factor 4, por 4 ítems. Los factores no siguen una distribución del todo homogénea, ya que la mayoría de los ítems quedan agrupados en los tres primeros factores, mientras que el último factor sólo aglutina a 4 factores;

La estructura extraída tras ser analizada, y contrastada con la literatura, es totalmente aceptada. Dichos factores obtenidos se han denominado de la siguiente manera:

FACTOR 1: Uso de metodologías activas.

FACTOR 2: Renovación metodológica.

FACTOR 3: Contexto en las aulas universitaria.

FACTOR 4: Desarrollo tradicional de la docencia

FACTOR 1. Uso de metodologías activas

Bajo el primer factor que denominamos “Uso de metodologías activas”, se recogen ítems que abarcan aspectos que caracterizan el uso de las metodologías activas, tales como: los estudiantes son los protagonistas y responsables de su proceso educativo, fomentan la interdisciplinariedad de contenidos o la investigación en el aula, potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo, entre otras.

Tabla 63. Ítems Factor 1. Cuestionario OPEUMAUGR

ÍTEMS/VARIABLES	PESO
19. Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el método de enseñanza del profesor.	,365
20. El uso de metodologías activas permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrarán en la práctica profesional.	,419
23. Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo gracias al uso de las metodologías activas.	,540
24. El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en las aulas.	,610
29. A través de las metodologías activas se consiguen objetivos inalcanzables con otras metodologías.	,696
26. El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	,576
27. Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	,659
28. El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	,663
25. El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	,618

FACTOR 2. Renovación metodológica

En este factor denominado “Renovación metodológica”, se agrupan ítems que señalan aquellas acciones que determinan que actualmente en la universidad se está llevando a cabo la renovación o cambio metodológico. En este factor se recogen ítems que describen acciones referidas, tanto a aspectos internos de la universidad, como pueden ser los programas de las asignaturas, hasta aspectos sobre la acción docente del profesor universitario. Del mismo modo, también se encuentran otros aspectos que consideramos destacables para saber si se está llevando a cabo un cambio metodológico en la universidad. Aspectos que se centran en, nuevas modalidades docentes, nuevos modelos de evaluación y la participación de los estudiantes en la organización y gestión de los contenidos a desarrollar en cada materia.

Tabla 64. Ítems Factor 2. Cuestionario OPEUMAUGR

ÍTEMS/VARIABLES	PESO
1. Las lagunas de conocimientos que generan los manuales de texto en los estudiantes se solucionan a través de las clases magistrales.	,587
2. El estilo de trabajo del profesor es diferente cuando usa metodologías activas en el aula.	,485
3. El uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación.	,439
4. Se utilizan diferentes métodos didácticos de acuerdo a las características de los estudiantes.	,513
5. El profesorado está preparado para el cambio metodológico en la universidad.	,545
8. El estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase.	,283
11. Las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes	,314
14. Los recursos materiales con los que cuenta la universidad son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.	,243
34. Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas.	,377

38. La lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas.	,529
42. Los programas de las asignaturas han sido cambiados de acuerdo a la renovación metodológica.	,619

FACTOR 3. Contexto en las aulas universitarias

Este tercer factor, al que nombramos “Contexto en las aulas universitarias”, hace referencia a aspectos que caracterizan la docencia que es llevada a cabo en las aulas universitarias. Aspectos que van, desde las características físicas de las aulas como espacios donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta aspectos que caracterizan el proceso de enseñanza, llevado a cabo por el profesorado en la universidad, según la literatura y los estudios consultados.

Tabla 65. Ítems Factor 3. Cuestionario OPEUMAUGR

ÍTEMS/VARIABLES	PESO
9. El peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	,347
15. Los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	,468
16. Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales.	,382
17. El elevado número de alumnos por grupo dificulta el uso de metodologías activas.	,442
31. La lección magistral es la metodologías más empleada por el profesorado.	,481
35. A través de la lección magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.	,517
36. El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es el método que mejor maneja el profesorado.	,610
37. La lección magistral se caracteriza por la pasividad y la falta de participación del estudiante.	,360

FACTOR 4. Desarrollo tradicional de la docencia

El factor 4 “Desarrollo tradicional de la docencia” engloba a ítems que hacen referencia a aspectos que caracterizan el proceso de enseñanza tradicional y habitual, según la literatura y los estudios consultados, en la universidad.

Tabla 66. Ítems Factor 3. Cuestionario OPEUMAUGR

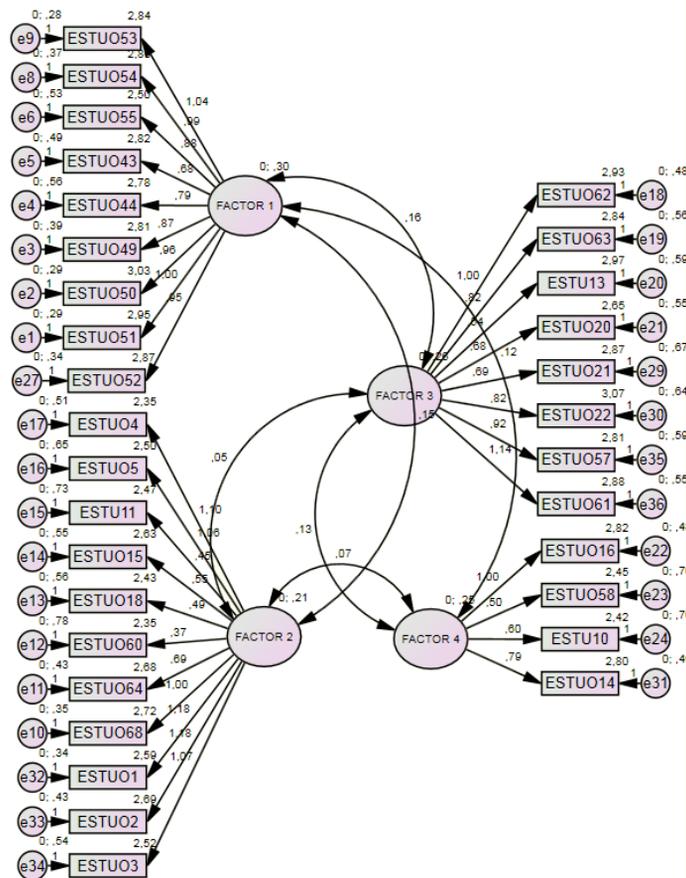
ÍTEMS/VARIABLES	PESO
7. Las metodologías utilizadas habitualmente no permiten una implicación directa del estudiante.	,347
10. En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente en las aulas.	,363
12. El recurso impreso es la estrategia docente predominante en la universidad.	,454
32. La lección magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.	,266

5.3.1.4.6. Resultados del análisis factorial confirmatorio de la dimensión “Opinión sobre las metodologías activas” del cuestionario OPEUMAUGR

Con el objetivo de contrastar la estructura extraída a través del análisis factorial exploratorio, de la dimensión “Opinión sobre las metodologías activas”, para el que se han establecido 4 factores, realizamos un análisis confirmatorio a través de AMOS SPSS, al igual que con la misma dimensión perteneciente al cuestionario dirigido al profesorado.

En este caso, la estructura que hemos construido a partir de la obtenida en el análisis factorial exploratorio, es la siguiente:

Gráfico 21. Modelo propuesto. Análisis factorial confirmatorio. Cuestionario OPWUMAUGR³



³ Las variables que aparecen en el gráfico, tienen distinto valor numérico que las expuestas en tanto el proceso del análisis factorial, como en el modelo (cuestionario) definitivo, debido a que estas proceden directamente de la matriz original de datos, donde las variables, son denominadas de manera distinta. AMOS trabaja directamente desde la matriz de datos, imposibilitando el cambio de las variables. La correspondencia es la siguiente: F1: ESTUO53 (27), ESTUO54 (28), ESTUO55 (29), ESTUO43 (19), ESTUO44 (20), ESTUO49 (23), ESTUO50 (24), ESTUO51 (25), ESTUO52 (26); F2: ESTUO4 (4), ESTUO5 (5), ESTUO11 (8), ESTUO15 (11), ESTUO18 (14), ESTUO60 (34), ESTU64 (38), ESTUO68 (42), ESTUO1 (1), ESTUO2 (2), ESTUO3 (3); F3: ESTUO62 (36), ESTUO63 (37), ESTUO13 (9), ESTUO20 (15), ESTUO21 (16), ESTUO22 (17), ESTUO57 (31), ESTUO61 (35); F4: ESTUO16 (12), ESTUO58 (32), ESTUO10 (14), ESTUO14 (10).

Un modelo que, a diferencia del modelo obtenido en el análisis factorial, está compuesto por cuatro factores que se relacionan todos entre sí, formando un entramado de interrelaciones. A simple vista, se puede afirmar que, las correlaciones cuadráticas entre los ítems y su factor son muy elevadas, al igual que las correlaciones entre factores. Una vez que hemos descrito gráficamente el modelo estructural, procedemos a evaluar las medidas de ajuste extraídas del análisis del mismo.

Por lo que respecta a las medidas de ajuste absoluto (medidas que determinan el grado en que el modelo propuesto (estructural y de medida) predice la matriz de correlación). La primera medida obtenida es el chi-cuadrado, arroja un valor de 1846,960, con 458 grados de libertad con una probabilidad de 0,000 ($p < 0,01$), datos aceptables, ya que contamos con un chi-cuadrado significativo.

En cuanto a las estimaciones de los parámetros, como se puede observar en las dos siguientes tablas, los pesos de regresión obtenidos para C.R. (razón crítica) son positivos al igual que las correlaciones entre los factores.

Tabla 67. Significación estadística de las estimaciones de los parámetros.
Modelo 1. Cuestionario OPEUMAUGR

Regression Weights			Estimate	S.E.	C.R.	P
Ítem51	<---	F1	1			
Ítem50	<---	F1	0,962	0,057	16,987	***
Ítem49	<---	F1	0,87	0,059	14,812	***
Ítem44	<---	F1	0,794	0,064	12,352	***
Ítem43	<---	F 1	0,678	0,059	11,571	***
Ítem55	<---	F1	0,882	0,065	13,602	***
Ítem54	<---	F1	0,992	0,061	16,269	***
Ítem53	<---	F1	1,039	0,058	17,824	***
Ítem68	<---	F 2	1			
Ítem64	<---	F2	0,694	0,071	9,732	***
Ítem60	<---	F 2	0,368	0,083	4,44	***
Ítem18	<---	F2	0,487	0,073	6,668	***
Ítem15	<---	F2	0,547	0,074	7,384	***
Ítem 11	<---	F2	0,447	0,082	5,475	***
Ítem5	<---	F2	1,061	0,095	11,18	***
Ítem4	<---	F2	1,105	0,091	12,179	***
Ítem62	<---	F 3	1			
Ítem63	<---	F 3	0,824	0,084	9,763	***
Ítem13	<---	F 3	0,542	0,075	7,214	***
Ítem20	<---	F 3	0,68	0,078	8,691	***
Ítem16	<---	F 4	1			
Ítem58	<---	F4	0,501	0,1	5,038	***
Ítem 10	<---	F4	0,602	0,106	5,686	***
Ítem52	<---	F 1	0,949	0,059	16,197	***
Ítem21	<---	F 3	0,685	0,084	8,179	***
Ítem22	<---	F3	0,819	0,088	9,324	***
Ítem14	<---	F4	0,787	0,114	6,877	***
Ítem1	<---	F2	1,176	0,086	13,681	***
Ítem2	<---	F 2	1,182	0,09	13,125	***
Ítem3	<---	F2	1,074	0,09	11,881	***

Ítem57	<---	F3	0,924	0,09	10,235	***
Ítem61	<---	F3	1,137	0,099	11,432	***

Ahora bien, al observar el RMSEA (error de aproximación), valor que hace referencia a la cantidad de varianza no explicada por el modelo por grado de libertad, es de ,066 (Low 90 = ,063; High 90 = ,069), con un “p” = 0,00, lo algo elevado, aunque al ser inferior a ,08 indica que el error es bueno y evidencia un ajuste del modelo de estudio propuesto, ya que según Hair, et al. (2009), para muestras superiores a 250, como es la nuestra, y con más de 30 variables, el RAMSEA debes ser inferior a 0,7.

Tabla 68. Valores obtenidos sobre las medidas de ajuste absoluto.
RMSEA. Modelo 1

Model		RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
1	Default model	,066	,063	,069	,000
	Independence model	,123	,120	,124	,000

El valor obtenido, para el NFI es de 0,694 y el CFI de 0,748. Valores que aunque no se aproximan del todo a 0,95, si se pueden llegar a considerar significativos, al valorarlos conjuntamente con otros índices, como es el RMSEA y el chi-cuadrado (Herrero, 2010; Byrne, 2009).

Tabla 69. Valores obtenidos sobre las medidas de ajuste incremental.
NFI y CFI. Cuestionario OPEUMAUGR

Modelo		NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
1	Default model	,694	,648	,751	,710	,748
	Saturated model	1,000		1,000		1,000
	Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

En cuanto al valor obtenido de HOELTER, para el modelo propuesto se obtiene 174, con significación 0,05, y 181 para 0,01; datos que consideramos aceptables ya que los valores deben superar tal como afirma Arbuckle (1997) el valor de 170.

Tabla 70. HOELTER. Cuestionario OPEUMAUGR

Model		HOELTER .05	HOELTER .01
1	Default model	191	200
	Independence model	67	70

Por tanto, según los resultados estadísticos realizados, se puede manifestar que tanto los valores obtenidos para el análisis factorial exploratorio, como para el análisis factorial confirmatorio son aceptables, lo que demuestran que la opinión de los estudiantes sobre las metodologías activas, se estructura en base a su grado de acuerdo o desacuerdo sobre su uso en las aulas universitarias.

Además, los resultados muestran un modelo para predecir las opiniones de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en cuanto a aspectos que caracterizan el uso de las metodologías activas, aspectos que refieren a las necesidades para su puesta en práctica (recursos humanos y materiales); opiniones sobre el contexto en las aulas universitarias, a través de aspectos que caracterizan la docencia que es llevada a cabo en las aulas universitarias, desde las características físicas de las aulas como espacios donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta aspectos que caracterizan el proceso de enseñanza; opiniones sobre las acciones que determinan que si la renovación o cambio metodológico en la universidad se está llevando a cabo, acciones referidas, tanto a aspectos internos de la universidad, como pueden ser los programas de las asignaturas, hasta aspectos que estriban de la acción docente del profesor universitario; y por último, opiniones sobre el contexto en la universidad, en cuanto a aspectos que caracterizan el proceso de enseñanza literatura y los estudios consultados, en la universidad.

5.3.1.4.7. Cálculo de la Fiabilidad de la dimensión “Opinión sobre las metodologías activas” obtenida para los dos instrumentos a partir del análisis factorial exploratorio y factorial confirmatorio

El último paso a realizar tras el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio, es el cálculo de la fiabilidad por subdimensiones para la dimensión “Opinión de las metodologías activas” tanto para la estructura obtenida para el cuestionario OPPUMAUGR como para el OPEUMAUGR, con la finalidad de comprobar que fiabilidad, qué peso y qué consistencia tiene cada una de las subdimensiones obtenidas.

La fiabilidad ha sido calculada a través del Alfa de Cronbach. En cuanto al cuestionario dirigido al profesorado, para el que se obtuvieron 5 subdimensiones o factores para la dimensión “Opinión de las metodologías activas”, obtenemos la siguiente fiabilidad en cada uno de los factores.

Tabla 71. Estadísticos de fiabilidad. Alfa de Cronbach.
Dimensión “Opinión sobre las metodologías activas”.
Cuestionario OPPUMAUGR

FACTOR/ SUBDIMENSIÓN	Nº ÍTEMS/VARIABLES	FIABILIDAD
1	28	0,961
2	9	0,837
3	13	0,782
4	10	0,808
5	6	0,652

Respecto al cuestionario dirigido a los estudiantes, donde la dimensión “Opinión de las metodologías activas” queda estructurada en 4 factores o subdimensiones, los coeficientes obtenidos son:

Tabla 72. Estadísticos de fiabilidad. Alfa de Cronbach.
Dimensión “Opinión sobre las metodologías activas”.
Cuestionario OPEUMAUGR

FACTOR/ SUBDIMENSIÓN	Nº ÍTEMS/VARIABLES	FIABILIDAD
1	9	0,850
2	11	0,752
3	8	0,705
4	4	0,457

Como se puede apreciar la fiabilidad obtenida para las subdimensiones de la dimensión “Opinión de las metodologías activas” para cada uno de los cuestionarios, es suficiente, siendo en la mayoría de las subdimensiones un coeficiente alto, lo que denota que las estructuras obtenidas a través del análisis factorial y confirmatorio para la dimensión de los dos cuestionarios es consistente para evaluar la opinión tanto de profesores como de estudiantes acerca de las metodologías activas.

5.3.1.5. Cálculo de la Fiabilidad de nuestros dos instrumentos de recogida de datos

La prueba piloto también ha posibilitado el cálculo de la fiabilidad de los cuestionarios.

La fiabilidad de un cuestionario puede establecerse a través de distintos métodos: test-retest, método de las dos mitades, método de las formas paralelas, coeficientes alfa de Cronbach o coeficiente KR-20 de Kurder y Richardson (González González, 1999). En nuestro caso, el cálculo de la fiabilidad se ha realizado a través de 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 19.0 (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, estructurado a partir de los análisis factorial y confirmatorio en 126 variables, obtuvimos un coeficiente de $r = 0,952$ 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.

Tabla 73. Estadísticos de fiabilidad. Alfa de Cronbach.
Cuestionario OPPUMAUGR

Alfa de Cronbach	N de elementos
,952	126

Además hemos calculado el Alfa de Cronbach para cada uno de los 126 ítems, que conforman nuestro instrumento dirigido al profesorado, como si cada uno de ellos fuese eliminado. En la siguiente tabla presentamos el Alfa de Cronbach si se elimina cada ítem:

Tabla 74. Fiabilidad cuestionario OPPUMAUGR para cada uno de los ítems

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PROFEO1	358,88	1722,378	,272	,951
PROFEO2	357,77	1699,416	,622	,951
PROFEO3	357,86	1698,746	,592	,951
PROFEO4	358,08	1698,308	,598	,951
PROFEO5	359,05	1737,145	,011	,952
PROFEO6	358,19	1695,766	,619	,951
PROFEO7	357,68	1716,357	,339	,951
PROFEO8	357,86	1718,413	,260	,951
PROFEO9	358,56	1714,346	,282	,951
PROFEO10	358,58	1734,167	,055	,952
PROFEO11	359,16	1711,995	,419	,951
PROFEO12	357,89	1720,606	,275	,951
PROFEO13	358,39	1733,416	,065	,952
PROFEO14	358,29	1731,287	,096	,952
PROFEO15	358,26	1718,293	,319	,951
PROFEO16	358,55	1716,406	,333	,951
PROFEO18	358,82	1745,426	-,109	,952
PROFEO19	358,02	1691,725	,616	,951
PROFEO20	358,37	1717,078	,265	,951
PROFEO21	358,19	1710,433	,407	,951
PROFEO22	357,64	1713,781	,388	,951
PROFEO23	358,84	1738,701	-,014	,952
PROFEO24	358,82	1719,623	,290	,951
PROFEO25	358,07	1721,809	,212	,952
PROFEO26	358,05	1715,498	,320	,951
PROFEO27	358,04	1713,940	,318	,951
PROFEO28	358,48	1712,742	,326	,951
PROFEO29	358,60	1724,575	,154	,952
PROFEO30	358,46	1710,407	,331	,951
PROFEO31	358,44	1730,425	,111	,952
PROFEO32	358,27	1718,886	,286	,951
PROFEO33	358,26	1699,313	,548	,951

PROFEO34	359,14	1746,491	-,151	,952
PROFEO35	358,02	1700,529	,563	,951
PROFEO36	358,24	1715,401	,341	,951
PROFEO37	359,13	1734,053	,077	,952
PROFEO38	358,26	1717,705	,302	,951
PROFEO39	358,17	1697,283	,647	,951
PROFEO40	357,96	1688,489	,751	,950
PROFEO41	358,22	1691,254	,682	,951
PROFEO42	358,45	1718,328	,265	,951
PROFEO43	358,18	1715,819	,352	,951
PROFEO44	358,32	1691,632	,646	,951
PROFEO45	358,11	1682,547	,701	,950
PROFEO46	358,05	1704,223	,484	,951
PROFEO47	358,13	1686,915	,719	,950
PROFEO48	358,34	1690,638	,653	,951
PROFEO49	358,38	1695,042	,573	,951
PROFEO50	358,15	1690,263	,709	,950
PROFEO51	358,17	1688,472	,704	,950
PROFEO52	358,40	1691,418	,634	,951
PROFEO53	358,09	1685,512	,733	,950
PROFEO54	358,44	1686,660	,699	,950
PROFEO55	358,67	1687,988	,609	,951
PROFEO56	359,17	1752,146	-,233	,952
PROFEO57	358,13	1726,405	,171	,952
PROFEO58	358,61	1751,122	-,171	,953
PROFEO59	358,88	1761,771	-,317	,953
PROFEO60	358,95	1750,831	-,201	,952
PROFEO61	358,37	1710,666	,354	,951
PROFEO62	358,47	1714,741	,312	,951
PROFEO63	358,53	1701,840	,500	,951
PROFEO64	358,28	1723,008	,283	,951
PROFEO65	358,06	1708,055	,501	,951
PROFEO66	358,60	1722,262	,231	,952
PROFEO68	358,48	1720,762	,288	,951
PMO1	358,06	1729,604	,141	,952
PMO2	358,43	1709,247	,364	,951
PMO3	358,77	1696,769	,442	,951
PMO4	357,58	1719,520	,375	,951
PMO5	357,83	1724,302	,224	,952
PMO6	358,68	1707,239	,323	,951
PMO7	357,83	1721,649	,269	,951
PMO8	358,19	1699,825	,501	,951
OMO1	358,09	1748,355	-,184	,952
OMO2	357,91	1710,571	,457	,951
OMO3	358,20	1698,791	,473	,951
OMO4	357,52	1726,350	,235	,951
OMO5	357,61	1723,220	,315	,951
OMO6	358,09	1708,100	,387	,951
OMO7	357,61	1726,358	,241	,951
OMO8	357,92	1702,935	,529	,951
PEM1	358,04	1741,116	-,053	,952

PEM2	358,16	1708,956	,424	,951
PEM3	358,38	1705,159	,415	,951
PEM4	358,37	1706,725	,363	,951
PEM5	358,07	1715,966	,287	,951
PEM6	359,06	1694,389	,526	,951
PEM7	358,43	1695,306	,546	,951
PEM8	358,45	1695,995	,540	,951
PEM9	358,73	1692,396	,517	,951
PEM10	359,15	1700,537	,443	,951
PEM11	358,76	1692,676	,496	,951
OEM1	358,01	1743,029	-,079	,952
OEM2	357,84	1716,074	,386	,951
OEM3	357,87	1704,386	,499	,951
OEM4	357,94	1706,761	,446	,951
OEM5	357,73	1714,514	,374	,951
OEM6	358,67	1693,576	,499	,951
OEM7	358,01	1698,500	,543	,951
OEM8	358,02	1698,843	,540	,951
OEM9	358,25	1695,602	,506	,951
OEM10	358,59	1694,577	,468	,951
OEM11	358,33	1692,713	,505	,951
PEE1	358,78	1715,959	,235	,952
PEE2	358,44	1724,111	,156	,952
PEE3	358,62	1737,943	-,007	,952
PEE4	358,34	1715,070	,307	,951
PEE5	358,23	1705,749	,394	,951
PEE6	358,39	1703,279	,414	,951
PEE7	358,63	1693,333	,485	,951
PEE8	358,88	1693,653	,487	,951
PEE9	358,92	1696,935	,445	,951
PEE10	359,17	1694,361	,520	,951
PEE11	358,91	1695,590	,468	,951
OEE1	358,71	1722,091	,179	,952
OEE2	358,32	1731,789	,075	,952
OEE3	358,56	1747,170	-,122	,952
OEE4	358,06	1721,800	,250	,951
OEE5	357,95	1713,105	,378	,951
OEE6	358,05	1706,400	,459	,951
OEE7	358,15	1696,381	,515	,951
OEE8	358,40	1696,320	,498	,951
OEE9	358,54	1694,956	,479	,951
OEE10	358,82	1692,995	,482	,951
OEE11	358,48	1697,448	,444	,951

Los distintos coeficientes mostrados para cada ítem se sitúan entre 0,950 y 0,953, lo que muestra 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 dirigido a los estudiantes de los distintos centros de la Universidad de Granada (OPEUMAUGR), para el total de 92 variables en las que quedó configurado el cuestionario tras los procesos de análisis factorial y

confirmatorio, el cálculo del Alfa de Cronbach obtuvo un valor de 0,920, que indica un índice de fiabilidad muy alta según los valores señalados por Fox (1987) como deseables.

Tabla 75. Estadísticos de fiabilidad. Alfa de Cronbach.
Cuestionario OPEUMAUGR

Alfa de Cronbach	N de elementos
,920	92

Del mismo modo que en el cuestionario dirigido al profesorado, para el cuestionario dirigido a los estudiantes se ha calculado el Alfa para cada uno de los 92 ítems, que conforman nuestro instrumento, como si cada uno de ellos fuese eliminado.

Tabla 76. Fiabilidad cuestionario OPEUMAUGR para cada uno de los ítems

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ESTUO1	245,90	779,628	,402	,918
ESTUO2	245,81	777,643	,418	,918
ESTUO3	245,97	782,546	,300	,919
ESTUO4	246,15	779,427	,365	,918
ESTUO5	246,00	776,061	,404	,918
ESTU10	246,08	790,909	,129	,920
ESTU11	246,03	787,903	,194	,919
ESTU13	245,53	791,161	,139	,920
ESTUO14	245,71	790,873	,146	,920
ESTUO15	245,88	783,733	,314	,919
ESTUO16	245,68	788,461	,186	,919
ESTUO18	246,07	788,000	,218	,919
ESTUO20	245,87	790,672	,147	,920
ESTUO21	245,64	789,684	,152	,920
ESTUO22	245,42	787,959	,187	,919
ESTUO43	245,68	782,686	,335	,919
ESTUO44	245,73	779,021	,379	,918
ESTUO49	245,69	779,383	,411	,918
ESTUO50	245,47	780,591	,402	,918
ESTUO51	245,56	779,363	,422	,918
ESTUO52	245,64	780,323	,392	,918
ESTUO53	245,66	777,354	,465	,918
ESTUO54	245,71	781,204	,356	,918
ESTUO55	246,00	782,196	,313	,919
ESTUO57	245,69	786,121	,221	,919
ESTUO58	246,06	788,763	,174	,920
ESTUO60	246,15	791,650	,113	,920
ESTUO61	245,62	782,284	,285	,919

Marco Metodológico de la Investigación

ESTUO62	245,57	786,215	,234	,919
ESTUO63	245,65	783,146	,297	,919
ESTUO64	245,83	782,006	,382	,918
ESTUO68	245,77	780,198	,416	,918
ESTUPMO1	245,56	788,203	,162	,920
ESTUPMO2	246,22	787,118	,200	,919
ESTUPMO3	246,21	783,488	,264	,919
ESTUPMO4	245,73	777,091	,398	,918
ESTUPMO5	245,89	784,001	,232	,919
ESTUPMO6	246,40	787,961	,150	,920
ESTUPMO7	245,65	780,081	,346	,919
ESTUPMO8	245,65	778,147	,417	,918
ESTUOMO1	245,68	782,257	,325	,919
ESTUOMO2	245,59	780,970	,348	,919
ESTUOMO3	245,45	779,839	,361	,918
ESTUOMO4	245,28	780,616	,356	,918
ESTUOMO5	245,40	775,799	,425	,918
ESTUOMO6	245,37	782,610	,283	,919
ESTUOMO7	245,49	780,167	,373	,918
ESTUOMO8	245,56	774,500	,457	,918
ESTUPEM1	245,81	787,152	,205	,919
ESTUPEM2	245,81	777,949	,370	,918
ESTUPEM3	246,17	784,842	,242	,919
ESTUPEM4	246,08	781,786	,337	,919
ESTUPEM5	246,00	778,583	,342	,919
ESTUPEM6	246,01	772,147	,447	,918
ESTUPEM7	245,55	777,486	,411	,918
ESTUPEM8	245,69	774,798	,475	,918
ESTUPEM9	246,26	780,129	,334	,919
ESTUPEM10	246,31	779,409	,329	,919
ESTUPEM11	245,88	769,358	,514	,917
ESTUOEM1	245,64	780,838	,360	,918
ESTUOEM2	245,55	775,147	,457	,918
ESTUOEM3	245,64	780,080	,379	,918
ESTUOEM4	245,58	778,128	,401	,918
ESTUOEM5	245,57	778,881	,366	,918
ESTUOEM6	245,74	771,732	,485	,918
ESTUOEM7	245,44	781,309	,359	,918
ESTUOEM8	245,36	774,247	,499	,918
ESTUOEM9	245,56	779,398	,363	,918
ESTUOEM10	245,69	782,741	,298	,919
ESTUOEM11	245,76	777,546	,360	,918
ESTUPEE1	245,93	792,507	,084	,920
ESTUPEE2	245,83	786,329	,219	,919
ESTUPEE3	245,94	786,140	,188	,920
ESTUPEE4	246,21	782,814	,235	,919
ESTUPEE5	245,68	777,790	,369	,918
ESTUPEE6	246,00	779,996	,320	,919
ESTUPEE7	246,40	781,661	,298	,919
ESTUPEE8	246,33	785,564	,218	,919
ESTUPEE9	246,30	779,863	,316	,919

ESTUPEE10	246,27	768,913	,500	,917
ESTUPEE11	246,10	771,315	,456	,918
ESTUOEE1	245,81	779,597	,398	,918
ESTUOEE2	245,68	783,573	,307	,919
ESTUEEE3	245,86	783,470	,288	,919
ESTUOEE4	245,76	779,075	,381	,918
ESTUOEE5	245,64	782,777	,300	,919
ESTUOEE6	245,70	777,711	,420	,918
ESTUOEE7	245,83	778,716	,375	,918
ESTUOEE8	245,72	783,913	,272	,919
ESTUOEE9	245,90	783,126	,304	,919
ESTUOEE10	245,72	784,851	,266	,919
ESTUOEE11	245,79	781,481	,318	,919

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 0,918 y 0,920, 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, ha obtenido el siguiente resultado.

Tabla 77. Estadístico de fiabilidad. Prueba de Dos Mitades.
Cuestionario OPPUMAUGR

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,936
		N de elementos	63 ^a
	Parte 2	Valor	,937
		N de elementos	63 ^b
	N total de elementos		126
Correlación entre formas			,399
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,570
	Longitud desigual		,570
Dos mitades de Guttman			,568

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,936
		N de elementos	63 ^a
	Parte 2	Valor	,937
		N de elementos	63 ^b
	N total de elementos		
Correlación entre formas			,399
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,570
	Longitud desigual		,570
Dos mitades de Guttman			,568
<p>a. Los elementos son: PROFE01, PROFE02, PROFE03, PROFE04, PROFE05, PROFE06, PROFE07, PROFE08, PROFE09, PROFE10, PROFE11, PROFE12, PROFE13, PROFE14, PROFE15, PROFE16, PROFE18, PROFE19, PROFE20, PROFE21, PROFE22, PROFE23, PROFE24, PROFE25, PROFE26, PROFE27, PROFE28, PROFE29, PROFE30, PROFE31, PROFE32, PROFE33, PROFE34, PROFE35, PROFE36, PROFE37, PROFE38, PROFE39, PROFE40, PROFE41, PROFE42, PROFE43, PROFE44, PROFE45, PROFE46, PROFE47, PROFE48, PROFE49, PROFE50, PROFE51, PROFE52, PROFE53, PROFE54, PROFE55, PROFE56, PROFE57, PROFE58, PROFE59, PROFE60, PROFE61, PROFE62, PROFE63, PROFE64.</p> <p>b. Los elementos son: PROFE065, PROFE066, PROFE068, 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.</p>			

Y para el cuestionario dirigido a los estudiantes de la Universidad de Granada fue el siguiente:

Tabla 78. Estadístico de fiabilidad. Prueba de Dos Mitades.
Cuestionario OPEUMAUGR

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,854
		N de elementos	46 ^a
	Parte 2	Valor	,890
		N de elementos	46 ^b
	N total de elementos		
Correlación entre formas			,599
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,749
	Longitud desigual		,749
Dos mitades de Guttman			,742

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,854
		N de elementos	46 ^a
	Parte 2	Valor	,890
		N de elementos	46 ^b
	N total de elementos		
Correlación entre formas			,599
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,749
	Longitud desigual		,749
Dos mitades de Guttman			,742
<p>a. Los elementos son: ESTUO1, ESTUO2, ESTUO3, ESTUO4, ESTUO5, ESTU10, ESTU11, ESTU13, ESTUO14, ESTUO15, ESTUO16, ESTUO18, ESTUO20, ESTUO21, ESTUO22, ESTUO43, ESTUO44, ESTUO49, ESTUO50, ESTUO51, ESTUO52, ESTUO53, ESTUO54, ESTUO55, ESTUO57, ESTUO58, ESTUO60, ESTUO61, ESTUO62, ESTUO63, ESTUO64, ESTUO68, ESTUPMO1, ESTUPMO2, ESTUPMO3, ESTUPMO4, ESTUPMO5, ESTUPMO6, ESTUPMO7, ESTUPMO8, ESTUOMO1, ESTUOMO2, ESTUOMO3, ESTUOMO4, ESTUOMO5, ESTUOMO6.</p> <p>b. Los elementos son: ESTUOMO7, ESTUOMO8, ESTUPEM1, ESTUPEM2, ESTUPEM3, ESTUPEM4, ESTUPEM5, ESTUPEM6, ESTUPEM7, ESTUPEM8, ESTUPEM9, ESTUPEM10, ESTUPEM11, ESTUOEM1, ESTUOEM2, ESTUOEM3, ESTUOEM4, ESTUOEM5, ESTUOEM6, ESTUOEM7, ESTUOEM8, ESTUOEM9, ESTUOEM10, ESTUOEM11, ESTUPEE1, ESTUPEE2, ESTUPEE3, ESTUPEE4, ESTUPEE5, ESTUPEE6, ESTUPEE7, ESTUPEE8, ESTUPEE9, ESTUPEE10, ESTUPEE11, ESTUOEE1, ESTUOEE2, ESTUOEE3, ESTUOEE4, ESTUOEE5, ESTUOEE6, ESTUOEE7, ESTUOEE8, ESTUOEE9, ESTUOEE10, ESTUOEE11.</p>			

El resultado obtenido según el coeficiente de Spearman Brown, para el cuestionario OPPUMAUGR es de 0,570. El Alfa de Cronbach para la primera mitad es de 0,854, compuesta por 63 ítems, y de 0,937 para la segunda mitad (con los 63 ítems restantes). Y para el cuestionario OPEUMAUGR, el coeficiente de Spearman Brown es 0,749, y el Alfa de Cronbach de la primera mitad (compuesta por los ítems 1 a 46) es de 0,854 y para la segunda mitad (los 46 ítems restantes), es de 0,890.

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 los dos instrumentos de elaboración propia indican un índice de fiabilidad alto, según los valores señalados por Fox (1987).

En resumen, tras analizar los procesos de validez de contenido, validez de constructo (análisis factorial exploratorio y confirmatorio) y fiabilidad de los dos cuestionarios, podemos concluir que el cuestionario OPPUMAUGR 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 el anexo 5J se muestra tanto el OPPUMAUGR como el OPEUMAUGR definitivos.

5.4. SELECCIÓN Y CÁLCULO DE LAS MUESTRAS

Desde el punto de vista metodológico, una de las tareas principales es elegir convenientemente y adecuadamente las muestras que representan a la población objeto de estudio.

“Investigamos prácticamente siempre con muestras, pero casi nunca nos interesa hacer afirmaciones sobre ellas, sino sobre poblaciones. Las muestras las extraemos de poblaciones normalmente mediante métodos aleatorios, intentando garantizar que son representativas de las poblaciones de referencia. La inferencia estadística nos permite hacer afirmaciones sobre las poblaciones a partir de los datos que hemos registrado en las muestras” (Catena, Ramos y Trujillo, 2003: 35).

Cuando la población no puede ser analizada en su totalidad, como indica Tejedor (2004), tenemos que estudiarlas a través de muestras representativas. La información que nos proporcionará la muestra puede servirnos para inferir, con mayor o menor exactitud, en las características de la población, que es lo que realmente nos interesa.

El muestreo, es el procedimiento mediante el cual seleccionamos situaciones, acontecimientos, personas, lugares, momentos e incluso temas para considerarlos en la investigación (Breakwell, Hammond, & Fife-Shaw, 1995). Por lo tanto, en función al tipo de investigación que se esté desarrollando, así será el muestreo.

El muestreo tiene sentido en tanto que garantiza que las características que se observan en la población van a quedar reflejadas en la muestra. Es decir, *“para el investigador tienen especial interés las muestras en la medida que permiten generalizar los resultados de un estudio a las poblaciones de las que fueron extraídas”* (Gil et al., 1995:210). Para ello es necesario que el muestreo se realice siguiendo determinados procedimientos que garanticen la representatividad. Las condiciones fundamentales que ha de cumplir una muestra son, para Sierra Bravo (1988), cuatro:

1. Que comprendan parte del universo/población y no la totalidad de éste.
2. Que su amplitud sea estadísticamente proporcionada a la magnitud del universo. Esta condición se halla en relación con el punto práctico de determinación del tamaño de la muestra y sirve para decidir si, según las unidades que comprende respecto al universo, una muestra es o no admisible.
3. La ausencia de distorsión en la elección de los elementos de la muestra. Si esta elección presenta alguna anomalía, la muestra resultará por este mismo hecho viciada.
4. Que sea representativa o reflejo fiel del universo, de tal modo que reproduzca sus características básicas en orden a la investigación. Esto quiere decir que si hay sectores diferenciados en la población que se supone ofrecen características especiales, a efectos de los objetivos de la investigación, la muestra también deberá comprenderlos y precisamente

en la misma.

En relación a los requisitos para la selección de una buena muestra, lo ideal sería que la población muestreada fuese idéntica a la población objetivo, pero ese ideal rara vez se cumple, ya que uno de los problemas fundamentales y habituales que se le plantea al investigador en relación con el muestreo, consiste en saber si el grupo elegido es verdaderamente representativo del conjunto; para que lo sea, los rasgos de los elementos o individuos elegidos para la muestra deben ser similares a los de toda la población (Marín Ibáñez, 1985).

De ahí, que *“preservar la representatividad es el atributo más importante que debe reunir el muestreo, lo que nos permitirá generalizar a la población los resultados obtenidos en la muestra”*. (Latorre, Rincón y Arnal, 2003: 82).

Fox (1981) señala, que para lograr la representatividad se requiere: 1. Conocer qué características (variables) están relacionadas con el problema que se estudia; 2. Capacidad para medir esas variables, y 3. Poseer datos de la población sobre estas características o variables para usarlos como variable de comparación. El mismo autor señala que si no se cumple alguna de estas condiciones, para algunas de las características, se pierde la capacidad de buscar deliberadamente la representatividad en cuanto a ella.

Así, generalizar a la población a partir de la muestra sólo está justificado si ésta representa realmente a la población. Pero, para obtener conclusiones fiables para la población a partir de nuestra muestra, es importante tanto su tamaño como el modo en que han sido seleccionadas los individuos que la componen.

Pero, para que realmente se pueda iniciar con garantía el diseño de la muestra y su posterior desarrollo, no basta con conocer las técnicas de muestreo, sino que es necesario, además, acotar el universo y conocer las unidades que lo componen. Acotar el universo significa concretar perfectamente la población que va a ser objeto de estudio. Estas unidades del universo acotado constituyen el marco del que se va a sacar nuestra muestra. En nuestro caso, en lo que respecta al profesorado, nuestra población objeto de estudio son todos los profesores (Personal Docente Investigador) de la UGR que imparten docencia, bien sea en las titulaciones de Grado, como en las Antiguas Titulaciones. Para el acceso a esta población acotada se ha construido un base de datos a través de Microsoft Word Excel, con los datos personales (nombre y apellidos), así como su correo electrónico y el centro (Facultad/Escuela) al que pertenece, todo ello obtenido mediante las webs de cada uno de los departamentos que componen los distintos centros de la UGR.

Pero todo dependerá del tipo de datos que se desea recoger y el medio que para ello se va a emplear son condicionantes que influyen en la menor o mayor reducción de la muestra seleccionada (Jiménez Fernández, 1983). No es igual seleccionar, por ejemplo, aulas ya organizadas y recoger la información en días y horas lectivos que hacerlo a través de un cuestionario enviado por correo.

El tamaño de la muestra también depende del tipo de muestreo que se ha llevado a cabo, así como de la cuantía del error que es probable cometer. Ya que, es lógico pensar que no haya una coincidencia total entre los datos de la población y los

de la muestra. Para ello se debe indicar el máximo error tolerable, que suele establecerse en el 5%. Pero si queremos rebajar ese error tendremos que aumentar el volumen de la muestra.

Por último, el nivel de confianza que queramos que alcancen nuestros resultados también influye en el tamaño que debemos dar a la muestra. Entre +2 y -2 sigmas de la curva de distribución normal de Gauss, a partir de la media, está incluido el 95.5% de la población. Esto quiere decir que tenemos una probabilidad de que 955/1000 coincidan con los de la población total. Si queremos alcanzar una mayor certidumbre hemos de abarcar entre +3 y -3 sigmas, en cuyo caso el riesgo de que exista diferencia entre los estadísticos de la muestra y los parámetros de la población sean distintos será de 997/100, pero naturalmente tendremos que elevar el número de elementos de la muestra. Para determinar el volumen de la muestra, de acuerdo con el nivel de confianza, existen tablas. Bugeda (1974) recoge tablas que permiten determinar el volumen de la muestra y el nivel de estimación para los niveles de confianza del 99.7% y del 95%.

Por lo tanto, si conocemos la amplitud del universo (infinito o no), representatividad, las variables (tipo de datos, valores de la misma, homogeneidad/variabilidad de los datos), el tipo de muestreo, el proceso y medios de recogida de datos, los análisis estadísticos que se planifiquen, el error muestral, el error de estimación y el nivel de confianza con el que deseemos trabajar entre otras consideraciones, tendremos todos los referentes necesarios para determinar el tamaño de la muestra.

5.4.1. Selección de la muestra del profesorado y recogida de datos

Antes de desarrollar el proceso de seguido para la selección de la muestra del profesorado, debemos señalar que para dar respuesta a los objetivos de la investigación, se consideraron necesarias dos muestras de profesores.

El proceso para la selección de la primera muestra del profesorado se enmarca dentro de la modalidad de muestreo no probabilístico, a través de un muestreo de respuesta voluntaria. Se trata de un muestreo donde los sujetos, en este caso el profesorado de la UGR, deciden ser incluidos o no por sí mismos (Heinemann, 2003). Esta modalidad es habitual en estudios basados en encuestas, bien sean a través de internet, como es nuestro caso, o bien por correo electrónico, o por teléfono.

Aún sabiendo la gran pérdida de datos que suele darse mediante las encuestas online, se optó por la misma por tres razones. En primer lugar, es una forma fácil y rápida de hacer llegar el cuestionario a la población estudio; en segundo lugar, aunque su preparación supone cuantiosa dedicación (como en nuestro caso, la recopilación de los correos electrónicos de todo el PDI de la UGR, para su posterior envío), es más cómodo de contestar por nuestros encuestados, ya que teniendo una conexión a internet, pueden dar respuesta al cuestionario allí don se encuentren. Y en último lugar, al tratarse la recopilación de datos de manera online, existe la

opción de poder trasladar los mismos a un fichero compatible con nuestro programa de datos, lo que nos permitirá ahorrarnos el tiempo de dedicación del vaciado de datos.

Por lo tanto, con el propósito de distribuir el cuestionario entre los sujetos de estudio a través de internet, se buscaron herramientas que permitiesen difundir encuestas o cuestionarios de manera online, optando por la herramienta “Docs”⁴ que ofrece Google, a través de la configuración de una cuenta en gmail. Esta herramienta permite la creación de presentaciones, hojas de cálculo, dibujos y formularios.

Se consideró que dicha herramienta era factible para nuestro estudio, ya que no sólo permitía distribuir el cuestionario de forma online, si no que en nuestro caso al tratarse de una encuesta dirigida a todo el profesorado de la UGR, esta herramienta nos permitía que a través de un enlace web creado a partir de la confección de nuestros instrumentos mediante la misma, cualquier persona a la que fuera enviado mediante correo electrónico, podría complimentarlo sin ningún problema, de acceso. Otra de las ventajas que ofrece esta herramienta, y por la que se optó, es la posibilidad de obtener los resultados tras pasar la encuesta en una hoja de cálculo con posibilidad de trasladarla a Excel.

Sin embargo, tras su uso en la recogida de los datos para el pilotaje, se comprobó que además de quedarse bloqueada en ocasiones, algunas respuestas no quedaron guardadas, ocasionando así, una pérdida de datos no recuperables. Además, cuando se procedió a trasladar los resultados del cuestionario a Excel, se pudo comprobar cómo los datos se trasladaban de manera cualitativa, lo que nos condujo a tener que realizar una sustitución de los datos obtenidos cualitativamente por números, mediante la opción que ofrece Excel de “Reemplazar”, lo cual suponía una dedicación excesiva para obtener una matriz de datos que pueda ser pasada al programa SPSS con el que realizaríamos el posterior análisis de los mismos. Estas dos razones nos hicieron buscar y optar por otra herramienta que nos permitiera distribuir nuestro cuestionario a todo el profesorado de manera online, pero que a su vez permitiera trasladar los datos cuantitativamente, para posteriormente ser transportados a SPSS.

La herramienta seleccionada para nuestro estudio fue la plataforma LIMESURVEY, puesta al servicio del personal PDI de la UGR a través del Centro de Servicios de Informática y Redes de Comunicaciones (CSIRC) de la misma.

Se trata de una herramienta para la aplicación de encuestas en línea, que permite además de poder trasladar los datos directamente a SPSS, la opción de envío de emails múltiples, ofreciendo además un servicio de recordatorio para encuestados, que permitía saber quien cumplimenta la encuesta y quien no, para poder reenviársela. Otra de las ventajas de esta herramienta, es que permite guardar el cuestionario sin terminar de complimentarlo por parte del encuestado, para poder seguir posteriormente con el mismo, aspecto muy útil para nosotros ya que éramos

⁴ Puede verse en a través del siguiente enlace web:
https://spreadsheets0.google.com/spreadsheet/viewform?authkey=CN6U_8QF&authkey=CN6U_8QF&hl=es&hl=es&formkey=dDhXWWdyU3RRZE9rMGhuZ09RZGdCbK6MQ#gid=0

conscientes que la encuesta era algo extensa y requería un tiempo extra para una buena cumplimentación. Por último, destacar que el envío de emails al profesorado de agradecimiento por su colaboración, así como la confirmación del envío de la encuesta, también fue gestionado de manera automática a través de un servicio que dispone LIMESURVEY.

Por lo tanto tras confeccionar la encuesta a través de la plataforma LIMESURVEY⁵, se redactó el email (Anexo 5K) que se envió mediante la misma con el enlace web que permitía el acceso al cuestionario, teniendo en cuenta todos los puntos que Tuckman (1972:207) considera necesarios para el envío de este documento (*“objetivo de estudio, protección de su privacidad, garantía del estudio, legitimidad del investigador, oportunidades para el informe, ruegos para la cooperación e instrucciones especiales”*), así como las plantillas y ejemplificaciones que la propia plataforma ofrece.

También se redactó, el contenido del email que era enviado como recordatorio a aquellos profesores que una vez pasado el tiempo establecido para dar respuesta a la encuesta (un mes y medio) (Anexo 5L).

Por último, se redactó el email de confirmación de haber realizado y enviado el cuestionario, así como el agradecimiento al profesorado por su colaboración en nuestro estudio (Anexo 5M).

Para dar respuesta a uno de los objetivos principales de esta investigación, la comparación de las opiniones de los estudiantes con su profesor respecto al uso de metodologías activas en las aulas universitarias de la UGR, seleccionamos una segunda muestra del profesorado. Así, a los profesores que optaron por colaborar con nosotros cumplimentando el cuestionario, se les solicitó el pasar la encuesta a sus estudiantes, cediéndonos así entre 20-25 minutos de su horario de docencia, independientemente de que fuesen Antiguas Titulaciones o Grado. Para ello a través de email se concertó el día, hora y lugar con el profesor, obteniendo una muestra representativa de estudiantes para cada uno de los profesores que accedieron a colaborar de nuevo.

En este caso se seleccionó la muestra de acuerdo a un muestreo de respuesta voluntaria, ya que era el profesorado que había cumplimentado la encuesta al que se le solicitaba su colaboración para esta segunda muestra del estudio. De este modo, cabría situar este muestreo dentro de la modalidad de muestreo estratificado, ya que del profesorado que optó por colaborar, en esta segunda parte se realizó una selección aleatoria en función de dos estratos o atributos, “centro” y “área de conocimiento”, con un propósito claro, asegurarnos de tener una cierta cantidad mínima de grupos de estudiantes de cada uno de ellos (Silva, 2000), descartando en la medida de lo posible la repetición de muestras de estudiantes de una misma titulación.

⁵ Puede verse a través del siguiente enlace web:
<http://test.ugr.es/limesurvey/index.php?lang=es&sid=22316&token=tyjzfskza2asri5>

Se marcaron esos dos atributos, porque, según algunos de los estudios revisados (Romero y Crisol, 2012; De Miguel, 2009; Learreta, et al., 2009; Caurcel, et al, 2009; MEC, 2006; De Miguel, 2006; Marín y Teruel, 2004), hemos podido comprobar cómo en función al centro o área de conocimiento al que pertenece un estudiante, su opinión puede variar.

El tiempo estimado, contando con cinco primeros minutos de contextualización, fue de 15 a 20 minutos, quedando disponible, en todo momento el investigador principal del estudio, mediante correo electrónico, para la solución de cualquier duda. El cuestionario para la primera muestra, desestimando la muestra dirigida al pilotaje, fue de 593 profesores representativos de todas las áreas de conocimiento planteadas, de los cuales, 32 profesores aceptaron ser partícipes de la segunda muestra, correspondientes a 28 Titulaciones y de 18 centros (Facultades/Escuelas) diferentes representativos todos ellos de las cinco áreas de conocimiento planteadas.

La aplicación del cuestionario para la muestra destinada al pilotaje del estudio, se recopiló desde mediado del curso académico pasado, 2010-2011, hasta finales del mismo, de la cual se extrajo la muestra piloto, para la validación del instrumento. En cuanto al resto de muestra obtenida, esta fue recopilada desde el mes de Noviembre del curso 2011-2012 hasta finales del mes de Marzo.

5.4.2. Selección de la muestra de los estudiantes y recogida de datos

En el caso de los estudiantes, trabajamos también con dos muestras. La primera de ellas, atiende a un muestreo no probabilístico a través de un muestreo por accesibilidad o también denominado muestreo por conveniencia común en ciencias sociales y en investigación educativa (Bisquerra, et al., 2004). Este tipo de muestreo tiene por objetivo asegurar que los diversos subgrupos de una población estén representados en la muestra respecto de las características de la población y con la proporción exacta que el investigador desee (Hernández, Fernández & Baptista, 2007), es decir, se ajusta a criterios expuestos por el investigador, relacionados con las características de la investigación y del contexto educativo universitario (Bisquerra, 2004; Latorre, Rincón y Arnal, 2003; Sierra Bravo, 2003).

En nuestro caso, los criterios establecidos fue conseguir el mayor número de muestra posible de la población de estudiantes siendo estos totalmente representativos de todas las áreas de conocimiento, así como de todos los centros. Para ello, el primer proceso planteado fue aproximarnos a todas las facultades y bibliotecas de las mismas, para ir solicitando la colaboración a los estudiantes. Se transmitía una breve explicación del objetivo del estudio, así como su finalidad. Al tratarse de un tema actual, como es la puesta en práctica de nuevos métodos metodológicos y sistemas de evaluación implantados con la reciente implementación del Plan Bolonia, aunque fueron muchas las respuestas negativas, en general, su participación en la cumplimentación del cuestionario fue muy activa, obteniéndose, un gran número de respuestas por parte de los estudiantes, ya que no sólo se consiguió la muestra necesaria para el pilotaje, sino también parte de la muestra del estudio.

La segunda muestra, tal como se ha referido en la selección de la segunda muestra del profesorado, está compuesta por los estudiantes que forma parte de los grupos de los profesores que consintieron que accediéramos a sus aulas, obteniéndose una muestra representativa en cuanto a las áreas de conocimiento, y no tanto en cuanto a los centros, ya que de algunos centros fue imposible la obtención de datos, como fue el caso de la Facultad de Ciencias del Trabajo, Facultad de Ciencias de la Salud de Ceuta, Facultad de Enfermería de Melilla, Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Centro de Enfermería (S.A.S.) "Virgen de las Nieves", Centro de Magisterio "La Inmaculada". Dándose también la situación de pérdida de datos como fue el caso de la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, concretamente de las Titulaciones de Magisterio y Grado en Primaria, debido a que la obtención por parte de la misma se hacía por envío por correo ordinal, ya que no llegaron a su destino. En estos últimos casos, fueron los mismos profesores los que pasaban el cuestionario a sus estudiantes tras una previa explicación e indicaciones sobre como pasar la encuesta.

Queremos destacar que la recogida de datos de ambas muestras, excepto los datos obtenidos de las sedes autonómicas de Ceuta y Melilla, han sido realizadas por el investigador principal de este estudio, quien explicó de manera comprensible, no sólo la forma de cumplimentar el cuestionario, sino la contextualización del estudio en la situación actual de la universidad, y lo que se entendía por "metodologías activas", ya que somos conscientes de que se trata de un término nuevo, que en algunos casos desconoce incluso el profesorado, y que proviene del área de didáctica.

El tiempo estimado contando con esos cinco primeros minutos de contextualización, fue de 15 a 20 minutos, quedando durante ellos totalmente disponible ante cualquier duda que se presentara por parte de los estudiantes.

El cuestionario para esta la segunda muestra fue aplicado a un total de 32 grupos-clase correspondientes a 28 Titulaciones y de 18 centros (Facultades/Escuelas) diferentes representativos todos ellos de las cinco áreas de conocimiento planteadas.

La encuesta fue aplicada durante los meses de Noviembre a Marzo, del curso académico 2011-2012, fechas próximas a la finalización del primer cuatrimestre o semestre, para la segunda muestra, mientras que para la primera, fue desde el mes de Octubre, coincidiendo con los comienzos del curso, hasta mediados del mes de Marzo del mismo curso académico, cuando se aplicó. Debemos acentuar en este caso, que la muestra que se recopiló para el pilotaje y validación del instrumento se recopiló a durante los meses de Mayo y Junio del curso académico pasado, 2010-2011, coincidiendo así como el final del segundo cuatrimestre o semestre.

5.4.3. Representatividad de las muestras del profesorado

Para poder realizar los cálculos dirigidos a establecer la muestra es necesario determinar el tamaño de la misma, el cual, a juicio de Cohen y Manion (2002), dependerá del propósito del estudio, del tratamiento estadístico que se espere dar a

los datos, del grado de homogeneidad/heterogeneidad de la población, del sistema del muestre, etc.

Aunque contamos con dos grupos-muestra respecto al profesorado para determinar si la distribución de la muestra es representativa de la población se realizará el cálculo de ambas de manera conjunta.

En base a ello, al tratarse de un muestreo no probabilístico, realizamos los cálculos a partir de la siguiente fórmula estadística para poblaciones finitas y estableciendo un margen de error del 0,05% (Lohr, 1999; Wilson, 1988; Tagliacare, 1968).

$$n = \frac{Z^2 P Q N}{(N - 1) E^2 + Z^2 P Q}$$

En donde:

n= Tamaño de muestra

Z= Valor Z curva normal (1.96)

P= Probabilidad de éxito (0.50)

Q= Probabilidad de fracaso (0.50)

N= Población (4.126)

E= Error muestral (0,041) para el 97% de NC

Sustituyendo la fórmula:

$$\frac{1,96^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50 \cdot 4.126}{(4.126-1) \cdot 0,041^2 + 1,96^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50} = \frac{3962,6104}{6,934125 + 0,9604} = \frac{3962,6104}{7,894525} = 501,94$$

Según el resultado obtenido, la muestra debe al menos constituirse por un mínimo de 502 profesores aproximadamente. Al extraer de los 4.126 profesores de la UGR, un total de 593 respuestas válidas que representan el 14,37% del total de la población, tras el cálculo estadístico oportuno, podemos llegar a la conclusión, de que la muestra obtenida es representativa en términos estadísticos.

5.4.4. Representatividad de las muestras de los estudiantes

De igual modo, al trabajar con dos muestras, para el cálculo de la muestra de los estudiantes realizamos el mismo proceso seguido que para el profesorado.

Aunque al calcular el error muestral para la muestra obtenida, según los cálculos estadísticos, para el 97% de NC el error fue 0,021 (2,1%).

Obteniendo el siguiente resultado:

$$\frac{1,96^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50 \cdot 56.359}{(56.359-1) \cdot 0,021^2 + 1,96^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50} = \frac{54127,183}{24,853878 + 0,9604} = \frac{54127,183}{25,814278} = 2096,79$$

De acuerdo al cálculo, la muestra debe al menos constituirse por un mínimo de 2097 estudiantes aproximadamente. Al extraer de los 56.359 estudiantes de la UGR, un total de 2.472 respuestas válidas que representan el 4,38% del total de la población, tras el cálculo estadístico oportuno, podemos llegar a la conclusión, de que la muestra obtenida es también representativa en términos estadísticos.

5.5. CARATERIZACIÓN DE LAS MUESTRAS

A continuación se presenta la distribución de frecuencias obtenidas para cada una de las variables descriptivas de las muestras que han rellenado cada cuestionario. Recordemos que para el cuestionario (OPPUMAUGR) dirigido al profesorado de la UGR, las variables fueron: sexo, edad, área de conocimiento, título, enseñanza, materia, categoría, titulación en la que imparte docencia, experiencia en la docencia, cargo universitario. Mientras que para el cuestionario (OPEUMAUGR) dirigido a estudiantes las variables fueron: sexo, edad, área de conocimiento, titulación, materia, curso, trabaja, nivel de satisfacción. Recordemos además, que tanto para profesores como para estudiantes, se le plantearon tres cuestiones referidas a las metodologías activas, en cuanto a: participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, información, conocimiento, utilidad y formación.

Debemos resaltar también, que a lo largo no sólo de los descriptivos tanto del cuestionario del profesorado, como el de los estudiantes, no se darán datos perdidos, ya que en el caso del cuestionario del profesorado, su cumplimentación realizada a través de la plataforma LIMESURVEY, exigía la contestación de todas las variables para poder ser enviado el cuestionario. Mientras que para el profesorado, hemos optado a eliminar todo aquél que no estuviese cumplimentado de forma completa.

5.5.1. Caracterización de las muestras del profesorado

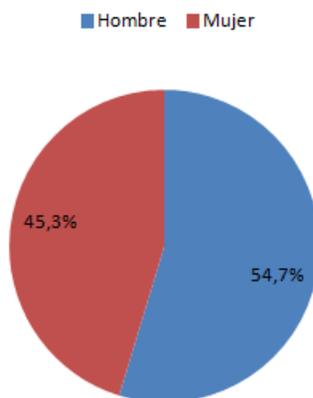
Antes de proceder a la descripción de las frecuencias, acentuar que para el profesorado contábamos con dos muestras. Una general que abarcaba a todo el profesorado de la UGR que había dado respuestas al cuestionario, y por otro lado, el profesorado que aceptó de forma voluntaria participar en la segunda muestra. Por lo

tanto la segunda muestra no quedará reflejada en la primera para no realizar duplicaciones de datos y llevar así a la existencia de alguna tergiversación.

5.5.1.1. Caracterización de la Muestra 1 del profesorado

De los 594 profesores que respondieron al cuestionario, 325 (54,7%) son hombres, y 269 (45,3%) mujeres.

Gráfico 22. Porcentaje variable "Sexo" (Muestra 1 del profesorado)



En cuanto a la variable edad, son dos los intervalos destacables, 216 casos, tienen una edad comprendida entre los 41 y los 50 años, y 179, tienen edades comprendidas entre los 31 y 40 años, representando así, el 36,4% y el 30,1% respectivamente, siendo del primero, 122 hombres y 94 mujeres, y del segundo, 87 hombres y 92 mujeres. El resto de los casos se distribuyen en, 135 profesores (22,7%) que tienen entre 51 años y 60 años, de cuales, 81 son hombres y 54 mujeres; 30 que tienen más de 60 años, representando un 5,1% y siendo estos, 24 hombres y 6 mujeres; y por último representando el menor porcentaje, un 5,7%, el que corresponde a profesores con una edad menor a 30 años, de los que 11 son hombres y 23 mujeres.

Gráfico 23. Frecuencias y Porcentaje variable "Edad" (Muestra 1 del profesorado)

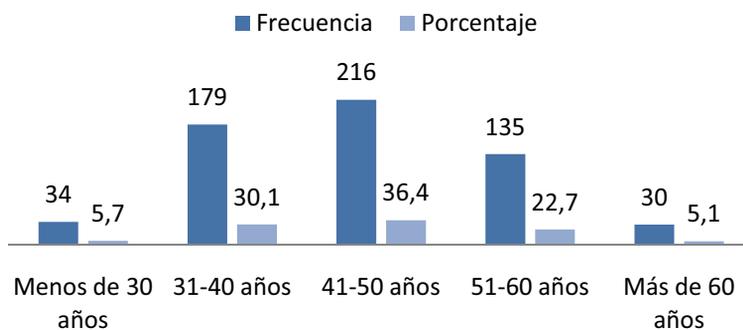
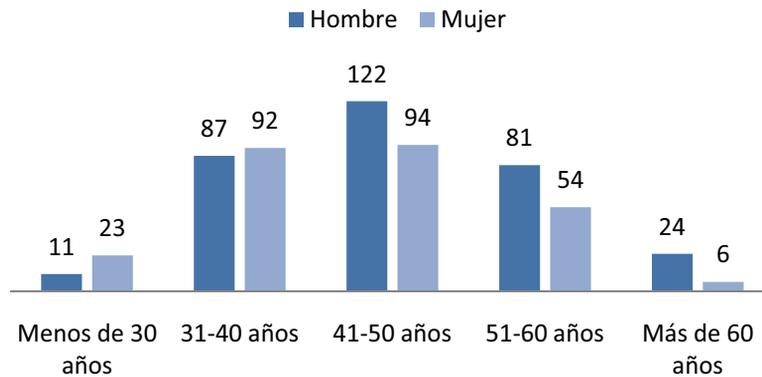
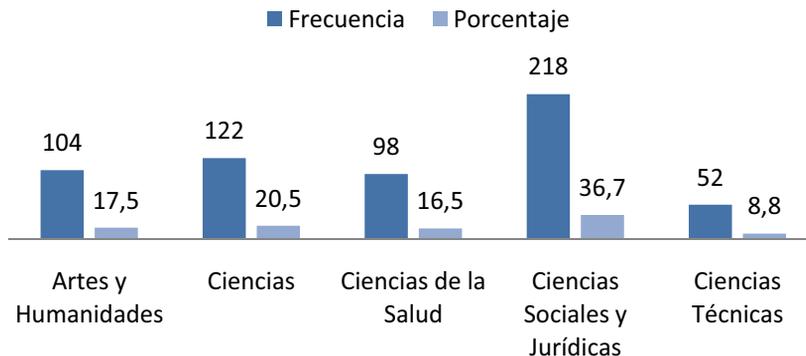


Gráfico 24. Distribución del profesorado en función del “Sexo” y de la “Edad”



El profesorado que ha dado respuesta al cuestionario se distribuye según las áreas de conocimiento a las que pertenecen de la siguiente manera: 218 (36,7%) pertenecen al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, 122 (20,5%) al área de Ciencias, 104 (17,5%) son del Artes y Humanidades, 98 (16,5%) pertenecen al área de Ciencias de la Salud, y 52 proceden del área de Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura) representando el 8,8%.

Gráfico 25. Frecuencias y porcentaje de la variable “Área de Conocimiento” (muestra 1 profesorado)



Como podemos comprobar abajo en la tabla, los centros donde se ha obtenido un mayor número de respuestas son de aquellos que cuentan con una plantilla de profesorado más amplia, como es la Facultad de Ciencias con un 127 respuestas (21,5%) y la Facultad de Ciencias de la Educación con 108 (18,2%). Siendo también destacables la nula participación de centros como la Facultad de Ciencias de la Salud de Ceuta, la Facultad de Odontología y la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

En cuanto a los centros menos participativos en el cuestionario destacan la Facultad de Ciencias de la Salud y la Facultad de Ciencias Sociales de Melilla, ambas con 1 respuesta (0,2% en cada una), la Facultad de Humanidades de Ceuta con 5

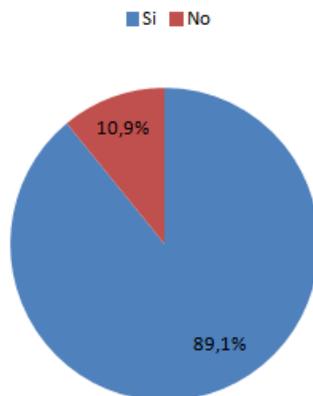
respuestas (0,8%), la Facultad de Enfermería de Melilla con 4 respuestas, representando así un 0,7% y la E.T.S. de Arquitectura con 2 respuestas. Esta última, a diferencia de las demás, está dentro del grupo de centros más poblados de la UGR, en este caso con 206 profesores.

Tabla 79. Frecuencias y porcentaje de la variable “Facultad/Escuela”
(Muestra 1 del profesorado)

FACULTAD/ESCUELA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Facultad de Bellas Artes	33	5,6
Facultad de Ciencias	127	21,5
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	26	4,4
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	13	1,9
Facultad de Ciencias de la Educación	108	18,2
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología	10	1,7
Facultad de Ciencias de la Salud	1	0,2
Facultad de Ciencias Sociales de Melilla	1	0,2
Facultad de Ciencias del Trabajo	28	4,7
Facultad de Comunicación y Documentación	15	2,5
Facultad de Derecho	10	1,7
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta	5	0,8
Facultad de Enfermería de Melilla	4	0,7
Facultad de Farmacia	41	6,9
Facultad de Filosofía y Letras	37	6,2
Facultad de Medicina	35	5,9
Facultad de Psicología	15	2,5
Facultad de Trabajo Social	11	1,9
Facultad de Traducción e Interpretación	24	4,0
Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación	18	3,0
E.T.S. de Arquitectura	2	0,3
E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	14	2,4
E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación	14	2,4
Centro de Enfermería (S.A.S.) "Virgen de las Nieves"	2	0,3
TOTAL	594	100%

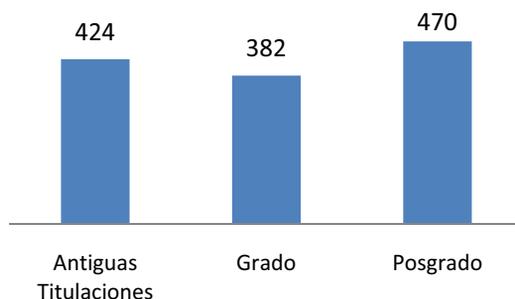
De los 594 sujetos que han dado respuesta al cuestionario, 529 (89,1%) son doctores y 65 (10,9%) no doctores, lo que demuestra que la Universidad de Granada agrupa a un mayor porcentaje de profesores doctores que no doctores.

Gráfico 26. Porcentaje variable “Titulación académica” (Muestra 1 del profesorado)



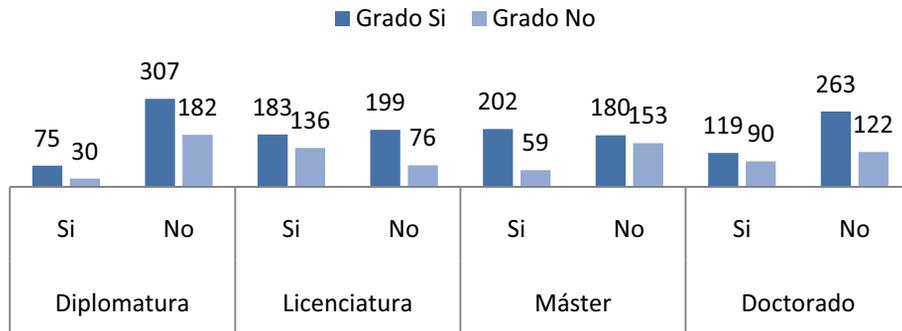
La docencia del profesorado encuestado, como se puede apreciar en el Gráfico 20., se distribuye entre las distintas enseñanzas de la siguiente forma: en Posgrado afirman que imparten docencia 470 profesores de los 594, de los cuales, 261 dan en máster y 209 en Doctorado; en las Antiguas Titulaciones son 424 profesores los que asienten impartir docencia en ellas, siendo de estos, 105 en Diplomatura y 319 en Licenciatura; y por último en las enseñanzas de Grado, son 382 profesores de los 594 que forman el total, los que alegan impartir docencia en ellas.

Gráfico 27. Frecuencia de enseñanzas en las que imparte docencia el profesorado (Muestra 1 del profesorado)



Por otro lado, si realizamos una comparativa entre la enseñanza Grado con el resto de enseñanzas (Diplomatura, Licenciatura, Máster y Doctorado), de los 382 profesores que imparten enseñanza en Grado, 75 profesores reparten su docencia con titulaciones de Diplomatura, mientras que 306 no imparten en Diplomatura; 183 imparten en Licenciatura mientras que 199 de los 382 profesores que si dan en Grado, no dan en Licenciatura. En cuanto a Posgrado, 202 profesores que dan en Máster, también imparten docencia en titulaciones de Grado, siendo 59, los que si dan en Máster pero no en Grado. En cuanto al profesorado que no da clase en Máster, 180 si imparten docencia en enseñanzas de Grado. En Doctorado, resalta la población de profesorado que si da clase en Grado pero no imparten en Doctorado (263 profesores), mientras que 119 que si dan en doctorado también lo dan en Grado.

Gráfico 28. Frecuencias del cruce entre la enseñanza Grado y la Variable “Enseñanza” (Muestra 1 del profesorado)



En la misma línea, del total de profesorado que compone nuestra muestra 1, el 33,7% (363 profesores) imparte docencia en materias troncales, el 27,4 (295 profesores) en optativas, siendo el 25,4% (273 profesores) en obligatorias, el 12% (129 profesores) y 1,5% (16 profesores) en materias básicas y disciplinares respectivamente. Estos datos reflejan que en conjunto, el profesorado tiene centrada su docencia en materias que corresponden a las Antiguas Titulaciones; de tal modo, que como se puede apreciar en el Gráfico 23., de los 382 profesores que imparten docencia en Grado (dato compartido con otras enseñanzas), 145 imparten docencia en materias básicas (88,9%) y disciplinares (11,1%), correspondientes a las enseñanzas de Grado.

Gráfico 29. Porcentaje de la variable “Materia” (Muestra 1 del profesorado)

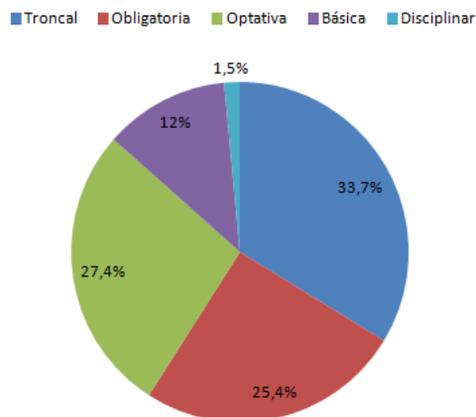
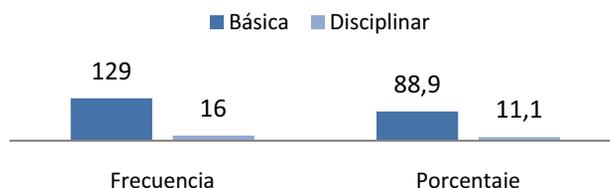
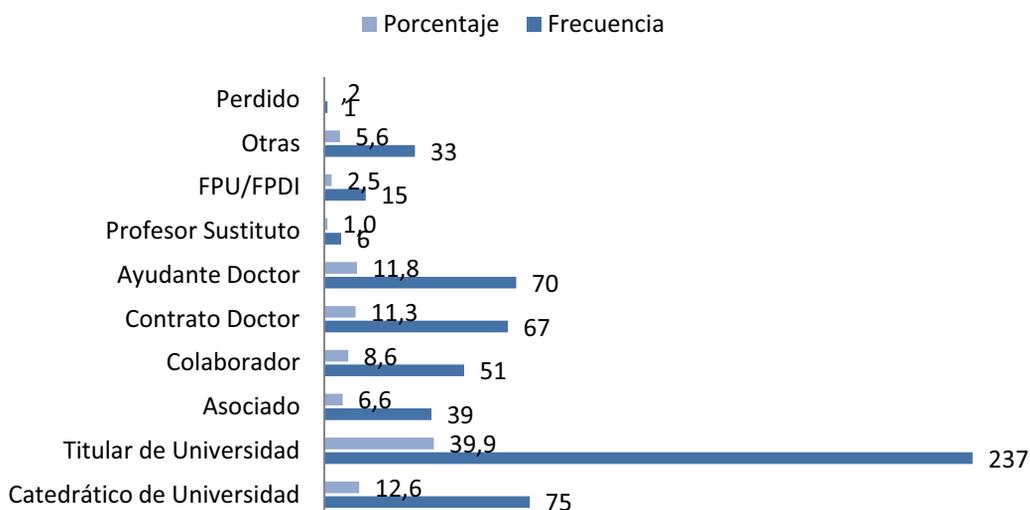


Gráfico 30. Frecuencia y porcentaje de profesorado que imparte solamente en materias básicas y disciplinares (Muestra 1 del profesorado)



Si analizamos la categoría profesional de los profesores que han contestado el cuestionario, se observa como la categoría profesional mayoritaria, es la de Titular de Universidad con 237 (39,9% del total). Con un descenso considerable, se encuentra la categoría de Catedrático de Universidad con 75 (12,6%) profesores. Estas dos categorías, representan más del 50% de la muestra, coincidiendo con la distribución de la población del profesorado universitario de la UGR. Categorías como la de Ayudante Doctor y Contratado Doctor, se dan con menor frecuencia, obteniéndose 70 (11,8%) y 67 (11,3%) respectivamente. Muy próxima a los datos obtenidos de éstas, se encuentra la categoría de Colaborador con 51 (8,6%) profesores. En cuanto a la categoría de Asociado, son 39 profesores las que afirman contar con esta categoría representando así el 6,6%. Finalmente las categorías minoritarias son Otras, categoría que agrupa a una gran variedad de subcategorías (profesorado de Escuela Universitaria; posdoctorales; contratos de investigación, como Ramón y Cajal, Juan de la Cierva, etc.; Comisiones de servicio, Investigadores, etc.), con 33 (5,6%) profesores, Becarios FPU/FPDI con 15 (2,5%) y la categoría de Profesor Sustituto con tan solo 6 casos, representando solamente el 1%.

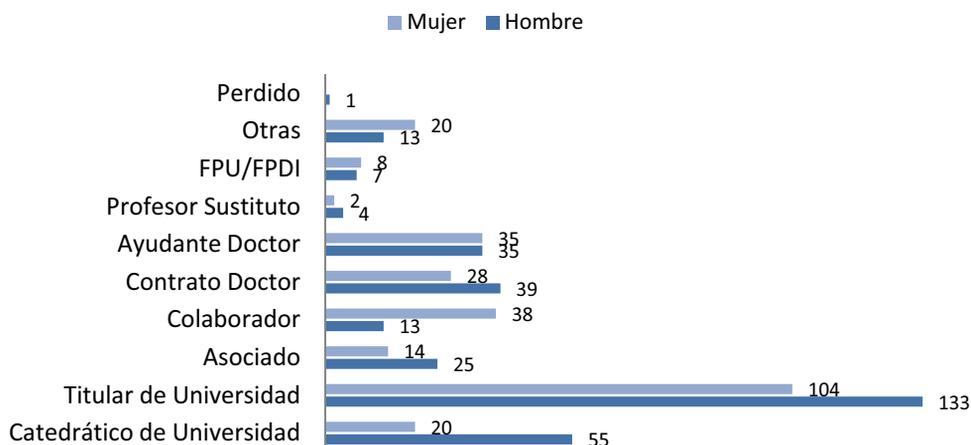
Gráfico 31. Frecuencia y porcentaje de la variable “Categoría profesional” (Muestra 1 del profesorado)



Al cruzar la variable “Categoría profesional” con la variable “Sexo”, como se puede apreciar en el Gráfico., en la mayoría de las categorías sobrepasa el sexo

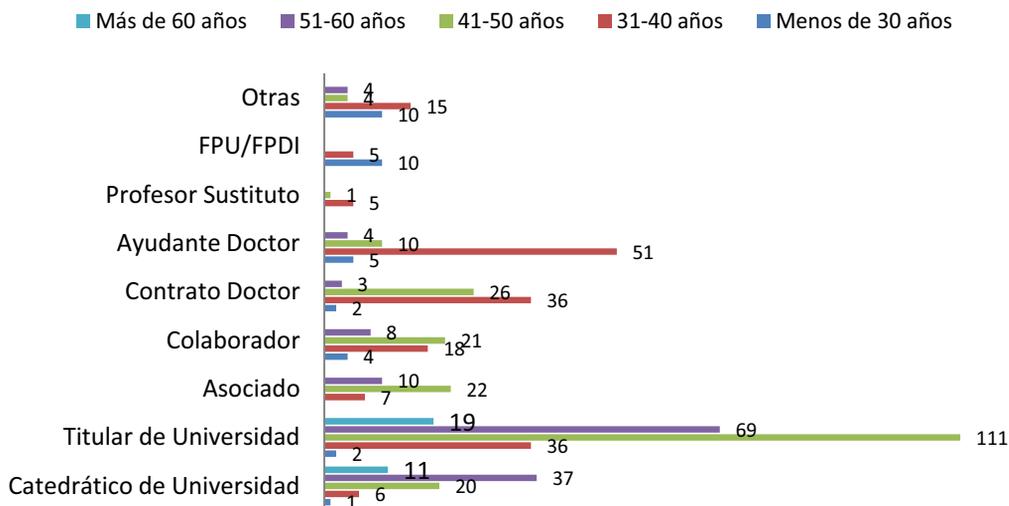
masculino al femenino, solamente en tres de las categorías (Colaborador, Becario/a FPU/FPDI y Otras), es a la inversa, son más mujeres que hombres. Del mismo modo también se puede apreciar como en tres de las categorías (Ayudante Doctor, Profesor Sustituto y Becario/a FPU/FPDI) la distribución por sexos es prácticamente similar.

Gráfico 32. Frecuencia del cruce entre la variable “Categoría profesional” y la variable “Sexo” (Muestra 1 del profesorado)



Por otro lado, si se cruza la variable “Categoría profesional” con la variable “Edad”, se puede ver, como en la categoría Catedrático de Universidad, destaca el profesorado que tiene una edad comprendida entre los 51 y 60 años con 37 profesores. Aspecto destacable también es, como en la misma categoría se puede distinguir un sólo sujeto con una edad menor de 30 años. En cuanto a la categoría Titular de Universidad, las edades de la muestra son: 19 profesores con más de 60 años, 111 profesores de edades comprendidas entre 41 y 50 años y 69 sujetos entre 51 y 60 años, 36 profesores con una edad entre 31 y 40 años, y por último, 2 cuya edad es menor a 30 años. En la categoría de Asociado, entre las edades de 31 a 40 años se sitúan 7 profesores, entre 41 y 50 años, 22 profesores, y 10 profesores cuyas edades oscilan entre los 51 a 60 años. La muestra obtenida para la categoría Colaborador se distribuye en 18 profesores con edades comprendidas entre los 31 y 40 años, 8 cuyas edades se sitúan entre los 51 y 60 años, 21 profesores con edades entre los 41 y 50, y 4 profesores menores de 30 años.

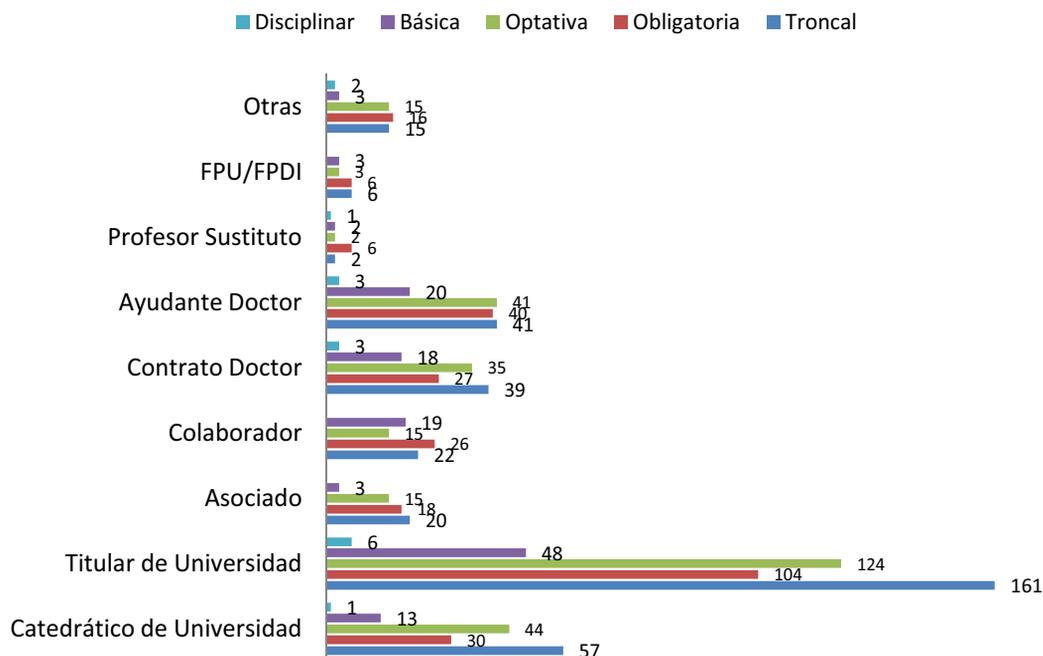
Gráfico 33. Frecuencia del cruce de la variable “Categoría profesional” con la variable “Edad”



A partir de la categoría de Contratado Doctor, como se puede apreciar, la mayoría del profesorado las edades del profesorado comienza a situarse en intervalos de edad menores. Siendo a ser menor, obteniéndose, 3 profesores con edades entre 51 y 60 años, 26 con edades comprendidas entre los 41 y 50 años, 36 entre 31 y 40 años, y dos profesores, cuya edad es menor a 30 años. En cuanto a la categoría de Ayudante Doctor, 4 profesores se sitúan en edades entre los 51 y 60 años, 10 tiene una edad entre los 41 y 50 años, 51 con edades entre los 31 y 40 años y 4 son menores de 30 años. En la categoría Profesor Sustituto, encontramos a 1 profesor/a tiene una edad entre los 41 y 50 años y 5 de 31 a 40 años. En cuanto a la categoría de Becarios FPU/FPDI la población joven destaca, ya que 10 de los agrupados en esta categoría tiene edades menores de 30 años, y 5 de 31 a 40 años. Por último, en Otras, encontramos como edad predominante la comprendida entre los 31 y 40 años con 16 profesores cuya edad se sitúa entre los 31 y 40 años, aunque también destacan las edades más adultas con 4 profesores con edades entre los 41 y 50 años y otros 4 cuyas edades oscilan entre los 51 y 60 años.

Al cruzarla variable “categoría profesional” con la variable “materia”, sabremos a que modalidad de titulación corresponden las materias impartidas por cada categoría, siendo así que en la categoría Catedrático de Universidad, predominan las materias correspondientes a las Antiguas Titulaciones, siendo solamente 14 profesores los que imparte en materias de Grado. En el resto de categorías, el profesorado contempla en su docencia materias tanto de Grado como de las Antiguas Titulaciones, aunque en menor cantidad las materias disciplinares. Un dato destacable, es que en la categoría de Becario FPU/FPDI, las materias impartidas son obligatorias y Troncales, materias de mayor peso e importancia en todas las titulaciones, están al cargo de personal docente en formación.

Gráfico 34. Cruce de la variable “Categoría profesional” con la variable “Materia”



En cuanto a las titulaciones en las que el profesorado de la muestra 1 imparte docencia, como se puede apreciar en la siguiente tabla, de las 188 titulaciones ofertadas actualmente por la UGR, 142 corren a cargo del profesorado participante. Las titulaciones de Grado que más agrupaciones de respuestas se han obtenido son: Grado en Bellas Artes (53), Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales (22), Grado en Biología (17), Grado en Ciencias Ambientales (17), Grado en Física (14), Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (20), Grado en Maestro de Educación Infantil (24), Grado en Maestro de Educación Primaria (37), Grado en Derecho (21), Grado en Farmacia (29), Grado den Medicina (23), Grado en Logopedia (19), Grado en Psicología (15). Mientras que en las Antiguas Titulaciones han sido: Licenciado en Bellas Artes (23), Licenciado en Biología (19), Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (16), Licenciado en Farmacia (34), Licenciado en Pedagogía (31), Licenciado en Medicina (25) y Licenciado en Traducción e Interpretación(20).

Tabla 80. Frecuencia de Titulaciones en las que imparte docencia el profesorado (Muestra 1 del profesorado)

TITULACIONES	FRECUENCIA
Grado en Bellas Artes	53
Grado en Conservación Y Restauración de Bienes Culturales	22
Licenciado en Bellas Artes	23
Diplomado en Estadística	4
Diplomado en Óptica y Optometría	5
Grado en Biología	17

Marco Metodológico de la Investigación

Grado en Bioquímica	5
Grado en Ciencias Ambientales	17
Grado en Estadística	6
Grado en Física	14
Grado en Geología	7
Grado en Ingeniería Electrónica Industrial	1
Grado en Ingeniería Química	10
Grado en Óptica y Optometría	11
Grado en Química	7
Ingeniero Químico	8
Licenciado en Biología	19
Licenciado en Bioquímica	4
Licenciado en Ciencias Ambientales	12
Licenciado en Ciencias y Técnicas Estadísticas	3
Licenciado en Física	13
Licenciado en Matemáticas	5
Licenciado en Química	13
Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	20
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	16
Diplomado en Ciencias Empresariales	2
Diplomado en Turismo	5
Grado en Administración Y Dirección De Empresas	6
Grado en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho	2
Grado en Economía	3
Grado en Marketing e Investigación de Mercados	2
Grado en Turismo	4
Ldo. en Administración y Dirección de Empresas y Derecho	5
Licenciado en Administración y Dirección de Empresas	6
Licenciado en Economía	1
Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado	1
Diplomado en Educación Social	2
Grado en Educación Social	10
Grado en Maestro de Educación Infantil	24
Grado en Maestro de Educación Primaria (Bilingüe)	5
Grado en Maestro en Educación Primaria	37
Grado en Pedagogía	6
Licenciado en Pedagogía	31
Licenciado en Psicopedagogía	12
Maestro Especialidad de Audición Y Lenguaje	3
Maestro Especialidad de Educación Especial	5
Maestro Especialidad de Educación Musical	4
Maestro Especialidad de Educación Física	6
Maestro Especialidad de Lengua Extranjera	6
Maestro Especialidad de Educación Infantil	5
Grado en Ciencias Políticas y de la Administración	4
Grado en Sociología	7
Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración	5
Licenciado en Ciencias Políticas y de la Admon. Y Derecho	2
Licenciado en Sociología	2
Grado en Terapia Ocupacional	2
Grado en Fisioterapia	3

Grado en Enfermería	1
Diplomado en Terapia Ocupacional	4
Diplomado en Fisioterapia	2
Diplomado en Gestión y Administración Pública	2
Diplomado en Relaciones Laborales	1
Grado en Administración y Dirección de Empresas (Melilla)	2
Grado en Gestión y Administración Pública (Melilla)	1
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Melilla)	1
Diplomado en Relaciones Laborales	11
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	8
Licenciado en Ciencias del Trabajo	3
Diplomado en Biblioteconomía y Documentación	5
Grado en Comunicación Audiovisual	2
Grado en Información y Documentación	7
Licenciado en Comunicación Audiovisual	1
Licenciado en Documentación	6
Grado en Administración y Dirección De Empresas y Derecho	3
Grado en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho	5
Grado en Derecho	21
Ldo. en Administración y Dirección de Empresas y Derecho	3
Licenciado en Derecho	15
Grado en Maestro de Educación Infantil (Ceuta)	1
Licenciado en Psicopedagogía (Ceuta)	1
Grado en Enfermería	1
Diplomado en Nutrición Humana y Dietética	9
Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos	11
Grado en Farmacia	29
Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos	8
Licenciado en Farmacia	34
Grado en Antropología Social y Cultural	3
Grado en Estudios Árabes e Islámicos	2
Grado en Estudios Franceses	1
Grado en Estudios Ingleses	4
Grado en Filología Clásica	1
Grado en Filología Hispánica	3
Grado en Filosofía	2
Grado en Geografía y Gestión del Territorio	3
Grado en Historia	7
Grado en Historia del Arte	7
Grado en Historia y Ciencias De La Música	2
Grado en Lenguas Modernas y Sus Literaturas	3
Grado en Literaturas Comparadas	2
Licenciado en Antropología Social y Cultural	1
Licenciado en Filología Francesa	2
Licenciado en Filología Hispánica	2
Licenciado en Filología Inglesa	3
Licenciado en Filosofía	3
Licenciado en Geografía	4
Licenciado en Geología	2
Licenciado en Historia	8
Licenciado en Historia Del Arte	6

Licenciado en Historia y Ciencias de la Música	1
Licenciado en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada	1
Grado en Medicina	23
Licenciado en Medicina	25
Grado en Odontología	2
Licenciado en Odontología	3
Diplomado en Logopedia	8
Grado en Logopedia	19
Grado en Psicología	15
Licenciado en Psicología	8
Diplomado en Trabajo Social	9
Grado en Trabajo Social	10
Grado en Traducción e Interpretación	15
Licenciado en Traducción e Interpretación	20
Arquitectura Técnica	1
Grado en Ingeniería de Edificación	6
Arquitecto	1
Grado en Arquitectura	6
Grado en Ingeniería Civil	9
Ingeniero/A de Caminos, Canales y Puertos	12
Grado en Ing. Informática y Matemáticas	10
Grado en Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación	10
Grado en Ingeniería Informática	4
Ingeniero de Telecomunicación	4
Ingeniero en Electrónica	5
Ingeniero en Informática	3
Maestro en Educación Primaria	12
Grado en Administración y Dirección De Empresas	1
Grado en Matemáticas	7
Grado en Nutrición Humana Y Dietética	9
Licenciatura en Geología	3
Ingeniería Civil	2
Másteres	125
Doctorados	19

En lo referente a posgrado, resulta destacable, como el profesorado de la UGR invierte su dedicación en enseñanzas de Másteres y Doctorados. Entre alguno de los másteres señalados estarían entre otros, Máster: Producción e Investigación en Arte; Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria; Máster oficial en Estadística aplicada ;Máster en información científica; Máster en Investigación y Avances en Inmunología Molecular y Celular; Máster Cooperación (Euroárabe); Máster Erasmus Mundus GEMMA; Máster MEISIDGV; Magister en género y desarrollo (UCM); Máster CUDA (Ciencias sociales del desarrollo: cultura y desarrollo en África) con universidades catalanas y africanas; Máster en desarrollo y cooperación (UCM); Máster Oficial en Química; Máster Dibujo, Producción y Difusión; Máster en Análisis Biológico y Diagnóstico de Laboratorio; Máster en Matemáticas; Máster en Estadística aplicada; Máster de Educación social; Máster de Intervención Psicopedagógica; Máster de Educación Ambiental; Máster en Hidráulica Ambiental; Máster en Criminalidad e Intervención social en menores; Máster en Investigación en Actividad Física y Deporte; Máster Contaminación Acústica; Máster en Didáctica de la

Matemática; Máster Técnicas avanzadas en Física; Máster de Prevención de Riesgos Laborales; Máster Erasmus Mundus "Color in Informatics and Media Technology", etc.

Por lo tanto, podemos ver como el profesorado imparte docencia, en todos los centros de de la UGR excepto, en la Facultad de Ciencias de la Salud de Ceuta y el Escuela de Enfermería (S.A.S.) "Virgen de las nieves".

En relación a la experiencia docente del profesorado, la mayor parte de los encuestados, 189 (31,8%) poseen entre 11 y 20 años de experiencia como docentes en la universidad; 138 (23,2%) han alcanzado entre los 5 y 10 años de experiencia; 114 (19,2) manifiestan tener una experiencia de 21 a 30 años; 83 (14%) superan los 30 años como docentes en la universidad y 68 (11,6%) tiene menos de 5 años de experiencia. El intervalo más poblado es, entre los 11 y 20 años de experiencia, que es a su vez, como se puede apreciar en el Gráfico 27., en el lugar que suelen encontrarse la categoría más numerosa, Titular de Universidad. Siendo también el intervalo de experiencia en la universidad en la que se encuentran las categorías de Contratado Doctor y Colaborador. En lo referente a las demás categorías en todas ellas, se presenta profesorado cuya experiencia en la universidad es muy variante.

Como podemos ver, es en las categorías de Catedrático de Universidad, Titular de Universidad y Contratado Doctor, donde predomina el profesorado con más experiencia. Aunque la experiencia docente no va asociada del todo a la categoría, ya que como se puede apreciar, hay 4 profesores con categoría de Catedrático de Universidad, cuya experiencia oscila entre 5 y 10 años; lo mismo ocurre con la categoría de Titular de Universidad, donde se encuentran 22 profesores y en la de Contratado Doctor con 25 cuya experiencia es la misma que en las dos anteriores, de 5 a 10 años en la universidad, datos que denotan la entrada de personal joven. Dato no destacable, pero esperado, es la experiencia menor a 5 años en la categoría de Becario/a FPU/FPDI.

Gráfico 35. Frecuencia y porcentaje de la variable "Experiencia docente" (Muestra 1 del profesorado)

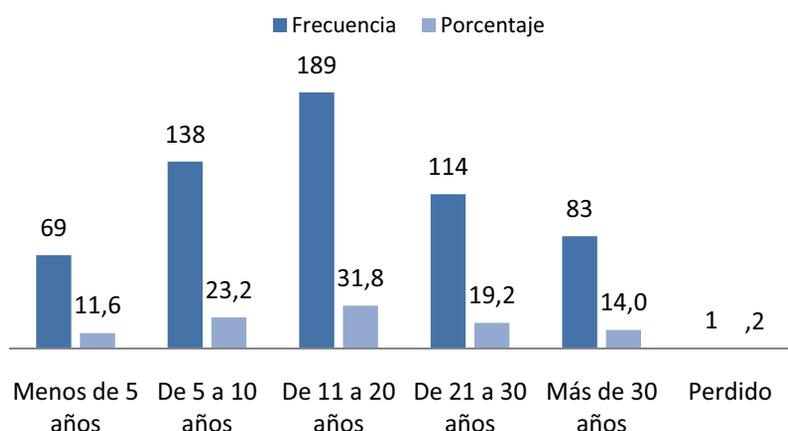
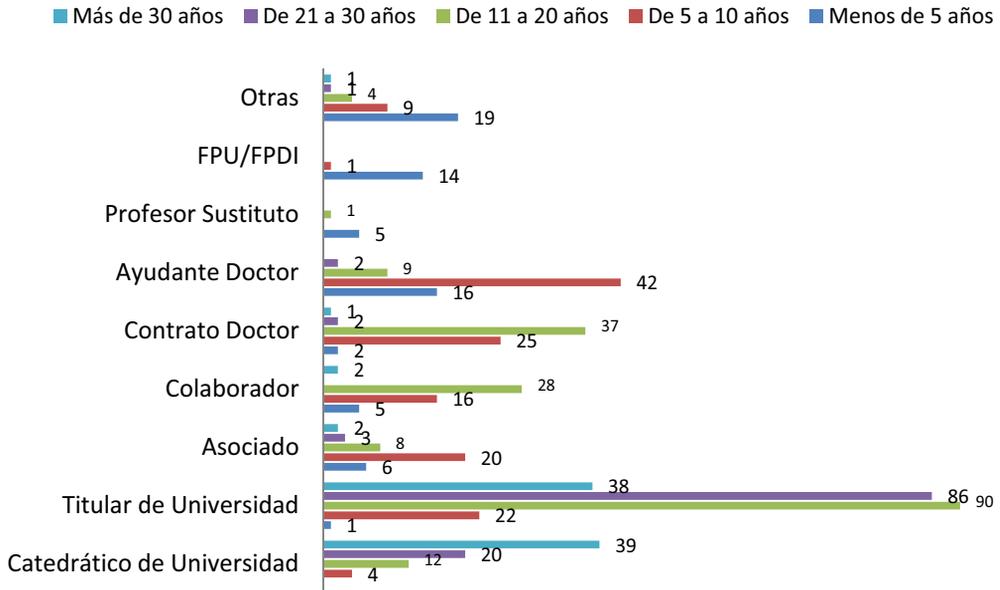


Gráfico 36. Cruce de la variable “Categoría profesional” con la variable “Experiencia docente” (Muestra 1 del profesorado)



De los 593 profesores que han contestado a esta pregunta en el cuestionario, 208 (35%) ocupan un cargo actualmente, y 385 (64,8%) no. Por lo que respecta al cargo según el sexo, como se puede apreciar en el Gráfico 29., 111 (18,71%) profesores que ocupan cargo actualmente son hombres, mientras que 97 (16,3%) son mujeres.

Gráfico 37. Porcentaje de la variable “Cargo Universitario” (Muestra 1 del profesorado)

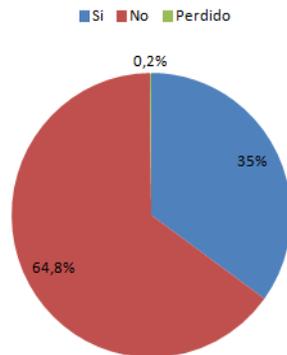
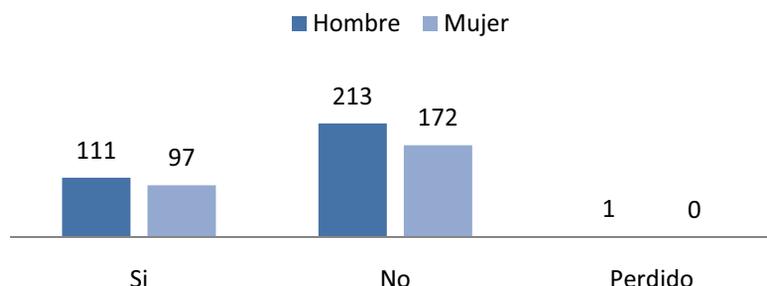
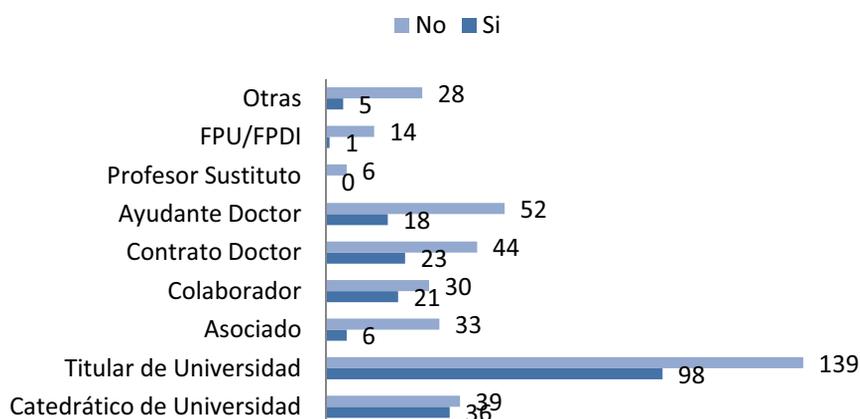


Gráfico 38. Frecuencia del cruce de la variable “Cargo universitario” con la variable “Sexo” (Muestra 1 del profesorado)



Por otro lado, si se hace el cruce de la variable “Cargo universitario” con la variable “Categoría profesional”, se puede observar, como la mayoría del profesorado que tienen cargo actualmente, es Titular de Universidad, con 98 profesores, o Catedráticos de Universidad con 36 profesores. Siendo en menor porcentaje el resto de categorías, o prácticamente nula en la de Becario FPU/FPDI.

Gráfico 39. Porcentaje de profesorado con cargo en función de la variable “Categoría profesional” (Muestra 1 del profesorado)



En cuanto a la formación específica recibida sobre metodologías activas, del total de profesorado que ha dado respuesta a esta pregunta (593), 367 (61,8%) afirma no haber recibido ninguna formación específica sobre metodologías activas, mientras que 226 (38%) si han recibido. En este caso, la categoría más numerosa (Titular de Universidad) se caracteriza por los que no han recibido formación específica sobre metodologías activas, siendo a su vez la categoría en la que existe más diferencia entre el número de profesorado que si ha recibido formación específica sobre metodologías activas (98 profesores) de los que no han recibido (139 profesores).

Gráfico 40. Porcentaje de la variable “Formación sobre metodologías activas” (Muestra 1 del profesorado)

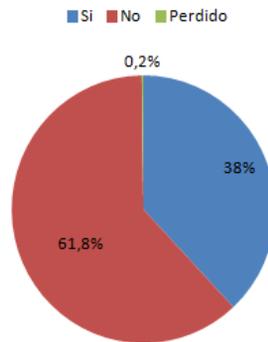
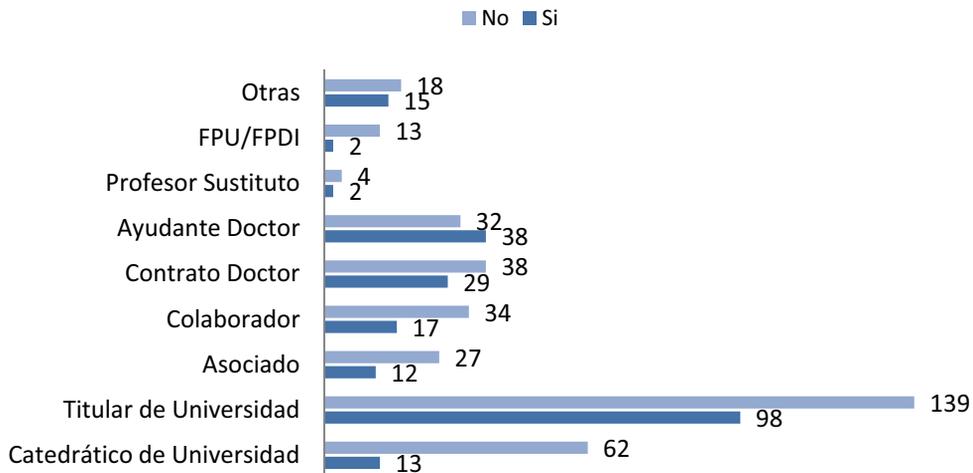
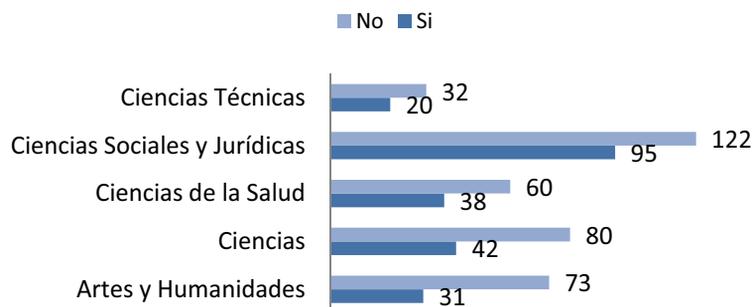


Gráfico 41. Cruce entre la variable “Formación sobre metodologías activas” y la variable “Categoría profesional” (Muestra 1 del profesorado)



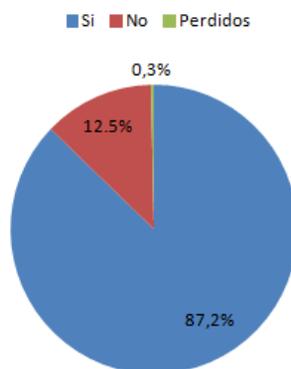
Mientras que en lo que respecta a la formación específica sobre metodologías activas recibida por áreas de conocimiento, aunque en todas ellas se denota haberla recibido por parte del profesorado, es en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas donde hay un mayor número de profesorado que afirma haber obtenido formación específica sobre metodologías activas, siendo sugerente, que es en la misma área donde hay un mayor número de profesores que asienten no haber recibido ninguna formación específica sobre metodologías activas.

Gráfico 42. Frecuencia del cruce entre la variable “Formación sobre metodologías activas” y la variable “Área de conocimiento” (Muestra 1 del profesorado)



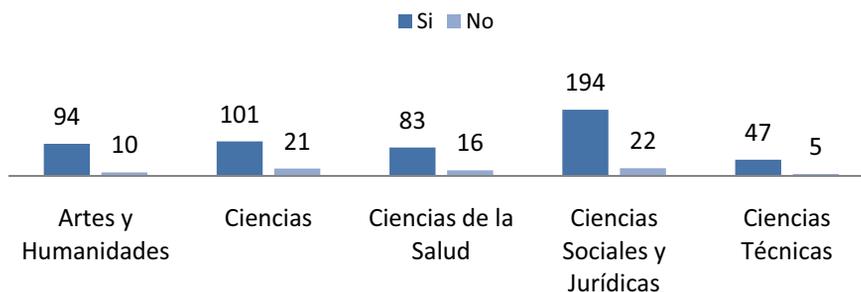
En línea con la anterior cuestión, al plantearle al profesorado la pregunta, *¿Contempla su docencia el uso de metodologías activas?*, casi el total del profesorado que ha dado respuesta a esta pregunta (592), 518 profesores (87,2%), afirman contemplar en su docencia el uso de las metodologías activas, mientras que un restante 12,5%, 74 profesores, afirma no contemplar en su docencia el uso de metodologías activas. En este caso la moda se sitúa en contemplar en la docencia el uso de metodologías activas.

Gráfico 43. Porcentaje sobre la variable “Uso de metodologías activas” (Muestra 1 del profesorado)



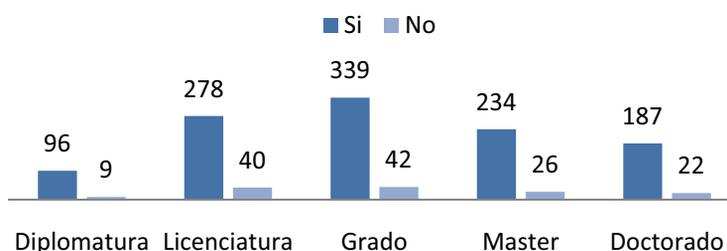
En este caso, si realizamos un cruce entre la variable “Uso de metodologías activas en la docencia” con otras como “Área de conocimiento”, podemos comprobar como se puede ver en el gráfico, en todas las áreas la mayoría de los encuestados afirma estar aplicando en su docencia metodologías activas. Destacable sería, el área de Ciencias Sociales donde de los 216 que han dado respuestas, 194 contemplan en su docencia el uso de metodologías activas y solamente 22 no.

Gráfico 44. Frecuencia del cruce entre la variable “Uso de metodologías activas” y la variable “Área de conocimiento” (Muestra 1 del profesorado)



Por otro lado, si realizamos el cruce con la variable “Enseñanza”, como se puede ver en el gráfico, aunque en todas las enseñanzas el número de profesorado que afirma contemplar en su docencia el uso de metodologías activas es resaltante, entre ellas destaca, la enseñanza de Grado, donde se encuentra un número mayor de profesorado que contempla el uso de metodologías activas en su docencia, dato de esperar, ya que son las enseñanzas de Grado por las que viene fundamentado el uso de metodologías activas. Resulta destacable también, la diferencia que se plasma entre las dos enseñanzas, Diplomatura y Licenciatura, que abarcan las Antiguas Titulaciones, ya que en Licenciatura son 278 profesores los que afirman contemplar el uso de metodologías activas en su docencia frente a los 98 de Diplomatura, este dato puede deberse más bien, a la diferencia de profesorado que imparte docencia en Diplomatura (105 profesores) y en Licenciatura (319 profesores).

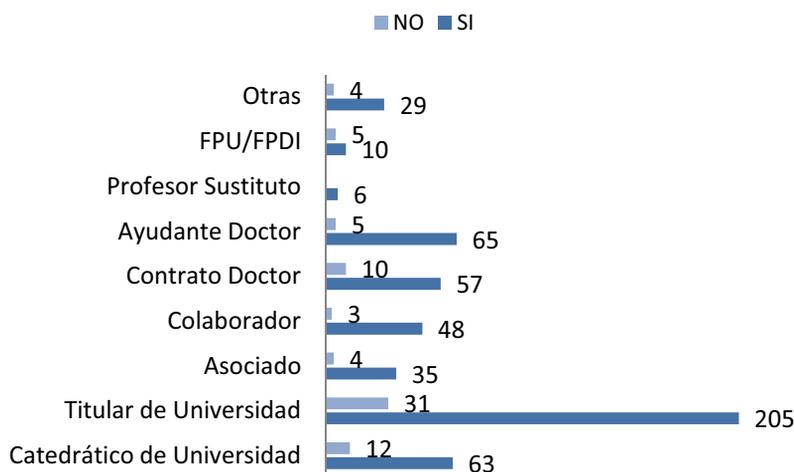
Gráfico 45. Frecuencia del cruce de la variable “Uso de metodologías activas” con la variable “Enseñanza” (Muestra 1 del profesorado)



Por último, al realizar el cruce con la variable “Categoría profesional”, aunque en toda las categorías es superior el número de profesores que apuestan por contemplar el uso de las metodologías activas en su docencia que el número de profesores que no las contemplan, podemos observar, como la categoría de Titular de Universidad es la más destacable ya que, además de, por ser la que más profesorado acoge que contemple el uso de las metodologías activas en su docencia, razón justificada, ya que como hemos venido argumentando, se trata de la categoría

más numerosa, es en la que más diferencia hay entre el profesorado que opta por contemplar en su docencia el uso de las metodologías activas y los que no.

Gráfico 46. Frecuencia del cruce de la variable “Uso de metodologías activa” con la variable “Categoría profesional” (Muestra 1 del profesorado)



En cuanto al uso de metodologías activas por titulaciones, a través de la siguiente tabla se muestran aquellas titulaciones en las que según la frecuencia de las respuestas por parte del profesorado, se contempla el uso de las metodologías activas.

Tabla 81. Frecuencia del cruce de la variable “Uso de metodologías activas” con la variable “Titulaciones” (Muestra 1 del profesorado)

TITULACIONES	FRECUENCIA “Uso metodologías activas”
Grado en Bellas Artes	47
Grado en Conservación Y Restauración de Bienes Culturales	18
Licenciado en Bellas Artes	23
Diplomado en Estadística	4
Diplomado en Óptica y Optometría	5
Grado en Biología	15
Grado en Bioquímica	4
Grado en Ciencias Ambientales	15
Grado en Estadística	6
Grado en Física	12
Grado en Geología	6
Grado en Ingeniería Electrónica Industrial	1
Grado en Ingeniería Química	9
Grado en Óptica y Optometría	9
Grado en Química	4
Ingeniero Químico	7
Licenciado en Biología	18

Marco Metodológico de la Investigación

Licenciado en Bioquímica	4
Licenciado en Ciencias Ambientales	11
Licenciado en Ciencias y Técnicas Estadísticas	3
Licenciado en Física	12
Licenciado en Matemáticas	3
Licenciado en Química	11
Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	17
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	12
Diplomado en Ciencias Empresariales	2
Diplomado en Turismo	3
Grado en Administración Y Dirección De Empresas	5
Grado en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho	2
Grado en Economía	3
Grado en Marketing e Investigación de Mercados	2
Grado en Turismo	2
Ldo. en Administración y Dirección de Empresas y Derecho	4
Licenciado en Administración y Dirección de Empresas	5
Licenciado en Economía	1
Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado	1
Diplomado en Educación Social	1
Grado en Educación Social	8
Grado en Maestro de Educación Infantil	23
Grado en Maestro de Educación Primaria (Bilingüe)	5
Grado en Maestro en Educación Primaria	34
Grado en Pedagogía	6
Licenciado en Pedagogía	28
Licenciado en Psicopedagogía	11
Maestro Especialidad de Audición Y Lenguaje	3
Maestro Especialidad de Educación Especial	5
Maestro Especialidad de Educación Musical	4
Maestro Especialidad de Educación Física	6
Maestro Especialidad de Lengua Extranjera	6
Maestro Especialidad de Educación Infantil	5
Grado en Ciencias Políticas y de la Administración	4
Grado en Sociología	6
Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración	5
Licenciado en Ciencias Políticas y de la Admon. Y Derecho	2
Licenciado en Sociología	4
Grado en Terapia Ocupacional	2
Grado en Fisioterapia	3
Grado en Enfermería	1
Diplomado en Terapia Ocupacional	4
Diplomado en Fisioterapia	2
Diplomado en Gestión y Administración Pública	2
Diplomado en Relaciones Laborales	1
Grado en Administración y Dirección de Empresas (Melilla)	2
Grado en Gestión y Administración Pública (Melilla)	1
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Melilla)	1
Diplomado en Relaciones Laborales	10
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	8
Licenciado en Ciencias del Trabajo	3

Diplomado en Biblioteconomía y Documentación	5
Grado en Comunicación Audiovisual	2
Grado en Información y Documentación	6
Licenciado en Comunicación Audiovisual	1
Licenciado en Documentación	5
Grado en Administración y Dirección De Empresas y Derecho	2
Grado en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho	4
Grado en Derecho	15
Ldo. en Administración y Dirección de Empresas y Derecho	2
Licenciado en Derecho	14
Grado en Maestro de Educación Infantil (Ceuta)	1
Licenciado en Psicopedagogía (Ceuta)	1
Grado en Enfermería	1
Diplomado en Nutrición Humana y Dietética	9
Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos	10
Grado en Farmacia	24
Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos	7
Licenciado en Farmacia	30
Grado en Antropología Social y Cultural	3
Grado en Estudios Árabes e Islámicos	2
Grado en Estudios Franceses	1
Grado en Estudios Ingleses	3
Grado en Filología Clásica	1
Grado en Filología Hispánica	3
Grado en Filosofía	2
Grado en Geografía y Gestión del Territorio	3
Grado en Historia	6
Grado en Historia del Arte	5
Grado en Historia y Ciencias De La Música	2
Grado en Lenguas Modernas y Sus Literaturas	3
Grado en Literaturas Comparadas	2
Licenciado en Antropología Social y Cultural	1
Licenciado en Filología Francesa	2
Licenciado en Filología Hispánica	2
Licenciado en Filología Inglesa	3
Licenciado en Filosofía	2
Licenciado en Geografía	4
Licenciado en Geología	2
Licenciado en Historia	6
Licenciado en Historia Del Arte	5
Licenciado en Historia y Ciencias de la Música	1
Licenciado en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada	1
Grado en Medicina	20
Licenciado en Medicina	20
Grado en Odontología	2
Licenciado en Odontología	2
Diplomado en Logopedia	5
Grado en Logopedia	18
Grado en Psicología	16
Licenciado en Psicología	7
Diplomado en Trabajo Social	8

Grado en Trabajo Social	9
Grado en Traducción e Interpretación	14
Licenciado en Traducción e Interpretación	19
Arquitectura Técnica	1
Grado en Ingeniería de Edificación	6
Arquitecto	0
Grado en Arquitectura	4
Grado en Ingeniería Civil	7
Ingeniero/A de Caminos, Canales y Puertos	9
Grado en Ing. Informática y Matemáticas	10
Grado en Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación	9
Grado en Ingeniería Informática	4
Ingeniero de Telecomunicación	4
Ingeniero en Electrónica	5
Ingeniero en Informática	3
Maestro en Educación Primaria	11
Grado en Administración y Dirección De Empresas	1
Grado en Matemáticas	7
Grado en Nutrición Humana Y Dietética	8
Licenciatura en Geología	2
Ingeniería Civil	2
Másteres	66
Doctorados	13

Según los datos obtenidos, podemos considerar que según las agrupaciones de las afirmaciones de mayor número (superiores o iguales a 14) del profesorado, en las titulaciones donde se contempla un mayor uso de metodologías activas, sería en el Grado en Bellas Artes (47), Grado en Conservación Y Restauración de Bienes Culturales (18), Licenciado en Bellas Artes (23), Grado en Biología (15), Grado en Ciencias Ambientales (15), Licenciado en Biología (18), Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (17), Grado en Maestro en Educación Primaria (34), Licenciado en Pedagogía (28), Grado en Derecho (15), Licenciado en Derecho (14), Grado en Farmacia (24), Licenciado en Farmacia (30), Grado en Medicina (20), Licenciado en Medicina (20), Grado en Logopedia (18), Grado en Psicología (16), Grado en Traducción e Interpretación (14), Licenciado en Traducción e Interpretación (19) y en los distintos Másteres (66).

De esta manera los centros en los que predomina el uso de metodologías activas, serían, la Facultad de Bellas Artes, la Facultad de Ciencias, la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, La Facultad de Ciencias de la Educación, la Facultad de Derecho, la Facultad de Farmacia, la Facultad de Medicina, la Facultad de Psicología y la de Traducción e Interpretación, así como en los distintos másteres señalados; vinculados todos ellos a las áreas de Arte y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas.

En cuanto a si el profesorado cuenta con la opinión de sus estudiantes en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, como se ve en el gráfico el 74,1% (439 profesores de los 592 que han dado respuesta) del profesorado afirma contar con la opinión de sus estudiantes, mientras que un restante 25,6% (154

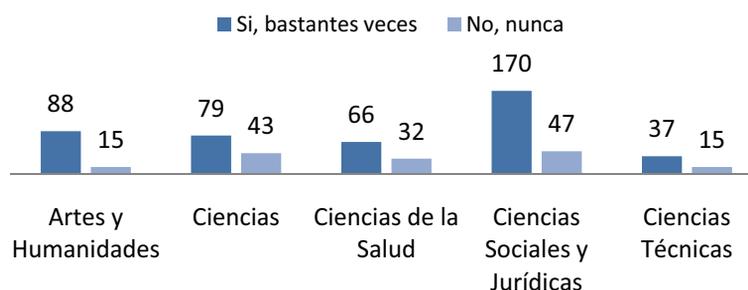
profesores) no cuenta con la opinión de sus estudiantes en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico 47. Porcentaje de la variable “Opinión de los estudiantes en el planteamiento de las metodologías de Enseñanza-Aprendizaje (E-A)” (Muestra 1 del profesorado)



El cruce entre variables que hasta ahora hemos venido haciendo en lo referente a la distribución en función de las áreas de conocimiento, aunque los profesores de todas las áreas señalan que cuentan con la opinión de sus estudiantes en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, destacamos al profesorado del área de de Artes y Humanidades ya que prácticamente la mayoría del mismo (88) cuentan con la opinión de sus estudiantes quedando solamente 16 que no lo hacen, o el área de Ciencias Sociales, donde 170 profesores cuentan con la opinión de sus estudiantes en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, siendo 47 profesores los que no.

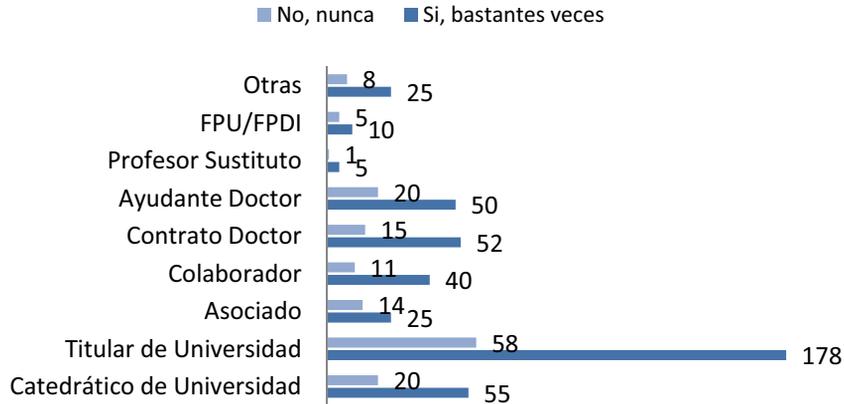
Gráfico 48. Cruce de la variable “Opinión de los estudiantes en el planteamiento de las metodologías de E-A” con la variable “Área de conocimiento”



De acuerdo con la categoría del profesorado, en todos los casos el 50% de los encuestados señala que cuentan con sus estudiantes a la hora de planificar las metodologías, salvo en la categoría de Titular de Universidad, donde el número de profesorado que cuenta con la opinión de sus estudiantes en el planteamiento de las

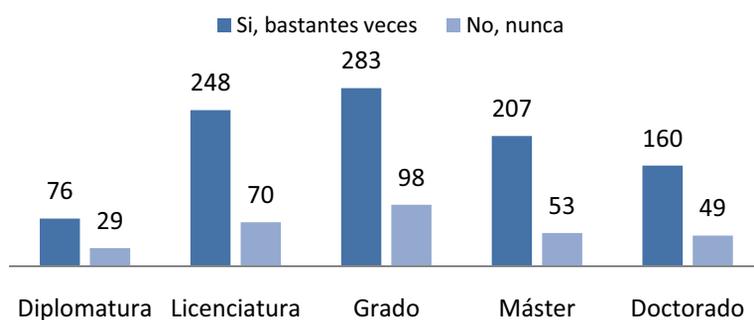
metodologías de enseñanza-aprendizaje aproximadamente, triplica la cantidad de los que no cuentan con la opinión de sus estudiantes.

Gráfico 49. Cruce de la variable “Opinión de los estudiantes en el planteamiento de las metodologías de E-A” con la variable “Categoría profesional” (Muestra 1 del profesorado)



En cuanto a las enseñanzas que imparte dicho profesorado, podemos ver en el Gráfico 41., tanto en Grado como en las Antiguas Titulaciones y Posgrado, el número de profesores que opta por contar con la opinión de sus estudiantes en el planteamiento de las metodologías de E-A, siendo en ocasiones el triple que de profesorado que no cuenta con su opinión. Así, de todo el profesorado que afirma impartir docencia en enseñanzas de Grado, 283 cuentan con la opinión de sus estudiantes y 98 no; mientras que en las Antiguas Titulaciones, del total de profesorado que afirma impartir docencia en Diplomatura y en Licenciatura (324 profesores), 76 y 246, respectivamente, cuentan con la opinión de sus estudiantes mientras que 29 y 70 no. Por último, de los 367 profesores que afirman impartir en posgrado, 207 en Máster y 160 en Doctorado, afirman contar con la opinión de sus estudiantes en el planteamiento de las metodologías de E-A, siendo 53 de Máster y 49 de Doctorado los que no.

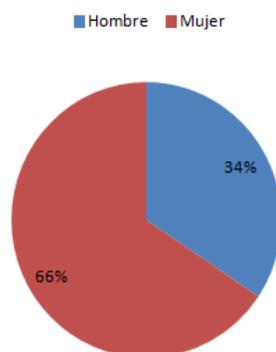
Gráfico 50. Cruce de la variable “Opinión de los estudiantes en el planteamiento de las metodologías de E-A” con la variable “Enseñanza” (Muestra 1 del profesorado)



5.5.1.2. Caracterización de la Muestra 2 del profesorado

Como podemos comprobar en el siguiente gráfico, de los 32 profesores que aceptaron participar en esta segunda muestra del estudio, 11 (34%) son hombres y 21 (66%) mujeres.

Gráfico 51. Porcentaje variable “Sexo” (Muestra 2 del profesorado)



En cuanto a la variable edad, 18 de los 32 participantes tienen edades comprendidas entre los 41 años y 60 años y 14 con edades menores o iguales a 40 años. Asimismo y como podemos ver en el Gráfico 44. De los 32 participantes, 6 hombres y 6 mujeres (37,5%) tienen una edad comprendida entre los 41 y 50 años, y 5 mujeres y un hombre (18,8%) cuya edad oscila entre los 51 y 60 años. En cuanto al resto de profesorado participante, 6 mujeres y dos hombres, tienen entre 31 y 40 años, representando el 25% del total de la muestra, y 4 mujeres y 2 hombres (18,8%) que representan el menor porcentaje, son menores de 30 años.

Gráfico 52. Frecuencia y porcentaje de la variable “Edad”
(Muestra 2 del profesorado)

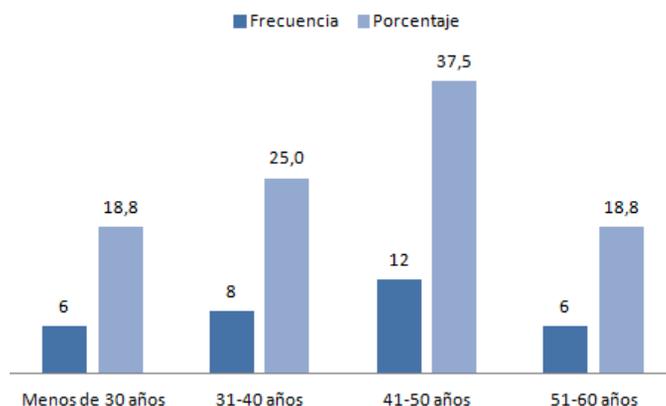
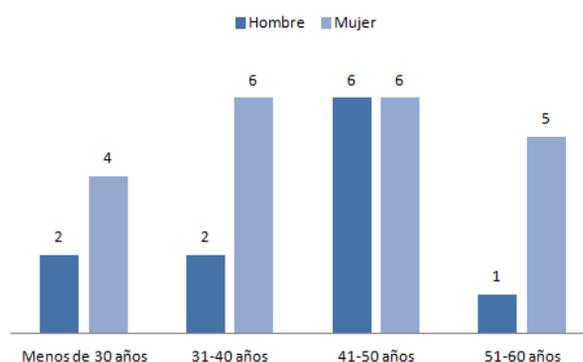
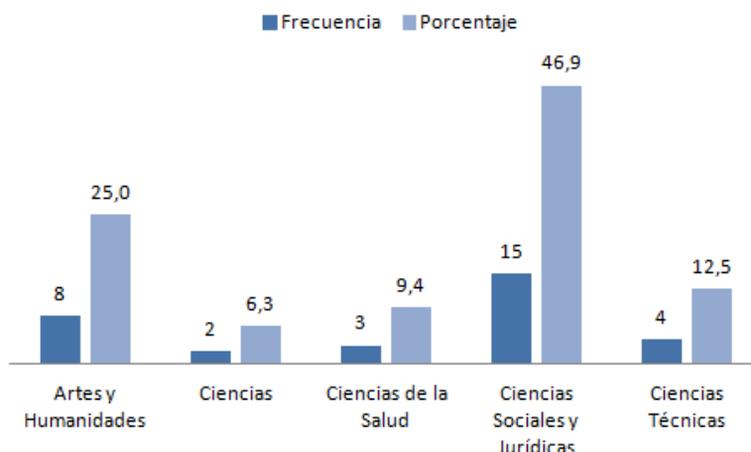


Gráfico 53. Frecuencia del cruce de la variable “Edad” con la variable “Sexo”
(Muestra 2 del profesorado)



En relación con las áreas de conocimiento de las que provienen, casi la mitad del profesorado participante, el 46,9% (15 profesores) pertenecen al área de Ciencias Sociales y Jurídicas. En cuanto al resto de profesorado se distribuyen de la siguiente manera, el 25% (8 profesores) pertenecen al área de Artes y Humanidades, el 12,5% (4 profesores) al área de Ciencias Técnicas, y el 9,4 (3 profesores) al área de Ciencias de la Salud y el 6,3% (2 profesores) al área de Ciencias.

Gráfico 54. Frecuencia y porcentaje de la variable “Área de conocimiento” (Muestra 2 del profesorado)



En lo que se refiere a la Facultad/Escuela donde imparte docencia el profesorado participante, como se puede observar en la tabla, de los 28 centros en los que se distribuye la UGR, se ha conseguido obtener participación para esta segunda muestra del estudio, en 16 centros, siendo en su mayoría dos profesores de cada uno de los centros, excepto, 3 participantes de la Facultad de Traducción e Interpretación, de la E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos y de la E.T.S. de Ingenierías informática y de Telecomunicación. En lo referido al sexo del profesorado participante, se ha conseguido que presencia de ambos sexos en 6 Facultades/Escuelas, mientras que en la Facultades de Bellas Artes y Derecho, el profesorado participante ha sido dos hombres, y en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales de Melilla, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Traducción e interpretación y la E.T.S. de Arquitectura, el profesorado participante han sido mujeres.

Tabla 82. Frecuencia y porcentaje de la variable “Facultad/Escuela”.
Cruce de la variable “Facultad/Escuela” con la variable “Sexo” (Muestra 2 del profesorado)

FACULTAD/ESCUELA	FRECUENCIA	PORCENTAJE	SEXO	
			Hombre	Mujer
Facultad de Bellas Artes	2	6,3	2	0
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	2	6,3	0	2
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	2	6,3	1	1
Facultad de Ciencias de la Educación	2	6,3	0	2
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología	1	3,1	1	0
Facultad de Ciencias Sociales de Melilla	1	3,1	0	1
Facultad de Comunicación y Documentación	2	6,3	1	1

Facultad de Derecho	2	6,3	2	0
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta	2	6,3	1	1
Facultad de Farmacia	1	3,1	0	1
Facultad de Filosofía y Letras	2	6,3	0	2
Facultad de Medicina	2	6,3	1	1
Facultad de Traducción e Interpretación	3	9,4	0	3
E.T.S. de Arquitectura	2	6,3	0	2
E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	3	9,4	1	2
E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación	3	9,4	1	2

De los 32 profesores que aceptaron participar, 29 (90,6%) son doctores, y 3 (9,4%) no lo son. Siendo sus categorías profesionales, como deja mostrar el Gráfico., el 3,1% representa la categoría de Catedrático de Universidad, siendo en este caso una mujer, el 43% (3 hombres y 11 mujeres) Titulares de Universidad, el 3,1% (1 mujer) es Asociado, el 31,3% (6 hombres y 4 mujeres) se encuentran en la categoría de Contratado Doctor, el 9,4% (1 hombre y 2 mujeres) son Ayudante Doctor, y por último y representando el porcentaje menor, 3 son becarios FPU (dos mujeres y hombre).

Gráfico 55. Porcentaje variable Titulación académica (Muestra 2 del profesorado)

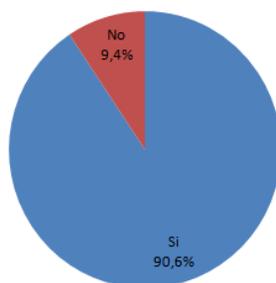


Gráfico 56. Porcentaje y frecuencia de la variable "Categoría profesional" (Muestra 2 del profesorado)

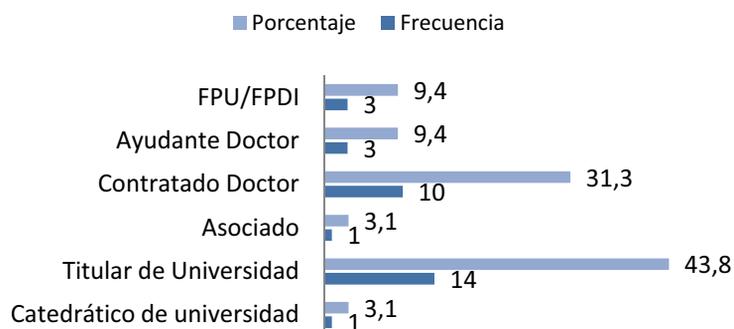
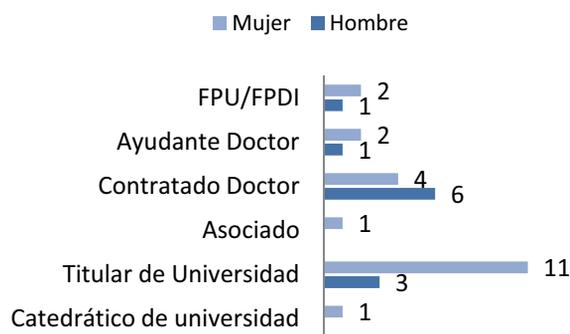
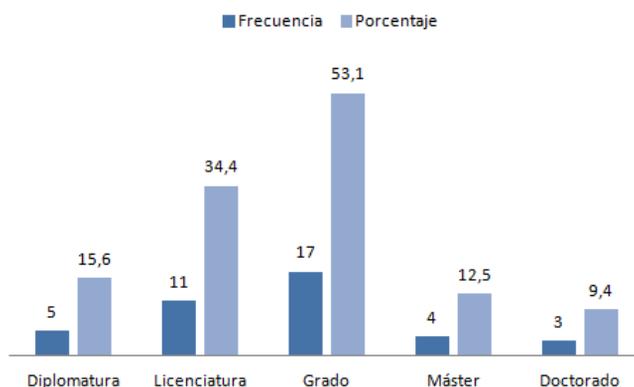


Gráfico 57. Frecuencia del cruce de la variable “Categoría profesional” con la variable “Sexo” (Muestra 2 del profesorado)



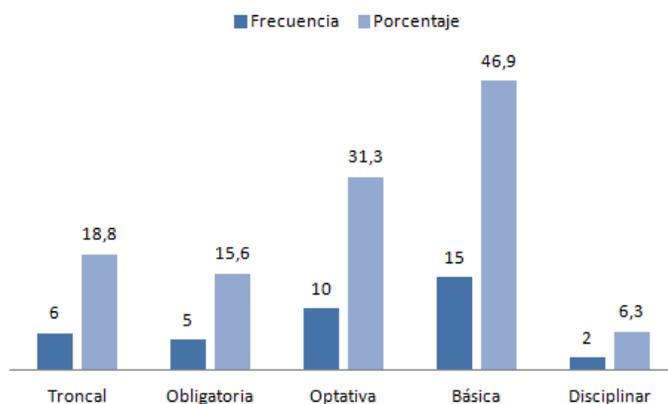
En cuanto a las enseñanzas donde el profesorado imparte docencia, el 53,1% (17 profesores), imparten docencia en Grado, el 34,4% (11 profesores) en Licenciatura, el 15,6% (5 profesores) en Diplomatura, y en lo referente a las enseñanzas de posgrado, solamente un 12,5% (4 profesores) dan en Máster y el 9,4% (3 profesores) en Doctorado.

Gráfico 58. Frecuencia y porcentaje de la variable “Enseñanza” (Muestra 2 del profesorado)



En lo referente a la tipología de materia en la que el profesorado imparte docencia, el 53,2 (17 profesores) imparten materias correspondientes a las nuevas titulaciones de Grado, siendo el 46,9% (15 profesores) materias básicas y el 6,3% (2 profesores) en materias disciplinares, en cuanto a las materias propias de las Antiguas titulaciones, el 18,8% (6 profesores) imparten docencia en materias troncales y el 15,6% (5 profesores) en materias obligatorias.

Gráfico 59. Frecuencia y porcentaje de la variable “Materia” (Muestra 2 del profesorado)



En cuanto a las titulaciones en las que los 32 profesores imparten docencia, quedan recogidas en la siguiente tabla.

Tabla 83. Frecuencia de la variable “Titulación” (Muestra 2 del profesorado)

TITULACIONES	FRECUENCIA
Grado en Bellas Artes	1
Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales	1
Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	1
Licenciado en Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte	1
Licenciado en Administración y Dirección de Empresas	2
Grado en Pedagogía	1
Licenciado en Psicopedagogía	1
Grado en Ciencias Políticas y de la Administración	1
Grado en Administración y Dirección De Empresas	2
Grado en Comunicación Audiovisual	2
Grado en Derecho	2
Grado en Maestro de Educación Infantil (Ceuta)	1
Diplomado en Nutrición Humana Y Dietética	1
Grado en Filosofía	1
Licenciado en Filosofía	1
Grado en Medicina	1
Licenciado en Medicina	1
Licenciado en Traducción E Interpretación	3
Arquitectura Técnica	2
Grado En Ingeniería De Edificación	2
Ingeniero/A De Caminos, Canales Y Puertos	1
Ingeniero En Informática	2

En cuanto a la experiencia docente y categoría profesional del profesorado de la muestra, como se puede apreciar en los Gráficos 50 y 52., el 37,5% (12 profesores) poseen de 11 a 20 años de experiencia docente, siendo éstos:

correspondiendo estos a las categorías de Catedrático de Universidad (1), Titular de Universidad (6), Asociado (1) y Contratado Doctor (4); el 25% (8 profesores) tienen menos de 5 años de experiencia, que en este caso se trata de profesorado cuya categoría es Contratado Doctor (2), Ayudante Doctor (2), becarios FPU (3) y Titular de Universidad (1); el 18,8% tienen una experiencia de 5 a 10 años, siendo 1 Titular de Universidad, 4 Contratado Doctor y 1 Ayudante Doctor; el 12,5% manifiestan tener una experiencia de 21 a 30 años, a la que corresponde el profesorado cuya categoría es, Titular de Universidad (4); y por último solamente un 6,3% asumen tener más de 30 años de experiencia que corresponde a dos profesores con categoría de Titular de Universidad.

Gráfico 60. Frecuencia y porcentaje de la variable “Experiencia docente” (Muestra 2 del profesorado)

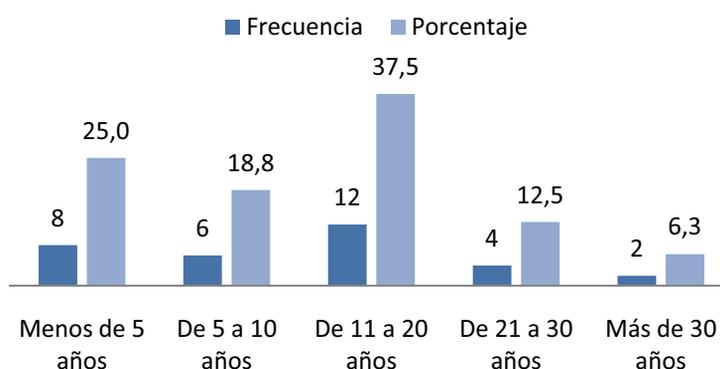
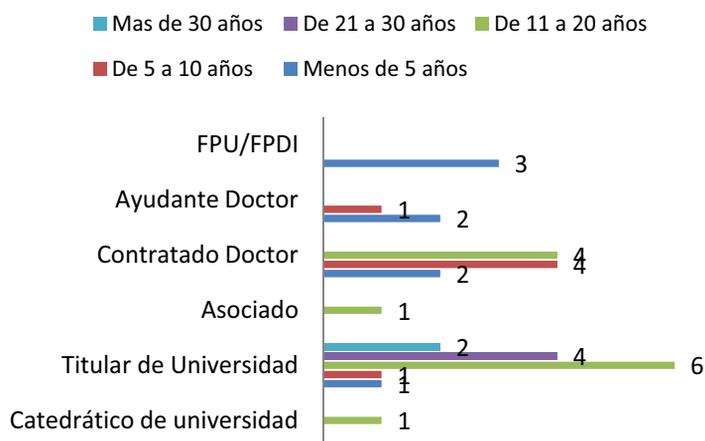
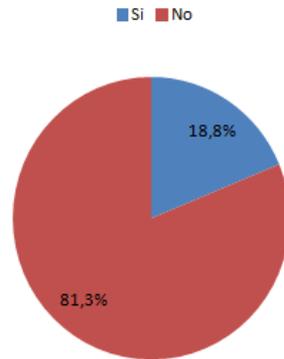


Gráfico 61. Frecuencia del cruce entre la variable “Experiencia docente” y la variable “Categoría profesional” (Muestra 2 del profesorado)



De los 32 profesores, 26 (81,3%) no ocupan un cargo actualmente, siendo solamente 6 los que si ocupan cargo, correspondiendo en este caso a las categorías de Titular de Universidad (2 profesores), Asociado (2 profesores), Contratado Doctor (1 profesor/a) y Otras (1 profesora).

Gráfico 62. Porcentaje de la variable “Cargo Universitario”
(Muestra 2 del profesorado)



En cuanto a la formación recibida sobre metodologías activas, 21 profesores si han recibido formación específica sobre metodologías activas, que se distribuyen entre las áreas de conocimiento de Artes y Humanidades (4 profesores), Ciencias (2 profesores) que optan por participar han recibido formación específica sobre metodologías activas, Ciencias de la salud (2 profesores), Ciencias Sociales y Jurídicas (9), y Ciencias Técnicas, con el total del profesorado participante de la misma; correspondiendo todos estos a las categorías profesionales de, Catedrático de Universidad (1 profesora), Titular de Universidad (9 profesores), Asociado (1 profesora), Contratado Doctor (7 profesores) y Ayudante Doctor (3).

Gráfico 63. Frecuencia del cruce entre la variable “Formación sobre metodologías activas”
y la variable “Área de conocimiento” (Muestra 2 del profesorado)

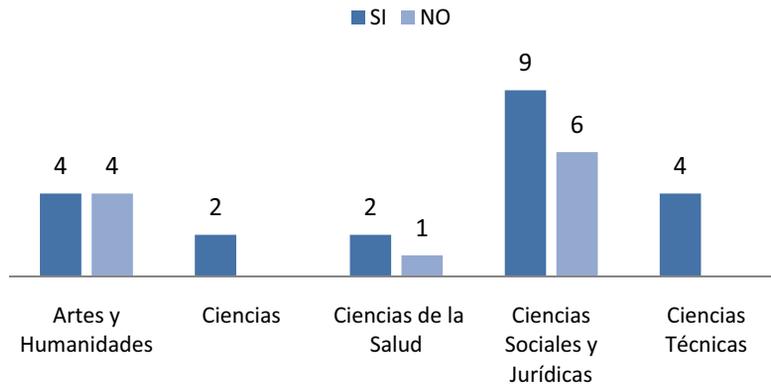
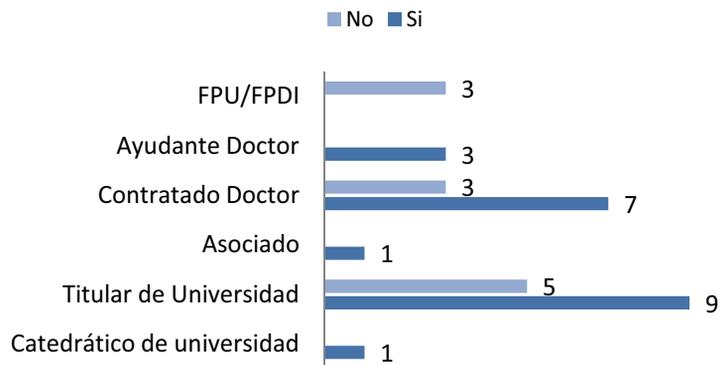


Gráfico 64. Frecuencia del cruce entre la variable “Formación sobre metodologías activas” y la variable “Categoría profesional” (Muestra 2 del profesorado)



Al plantearles a los participantes si su docencia contempla el uso de metodologías activas, prácticamente la totalidad, 27 (86,4%) de ellos, afirman usar las metodologías activas en su docencia, correspondiendo éstos a las categorías de Catedrático de Universidad (1 profesora), Titular de universidad (13 profesores), Contratado Doctor (7 profesores), Asociado (1 profesor/a), Ayudante Doctor (3 profesores), así como los 3 Becarios FPU.

Gráfico 65. Porcentaje de la variable “Uso de metodologías activas” (Muestra 2 del profesorado)

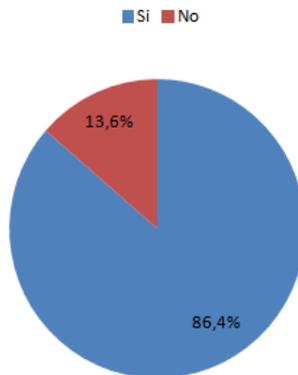
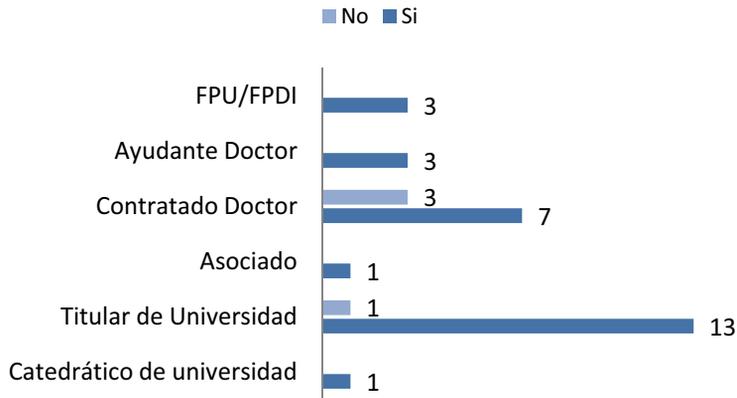
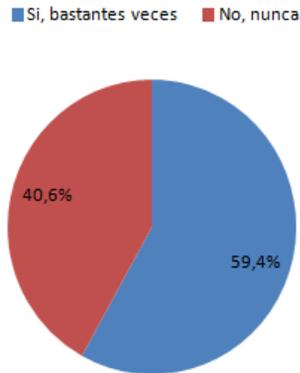


Gráfico 66. Frecuencia del cruce entre la variable “Uso de metodologías activas” con la variable “Categoría profesional” (Muestra 2 del profesorado)



En cuanto a si el profesorado cuenta con la opinión de sus estudiantes en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, como se ve en el gráfico, 19 (59,4%) de los profesores cuentan con la opinión de sus estudiantes en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, mientras que 13 (40,6%) no lo hacen.

Gráfico 67. Porcentaje de la variable “Opinión de los estudiantes en el planteamiento de las metodologías de E-A” (Muestra 2 del profesorado)

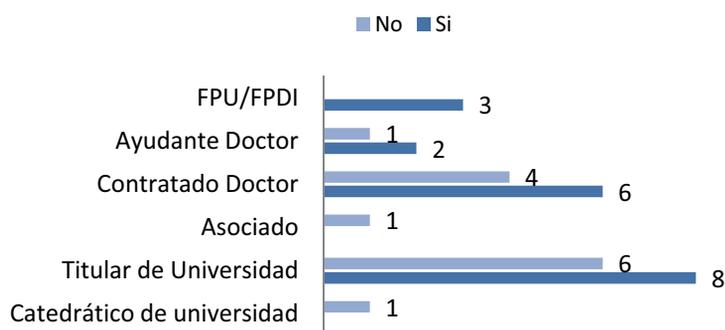


Al realizar el cruce de esta variable, con la variable “área de conocimiento” y “categoría profesional”, se observa, como el profesorado participante de las áreas de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, cuenta más con la opinión de sus estudiantes ante el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, que el resto de las áreas. Correspondiendo a profesores que en este caso tiene las categorías de, Titular de Universidad (6 profesores), Contratado Doctor (6 profesores), Ayudante Doctor (2 profesores), y los 3 becarios FPU.

Gráfico 68. Frecuencia del cruce entre la variable “Opinión de los estudiantes en el planteamiento del proceso de E-A” y la variable “Área de conocimiento” (Muestra 2 del profesorado)



Gráfico 69. Frecuencia del cruce entre la variable “Opinión de los estudiantes en el planteamiento del proceso de E-A” y la variable “Categoría profesional” (Muestra 2 del profesorado)



A continuación se presenta una tabla resumen de la caracterización de la muestra 2 del profesorado, concretizando ya en variables como “Facultad/Escuela”, “Enseñanza”, “Materia” y “Titulación” (Tabla 84):

PROFESOR/A	SEXO	CATEGORÍA	ÁREA DE CONOCIMIENTO	FACTAD/ ESCUELA	ENSEÑANZA Y MATERIA	EXPERIENCIA DOCENTE	TITULACIÓN	FORMACIÓN METODOLÓGICAS ACTIVAS	USO METODOLÓGICAS ACTIVAS	OPINIÓN ESTUDIANTES PROCESO E-A
1(21)	Mujer	Contratado Doctor	Artes y Humanidades	F. de Comunicación y Documentación	Licenciatura Optativa	Menos de 5 años	Licenciado en Documentación	Si	Si	No, nunca
2(26)	Mujer	Titular de Universidad	Artes y Humanidades	F. de Filosofía y Letras	Licenciatura Optativa	Más de 30 años	Licenciado en Filosofía	Si	Si	Si, bastantes veces
3(22)	Hombre	Contratado Doctor	Artes y Humanidades	F. de Comunicación y Documentación	Grado Básica	De 5 a 10 años	Grado en Comunicación Audiovisual	No	Si	Si, bastantes veces
4(28)	Mujer	Titular de Universidad	Artes y Humanidades	F. de Traducción e Interpretación	Licenciatura Optativa	De 21 a 30 años	Licenciado en Traducción e Interpretación	No	Si	Si, bastantes veces
5(32)	Hombre	Titular de Universidad	Artes y Humanidades	F. de Bellas Artes	Grado Básica	De 11 a 20 años	Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales	No	Si	Si, bastantes veces
6(23)	Mujer	FPU/FPDI	Ciencias Sociales y Jurídicas	F. de Ciencias de la Educación	Licenciatura Troncal	Menos de 5 años	Licenciado en Psicopedagogía	No	Si	Si, bastantes veces
7(16)	Mujer	Contratado Doctor	Ciencias Sociales y Jurídicas	F. de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Grado Básica	De 5 a 10 años	Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Si	Si	Si, bastantes veces
8(17)	Mujer	FPU/FPDI	Ciencias Sociales y Jurídicas	F. de Ciencias de la Educación	Grado Básica	Menos de 5 años	Grado de Pedagogía	No	Si	Si, bastantes veces

9(2)	Hombre	Contratado Doctor	Ciencias Sociales y Jurídicas	F. de Ciencias Económicas y Empresariales	Licenciatura Troncal	De 11 a 20 años	Licenciado en Administración y Dirección de Empresas	Si	No	Si, bastantes veces
10(1)	Mujer	Asociado	Ciencias Sociales y Jurídicas	F. de Ciencias Sociales de Melilla	Grado Básica	De 11 a 20 años	Grado en Administración y Dirección de Empresas	Si	Si	No, nunca
11(4)	Hombre	Contratado Doctor	Ciencias De La Salud	F. de Medicina	Licenciatura Obligatoria	Menos de 5 años	Licenciado en Medicina	No	Si	Si, bastantes veces
12(5)	Hombre	Contratado Doctor	Ciencias Sociales y Jurídicas	F. de Derecho	Grado Básica	De 11 a 20 años	Grado en Derecho	Si	No	No, nunca
13(6)	Hombre	Titular Universidad	Ciencias Técnicas	E. T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	Grado Básica	De 21 a 30 años	Grado en Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	Si	Si	No, nunca
14(7)	Mujer	Titular Universidad	Ciencias Técnicas	E. T.S. de Ingeniería de Edificación	Grado Básica	De 11 a 20 años	Grado en Ingeniería de la Edificación	Si	Si	No, nunca
15(18)	Mujer	Titular Universidad	Ciencias Técnicas	E. T.S. de Ingeniería de Edificación	Diplomatura Obligatoria	De 11 a 20 años	Arquitectura Técnica	Si	Si	No, nunca
16(3)	Mujer	Titular Universidad	Ciencias Técnicas	E. T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	Grado Básica	De 21 a 30 años	Grado en Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	Si	Si	No, nunca
17(9)	Hombre	FPU/FPDI	Artes y Humanidades	F. de Bellas Artes	Grado Básica	Menos de 5 años	Grado en Bellas Artes	No	Si	Si, bastantes veces
18(8)	Hombre	Ayudante Doctor	Ciencias Técnicas	E. T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación	Licenciatura Obligatoria	De 5 a 10 años	Ingeniero en Informática	Si	Si	No, nunca

19(11)	Mujer	Titular Universidad	Ciencias Sociales y Jurídicas	F. de Ciencias Económicas y Empresariales	Licenciatura Optativa	De 11 a 20 años	Licenciado en Administración y Dirección de Empresas	No	Si	Si, bastantes veces
20(10)	Hombre	Contratado Doctor	Ciencias Sociales Y Jurídicas	F. de Educación y Humanidades de Ceuta	Grado Básica	De 5 a 10 años	Grado en Administración y Dirección de Empresas	No	Si	No, nunca
21(12)	Mujer	Titular Universidad	Ciencias de la Salud	F. de Medicina	Grado Básica	De 11 a 20 años	Grado en Medicina	Si	No	No, nunca
22(14)	Mujer	Titular Universidad	Ciencias Sociales y Jurídicas	F. de Educación y Humanidades de Ceuta	Grado Básica	De 5 a 10 años	Grado en Educación Infantil	No	Si	Si, bastantes veces
23(13)	Hombre	Contratado Doctor	Ciencias Sociales y Jurídicas	F. de Derecho	Grado Básica	De 11 a 20 años	Grado en Derecho	Si	No	No, nunca
24(15)	Mujer	Contratado Doctor	Ciencias Sociales y Jurídicas	F. de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Licenciatura Optativa	De 11 a 20 años	Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Si	Si	Si, bastantes veces
25(19)	Mujer	Titular de Universidad	Ciencias de La Salud	F. de Farmacia	Diplomatura Optativa	Menos de 5 años	Diplomado en Nutrición Humana y Dietética	Si	Si	No, nunca
26(20)	Hombre	Titular Universidad	Ciencias Sociales y Jurídicas	F. de Ciencias Políticas y Sociología	Grado Básica	De 11 a 20 años	Grado en Ciencias Políticas y de la Administración	Si	Si	Si, bastantes veces
27(25)	Mujer	Ayudante Doctor	Ciencias Sociales y Jurídicas	E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación	Grado Básica	Menos de 5 años	Grado en Ingeniería Informática	Si	Si	Si, bastantes veces
28(27)	Mujer	Titular de Universidad	Artes y Humanidades	F. de Filosofía y Letras	Grado Básica	Más de 30 años	Grado en Filosofía	Si	Si	Si, bastantes veces

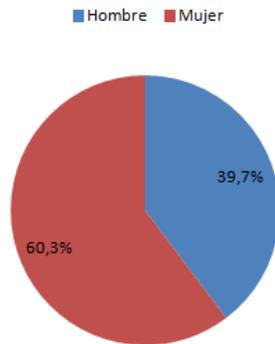
29(29)	Mujer	Contratado Doctor	Ciencias Técnicas	E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	Licenciatura Optativa	De 5 a 10 años	Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos	Si	Si	Si, bastantes veces
30(30)	Mujer	Titular de Universidad	Artes y Humanidades	F. de Traducción e Interpretación	Licenciatura Optativa	De 21 a 30 años	Licenciado en Traducción e Interpretación	No	Si	Si, bastantes veces
31(31)	Mujer	Catedrático Universidad	Artes y Humanidades	F. de Traducción e Interpretación	Licenciatura Optativa	De 11 a 20 años	Licenciado en Traducción e Interpretación	Si	Si	No, nunca
32(24)	Mujer	Ayudante Doctor	Ciencias Sociales y Jurídicas	E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación	Grado Básica	De 11 a 20 años	Grado en Ingeniería Informática	No	Si	No, nunca

5.5.2. Caracterización de las muestras de los estudiantes.

5.5.2.1. Caracterización de la Muestra 1 de los estudiantes

De los 2.472 estudiantes que han respondido el cuestionario, 981 (39,7%) son hombres y 1488 (60,3%) mujeres.

Gráfico 70. Porcentaje de la variable “Sexo” (Muestra 1 de los estudiantes)



En cuanto a la variable “Edad”, más de la mitad de los estudiantes, 1.629 (65,5%) tienen edades comprendidas entre los 18 y 22 años, de los cuales, 563 son hombres y 1.056 mujeres; 792 (32,1%) tienen edades que oscilan entre los 23 y 27 años, siendo 381 hombres y 411 mujeres, y solamente 58 (2,3%) son mayores de 28 años, que corresponden a 37 hombres y 21 mujeres.

Gráfico 71. Frecuencia y porcentaje de la variable “Edad” (Muestra 1 de los estudiantes)

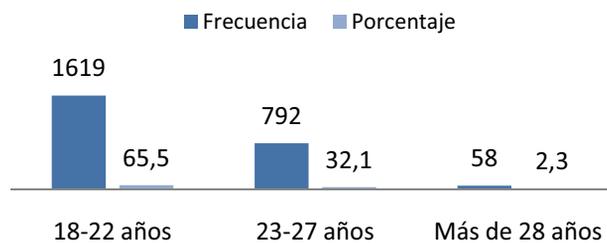
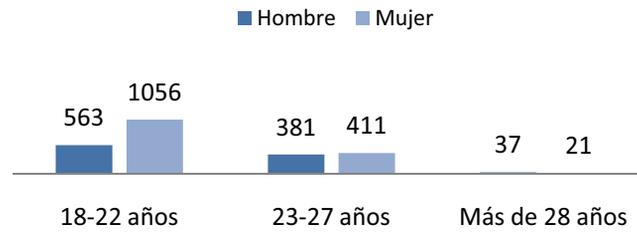


Gráfico 72. Frecuencia del cruce entre la variable “Edad” y la variable “Sexo” (Muestra 1 de los estudiantes)



Los estudiantes que han cumplimentado el cuestionario pertenecen a las siguiente áreas de conocimiento: 1050 (42,4%) son del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, de los cuales, 423 hombres y 625 mujeres; 500 (20,3%), 152 hombres y 348 mujeres, proceden del área de Ciencias de la Salud; 410 (16,6%) de Ciencias Técnicas, siendo éstos, 255 hombres y 155 mujeres; 353 (14,3%), 89 hombres y 264 mujeres, a Artes y Humanidades; y 156 (6,3%) forman parte del área de Ciencias que son 60 hombres y 96 mujeres.

Gráfico 73. Frecuencia y porcentaje de la variable “Área de conocimiento” (Muestra 1 de los estudiantes)

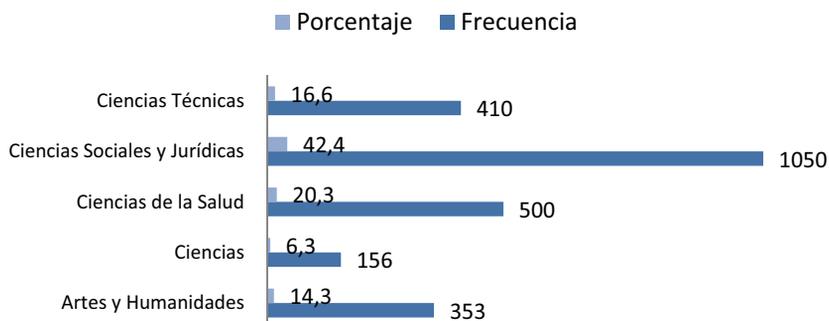
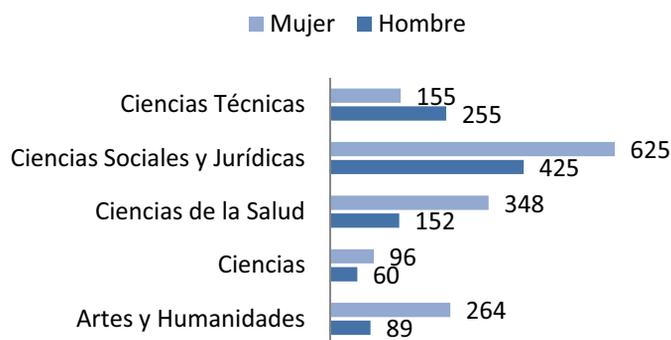


Gráfico 74. Frecuencia del cruce de la variable “Área de conocimiento” con la variable “Sexo” (Muestra 1 de los estudiantes)



De los estudiantes que han dado respuesta al cuestionario, el 42% (1.037 estudiantes) se encuentran en Grado, de los que 415 son hombres y 622 mujeres;

892 (36,1%) en Licenciatura, siendo éstos, 344 hombres y 548 mujeres; 453 (145 hombres y 308 mujeres) se encuentran realizando enseñanzas de Diplomatura, representando así un 18,3%; y por último, con el menor porcentaje, 83 (3,4%) estudiantes se encuentran en posgrado, de los cuales 77 hombres y 6 mujeres están realizando Máster, y solamente 4 mujeres (0,2%) Doctorado.

Gráfico 75. Porcentaje de la variable “Enseñanza” (Muestra 1 de los estudiantes)

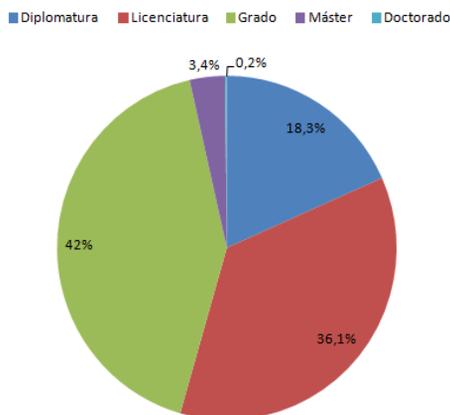
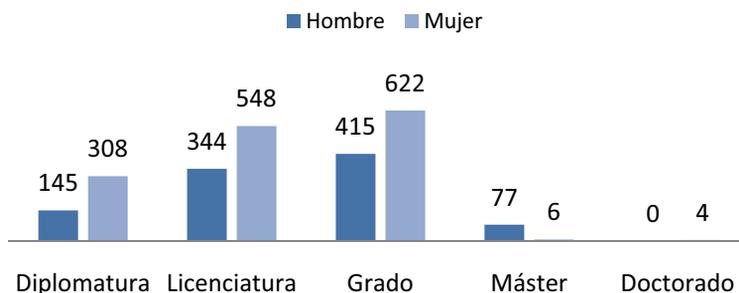


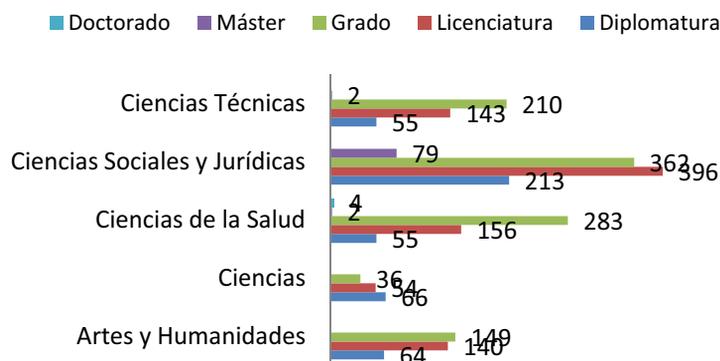
Gráfico 76. Frecuencia del cruce entre la variable “Enseñanza” y la variable “Sexo” (Muestra 1 de los estudiantes)



Las enseñanzas en las que se encuentran los 2.469 estudiantes que han participado en el estudio, se distribuyen según las áreas de conocimiento de la siguiente manera: en lo referente a las Antiguas Titulaciones, Diplomatura y Licenciatura, aunque todas las áreas proceden estudiantes que se encuentren realizando estas enseñanzas, es en Ciencias Sociales y Jurídicas desde donde procede el mayor número de estudiantes de Diplomatura y Licenciatura, con 213 y 396 estudiantes respectivamente; mientras que desde el área de Ciencias es de donde proceden menos, 66 de Diplomatura y 54 de Licenciatura. En cuanto a los estudiantes de Grado, estos aunque proceden desde todas las áreas, es de nuevo el área de Ciencias Sociales y Jurídicas desde la que procede el mayor número de estudiantes de este tipo de enseñanza, 362, siendo de nuevo en el área de Ciencias de donde proviene el menor número de estudiantes de Grado, datos justificados, ya que es el área de Ciencias Sociales y Jurídicas el área más numerosa y Ciencias la

menos. Por último los estudiantes de Posgrado, sólo provienen de las áreas de Ciencias de la Salud con 2 de Máster y 4 de Doctorado, de Ciencias Sociales y Jurídicas, con 79 de Máster y de Ciencias Técnicas con 2 estudiantes de Máster.

Gráfico 77. Frecuencia del cruce entre la variable “Enseñanza” y la variable “Área de conocimiento”(Muestra 1 de los estudiantes)



De manera desglosada, como se puede apreciar, desde el área de Artes y Humanidades, proceden más estudiantes pertenecientes a las Antiguas Titulaciones, 64 de Diplomatura y 140 de Licenciatura, que de Grado, 149 estudiantes. En Ciencias, son también más los estudiantes de las Antiguas Titulaciones los predominan, al igual que sucede en Ciencias Sociales y Jurídicas, 120 entre Diplomatura y Licenciatura y 36 de Grado. En Ciencias de la Salud, destacan los estudiantes de Grado, siendo éstos 283, frente a los 211 de las Antiguas Titulaciones o los 6 de Posgrado, tal como sucede en el área de Ciencias Técnicas, donde 210 son de Grado, y 198 de las Antiguas Titulaciones.

De las 189 titulaciones que ofrece la UGR, en 65 han contestado sus estudiantes a las encuestas, en el que han participado con un mayor número de estudiantes el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (178 estudiantes), seguido de los que están en Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (102 estudiantes), Licenciatura en Medicina (106 estudiantes), Diplomatura en Arquitectura Técnica (105 estudiantes), entre otras, y de menor número como, Diplomatura en Economía (2), Diplomatura en Enfermería (1 estudiante), Grado en Traducción e Interpretación (1 estudiante) y Diplomatura en Logopedia (2 estudiantes) entre otras.

Tabla 85. Frecuencia y porcentaje de la variable “Titulación” (Muestra 1 de los estudiantes)

TITULACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sin identificar	591	23,9
Grado en Bellas Artes	20	0,8
Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales	38	1,5

Marco Metodológico de la Investigación

Diplomado en Estadística	1	0,0
Diplomado en Óptica y Optometría	9	,4
Grado en Biología	1	0,0
Grado en Óptica y Optometría	4	0,2
Licenciado en Biología	8	0,3
Licenciado en Bioquímica	8	0,3
Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	178	7,2
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	55	2,2
Diplomado en Ciencias Empresariales	9	0,4
Diplomado en Turismo	31	1,3
Grado en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho	8	0,3
Grado en Economía	5	0,2
Grado en Finanzas y Contabilidad	6	0,2
Ldo. en Administración y Dirección De Empresas Y Derecho	26	1,1
Licenciado en Administración y Dirección de Empresas	102	4,1
Licenciado en Economía	2	0,1
Grado en Maestro de Educación Primaria (Bilingüe)	4	0,2
Grado en Pedagogía	84	3,4
Licenciado en Pedagogía	35	1,4
Licenciado en Psicopedagogía	63	2,5
Maestro Especialidad de Audición y Lenguaje	6	0,2
Maestro Especialidad de Educación Especial	4	0,2
Maestro Especialidad de Educación Física	2	0,1
Maestro Especialidad de Lengua Extranjera	13	0,5
Grado en Ciencias Políticas y De La Administración	36	1,5
Grado en Terapia Ocupacional	2	0,1
Grado en Fisioterapia	16	0,6
Grado en Enfermería	87	3,5
Diplomado en Terapia Ocupacional	3	0,1
Diplomado en Fisioterapia	4	0,2
Diplomado en Enfermería	1	0,0
Grado en Administración y Dirección de Empresas	18	0,7
Grado en Comunicación Audiovisual	62	2,5
Licenciado en Documentación	9	0,4
Grado en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho	53	2,1
Grado en Derecho	36	1,5
Grado en Maestro de Educación Infantil	35	1,4
Maestro Especialidad de Educación Especial	2	0,1
Diplomado en Nutrición Humana y Dietética	14	0,6
Grado en Filosofía	12	0,5
Licenciado en Filosofía	25	1,0
Grado en Medicina	60	2,4
Licenciado en Medicina	106	4,3

Grado en Odontología	25	1,0
Diplomado en Logopedia	2	0,1
Grado en Logopedia	24	1,0
Grado en Psicología	2	0,1
Licenciado en Psicología	4	0,2
Grado en Traducción e Interpretación	1	0,0
Licenciado en Traducción e Interpretación	67	2,7
Arquitectura Técnica	105	4,2
Grado en Ingeniería de Edificación	32	1,3
Grado en Ingeniería Civil	9	0,4
Ingeniero/A de Caminos, Canales y Puertos	59	2,4
Grado en Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación	2	0,1
Grado en Ingeniería Informática	77	3,1
Ingeniero de Telecomunicación	8	0,3
Ingeniero en Informática	17	0,7
Diplomado en Enfermería	3	0,1
Grado en Enfermería	4	0,2
Maestro Educación Primaria	45	1,8
Grado En Administración Y Dirección De Empresas	21	0,8
Grado Ingeniería De Caminos, Canales Y Puertos	70	2,8

En cuanto al curso en el que se encuentran los estudiantes realizando sus enseñanzas, el 29% (716 estudiantes) están en cursos de primero, correspondientes a las enseñanzas de Diplomatura (24 estudiantes), 95 en Licenciatura, 586 en Grado y solamente 11 estudiantes indican que se encuentra en su primer curso de posgrado, 10 concretamente en la realización de un máster, y un solo estudiante en Doctorado. En segundo curso se hallan el mayor número de estudiantes, siendo éstos 938 (38%), siendo en este caso 224 estudiantes de Diplomatura, 189 de Licenciatura, 450 estudiantes de Grado y 72 y 3 estudiantes en Máster y Doctorado respectivamente. De tercero, donde la muestra se concentra en las Antiguas Titulaciones, 492 estudiantes (19,9%), concretamente 192 en Diplomatura y 299 en Licenciatura, y un solo estudiante en máster. Y por último, respecto a cuarto y quinto curso, es donde se obtiene el menor porcentaje de estudiantes, 241 (9,8%) en cuarto y 82 (3,3) en quinto, siendo 12 en Diplomatura y 228 en Licenciatura de cuarto y 1 estudiante de Diplomatura y 81 de Licenciatura de quinto curso.

Gráfico 69. Frecuencia y porcentaje de la variable "Curso"
(Muestra 1 de los estudiantes)

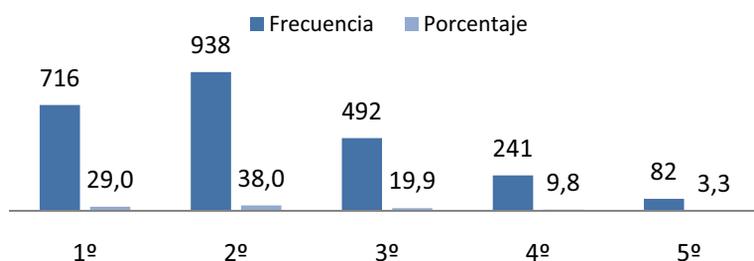
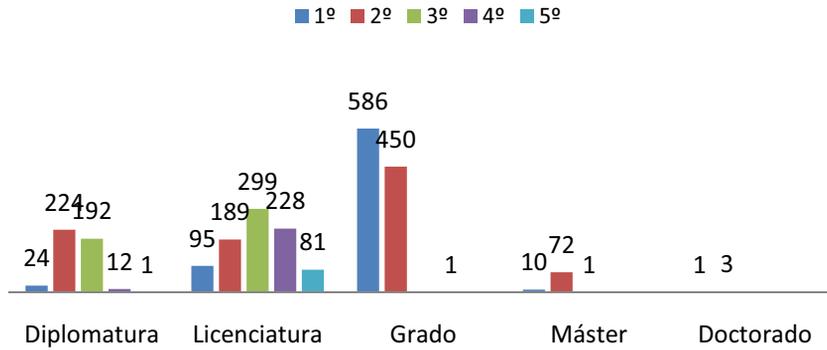


Gráfico 79. Frecuencia del cruce de la variable “Curso” con la variable “Enseñanza”
(Muestra 1 de los estudiantes)



Del total de estudiantes participantes en el estudio, el 14% (338 estudiantes) son activos laboralmente, de los que 134 son hombres y 204 mujeres, perteneciendo el 40% (134 estudiantes) a las enseñanzas de Licenciatura, el 38% (129 estudiantes) a Grado, el 21% (72 estudiantes) a Diplomatura, y el restante 1% (3 estudiantes) a Doctorado. El 86% (2.131 estudiantes) no son activos laboralmente.

Gráfico 80. Porcentaje de la variable “Trabajo laboral”
(Muestra 1 de los estudiantes)

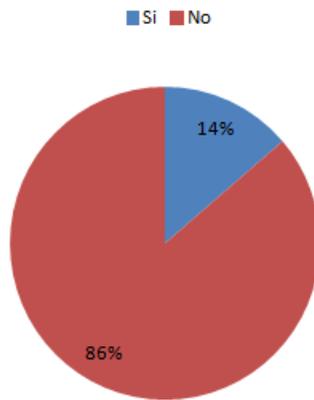
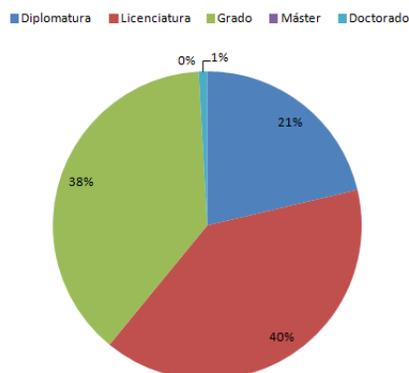
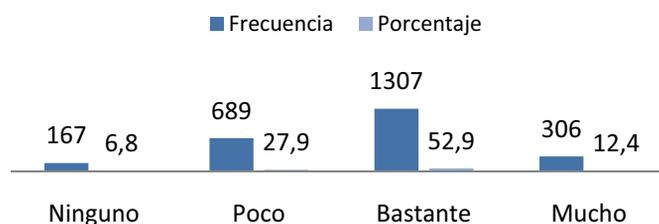


Gráfico 81. Cruce de la variable “Trabajo laboral” con la variable “Enseñanzas” (Muestra 1 de los estudiantes)



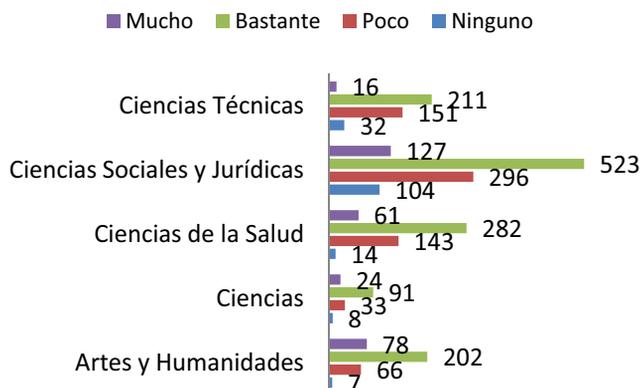
Sobre la satisfacción de los estudiantes respecto a la formación recibida, en general, la gran mayoría de ellos, 2.302 estudiantes (93,2%) están satisfechos en diferentes grados, de tal forma que, 689 (27,9%) están poco satisfechos, 1.307 (52,9%) bastante y 306 estudiantes (12,4%) muy satisfechos.

Gráfico 82. Frecuencia y porcentaje de la variable “Satisfacción de la formación recibida” (Muestra 1 de los estudiantes)



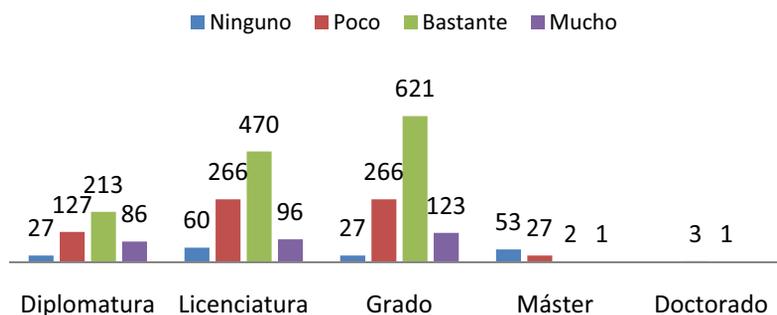
En función a las áreas de conocimiento, en el área de Artes y Humanidades, predominan los estudiantes que consideran estar satisfechos sobre los que no lo están, de forma que, 202 están bastante satisfechos y 78 muy satisfechos, siendo 66 estudiantes los que están poco satisfechos y solamente 7 estudiantes manifiestan estar nada satisfechos con la formación recibida. En Ciencias predominan también las opiniones positivas frente a las negativas, 91 e están bastante y 24 muy satisfechos, siendo en este caso 33 estudiantes los que están poco satisfechos, y 8 los que no están satisfechos. En el resto de las áreas, aunque predominan las opiniones positivas, también comienzan a ser mayores las negativas, de tal forma que en Ciencias de la Salud, frente a los 343 estudiantes que consideran estar bastante y muy satisfechos con la formación recibida, 157 manifiestan estar poco o nada satisfechos. En Ciencias Sociales y Jurídicas aumentan aún más las negativas, siendo 650 estudiantes los que están satisfechos y 400 los que están poco o nada satisfechos. Por último, en el área de Ciencias Técnicas, las cifras entre las opiniones positivas y las negativas se aproximan, ya que 227 consideran estar satisfechos o muy satisfechos y 182 poco o nada satisfechos con la formación recibida por parte de su profesorado.

Gráfico 83. Frecuencia del cruce entre la variable “Satisfacción de la formación recibida” y la variable “Área de conocimiento” (Muestra 1 de los estudiantes)



En función de las enseñanzas, son también divergentes las manifestaciones de los estudiantes en cuanto a la satisfacción sobre la formación recibida, siendo más positivas en Grado que en las Antiguas Titulaciones, ya que del total de estudiantes que se encuentran realizando estudios en Diplomatura, 299 estudiantes están satisfechos o muy satisfechos y 154, consideran estar poco o nada satisfechos con la formación recibida; en cuanto a la Licenciatura, sucede lo mismo, el total de manifestaciones negativas (326 estudiantes) es elevado en la medida que supone la mitad de los que consideran estar satisfechos o muy satisfechos (566 estudiantes). Por el contrario, en Grado son superiores con ventaja las opiniones positivas frente a las negativas, ya que, 744 estudiantes consideran estar satisfechos o muy satisfechos y 293 poco o nada satisfechos. Por último, del total de estudiantes que están realizando estudios de posgrado, prácticamente su totalidad (83 estudiantes), están poco o nada satisfechos, siendo solamente 4 estudiantes los que están satisfechos con la formación recibida por parte del profesorado de másteres y doctorado.

Gráfico 84. Frecuencia del cruce de la variable “Satisfacción de la formación recibida” con la variable “Enseñanza” (Muestra 1 de los estudiantes)



Como se puede apreciar en el Gráfico 76., prácticamente no existen diferencias entre el número de estudiantes que consideran conocer el significado y utilidad de las metodologías activas, el 50,6% (1.250 estudiantes), frente a los 1.218 (49,4%) que manifiestan no conocer ni el significado ni su utilidad.

De igual forma según el Gráfico 77., son similares los datos obtenidos en función del área de conocimiento, ya que en todas las áreas, el número de estudiantes que dice conocerlas con los que no son similares, siendo esta aproximación de opiniones más distante en el área de Artes y Humanidades, donde 235 estudiantes afirman conocer su significado y utilidad y 118 no.

Gráfico 85. Porcentaje de la variable “Significado y utilidad de las metodologías activas” (Muestra 1 de los estudiantes)

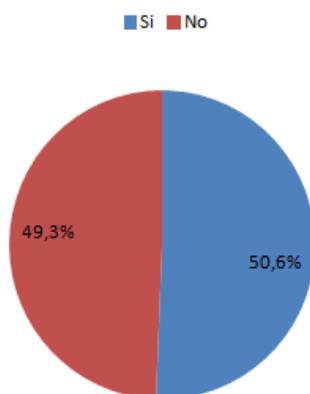
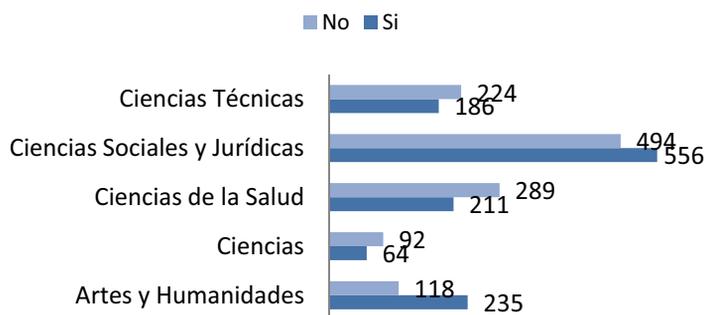
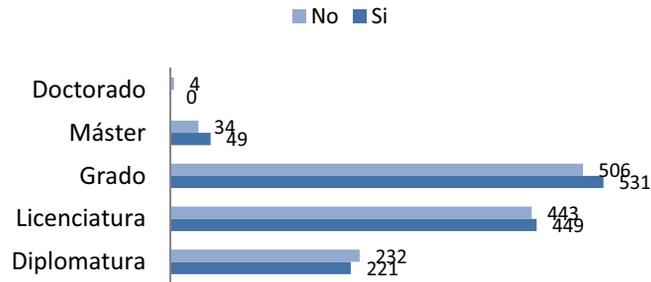


Gráfico 86. Frecuencia del cruce de la variable “Significado y utilidad de las metodologías activas” con la variable “Área de conocimiento” (Muestra 1 de los estudiantes)



En cuanto a las opiniones en función de las enseñanzas, sucede lo mismo que por áreas, ya que las el número de estudiantes que si conocen el significado y utilidad de las metodologías activas es prácticamente el mismo o muy cercano al número de estudiantes que no lo conocen.

Gráfico 87. Frecuencia del cruce de la variable “Significado y utilidad de las metodologías activas” con la variable “Enseñanza” (Muestra 1 de los estudiantes)



Respecto a si el profesorado ha informado a sus estudiantes sobre el cambio metodológico por el que vienen fundamentadas las enseñanzas de Grado, según el 53% (1160) de los estudiantes si se le ha informado, mientras que para el 47% (1309 estudiantes) su profesorado no le ha proporcionado ninguna explicación sobre el cambio en las metodologías de enseñanza y aprendizaje que suponen las enseñanzas de Grado. Estas opiniones respecto a las áreas de conocimiento a las que pertenecen los estudiantes no suponen ninguna diferencia, ya que el número de estudiantes que si han recibido la información por parte de su profesorado es próximo al número de estudiantes que no han sido informados.

Gráfico 88. Porcentaje de la variable “Información cambio metodológico” (Muestra 1 de los estudiantes)

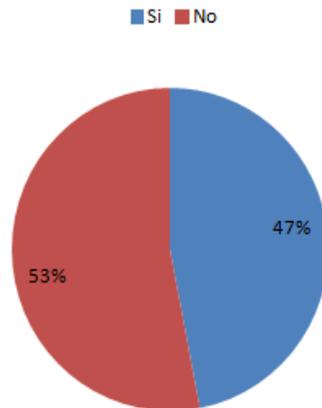
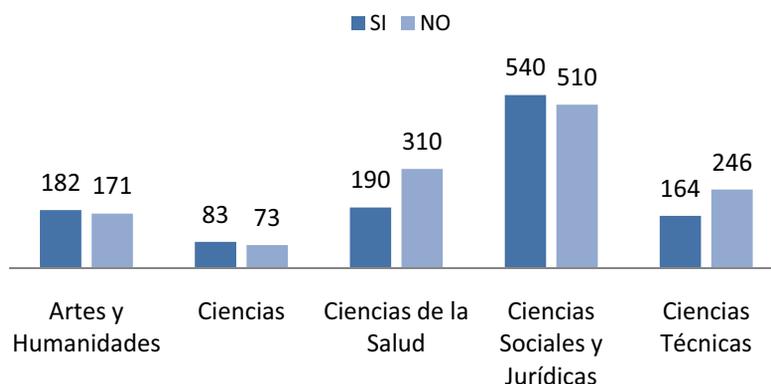
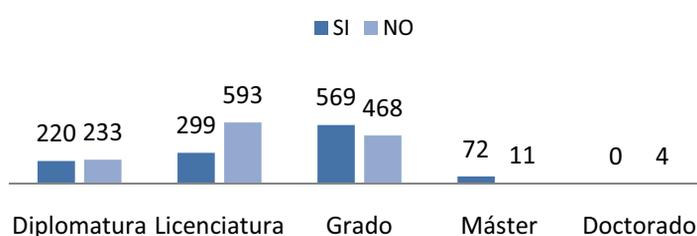


Gráfico 89. Cruce entre la variable “Información cambio metodológico” y la variable “Área de Conocimiento” (Muestra 1 de los estudiantes)



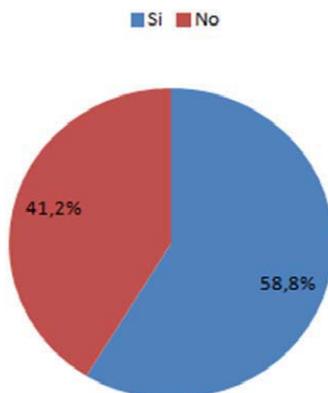
En cuanto a las opiniones en función de la enseñanza, como vemos abajo en el gráfico, las diferencias son mínimas en lo referente al Grado, ya que 569 estudiantes afirman que su profesorado les han informado sobre el cambio metodológico, mientras que a 468 estudiantes según ellos, no se les ha informado. Sin embargo, en las Antiguas Titulaciones, solamente se destaca diferencia entre las opiniones positivas y negativas de los estudiantes que se encuentran realizando Licenciatura, donde 299 estudiantes si consideran que su profesorado les haya informado sobre el cambio metodológico que conllevan las nuevas titulaciones de Grado, mientras que a 593 estudiantes su profesorado no les ha informado. Respecto a Posgrado, la mayoría de los estudiantes, indica que sí se les ha informado frente a los que no.

Gráfico 90. Cruce entre la variable “Información cambio metodológico” y la variable “Enseñanza” (Muestra 1 de los estudiantes)



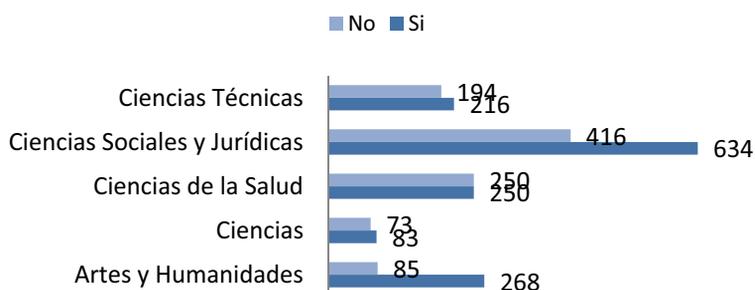
Al plantearle a los estudiantes la pregunta: *¿La metodología utilizada por tu profesorado para tu aprendizaje, se basa en metodologías activas?*, las respuestas que obtenemos por parte de los estudiantes para el 58,8% (1451) su profesorado utiliza las metodologías activas, mientras que para el 41,2% (1018 estudiantes) no lo hace. Dato curioso ya que si recordamos, prácticamente la totalidad de profesores encuestados, el 87,2%, afirmaban contemplar en su docencia el uso de las metodologías activas.

Gráfico 91. Porcentaje de la variable “Uso de las metodologías activas para el aprendizaje”



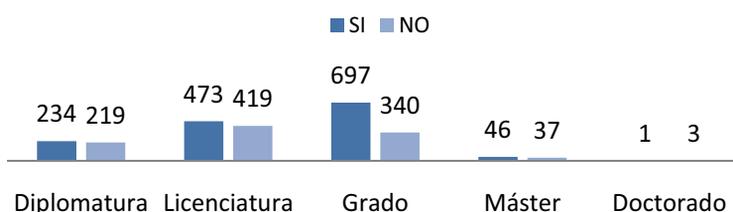
Al realizar el cruce de ésta variable con la variable “Área de conocimiento”, se puede observar como, la opinión de los estudiantes ante tal cuestión no presenta diferencias entre las respuestas positivas y las negativas, excepto en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, donde para 634 estudiantes, su profesorado pone en práctica las metodologías activas, mientras que para 416 no lo hace. Datos que no se asemejan a las afirmaciones establecidas por el profesorado en función del área de conocimiento, ya que para el profesorado en todas las áreas predominaba el uso de las metodologías activas frente al no.

Gráfico 92. Cruce entre la variable “Uso de las metodologías activas para el aprendizaje” y la variable “Área de conocimiento”



Lo mismo sucede al hacer el cruce con la variable “Enseñanza” (Gráfico 84), donde solamente se observan diferencias significativas en las enseñanzas de Grado, predominando los estudiantes que consideran que no frente a los que sí, de tal forma, que para 697 estudiantes su profesorado base su docencia en metodologías activas, mientras que para 340 no lo haga. En este caso, si coincide la opinión de los estudiantes y la del profesorado respecto al uso de las metodologías activas en las enseñanzas de Grado, ya que para el 56,9% (338 de 593) del profesorado que imparte enseñanzas en Grado indican que en su docencia contemplan el uso de metodologías activas.

Gráfico 93. Cruce entre la variable “Uso de las metodologías activas para el aprendizaje” y la variable “Enseñanza”



Por último, al plantearles a los estudiantes la pregunta: *¿Tu profesorado cuenta con tu opinión en el planteamiento de las metodologías de Enseñanza-aprendizaje de las materias?*, el 65% (1.607 estudiantes) consideran que su profesorado no cuenta con su opinión a la hora de plantear las metodologías de E-A para las materias, mientras que un 35% (862 estudiantes) piensan que sí. Esta opinión no concuerda con la del profesorado, ya que el 74% considera contar con la opinión de sus estudiantes en el planteamiento de las metodologías de Enseñanza-Aprendizaje.

Gráfico 94. Porcentaje de la variable “Opinión en el planteamiento de las metodologías de E-A”

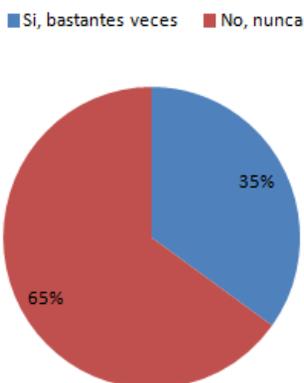


Gráfico 95. Cruce de la variable “Opinión en el planteamiento de las metodologías de E-A” con la variable “Área de conocimiento”

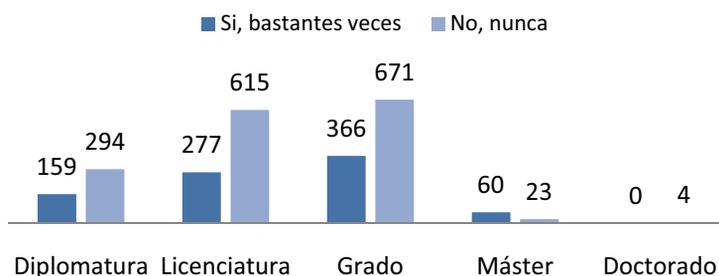


Al realizar el cruce de esta variable con el área de conocimiento de donde provienen los estudiantes, se puede observar como la opinión de los estudiantes negativas sobrepasa a la positiva en todas las áreas, siendo realmente destacable, tres de las cuatro áreas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, donde las opiniones negativas duplican a las positivas, así en Ciencias de la Salud, 354 consideran que no se cuenta con su opinión en cuanto al planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, siendo solamente 146 los que si; en Ciencias Sociales y Jurídicas, 658 consideran que no se cuenta con su opinión ante el planteamiento metodológico de E-A, mientras que 392 si; y por último, en Ciencias Técnicas, son 306 estudiantes los que consideran que no se les tiene en cuenta a la hora de plantear las metodologías de E-A, frente a 104 que si manifiestan que su opinión cuenta en el planteamiento de las metodologías de E-A. Datos que al igual que en los resultados generales, no coinciden con la opinión manifestada por el profesorado en función de las áreas de conocimiento.

En cuanto al cruce con la variable “Enseñanza” (Gráfico 87) , las opiniones presentan diferencias, tanto en las enseñanzas de las Antiguas Titulaciones, donde en Diplomatura son 294 y en Licenciatura 615, los estudiantes que consideran que no se les tiene en cuenta su opinion en el planteamiento de las metodologías de E-A, frente a los 159 y 277 respectivamente, que consideran que el profesor cuenta con su opinión al plantear las metodologías de E-A para una materia; como en las enseñanzas de Grado, donde 671 estudiantes manifiestan que no, frente a los 366 que si consideran que su profesorado cuenta con ellos a la hora de plantear las metodologías de E-A.

Por último en Posgrado, sucede al contrario, ya que del total de estudiantes que se encuentran realizando estudios en másteres y doctorados, 60 consideran que el profesorado cuenta con su opinión ante el planteamiento de las metodologías de E-A, mientras que 27 estudiantes manifiestan que no.

Gráfico 96. Cruce de la variable “Opinión en el planteamiento de las metodologías de E-A” con la variable “Enseñanza”



5.5.2.2. Caracterización de la Muestra 2 de los estudiantes

De acuerdo a la caracterización de la muestra 2 del profesorado, en la que se describieron a los 32 profesores participantes de la segunda parte del estudio, contamos de igual modo, con 32 grupos de estudiantes pertenecientes a dichos

profesores, a dichas áreas de conocimiento, Facultades/Escuelas, enseñanzas, materias y titulaciones.

A continuación en la Tabla 86., se presentan de forma concreta para cada grupo los datos referidos a las variables independientes (“Grupo de estudiantes-Profesor/a”, “Sexo”, “Edad”, “Curso académico”, “Ocupación laboral”, “Nivel de satisfacción”, “Conocimiento del significado y utilidad de las metodologías activas”, “Información cambio metodológico”, “Uso de metodologías activas” y “Opinión de los estudiantes en el planteamiento de las metodologías de E-A”).

CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE ESTUDIANTES (VARIABLES INDEPENDIENTES)																									
GRUPO DE ESTUDIANTES / PROFESOR/A	SEXO	EDAD			CURSO ACADÉMICO			OCUPACIÓN LABORAL		NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA			SIGNIFICADO Y UTILIDAD DE METODOLOGÍAS ACTIVAS		INFORMACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR SOBRE EL CAMBIO METODOLÓGICO		USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA PARTE DEL PROFESOR		OPINIÓN DEL ESTUDIANTE EN EL PLANTEAMIENTO DE METODOLOGÍAS DE E-A						
		18-22 años	23-27 años	Más de 28 años	2º	3º	4º	1º	2º	3º	Si	No	Ninguno	Poco	Bastante	Mucho	Si	No	Si	No	Si	No	Si, siempre	No, nunca	
1(21)	2 Hombres	18-22 años	2	1	4	Si	4	Ninguno	0	Si	6	Si	4	Si	4	Si	9	Si	4	Si	9	Si	5	Si, siempre	5
	7 Mujeres	23-27 años	7	5	5	No	5	Poco	1	No	3	No	5	No	5	No	0	No	5	No	0	No	4	No, nunca	4
		Más de 28 años	0	3				Bastante	6																
2(26)	14 Hombres	18-22 años	21	2	9	Si	9	Ninguno	1	Si	13	Si	12	Si	12	Si	18	Si	12	Si	18	Si	14	Si, siempre	14
	11 Mujeres	23-27 años	4	18	16	No	16	Poco	5	No	12	No	13	No	13	No	7	No	13	No	7	No	11	No, nunca	11
		Más de 28 años	0	3				Bastante	13																
3(22)	19 Hombres	18-22 años	57	58	5	Si	5	Ninguno	2	Si	42	Si	41	Si	41	Si	52	Si	41	Si	52	Si	24	Si, siempre	24
	43 Mujeres	23-27 años	5	1	57	No	57	Poco	10	No	20	No	21	No	21	No	10	No	21	No	10	No	38	No, nunca	38
		Más de 28 años	0	3				Bastante	41																
4(28)	6 Hombres	18-22 años	14	2	2	Si	2	Ninguno	0	Si	8	Si	8	Si	8	Si	15	Si	8	Si	15	Si	8	Si, siempre	8
	14 Mujeres	23-27 años	6	17	18	No	18	Poco	0	No	12	No	12	No	12	No	5	No	12	No	5	No	12	No, nunca	12
		Más de 28 años	0	1				Bastante	11																
5(32)	9 Hombres	18-22 años	19	38	6	Si	6	Ninguno	0	Si	34	Si	37	Si	37	Si	34	Si	37	Si	34	Si	28	Si, siempre	28
	29 Mujeres	23-27 años	19		32	No	32	Poco	10	No	4	No	1	No	1	No	4	No	1	No	4	No	10	No, nunca	10
		Más de 28 años	0					Bastante	21																
6(23)	15 Hombres	18-22 años	38	47	21	Si	21	Ninguno	0	Si	28	Si	12	Si	12	Si	47	Si	12	Si	47	Si	29	Si, siempre	29

48 Mujeres	23-27 años	25	2º	16	No	42	Poco	34	No	34	No	51	No	16	siempre No, nunca	34	
	Más de 28 años	0					Bastante Mucho	29									
72 Hombres 18 Mujeres	18-22 años	86	1º	90	Si	10	Ninguno	0	Si	39	Si	40	Si	76	Si, siempre No, nunca	41	
		4			No	80	Poco	10	No	51	No	50	No	14		49	
	23-27 años	4					Bastante Mucho	60									
		0						Mucho	20								
0 Hombres 41 Mujeres	18-22 años	39	2º	41	Si	7	Ninguno	0	Si	39	Si	30	Si	36	Si, siempre No, nunca	25	
		2			No	34	Poco	6	No	2	No	11	No	5		16	
13 Hombres 29 Mujeres	18-22 años	0					Bastante Mucho	27									
		29	1º	1	Si	9	Ninguno	4	Si	23	Si	4	Si	12	Si, siempre No, nunca	12	
	23-27 años	13	3º	30	No	33	Poco	13	No	19	No	38	No	30		30	
		0						Bastante Mucho	14								
8 Hombres 10 Mujeres	18-22 años	14	1º	18	Si	6	Ninguno	1	Si	9	Si	14	Si	7	Si, siempre No, nunca	10	
		3			No	12	Poco	5	No	9	No	4	No	11		8	
	23-27 años	1						Bastante Mucho	9								
		0						Mucho	3								
16 Hombres 25 Mujeres	18-22 años	36	3º	41	Si	4	Ninguno	2	Si	17	Si	12	Si	7	Si, siempre No, nunca	4	
		5			No	17	Poco	16	No	24	No	29	No	34		37	
	23-27 años	0						Bastante Mucho	22								
		0						Mucho	1								
12 Hombres 24 Mujeres	18-22 años	36	1º	35	Si	5	Ninguno	0	Si	16	Si	27	Si	16	Si, siempre No, nunca	7	
		0	2º	1	No	31	Poco	9	No	20	No	9	No	20		29	
	23-27 años	0						Bastante Mucho	20								
		0						Mucho	7								
17 Hombres 23 Mujeres	18-22 años	40	1º	40	Si	1	Ninguno	0	Si	19	Si	10	Si	17	Si, siempre No, nunca	6	
		0			No	39	Poco	5	No	21	No	30	No	23		34	
	23-27 años	0						Bastante Mucho	33								
		0						Mucho	2								

21 Hombres 10 Mujeres	18-22 años	14	2º	31	Si	9	Ninguno	0	Si	29	Si	26	Si	29	Si, siempre	9
		17			No	22	Poco	6	No	2	No	5	No	2	No, nunca	22
		0					Bastante	23								
30 Hombres 18 Mujeres	18-22 años	30	3º	48	Si	11	Ninguno	3	Si	21	Si	10	Si	24	Si, siempre	9
		18			No	37	Poco	25	No	27	No	38	No	24	No, nunca	39
		0					Bastante	18								
15 Hombres 15 Mujeres	18-22 años	30	1º	30	Si	0	Ninguno	0	Si	12	Si	12	Si	12	Si, siempre	6
		0			No	30	Poco	13	No	18	No	18	No	18	No, nunca	24
		0					Bastante	17								
8 Hombres 12 Mujeres	18-22 años	11	2º	20	Si	3	Ninguno	2	Si	8	Si	7	Si	15	Si, siempre	12
		9			No	17	Poco	5	No	12	No	13	No	5	No, nunca	8
		0					Bastante	12								
15 Hombres 2 Mujeres	18-22 años	9	4º	17	Si	3	Ninguno	0	Si	17	Si	3	Si	9	Si, siempre	2
		8			No	14	Poco	8	No	0	No	14	No	8	No, nunca	15
		0					Bastante	9								
15 Hombres 26 Mujeres	18-22 años	31	4º	41	Si	7	Ninguno	0	Si	20	Si	8	Si	25	Si, siempre	7
		10			No	34	Poco	7	No	21	No	33	No	16	No, nunca	34
		0					Bastante	26								
11 Hombres 10 Mujeres	18-22 años	18	2º	21	Si	5	Ninguno	0	Si	19	Si	18	Si	16	Si, siempre	14
		3			No	16	Poco	2	No	2	No	3	No	5	No, nunca	7
		0					Bastante	17								
28 Hombres 31 Mujeres	18-22 años	56	2º	59	Si	3	Ninguno	1	Si	29	Si	16	Si	19	Si, siempre	12
		3			No	56	Poco	21	No	30	No	43	No	40	No, nunca	47
		0					Bastante	31								

22(14)	5 Hombres 30 Mujeres	Más de 28 años	0	1º	35	Si No	2 33	Mucho Ninguno Poco Bastante Mucho	6	Si No	31 4	Si No	30 5	Si No	34 1	nunca Si, siempre No, nunca	20 15	
		18-22 años	28															
		23-27 años	7															
23(13)	21 Hombres 32 Mujeres	Más de 28 años	0	1º	53	Si No	1 52	Mucho Ninguno Poco Bastante Mucho	7	Si No	29 24	Si No	32 21	Si No	20 33	Si, siempre No, nunca	8 45	
		18-22 años	53															
		23-27 años	0															
24(15)	32 Hombres 23 Mujeres	Más de 28 años	0	3º	45	Si No	18 37	Mucho Ninguno Poco Bastante Mucho	90	Si No	41 41	Si No	33 22	Si No	52 3	Si, siempre No, nunca	29 26	
		18-22 años	43															
		23-27 años	12															
25(19)	2 Hombres 2 Mujeres	Más de 28 años	0	3º	3	Si No	1 3	Mucho Ninguno Poco Bastante Mucho	1	Si No	1 3	Si No	2 2	Si No	3 1	Si, siempre No, nunca	2 2	
		18-22 años	3															
		23-27 años	1	4º	1													
26(20)	20 Hombres 16 Mujeres	Más de 28 años	0	1º	36	Si No	7 29	Mucho Ninguno Poco Bastante Mucho	1	Si No	22 14	Si No	25 11	Si No	33 3	Si, siempre No, nunca	13 23	
		18-22 años	27															
		23-27 años	9															
27(25)	19 Hombres 4 Mujeres	Más de 28 años	0	1º	23	Si No	3 20	Mucho Ninguno Poco Bastante Mucho	1	Si No	13 10	Si No	10 13	Si No	20 3	Si, siempre No, nunca	5 18	
		18-22 años	19															
		23-27 años	4															
28(27)	5 Hombres 7 Mujeres	Más de 28 años	0	2º	12	Si No	3 9	Mucho Ninguno Poco Bastante Mucho	0	Si No	8 4	Si No	7 5	Si No	10 2	Si, siempre No, nunca	8 4	
		18-22 años	9															
		23-27 años	3															
29(29)	35 Hombres 16 Mujeres	Más de 28 años	0	1º	1	Si No	5 46	Mucho Ninguno Poco Bastante Mucho	15	Si No	29 22	Si No	15 36	Si No	27 24	Si, siempre No, nunca	9	
		18-22 años	13	4º	24													
		23-27 años	38															

5.6. CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez recogidos y ordenados los cuestionarios, se procedió al tratamiento cuantitativo de los datos obtenidos. Para el tratamiento de la información se optó por emplear el programa de técnicas estadísticas Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 19. El porqué de la elección de este programa y no la de otro, claramente ha sido, porque además de su facilidad de obtención, el programa permite realizar de forma más detallada el análisis de los datos cuantitativos, que son obtenidos después de haber aplicado instrumentos como son los cuestionarios.

Con el propósito de llevar a cabo una acción investigadora de calidad, seleccionamos las técnicas de análisis de datos que mejor se ajustaban a los presupuestos metodológicos implicados: adecuación de la técnica/s al enfoque dado en la investigación, peculiaridades del diseño, instrumentos utilizados en la recolección de datos, características de las variables, etc. (Tejedor, 2004).

En primer lugar, para la codificación de los datos lo que hicimos fue construir cuatro matrices de datos de todas las variables que forman los dos cuestionarios. Estas matrices contemplaban, la opinión y percepción de todo profesorado participante en el estudio (1ª matriz), la opinión y percepción de todos los estudiantes participantes (2ª matriz), opinión y percepción del profesorado que optó por participar la segunda parte del estudio (3ª matriz) y la opinión y percepción de los estudiantes correspondientes a cada profesor que participó en la segunda parte del estudio (4ª matriz); matrices, que a posteriori tras realizar una fusión a través del SPSS, se quedaron en dos, una primera, que contemplaba la opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes participantes en la primera parte del estudio, no contemplando en éstos tanto el profesorado como sus correspondientes grupos de estudiantes, que optaron por participar en la segunda parte del estudio, que formarían la segunda matriz.

En segundo lugar, una vez vaciados los datos recogidos mediante los cuestionarios, comenzamos con el tratamiento estadístico de los mismos. Hemos de señalar, que el análisis de los datos ha supuesto para nosotros una de las etapas más complejas y desafiantes de la investigación. Para llevar a cabo los diferentes tipos de análisis estadísticos aplicados a los datos, hemos recurrido de nuevo al programa estadístico SPSS versión 19.0 y al AMOS (Analysis of Moment Structures), programa diseñado principalmente para el análisis de los modelos de ecuaciones estructurales, mediante el dibujo de los mismos, gracias a una interfaz gráfica que posee.

El tratamiento estadístico que aplicamos a los datos recogidos mediante los cuestionarios ha sido el siguiente:

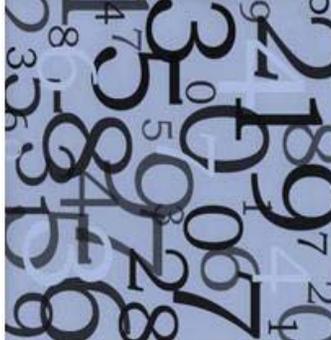
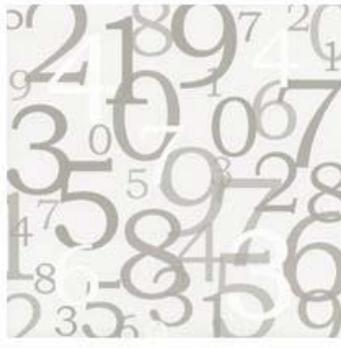
1. *Análisis de frecuencias*, para examinar las variables descriptivas del cuestionario.
2. *Tablas de frecuencias personalizadas*, para cruzar las variables descriptivas del cuestionario con los ítems del mismo.
3. *Contraste de diferencias*, para averiguar si existen diferencias significativas en las respuestas ofrecidas del profesorado y de las respuestas de los

estudiantes. Se empleará la prueba T de Student para muestras independientes en este primer caso. Y en un segundo, para averiguar si existen diferencia significativas en las respuestas del profesorado y las respuestas de sus grupos-clase, se empleará la prueba T de Student pero en este caso, para muestras relacionadas.

4. *Contraste de diferencias*, para averiguar si existen diferencias significativas en las respuestas ofrecidas por el profesorado como las ofrecidas por parte de los estudiantes en función de las variables descriptivas. Para ello, se utilizará el análisis de ANOVA de un factor utilizando las pruebas de rango “post hoc” Tukey, y en el caso de que éste no las identifique utilizamos DMS que es menos estricto.
5. Índice de acuerdo entre respuestas. Se empleará la prueba Kappa de Cohen para descifra el grado de concordancia entre las respuestas, así como el porcentaje de coincidencias entre las mismas. Para su interpretación partiremos de los índices establecidos por Landis y Koch (1997) que son:

Tabla 87. Índices de interpretación. Kappa de Cohen

KAPPA	INTERPRETACIÓN
< 0	Sin acuerdo
0,0 a 0,20	Insignificante o débil
0,21 a 0,40	Discreto o bajo
0,41 a 0,60	Moderado
0,61 a 0,80	Bueno
0,81 a 1,00	My bueno



6 capítulo

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CONTENIDO

- 6.0. INTRODUCCIÓN.
- 6.1. **OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO.**
 - 6.1.1. Subdimensión 1: Renovación metodológica.
 - 6.1.2. Subdimensión 2: Uso de metodologías activas.
 - 6.1.3. Subdimensión 3: Contexto profesional docente.
 - 6.1.4. Subdimensión 4: Desarrollo tradicional de la docencia.
 - 6.1.5. Subdimensión 5: Contexto en las aulas universitarias.
- 6.2. **OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO.**
 - 6.2.1. Dimensión 1: Renovación metodológica.
 - 6.3.2. Dimensión 2: Uso de metodologías activas.
 - 6.3.3. Dimensión 3: Contexto en las aulas universitarias.
 - 6.3.4. Dimensión 4: Desarrollo tradicional de la docencia.
- 6.3. **DIFERENCIAS ENTRE LA OPINIÓN DE PROFESORES Y ESTUDIANTES SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE LA T DE STUDENT PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES.**
- 6.4. **INDICE DE ACUERDO Y PROPORCIÓN RELACIONADA ENTRE LA PERCEPCIÓN Y LA OPINIÓN DEL PROFESORADO Y DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. RESULTADOS DERIVADOS DEL ÍNDICE DE ACUERDO (KAPPA).**
 - 6.4.1. Opinión y percepción del profesorado.
 - 6.4.1.1. Modalidades Organizativas (MO).
 - 6.4.1.1.1. *Clases teóricas.*
 - 6.4.1.1.2. *Seminarios.*
 - 6.4.1.1.3. *Talleres.*
 - 6.4.1.1.4. *Clases prácticas.*
 - 6.4.1.1.5. *Tutorías.*
 - 6.4.1.1.6. *Prácticas externas.*
 - 6.4.1.1.7. *Estudio y trabajo autónomo.*
 - 6.4.1.1.8. *Estudio y trabajo en grupo.*
 - 6.4.1.2. Enfoques Metodológicos (EM).
 - 6.4.1.2.1. *Lección magistral participativa.*
 - 6.4.1.2.2. *Exposición oral de trabajos por los estudiantes.*
 - 6.4.1.2.3. *Seminario.*
 - 6.4.1.2.4. *Estudios de caso.*
 - 6.4.1.2.5. *Aprendizaje basado en problemas.*
 - 6.4.1.2.6. *Portafolio.*
 - 6.4.1.2.7. *Trabajo autónomo.*
 - 6.4.1.2.8. *Trabajo cooperativo.*
 - 6.4.1.2.9. *Aprendizaje orientado a proyectos.*
 - 6.4.1.2.10. *Contrato de aprendizaje.*
 - 6.4.1.2.11. *Mapas conceptuales.*
 - 6.4.1.3. Sistemas de Evaluación (SE).

- 6.4.1.3.1. *Pruebas objetivas*
- 6.4.1.3.2. *Pruebas de respuesta corta*
- 6.4.1.3.3. *Pruebas de respuesta larga*
- 6.4.1.3.4. *Pruebas orales*
- 6.4.1.3.5. *Trabajos y proyectos*
- 6.4.1.3.6. *Informes y memorias de prácticas*
- 6.4.1.3.7. *Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas*
- 6.4.1.3.8. *Sistemas de Autoevaluación*
- 6.4.1.3.9. *Técnicas de observación*
- 6.4.1.3.10. *Portafolio*
- 6.4.1.3.11. *Mapas conceptuales*
- 6.4.2. Opinión y percepción de los estudiantes.
 - 6.4.2.1. Modalidades Organizativas (MO).
 - 6.4.2.1.1. *Clases teóricas.*
 - 6.4.2.1.2. *Seminarios.*
 - 6.4.2.1.3. *Talleres.*
 - 6.4.2.1.4. *Clases Prácticas.*
 - 6.4.2.1.5. *Tutorías.*
 - 6.4.2.1.6. *Prácticas externas.*
 - 6.4.2.1.7. *Estudio y trabajo autónomo.*
 - 6.4.2.1.8. *Estudio y trabajo en grupo.*
 - 6.4.2.2. Enfoques Metodológicos (EM).
 - 6.4.2.2.1 *Lección magistral participativa.*
 - 6.4.2.2.2 *Exposición oral de trabajos por los estudiantes.*
 - 6.4.2.2.3 *Seminario.*
 - 6.4.2.2.4. *Estudios de caso.*
 - 6.4.2.2.5. *Aprendizaje basado en problemas (ABP).*
 - 6.4.2.2.6. *Portafolio.*
 - 6.4.2.2.7. *Trabajo autónomo.*
 - 6.4.2.2.8. *Trabajo cooperativo.*
 - 6.4.2.2.9. *Aprendizaje orientado a proyectos.*
 - 6.4.2.2.10. *Contrato de aprendizaje.*
 - 6.4.2.2.11. *Mapas conceptuales.*
 - 6.4.2.3. Sistemas de Evaluación (SE).
 - 6.4.2.3.1. *Pruebas objetivas.*
 - 6.4.2.3.2. *Pruebas de respuesta corta.*
 - 6.4.2.3.3. *Pruebas de respuesta larga.*
 - 6.4.2.3.4. *Pruebas orales.*
 - 6.4.2.3.5. *Trabajos y proyectos.*
 - 6.4.2.3.6. *Informes/memorias de prácticas.*
 - 6.4.2.3.7. *Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.*
 - 6.4.2.3.8. *Sistemas de autoevaluación.*
 - 6.4.2.3.9. *Técnicas de observación.*
 - 6.4.2.3.10. *Portafolio.*
 - 6.4.2.3.11. *Mapas conceptuales*

6.5. DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN (USO HABITUAL) Y OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN FUNCIÓN DE LA EDAD, ÁREA DE CONOCIMIENTO, CATEGORÍA PROFESIONAL, EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA Y ENSEÑANZA. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE ANOVA.

- 6.5.1. Resultados del ANOVA por Grupos de Edad.
 - 6.5.1.1. *Percepción (Uso habitual): Modalidades organizativas.*
 - 6.5.1.2. *Opinión: Sistemas de evaluación.*
- 6.5.2. Resultados del ANOVA por Áreas de conocimiento.
 - 6.5.2.1. *Percepción (Uso habitual): Modalidades organizativas.*
 - 6.5.2.2. *Opinión: Modalidades organizativas.*
 - 6.5.2.3. *Percepción (Uso habitual): Enfoques metodológicos.*
 - 6.5.2.4. *Opinión: Enfoques metodológicos.*
 - 6.5.2.5. *Percepción (Uso habitual): Sistemas de evaluación.*
 - 6.5.2.6. *Opinión: Sistemas de evaluación.*
- 6.5.3. Resultados del ANOVA en función a la Categoría profesional.
 - 6.5.3.1. *Percepción (Uso habitual): Modalidades organizativas.*
 - 6.5.3.2. *Opinión: Modalidades organizativas.*
 - 6.5.3.3. *Percepción (Uso habitual): Enfoques metodológicos.*
 - 6.5.3.4. *Opinión: Enfoques metodológicos.*
 - 6.5.3.5. *Percepción (Uso habitual): Sistemas de evaluación.*
 - 6.5.3.6. *Opinión: Sistemas de evaluación.*
- 6.5.4. Resultados del ANOVA en función a la Experiencia docente.
 - 6.5.4.1. *Percepción (Uso habitual): Modalidades organizativas.*
 - 6.5.4.2. *Opinión: Modalidades organizativas.*
 - 6.5.4.3. *Percepción (Uso habitual): Enfoques metodológicos.*
 - 6.5.4.4. *Opinión: Enfoques metodológicos.*
- 6.5.5. Resultados del ANOVA por Enseñanzas.
 - 6.5.5.1. *Opinión: Enfoques metodológicos.*
 - 6.5.5.2. *Percepción (Uso habitual): Enfoques metodológicos.*
 - 6.5.5.3. *Opinión: Enfoques metodológicos.*

6.6. DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO) Y OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN FUNCIÓN DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO Y DE LA ENSEÑANZA. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE ANOVA.

- 6.6.1. Resultados del ANOVA por Áreas de conocimiento.
 - 6.6.1.1. *Percepción (Uso habitual): Modalidades organizativas.*
 - 6.6.1.2. *Opinión: Modalidades organizativas.*
 - 6.6.1.3. *Percepción (Uso habitual): Enfoques metodológicos.*
 - 6.6.1.4. *Opinión: Enfoques metodológicos.*
 - 6.6.1.5. *Percepción (Uso habitual): Sistemas de evaluación.*
 - 6.6.1.6. *Opinión: Sistemas de evaluación.*
- 6.6.2. Resultados del ANOVA por Enseñanzas.
 - 6.6.2.1. *Percepción (Uso habitual): Modalidades organizativas.*
 - 6.6.2.2. *Opinión: Modalidades organizativas.*
 - 6.6.2.3. *Percepción (Uso habitual): Enfoques metodológicos.*

6.6.2.4. *Opinión: Enfoques metodológicos.*

6.6.2.5. *Percepción (Uso habitual): Sistemas de evaluación.*

6.6.2.6. *Opinión: Sistemas de evaluación.*

6.7. DIFERENCIAS ENTRE LA PERCEPCIÓN Y LA OPINIÓN DE PROFESORES Y LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (MODALIDADES ORGANIZATIVAS, ENFOQUES METODOLÓGICOS Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE LA T DE STUDENT PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES.

6.7.1. Percepción y Opinión sobre las Modalidades Organizativas.

6.7.2. Percepción y Opinión sobre los Enfoques Metodológicos.

6.7.3. Percepción y Opinión sobre los Sistemas de Evaluación.

6.8. DIFERENCIAS ENTRE LA OPINIÓN DEL PROFESOR Y DE SU GRUPO -CLASE SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE LA T DE STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS.

6.9. DIFERENCIAS ENTRE LA PERCEPCIÓN Y LA OPINIÓN DE PROFESORES Y LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (MODALIDADES ORGANIZATIVAS, ENFOQUES METODOLÓGICOS Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE LA T DE STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS.

6.9.1.1. Modalidades organizativas.

6.9.1.2. Enfoques metodológicos.

6.9.1.3. Sistemas de evaluación.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6.0. INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos los resultados extraídos de la recogida de información y análisis de datos efectuado en función de las distintas dimensiones que componen nuestros dos instrumentos. Los resultados que exponemos a continuación, dan luz a las Opiniones y Percepciones del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada (UGR), apoyadas en dos instrumentos, validados y fiables, para la recogida de información.

Los resultados se presentan estructurados en tres subcapítulos. Los dos primeros, denominados “Opinión del profesorado y de los estudiantes sobre las metodologías activas” (1ª dimensión de ambos cuestionarios) y “Opinión y Percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Modalidades Organizativas, Enfoques Metodológicos y Sistemas de Evaluación” (3ª, 4ª y 5ª dimensión de ambos cuestionarios), presentan los datos recabados de la primera muestra tanto del profesorado como de los estudiantes, mientras que en el tercer subcapítulo, se presentan los resultados de las 4 dimensiones (Opinión de las Metodologías activas, Percepción y Opinión sobre las Modalidades Organizativas, Percepción y Opinión sobre los Enfoque Metodológicos y Percepción y Opinión sobre los Sistemas de Evaluación) de ambos cuestionarios, extraídos de cada profesor con su grupo-clase (segundas muestras).

Marco Metodológico de la Investigación

**OPINIÓN DEL PROFESORADO Y DE LOS
ESTUDIANTES SOBRE LAS
METODOLOGÍAS ACTIVAS**

Marco Metodológico de la Investigación

6.1. OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

El análisis de los porcentajes, media y desviación típica nos va a permitir una primera aproximación a los datos del profesorado que ha participado en esta primera muestra de nuestra investigación. Estos primeros descriptivos pueden apreciarse a través de cinco tablas que se corresponden con las cinco subdimensiones en las que se estructura la primera dimensión del cuestionario del profesorado. En ellas mostramos las puntuaciones (porcentajes, medias y desviaciones típicas) obtenidas por cada uno de los ítems que integran cada una de las subdimensiones del cuestionario dirigido al profesorado de la UGR de acuerdo con las opciones de respuesta adoptadas (1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo).

6.1.1. Subdimensión 1: Renovación metodológica

Una primera aproximación a los resultados mostrados en la tabla permite constatar la tendencia de elección de respuestas centrales del profesorado de la Universidad de Granada (UGR). Así observamos que las medias de los 13 ítems de esta primera subdimensión oscilan entre 2,12 y 3,54, lo que nos indica, que la mayoría de las respuestas se sitúan cercanas al 2 y al 3 (“En desacuerdo” y “De acuerdo”).

Respecto a los valores alcanzados por las desviaciones típicas, comprobamos que la dispersión se encuadra entre ,616 y ,915 intervalo indicativo de la existencia de cierta diferencia entre los datos obtenidos.

Tabla 88. Porcentajes, media y desviación típica del subdimensión 1: Renovación metodológica

Nº	Ítem	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
1	La Universidad ha realizado los cambios en los planes de estudios y en los programas de las asignaturas necesarios para la renovación metodológica.	13,1	42,6	39,6	4,7	2,36	,767
2	El profesorado está preparado para el cambio metodológico en la universidad.	17,2	56,7	23,2	2,9	2,12	,711
3	La excesiva carga docente dificulta la puesta en práctica de metodologías activas.	3,9	10,3	27,6	58,2	3,4	,824
4	La innovación en metodologías docentes contribuye a una mejora en la evaluación para las diferentes y posteriores acreditaciones.	13,6	26,1	43,8	16,5	2,62	,915
5	Las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes.	1,5	21,7	59,6	17,2	2,92	,667
6	El elevado número de alumnos por grupo dificulta el uso de metodologías activas.	2,4	7,6	24,1	66	3,54	,737
7	El profesorado universitario está concienciado de la necesidad del cambio metodológico en su docencia.	10,3	50,8	34,5	4,4	2,33	,718
8	El profesorado tiene información y conocimiento práctico sobre metodologías activas.	12,5	64	21	2,5	2,14	,647
9	La incorporación de metodologías activas en la docencia es más habitual en los cursos de Grado que en	6,6	27,1	47,1	19,2	2,79	,826

	los cursos de las antiguas titulaciones.						
10	La lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas.	1,7	11,4	66,9	20	3,05	,616
11	Combinando la clase magistral con metodologías activas, los estudiantes desarrollan la reflexión y la visión crítica.	1,9	5,1	56,4	36,7	3,28	,644
12	El profesorado conoce metodologías alternativas a la clase magistral pero no las pone en práctica debido a la falta de recursos.	6,4	37,5	43,9	12,1	2,62	,779
13	Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas.	3	22,4	62,8	11,8	2,83	,660

Si centramos nuestra atención en los porcentajes, apreciamos cuatro ítems destacados con porcentajes que superan el 60% en alguna de las opciones de respuesta: el ítem 6 (“El elevado número de estudiantes dificulta el uso de metodologías activas”) con un 66% en la opción “Totalmente de acuerdo”; el ítem 8 (“El profesorado tiene información y conocimiento práctico sobre metodologías activas”) con un 64% en la opción de respuesta “En desacuerdo”; el ítem 10 (“La lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas”) con un 66,9% en la opción de respuesta “De acuerdo”; y el ítem 13 (“Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas”) con un 62,8% en la opción “De acuerdo”.

En cuanto a las puntuaciones medias más destacadas encontramos el ítem 6 (“El elevado número de estudiantes por grupo dificulta el uso de metodologías activas”) con la media más alta (3,54), y el ítem 8 (“El profesorado tiene información y conocimiento práctico sobre metodologías activas”) con la media más baja (2,14).

De la misma manera, apreciamos que las medias más altas corresponden con los ítems 3, 6, 10 y 11, y por tanto, podemos afirmar que un amplio porcentaje de profesores que están de acuerdo con aspectos como: la dificultad que supone la excesiva carga docente y el elevado número de estudiantes por grupo en la puesta en práctica de metodologías activas, así como el hecho de que la lección magistral se acompañe cada vez más de metodologías activas, favoreciendo así a que los estudiantes desarrollen la reflexión y la visión crítica.

Las medias más bajas, en cambio, se corresponden con los ítems 2, 7 y 8, lo que indica que los profesores de la UGR no están de acuerdo en que el profesorado esté preparado para el cambio metodológico en la universidad, consideran que no tienen información y conocimiento práctico sobre las metodologías activas y, del mismo modo, creen que el profesorado universitario no está concienciado de la necesidad del cambio metodológico en su docencia.

Atendiendo a los valores alcanzados por las desviaciones típicas, podemos observar que el valor más bajo corresponde al ítem 10, por lo que se confirma que existe una fuerte tendencia a creer que la lección magistral se esté acompañando cada vez más de metodologías activas. El valor más alto alcanzado por la desviación típica en esta subdimensión corresponde al ítem 4 (“La innovación en metodologías docentes contribuye a una mejora en la evaluación para las diferentes y posteriores acreditaciones”), lo que indica que hay una mayor dispersión en las respuestas, mayor

divergencia de opiniones, cuando se plantea la innovación en la docencia como factor influyente en los procesos de acreditación.

Es de destacar que en los ítems 10 y 11 observamos las puntuaciones medias más altas y las desviaciones típicas más bajas, lo cual indica que el profesorado de la UGR participante en el estudio tiene una opinión muy similar respecto a que la lección magistral se está acompañando cada vez más de metodologías activas, lo que favorece al desarrollo de la reflexión y la visión crítica de los estudiantes.

De igual modo llaman la atención los ítems 1, 4, 7, 9 y 12 cuyas puntuaciones medias son las más bajas y sus desviaciones típicas las más altas, lo que en este caso indica la variabilidad de opiniones en cuanto a aspectos como que la Universidad de Granada ha realizado los cambios en los planes de estudios y en los programas de las materias necesarios para la renovación metodológica, que la innovación en metodologías docentes contribuye a una mejor evaluación para las diferentes acreditaciones, que el profesorado está concienciado de la necesidad del cambio metodológico en su docencia, así como el hecho de que la incorporación de metodologías activas en la docencia sea más habitual en los cursos de Grado que en los de las Antiguas titulaciones, o que el profesorado conozca metodologías alternativas a la clase magistral pero no las ponga en práctica debido a la falta de recursos.

En cuanto a la distribución porcentual de las elecciones que el profesorado de la UGR hace de los ítems que abarca esta primera subdimensión, de forma detallada, describiremos en primer lugar aquellas cuestiones con las que el profesorado no se identifica, manifestándose en desacuerdo (opción uno) y/o totalmente en desacuerdo con ellas (opción dos). Si volvemos a examinar la tabla anterior, podemos observar como más de la mitad del profesorado encuestado (el 55,7%), consideran que la Universidad no ha realizado los cambios en los planes de estudios y en los programas de las asignaturas necesarios para la renovación metodológica. Una mayoría (73,9%) creen que el profesorado no está preparado para el cambio metodológico en la universidad. Más de la mitad, concretamente el 61,1%, que el profesorado universitario no está concienciado de la necesidad del cambio metodológico en su docencia, y el 76,5% del profesorado participante, está convencido de que no tiene información y conocimiento práctico sobre metodologías activas.

A continuación, esbozamos aquellas cuestiones que sobre la renovación metodológica son compartidas por el profesorado de la UGR, al expresarse de acuerdo (opción tres) y/o totalmente de acuerdo (opción cuatro) con ellas. El 85,8% piensa que la excesiva carga docente dificulta la puesta en práctica de metodologías activas, del mismo modo que el 69,54% considera que es el elevado número de estudiantes por grupo, lo que también dificulta el uso de metodologías activas. Más de la mitad, el 60,3%, está de acuerdo con que la innovación en metodologías docentes contribuye a una mejora en la evaluaciones del proceso de acreditación. El 76,8% parten de que las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes, siendo un 86,9% los que consideran que éstas son acompañadas cada vez más por metodologías activas, y el 74,6% que reafirma que las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas. Estas respuestas pueden estar relacionadas con el

hecho de que un 93,1% de los profesores que han participado en la entrevista piensa que combinando la clase magistral con metodologías activas se consigue desarrollar en los estudiantes la reflexión y la visión crítica. No obstante, el 66,3% considera que la incorporación de metodologías activas en la docencia es más habitual en los cursos de Grado que en los cursos de las Antiguas Titulaciones (Diplomatura y Licenciatura). Aunque el 56% parte de que el profesorado conoce metodologías alternativas a la clase magistral pero no las pone en práctica debido a la falta de recursos.

6.1.2. Subdimensión 2: Uso de metodologías activas

Observando los valores recogidos en la tabla relativa a la segunda subdimensión la tendencia a la respuesta central se repite de nuevo.

Tabla 89. Porcentajes, media y desviación típica del subdimensión 2:
Uso de metodologías activas

Nº	Ítem	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
14	El uso de metodologías activas implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado.	1,9	5,9	33,0	59,3	3,50	,693
15	El uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación.	3,0	8,6	38,2	50,2	3,36	,764
16	Las características de los estudiantes actuales requieren métodos didácticos variados.	4,2	13,8	47,3	34,7	3,12	,799
17	La renovación metodológica contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje.	4,9	16,0	46,5	32,7	3,07	,824
18	El estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase.	21,7	52,7	22,9	2,7	2,07	,742
19	Cada facultad, escuela y titulación debería contar con un servicio de apoyo a los procesos de cambio y mejora metodológica.	5,1	12,3	39,9	42,8	3,20	,844
20	Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales.	3,4	17,5	44,9	34,2	3,10	,802
21	Sin formación en metodologías activas es imposible que se genere el cambio metodológico en la universidad.	6,1	19,5	46,5	27,9	2,96	,847
22	El profesorado experto debe recibir una formación específica en metodologías docentes al igual que el profesor novel.	3,7	9,9	47,8	38,6	3,21	,767
23	El uso de las metodologías activas exige el empleo de las TIC.	4,2	23,1	49,0	23,7	2,92	,795
24	Las exposiciones públicas de innovaciones sobre metodologías activas realizadas por el profesorado experto resultan enriquecedoras para el profesorado novel.	3,7	12,6	57,7	25,9	3,06	,729
25	Las metodologías activas mejoran y aumentan la interacción profesores-estudiantes.	2,4	6,9	46,6	44,1	3,32	,707
26	La formación online entre colegas ayuda al profesorado a renovar y mejorar su metodología docente.	4,4	16,2	57,6	21,9	2,97	,745
27	Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el método de enseñanza del profesor.	4,4	19,2	47,3	29,1	3,01	,812

28	El uso de metodologías activas permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrarán en la práctica profesional.	4,0	18,4	51,7	25,9	2,99	,778
29	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”.	4,9	10,8	43,1	41,2	3,21	,821
30	El desarrollo de metodologías activas necesita de la coordinación del profesorado de un mismo curso.	2,5	11,3	42,1	44,1	3,28	,761
31	La presencia en las aulas de profesorado con formación y experiencia en metodologías activas mejora el aprendizaje de los estudiantes.	3,4	14,0	47,8	34,8	3,14	,777
32	El uso de metodologías activas permite adaptarse a las características del grupo clase.	4,5	18,2	51,7	25,6	2,98	,788
33	Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo gracias al uso de las metodologías activas.	6,7	24,4	42,8	26,1	2,88	,873
34	El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en las aulas.	4,0	11,6	45,6	38,7	3,19	,794
35	El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	3,5	11,3	47,5	37,7	3,19	,771
36	El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	5,1	11,3	47,5	37,7	2,97	,796
37	Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	3,0	18,2	51,9	24,9	3,22	,718
38	El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	5,9	17,8	51,2	25,1	2,95	,815
39	A través de las metodologías activas se consiguen objetivos inalcanzables con otras metodologías.	9,4	31,6	41,6	17,3	2,67	,871
40	La lección magistral se caracteriza por la pasividad y la falta de participación del estudiante.	8,2	26,3	43,6	21,9	2,79	,877
41	A través de la lección magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.	9,1	32,8	40,6	17,5	2,66	,870

Si atendemos a los porcentajes de respuesta obtenidos, destacan los ítems 14, 15, 24, 26, 28, 32, 37 y 38, todos ellos con puntuaciones superiores al 50% en alguna de las opciones de respuesta. Como aspectos más relevantes, encontramos el ítem 14, donde el 59,3% del total del profesorado participante cree totalmente que el uso de metodologías activas implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado. Con el ítem 15, está totalmente de acuerdo el 50,2% y, por tanto, consideran que el uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación. A su vez, el ítem 24 muestra que un 57,7% cree que las exposiciones públicas de innovaciones sobre metodologías activas realizadas por el profesorado experto resultan enriquecedoras para el profesorado novel. El porcentaje de 57,6% en la respuesta “De acuerdo” para el ítem 26, nos indica un amplio porcentaje que cree que la formación entre colegas les ayuda a renovar y mejorar su metodología docente. Un 51,7% del profesorado opina que el uso de metodologías activas permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrarán en la práctica profesional. Con el mismo porcentaje en la opción “De acuerdo”, se sitúa el ítem 32, “el uso de metodologías activas permite adaptarse a las características del grupo clase”. Cercano a éste último, un 51,9% considera que las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo. En último lugar,

en relación al ítem 38, un 51,2% se posiciona también en acuerdo ante la idea de que el uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.

En relación a las medias, éstas se sitúan entre 2,07 y 3,50. Las medias más destacadas, que se corresponden con los ítems 18 y 14 respectivamente. El ítem 14, referido a “El uso de metodologías activas implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado” con la media más alta (3,50), es a su vez el ítem con la desviación típica más baja (.693) lo que nos indica que es el ítem donde mayor consenso hay entre las respuestas obtenidas que en este caso se aglutinan en la opción “Totalmente de acuerdo”. Entre las puntuaciones más bajas, destaca el ítem 18 (2,07) “El estudiante participa en la organización de los contenidos de clase”, que a su vez también coincide con una de las desviaciones típicas más bajas, obteniéndose consenso en las respuestas de la opción tres (“De acuerdo”).

Los ítems que junto al 14 obtienen las medias más altas son el 15 (3,36), 19 (3,20), 25 (3,32), 29 (3,21), 30 (3,28) y 37 (3,22). El 15, 19 y el 30 hacen referencia a las condiciones necesarias para se implementen las metodologías activas, como son, la necesidad de que cada centro cuente con un servicio de apoyo a los procesos de cambio y mejora metodológica, con un nuevo uso de modelos de evaluación y la coordinación del profesorado de un mismo curso. Mientras que los restantes 25, 29 y 37, confirman algunas de las mejoras que conllevan el uso de metodologías activas, tales como: la mejora y el aumento de la interacción profesores-estudiantes, la potenciación no solo del conocimiento entendido como “saber”, sino también el “saber hacer” y el saber ser” y “saber estar”, así como la potenciación de la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.

Las medias más bajas, junto al ítem 18 arriba descrito, corresponden a los ítems 33 (2,88), 39 (2,67), 40 (2,79) y 41 (2,66). Los dos primeros hacen referencia a aspectos destacables en el uso de metodologías activas como el que los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo, o que a través de las metodologías activas se consiguen objetivos inalcanzables con otras metodologías. Los dos restantes se refieren a la lección magistral, en cuanto a que esta se caracteriza por la pasividad y la falta de participación del estudiante, o que a través de la misma es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.

Centrándonos en los valores alcanzados por las desviaciones típicas, apreciamos que están comprendidos entre ,693 y ,877. El valor más bajo (.693) corresponde al ítem 14, lo que pone de manifiesto una tendencia similar de respuesta entre el profesorado de la UGR. Puesto que el 92,3% ha marcado la opción de respuesta 3 (“De acuerdo) o la 4 (“Totalmente de acuerdo”), se puede considerar que los profesores están de acuerdo en considerar que el uso de las metodologías activas debe implicar un nuevo estilo de trabajo del profesorado. El valor más alto corresponde al ítem 40, por lo que podemos afirmar que la posición del profesorado es más divergente cuando se trata de caracterizar a la lección magistral por la pasividad y la falta de participación del estudiante. En este caso, las respuestas se dispersan entre 8,2% para la opción 1 (“Totalmente en desacuerdo”), 26,3% (“En desacuerdo”), 43,6% (“De acuerdo”) y 21,9% (“Totalmente de acuerdo”).

También con una desviación típica alta, y por tanto, menor concentración en torno a la media, aparecen los ítems 17, 19, 21, 39 y 41, referidos a aspectos destacables sobre el uso de metodologías activas o mejoras que su uso produce.

Finalmente, en cuanto a las distribuciones obtenidas sobre las medias y desviaciones típicas, destacamos un conjunto de ítems que, con una media bastante alta y una desviación típica baja, muestran un gran nivel de acuerdo entre el profesorado. Nos referimos a los ítems 14 ($X=3,50$, $D.T.=,693$), 25 ($X=3,32$, $D.T.=,707$) y 37 ($X= 3,22$ $D.T.= ,718$). Los aspectos a los que aluden son: “El uso de metodologías activas implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado”, “Las metodologías activas mejoran y aumentan la interacción profesores-estudiantes” y “Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo”.

En cuanto a la distribución porcentual tal como hemos hecho en la anterior subdimensión, procedemos a describir, en primer lugar, aquellas cuestiones sobre la renovación metodológica con las que el profesorado de la UGR no se identifican, posicionándose “Totalmente en desacuerdo” (opción uno) y/o “En desacuerdo” (opción uno), que en este caso solo se obtiene en el ítem (18) con el que el 74,4% manifiesta, que los estudiantes no suelen participar en la organización y gestión de los contenidos de clase.

En cuanto a aquellas cuestiones sobre renovación metodológica en las que el profesorado se manifiesta “De acuerdo” (opción tres) y/o “Totalmente de acuerdo” (opción cuatro), destacamos que las características de los estudiantes actuales requieren métodos didácticos variados, según afirma el 82% del total de profesorado participante, para más de la mitad del profesorado participante en el estudio, concretamente el 65,5%, la lección magistral, metodología principal, según la literatura, en la Educación Superior, se caracteriza por la pasividad y la falta de participación del estudiante, siendo difícil, según el 58,1% del profesorado, fomentar a través de ella en los estudiantes, la reflexión sobre su aprendizaje. Por otro lado, el 68,9%, opina que ante la situación actual de la implantación de las enseñanzas de Grado, fundamentadas en el uso de las metodologías activas, el estudiante debe ser el protagonista y responsable de su propio proceso educativo, ya que éstas, según el 76,4%, se centran más en el aprendizaje del estudiante que en el método de enseñanza del profesor, permitiendo así, conseguir objetivos que son más difícil o incluso inalcanzables conseguir con otras metodologías, tal como afirma el 58,9% del profesorado. Objetivos como, adaptarse a las características del grupo clase, según el 77,3%; el fomento de una mayor participación de los estudiantes en el aula (84,3%), el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes (85,2%), la interdisciplinariedad de los contenidos (85,2%), la investigación en el aula (76,3%), la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo (76,8%); permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrará en la práctica profesional, según el 77,6%. En definitiva, el uso de las metodologías activas en los estudios universitarios potencia no sólo el “saber” (conocimiento), sino también el “saber hacer”, el “saber ser” y el “saber estar”. Pero además, tal como afirma el 90,7%, el uso de las metodologías activas, mejora y aumenta la interacción entre profesores y estudiantes.

Pero esta renovación metodológica introducida mediante las nuevas titulaciones de Grado implica, según casi la totalidad del profesorado participante (92,3%), un nuevo estilo de trabajo por parte del profesorado, lo que conlleva a su vez, un mayor empleo de las TIC, según el 72,7%, así como, la introducción de nuevos modelos de evaluación (88,4%). También según el profesorado de la UGR, es necesario, que cada Facultad/Escuela, así como cada titulación, cuente con un servicio de apoyo a los procesos de cambio y mejora metodológica (82,7%) y una infraestructura, unos equipamientos adecuados,..etc., ya que, según el 79,1% los actuales, están pensados solamente para clases magistrales.

Pero el profesorado, además, cree necesaria una adecuada formación en metodologías activas para poder generar ese cambio metodológico (74,4%), formación que debe recibir tanto por profesorado experto como el novel (86,4%). Una formación sustentada en la coordinación del profesorado de un mismo curso (86,2%) que no tiene porqué quedar entre compañeros de un mismo centro departamento, sino que ésta puede llegar a ser entre colegas de diferentes universidades, e incluso, países, una formación online sustentada en la ayuda mutua y dirigida a la renovación y mejora de las metodologías docentes (79,5%).

De esta manera, las experiencias, o puesta en práctica de profesionales o expertos en metodologías activas pueden servir de guía, de ejemplo, enriqueciendo así tanto al profesorado novel como al resto (83,6%).

6.1.3. Subdimensión 3: Contexto profesional docente

La tercera dimensión, relativa al contexto profesional docente, abarca desde el ítem 42 al 50. Como se puede observar en la tabla las medias se sitúan entre los valores 2,81 y 3,32. Una vez más, las opciones con un mayor porcentaje de respuestas se corresponden en su mayoría con el 2 (“En desacuerdo”) y el 3 (“De acuerdo”), indicándose de nuevo la alta polarización en las respuestas del profesorado de la UGR.

Tabla 90. Porcentajes, media y desviación típica del subdimensión 3: Contexto profesional docente

Nº	Ítem	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
42	La situación de inestabilidad laboral supone que se priorice la labor de investigación y gestión, en detrimento de la mejora de las metodologías docentes.	5,7	9,6	31,8	52,9	3,32	,868
43	En la universidad se percibe falta de tradición para trabajar cooperativamente en la docencia.	3	12	43,6	41,4	3,23	,775
44	Los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	4,5	24,2	41,8	29,5	2,96	,848
45	La escasa valoración de la docencia conlleva a un desánimo por el cambio metodológico.	4,5	15,5	38,9	41,1	3,16	,849
46	La desmotivación hacia la actividad docente, dificulta la renovación de las metodologías en la universidad.	4,2	16,3	44,6	34,8	3,10	,819
47	El bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora genera un desmotivación hacia el cambio	4,7	14,6	37	43,6	3,20	,857

	metodológico.						
48	Conceder incentivos económicos al profesorado por su buena labor docente mejoraría la renovación metodológica.	11,6	23,4	37,5	27,4	2,81	,968
49	La formación en metodologías activas destinada al profesorado es escasa en la universidad.	2,9	17,8	53,2	26,1	3,03	,744
50	El profesorado universitario tiene amplia experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación y poca en cooperación para el desarrollo de la actividad docente.	4,2	21,7	50,3	23,7	2,94	,787

Si centramos nuestra atención en los porcentajes, observamos que destacan, con porcentajes superiores al 50% en alguna de las opciones de respuesta, los ítems 49 y 50, aunque son también cercanas las puntuaciones de los ítems 43 (43,6%), 44 (41,8%) y 46 (44,6%). Entre ellos, como más relevantes, destacamos el ítem 49, con un 53,2% de profesores que opinan que la formación en metodologías activas destinada al profesorado es escasa en la universidad, y el ítem 50, donde un 50,3% afirma estar “De acuerdo” en que el profesorado universitario tiene amplia experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación y poca en cooperación para el desarrollo de la actividad docente, opinión confirmada con el 43,6% de respuestas obtenidas en el ítem 43, a través del cual el profesorado considera que percibe la falta de tradición de trabajar de forma cooperativa en la docencia.

En relación a las medias, los ítems más destacados son el 42, con la media más alta (3.32), haciendo referencia a la priorización de la labor de investigación y gestión, en detrimento de la mejora de las metodologías docentes, debido a la situación de inestabilidad laboral; y el ítem 48, con la puntuación más baja (2,81), con el que se afirma que el hecho de conceder incentivos económicos al profesorado por su buena labor docente mejoraría la renovación metodológica.

Otras medias destacadas por presentar puntuaciones altas corresponden a los ítems 43 (3,23), 45 (3,16), 46 (3,10), 47 (3,20) y 49 (3,03). Como aspectos relevantes, observamos, entre otros, el desánimo por el cambio metodológico debido a la escasa valoración de la docencia; la desmotivación hacia la actividad docente, la cual, según el profesorado de la UGR, dificulta la renovación de las metodologías docentes, pueda deberse al bajo reconocimiento que tiene la labor docente frente a la investigadora.

Centrándonos en las medias con valores menores, la tabla nos muestra que se corresponden con los ítems 44 (2,96) y 50 (2,94). Podemos entender, por tanto, que un importante porcentaje de profesores de la UGR están “En desacuerdo” o “Totalmente en desacuerdo” en que, los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de las metodologías activas, así como que, el profesorado universitario tiene amplia experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación y poca en cooperación para el desarrollo de la actividad docente.

En cuanto a las desviaciones típicas, los datos recabados nos muestran una concentración en torno a la media que oscila entre los valores ,744 y ,968. Estos valores destacados se corresponden con los ítems 49 (“La formación en metodologías activas destinada al profesorado es escasa en la universidad”) y 48 (“Conceder

incentivos económicos al profesorado por su buena labor docente, mejoraría la renovación metodológica”).

Con desviaciones típicas más altas, encontramos, junto al ítem 48, el 42 (,868), 44 (,848), 45 (,849), 46 (,819) y 47 (,857). Con entre ellos se alude a la priorización de la labor de investigación y gestión en detrimento de la mejora en metodologías docentes, que supone la situación de inestabilidad laboral; a la adecuación de los espacios destinados para la docencia, y a la escasa valoración y bajo reconocimiento de la labor docente.

Los valores más bajos de la desviación típica corresponden a los ítems 43 (,775) y 50 (,787), además del 49 ya descrito. Esto nos permite afirmar, que el profesorado de la UGR, converge al considerar que en la UGR se percibe una falta de tradición para trabajar cooperativamente en la docencia, asumiendo éstos, que se tiene más experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación, que en la cooperación para el desarrollo de la actividad docente.

Antes de proceder a la descripción porcentual de cada uno de los ítems, hacemos referencia a dos ítems de especial relevancia, por confluir en ellos diferentes particularidades destacadas, como son el ítem 42, 43 y 50. En el primer caso, encontramos la mayor media junto a una de las desviaciones típicas más bajas, lo cual muestra que los profesores tienen a considerar que la situación de inestabilidad laboral supone que se priorice la labor de investigación y gestión, en detrimento de la mejora de las metodologías docentes. De igual forma sucede con el ítem 43, lo que quiere decir que, según el profesorado participante en el estudio, en la UGR se percibe una falta de tradición de trabajar cooperativamente en la docencia. El ítem 50, por su parte, presenta la menor media y una de las desviaciones típicas menores, lo que indica, que la mayoría de los docentes de la UGR confluyen en afirmar que aunque en su mayoría (50,3%) están “De acuerdo” en que el profesorado tiene amplia experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación y poca en cooperación para el desarrollo de la actividad docente, existe un % destacable, el 21,7%, que considera estar “En desacuerdo”.

Finalmente, señalar que la opinión del profesorado de la UGR en cuanto al contexto profesional docente, a diferencia de las cuestiones planteadas en las subdimensiones anteriores, en todas ellas el profesorado se ha expresado “De acuerdo” (opción tres) o “Totalmente de acuerdo” (opción cuatro). El 84,7% consideran que la situación de inestabilidad laboral en la que se encuentran conlleva a que se priorice en ellos la labor de investigación y gestión, en detrimento de la mejora o renovación de las metodologías docentes, situación que según el 80% de los participantes, surge además por la escasa valoración que recibe la docencia frente a la investigación (80,6%); situación que, como afirma el profesorado, puede incluso desembocar en una desmotivación sobre docencia, que además sea la misma, fruto de la dificultad en la renovación o mejora de las metodologías docentes puestas en práctica (79,4%).

Además, una gran mayoría (85%) percibe una falta de tradición de trabajo cooperativo respecto a la docencia, sintiendo además, que el profesorado universitario tiene amplia experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación y

poca en cooperación para el desarrollo de la actividad docente (74%). Asimismo, el 71,3% considera que los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas, ni la formación en metodologías activas dirigida hacia el profesorado es suficiente, considerándola el 79,3% escasa.

A este respecto, el 64,9% opina que una posible propuesta en pro de la mejora o la renovación metodológica en la universidad es la concesión de incentivos económicos al profesorado en función a la labor docente desarrollada. Opinión no del todo favorable para el profesorado, ya que un importante 35% no considera que el introducir los incentivos económicos puede contribuir positivamente a la renovación metodológica.

6.1.4. Subdimensión 4: Desarrollo tradicional de la docencia

Una vez más, las opciones más polarizadas se sitúan en las opciones 2 (“En desacuerdo”) y 3 (“De acuerdo). Esta cuarta dimensión incluye solamente 6 ítems que abarcan desde el 51 al 56.

Tabla 91. Porcentajes, media y desviación típica del subdimensión 4:
Desarrollo tradicional de la docencia

Nº	Ítem	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
51	Los recursos materiales con los que cuenta la universidad son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.	14,5	45,5	34	6,1	2,32	,793
52	El profesorado cuenta con la formación necesaria en TIC para el uso de metodologías activas en el aula.	19,5	41,9	32,3	6,2	2,25	,840
53	Los centros cuentan con espacios específicos para el desarrollo de seminarios en pequeño grupo.	13,8	57,2	26,3	2,7	2,18	,691
54	La clase magistral respeta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiante.	21,4	53,2	22,7	2,7	2,07	,738
55	La lección magistral permite al estudiante ser responsable de su propio proceso de formación.	18,4	48,1	27,8	5,7	2,21	,805
56	La lección magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.	14,8	52	30,1	3	2,21	,725

En este caso, la mayoría de las puntuaciones superan el 50% en alguna de las opciones, que corresponden al ítem 53, 54 y 56. Muy cercano se encuentra el ítem 55 con un 48,1%. El primero de ellos, destaca con un porcentaje de 57,2% profesores que se posicionan “En desacuerdo” en cuanto a que los centros (Facultades/Escuelas) cuentan con espacios específicos para el desarrollo de seminarios en pequeño grupo. Por su parte en los ítems 54, 55 y 56 se aboga por un uso menor de la clase magistral en la universidad.

Si centramos nuestra atención en las medias, encontramos que oscilan entre 2,07 y 2,32. Los ítems que se corresponden con las medias señaladas son el 54 y 51 respectivamente. En el primer caso, el profesorado se muestran “En desacuerdo” con

que en la clase se respeta los diferentes ritmos de aprendizaje. El segundo caso, el profesorado se manifiesta “En desacuerdo” ante la afirmación de que los recursos materiales con los que cuenta la universidad son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.

Además del ítem 51, encontramos otras puntuaciones medias destacadas, los ítems 52 (2,25), 55 (2,21) y 56 (2,21). En los tres casos, las medias se encuentran entre el 2 (“En desacuerdo”) y el 3 (“De acuerdo”) y hacen referencia, por un lado, a la necesidad de una formación en TIC para poder trabajar en base al uso de las metodologías activas, y al uso justificado de la lección magistral.

En relación a las desviaciones típicas, observamos que las puntuaciones oscilan entre ,691 y ,840. Por lo tanto, hallamos en esta subdimensión gran acuerdo en las respuestas, generalmente con alta concentración de puntuaciones en torno a la media. En cuanto a las puntuaciones más destacadas, observamos que la desviación típica más baja corresponde al ítem 53. En este caso, los porcentajes se producen entre las respuestas 2 y 3, obteniéndose el mayor porcentaje en la opción 2 (53,2%) lo que nos muestra un gran consenso en las respuestas del profesorado al situarse “En desacuerdo” ante el hecho de que los centros cuentan con espacios específicos para el desarrollo de seminarios en pequeños grupos. Mientras que la desviación típica más alta, la encontramos en el ítem 52. En este ítem quedan repartidos mayoritariamente de nuevo entre las opciones 2 y 3, siendo mayor el porcentaje de la opción 2 (41,9%). En este caso, los profesores de la UGR no acaban de estar “De acuerdo” con que el profesorado cuenta con la formación necesaria en TIC para el uso de metodologías activas en el aula.

Otros valores relevantes de la desviación típica corresponden a los ítems 51 (,793) y 55 (,805). Las opiniones del profesorado de la UGR, en este caso, no parece que converjan en cuanto a la adecuación del recursos para una docencia basada en metodologías activas, así como en la consideración que de la lección magistral permite al estudiante ser el responsable de su propio proceso de formación.

En último lugar, antes de proceder a la descripción porcentual, cabría señalar dos ítems, el 52 y 53. El primero de ellos, con una puntuación entre las medias más bajas y un valor en la desviación típica de las más altas, nos indica que aunque el profesorado está mayoritariamente “En desacuerdo”, no existe del todo un consenso entre el profesorado participante en considerar, que el profesorado no cuenta con la formación necesaria en TIC para el uso de metodologías activas en las aulas. Mientras que el ítem 53, con una media alta y la desviación típica baja, lo que indica que la mayoría del profesorado confluyen en afirmar que los centros no cuentan con espacios específicos para el desarrollo de seminarios en pequeño grupo.

En cuanto a la distribución porcentual, en este caso, al contrario que en la anterior subdimensión, el profesorado se identifica mayoritariamente con las respuestas “En desacuerdo” (opción 2) o “Totalmente de acuerdo” (opción 1), de tal forma que para el 60%, los recursos materiales con los que cuenta la universidad no son adecuados para la docencia basada en metodologías activas. Además, los centros no cuentan con espacios específicos para el desarrollo de seminarios en pequeño grupo, lo que dificulta el uso de algunas de las metodologías activas (71%). Del mismo

modo, según el 61,49%, el profesorado no cuenta con la formación necesaria para el uso de metodologías activas en el aula.

En relación al uso de la lección magistral, aunque para el 74,6% la clase magistral no respeta los diferentes ritmos de aprendizaje y no permite al estudiante ser responsable de su propio proceso de formación (66,5%), el 66,8% del profesorado considera que es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.

6.1.5. Subdimensión 5: Contexto en las aulas universitarias

La última subdimensión que presentamos en cuanto a la opinión sobre las metodologías activas por parte del profesorado de la UGR, comprende desde los ítems 57 al 66.

Tabla 92. Porcentajes, media y desviación típica del subdimensión 5: Contexto en las aulas universitarias

Nº	Ítem	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
57	Es habitual el uso de metodologías donde no hay implicación directa del estudiante.	10,1	33,8	42,8	13,3	2,59	,843
58	El peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	5,2	26,1	52,4	16,3	2,80	,770
59	En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente.	2,9	14	61,1	22,1	3,02	,689
60	El recurso impreso es la estrategia docente predominante en la universidad.	4,9	29,3	54	11,8	2,73	,730
61	El miedo al cambio obstaculiza la puesta en práctica de nuevas metodologías.	10,1	31,8	42,9	15,2	2,63	,860
62	El envejecimiento del profesorado impide una renovación en las metodologías docentes.	10,9	39,2	29,5	20,4	2,59	,932
63	El profesorado muestra una falta de concienciación respecto al cambio de cultura pedagógica que conlleva la entrada de las nuevas enseñanzas de Grado.	5,2	32,2	48,8	13,8	2,71	,766
64	La lección magistral es la metodologías más empleada por el profesorado.	2	10,9	58,1	29	3,14	,679
65	Las lagunas de conocimientos que generan los manuales de texto en los estudiantes se solucionan a través de las clases magistrales.	10,6	37,5	36	15,7	2,57	,879
66	El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es el método que mejor maneja el profesorado.	7,2	28,1	43,4	21,2	2,79	,859

En esta tabla, una vez más, los mayores porcentajes tienden a concentrarse en los valores 2 y 3, hecho que podemos comprobar observando las puntuaciones de las medias (todas a excepción de dos, se sitúan en el valor 2) y las desviaciones típicas, todas, excepto dos, se sitúan por encima de 0,7. Lo que indica que nos encontramos ante una subdimensión donde no encontramos altos porcentajes, siendo el más alto el 61,1%, indicando así que el profesorado presenta opiniones ciertamente divididas en cuanto al contexto en las aulas universitarias.

Si atendemos a los porcentajes, encontramos que sólo tres ítems presentan puntuaciones superiores al 50%. Nos referimos a los ítems 58, 59 y 64. En el primer caso (52,4%), el profesorado está “De acuerdo” en que el peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico. El ítem 59, con un 61,1% (representando el porcentaje mayor), evidencia el acuerdo con la afirmación de que en las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente. En cuanto al 64, para el 58,1% la lección magistral es la metodologías más empleada por el profesorado.

Atendiendo a las medias, los valores oscilan entre el 2,57 (ítem 65) y 3,14 (ítem 64). En el primero de ellos, el profesorado tienden a mostrarse entre “En desacuerdo” (37,5%) y “De acuerdo” (36%) en cuanto al hecho de que las lagunas de conocimiento que generan los manuales de texto en los estudiantes se solucionan a través de las clases magistrales. Mientras que el ítem 64, con una medía que supera el 3, evidencia la tendencia a considerar que la lección magistral es la metodología mayormente empleada por el profesorado.

Otra media significativa es la del ítem 59, que confirma la afirmación contenida en el ítem 64, ya que el resultado de 3,02 de media, indica que el profesorado esta “De acuerdo” en cuanto a que en las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente.

Con las medias más bajas figuran los ítems 57, 58, 60, 61, 62, 63 y 66 (junto con el 65 que ya hemos descrito). En todos los casos, con medias inferiores a 3, muestran una opinión entre el desacuerdo y el acuerdo ante las siguientes afirmaciones: “Es habitual el uso de metodologías donde no hay implicación directa del estudiante”, “El peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico”, “El recurso impreso es la estrategia docente predominante en la universidad”, “El miedo al cambio obstaculiza la puesta en práctica de nuevas metodologías”, “El envejecimiento del profesorado impide una renovación en las metodologías docentes”, “El profesorado muestra una falta de concienciación respecto al cambio de cultura pedagógica que conlleva la entrada de las nuevas enseñanzas de Grado” y “El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es el método que mejor maneja el profesorado”.

Si centramos nuestra atención en las desviaciones típicas, encontramos unas puntuaciones que oscilan entre ,679 y ,932. Por tanto, hallamos en esta dimensión gran acuerdo en algunas de las respuestas, generalmente con alta concentración de las puntuaciones en torno a las media. En cuanto a las puntuaciones más destacadas, observamos que la desviación típica más baja corresponde con el ítem 64. Lo que nos muestra que el profesorado de la UGR muestra un alto consenso en considerar que la lección magistral es la metodología más empleada por el profesorado. Mientras que la desviación típica más alta, la encontramos en el ítem 62. En este caso, los profesores de la UGR no acaban de estar de acuerdo con que, el envejecimiento del profesorado impide una renovación en las metodologías docentes.

Otras puntuaciones igualmente elevadas en la desviación típica corresponden a los ítems 57, 61, 65 y 66. El profesorado, en todas ellas, muestra unas respuestas que poco convergen al considerar que es habitual el uso de metodologías donde no

hay implicación directa del estudiante, las lagunas que generan los manuales de texto en los estudiantes se solucionan a través de las clases magistrales, el miedo al cambio obstaculiza la puesta en práctica de nuevas metodologías, así como que, el excesivo uso de la lección magistral se debe a que es el método que mejor maneja el profesorado.

Finalmente, destacan dos ítems (59 y 64) por la confluencia de valores especialmente significativos. Ambos casos presentan medias especialmente altas y desviaciones típicas bajas, desvelan la tendencia al acuerdo en considerar que en las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente, siendo así la lección magistral la metodología más empleada por el profesorado.

En cuanto a la distribución de los porcentajes, siguiendo el orden de la descripción que hasta ahora venimos realizando en todas las subdimensiones, las cuestiones con las que el profesorado no se identifica manifestándose “En desacuerdo” y/o “Totalmente en desacuerdo” en este caso encontramos solamente una, siendo el 50,1% del profesorado el que considera que el envejecimiento del profesorado no impide una renovación en las metodologías docentes. Como se puede apreciar es un porcentaje muy limitado, ya que el restante 49,9% considera que el envejecimiento del profesorado puede ser una de las causas que impida renovarse en cuanto a metodologías docente.

En relación a las cuestiones en las que la opinión del profesorado se expresa “De acuerdo” (opción tres) y/o “Totalmente de acuerdo” (opción cuatro) sobre el contexto en las aulas universitarias, según el 56,1% del profesorado de la UGR es muy habitual el uso de metodologías donde no hay implicación directa del estudiante, siendo así que para el 68,7%, el peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico, de tal forma que, en las aulas, el discurso oral (83,2%) y el recurso impreso (65,8%) son el sustento de la docencia. Así, la lección magistral se convierte, según el profesorado en la metodología más empleada en las aulas universitarias (87,1%). Este uso excesivo de la lección magistral, se debe, según el profesorado, a que se trata del método que mejor manejan (64,6%) y el que mejor facilita la resolución de dudas procedentes de las lagunas de conocimientos que algunos manuales de texto crean en los estudiantes.

Nos encontramos, según el profesorado, ante una falta de concienciación respecto al cambio de cultura pedagógica que conlleva la entrada de las enseñanzas de Grado (62,6%), llegando, incluso, a fundar en ellos un miedo al cambio, que es el que obstaculiza la puesta en práctica de nuevas metodologías (58,1%), como son las activas.

6.2. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

El análisis de los porcentajes, media y desviación típica de los datos de los estudiantes que han participado en esta primera muestra de nuestra investigación, se presentan a través de cuatro tablas que se corresponden con las cuatro subdimensiones en las que se estructura esta primera dimensión del cuestionario de

los estudiantes. En ellas, al igual que con el profesorado, mostramos las puntuaciones (porcentajes, medias y desviaciones típicas) obtenidas para cada uno de los ítems que integran cada una de las subdimensiones del cuestionario dirigido a los estudiantes de la UGR, de acuerdo con las opciones de respuesta adoptadas (1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo).

6.2.1. Dimensión 1: Renovación metodológica

Una breve mirada a la siguiente tabla nos muestra, en primer lugar, la constatación de la tendencia de elección de respuestas centrales en la muestra que hemos obtenido de estudiantes de la UGR para esta primera parte del estudio. Así observamos que las medias de los 11 ítems de esta primera subdimensión oscilan entre 2,23 y 2,66, lo que indica que la mayoría de respuestas se sitúan entre la opción de respuesta 2 (“En desacuerdo”) y la opción 3 (“De acuerdo”).

Tabla 93. Porcentajes, media y desviación típica del subdimensión 1: Renovación metodológica.

Nº	Ítem	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
1	Las lagunas de conocimientos que generan los manuales de texto en los estudiantes se solucionan a través de las clases magistrales.	19	40,6	31,5	8,7	2,30	,875
2	El estilo de trabajo del profesor es diferente cuando usa metodologías activas en el aula.	9,3	29	47,9	13,8	2,66	,828
3	El uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación.	11,5	30,3	42,6	15,7	2,62	,882
4	El profesor utiliza diferentes métodos didácticos de acuerdo a las características de los estudiantes.	22,3	39,6	30,7	7,4	2,23	,879
5	El profesorado está preparado para el cambio metodológico en la universidad.	19,3	38,6	30,5	11,7	2,35	,919
6	El estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase.	21,4	38,3	30,3	9,9	2,29	,912
7	Las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes	8,1	37,7	45,2	8,9	2,55	,767
8	Los recursos materiales con los que cuenta la universidad son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.	14,5	36,5	42,6	6,4	2,41	,813
9	Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas.	7,4	30,1	51,1	11,2	2,66	,772
10	La lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas.	6,2	32,3	50,5	10,8	2,66	,752
11	Los programas de las asignaturas han sido cambiados de acuerdo a la renovación metodológica.	11,1	35	44,8	9,1	2,52	,809

Si centramos nuestra atención en los porcentajes, encontramos dos ítems destacados, con porcentajes que superan el 50%, el ítem 9 (“Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas”), con un 51,1% en la opción de respuesta “De acuerdo”, y el ítem 10 (“La lección magistral se acompaña cada vez más de

metodologías activas”), con un 50,5% en la opción de respuesta “De acuerdo” también.

En relación a las puntuaciones medias más destacadas encontramos el ítem 2 (“El estilo de trabajo del profesor es diferente cuando usa metodologías activas en el aula”), el 9 (“las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas”) y el ítem 10 (“La lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas”), todos ellos con la media más alta (2,66), y el ítem 4 (“El profesor utiliza diferentes métodos didácticos de acuerdo a las características de los estudiantes”).

Apreciamos, igualmente, que las medias más altas corresponden a los ítems 3 (2,62), 7 (2,55) y 11 (2,52), encontrando, por tanto, un amplio porcentaje de estudiantes de la UGR que están de acuerdo con aspectos como: que las nuevas metodologías docentes van acompañadas de nuevos modelos de evaluación, las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes, así como que, los programas de las asignaturas han sido cambiados.

Las medias más bajas, se corresponden con los ítems 1 (2,30), 5 (2,35), 6 (2,29), y 8 (2,41), lo que indica que los estudiantes de la UGR no están totalmente de acuerdo con que las lagunas de conocimientos que les pueden generar los manuales de texto se solucionen a través de las clases magistrales, no creen que el profesorado esté preparado para el cambio metodológico, ni que los recursos con los que cuenta la universidad sean los adecuados para la docencia basada en metodologías activas, y rechazan la idea de que el estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase.

Atendiendo a los valores alcanzados por las desviaciones típicas, podemos observar que están comprendidos entre ,772 y ,919. El valor más bajo corresponden al ítem 9, por lo que existe una fuerte tendencia a creer que: “Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas”. El valor más alto alcanzado por la desviación típica en esta subdimensión corresponde al ítem 5 (“El profesorado está preparado para el cambio metodológico en la universidad”), lo que indica que hay una mayor dispersión en las respuestas, mayor divergencia de opiniones cuando se plantea la preparación del profesorado ante el cambio metodológico.

En relación a los demás ítems, la mayor concentración en torno a la media, y por tanto, el mayor acuerdo, se sitúan entre el 2 (,828), 7 (,756), 8 (8,13), 9 (,772), 10 (,752) y 11 (,809). Los aspectos a los que hacen referencia estos ítems son: los programas de las asignaturas han sido cambios; el estilo de trabajo del profesor varía en función a la metodología utilizada, la clase magistral se acompaña por otras modalidades docentes, como son las metodologías activas; y los recursos materiales con los que cuenta la UGR no son suficientes para trabajar en base a las metodologías activas.

De otro lado, los ítems que presentan una desviación típica mayor, y con ello, mayor desacuerdo en torno a éstos son el número 1, 3, 4, 5 y 6, dos de ellos (5 y 6) rozando un sigma. Las temáticas a las que aluden giran en torno a la necesidad del uso de la clase magistral para solucionar las posibles lagunas de conocimientos que generan los manuales de texto, el uso por parte del profesor de diferentes métodos

didácticos en función de las características de los estudiantes, lo que conlleva a utilizar también nuevos métodos de evaluación; el hecho de que el profesorado se considere preparado para el cambio metodológico en la universidad; y a la participación de los estudiantes en la organización y gestión de los contenidos de clase.

Antes de pasar a la descripción porcentual de cada uno de los ítems, destacamos tres ítems, el 7, 9 y 10, por contemplar las medias más altas y desviaciones típicas bajas, lo cual indica, que los estudiantes de la UGR que participan en la investigación se muestran especialmente “De acuerdo” con que las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes, siendo las metodologías activas más habituales en las aulas.

Finalmente, en cuanto a la distribución porcentual obtenida para cada uno de los ítems que forman esta subdimensión, describimos en primer lugar, aquellas cuestiones con las que los estudiantes no se identifican, manifestándose “En desacuerdo” (opción dos) y/o “Totalmente en desacuerdo” (opción uno). Al examinar la tabla anterior, comprobamos que aproximadamente la mitad de los estudiantes (51%) creen que los recursos materiales con los que cuenta la UGR no son adecuados para una docencia basada en metodologías activas. De igual modo, para el 57,9% el profesorado no está totalmente preparado para el cambio metodológico. También son mayoría (61,9%) los que consideran que el profesorado no contempla la utilización de diferentes métodos didácticos de acuerdo a las características de sus estudiantes, ni contempla que participen éstos en la organización y gestión de los contenidos de clase (59,7%). Por último, para el 59,6%, el uso de las clases magistrales no supone ninguna solución ante las lagunas de conocimiento que algunos materiales de texto les generan.

A continuación, destacamos aquellas cuestiones que sobre renovación metodológica son compartidas por los estudiantes, al posicionarse “De acuerdo” (opción tres) y/o “Totalmente de acuerdo” (opción cuatro) con ellas. Según el 53,9% de los estudiantes de esta primera muestra, los programas de las asignaturas han sufrido cambios debido a la introducción de cambios en la metodología docente, cambios que se pueden apreciar claramente, ya que para el 54,1% las habituales clases magistrales o teóricas son cada vez más acompañadas por otras modalidades docentes, (62,3%), de tal forma que la lección magistral se acompaña habitualmente de metodologías activas (52,3%). Este uso de nuevas modalidades y metodologías docentes por parte del profesor, según los estudiantes de la UGR, no solamente supone la introducción de nuevos modelos de evaluación (58,3%), sino también un estilo de trabajo por parte del profesorado diferente a cuando no utiliza metodologías activas (61,7%).

6.3.2. Dimensión 2: Uso de metodologías activas

Si observamos los valores recogidos en la tabla relativa a la segunda subdimensión, comprobamos que la tendencia a la respuesta central se repite.

Tabla 94. Porcentajes, media y desviación típica del subdimensión 2:
Uso de metodologías activas

Nº	Ítem	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
12	Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el método de enseñanza del profesor.	7,1	25,3	51,1	16,5	2,77	,806
13	El uso de metodologías activas permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrarán en la práctica profesional.	10	23,8	47,9	18,3	2,75	,870
14	Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo gracias al uso de las metodologías activas.	8,8	28,1	47,8	15,3	2,70	,833
15	El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en las aulas.	5,4	19,1	51,7	23,8	2,94	,801
16	A través de las metodologías activas se consiguen objetivos inalcanzables con otras metodologías.	13,1	31,6	42,8	12,6	2,55	,872
17	El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	6,6	25	53,1	15,3	2,77	,783
18	Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	6	23,1	53,4	17,5	2,82	,784
19	El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	8,4	27,4	49,1	15,1	2,71	,822
20	El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	5,3	18,5	54,6	21,5	2,92	,779

Si atendemos a los porcentajes de respuestas obtenidos, destacan los ítems 12, 15, 17, 18 y 20, todos ellos con puntuaciones superiores al 50%. Como aspectos más relevantes, encontramos el ítem 12, donde el 51,1% de los estudiantes consideran estar “De acuerdo” en que las metodologías activas se centran más en el aprendizaje del estudiante más que en el método de enseñanza del profesor, a su vez el ítem 15, nos muestra un 51,7% de los estudiantes que consideran que el empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en el aula, el ítem 17, donde un 53,1% de los estudiantes de la UGR creen que el uso de las metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos. En el ítem 18, por su parte, un 53,4%, están de acuerdo en que las metodologías activas potencia la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo. Por último, el porcentaje de 54,6% en la respuesta “De acuerdo” para el ítem 20, nos indica un importante porcentaje de estudiantes que cree que el uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje en los ellos.

En relación a las medias, éstas se sitúan entre 2,55 y 2,94. Ambas, como medias más destacadas, se corresponden con los ítems 16 y 15 respectivamente. El ítem 15, referido a “El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en el aula”, se sitúa con la media más alta (2,94), anteriormente ya descrito; y entre las puntuaciones más bajas, destaca el ítem 16 (2,55) “A través de metodologías activas se consiguen objetivos inalcanzables con otras metodologías”, con un porcentaje del 42,8% para la respuestas 3 (“De acuerdo”).

El ítem que junto al 15, presentan la media más alta es el 20 (2,92) que hace referencia al fomento del trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes a través del uso de las metodologías activas, y el ítem 18 (2,82) que confirma el hecho de que las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.

Las medias más bajas, junto a las del ítem 16, corresponden a los ítems 12 (2,77), 13 (2,75), 14 (2,70), 17 (2,77) y 19 (2,71). Los aspectos a los que aluden los mismos hacen referencia a las ventajas que supone el uso de las metodologías activas, tales como, el que priorice el aprendizaje del estudiante más que el método de enseñanza del profesor, siendo el estudiante el protagonista y responsable de su propio proceso de aprendizaje; que permiten al estudiante enfrentarse a problemas reales; que fomenta la interdisciplinariedad de contenidos, así como la investigación en el aula.

Centrándonos en los valores alcanzados por las desviaciones típicas, apreciamos que se sitúan entre ,779 y ,872. El valor más bajo (,779) corresponde al ítem 20, lo que pone de manifiesto que los estudiantes de la UGR tienden a considerar que el uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes. Esta tendencia se confirma con el porcentaje del 76,1% alcanzado en la opción 3 (“De acuerdo”) y en la opción 4 (“Totalmente de acuerdo”). El valor más alto corresponde al ítem 16, por lo que podemos afirmar que la posición de los estudiantes de la UGR es más divergente cuando se trata de considerar que a través de las metodologías activas se consiguen objetivos inalcanzables con otras metodologías.

También con una desviación típica alta y, por tanto, menor concentración en torno a la media, aparecen los ítems 13 ($X=2,75$ D.T.=,870), 14 ($X=2,70$ D. T.=,833) y 19 ($X=2,71$ D.T.=,822), referidos a las ventajas que supone el uso de las metodologías activa en el aula.

De otro lado, con una mayor concentración en torno a la media, y por tanto un acuerdo mayor por parte de los estudiantes, encontramos el ítem 18 ($X=2,82$ D.T.=,784) y el 20 ($X=2,92$ D.T.=,779). Los aspectos a los que aluden son: “Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo” y “El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes”, ítems que a su vez destacan por ser los que muestran un gran nivel de acuerdo, ya que presentan una media bastante alta y una desviación típica baja.

En cuanto a la distribución porcentual de las elecciones de los estudiantes de la UGR sobre el uso de las metodologías activas, en todas las cuestiones planteadas, los estudiantes se expresan “De acuerdo” (opción tres) y/o “Totalmente de acuerdo” (opción cuatro) con ellas. Así, para más de la mitad de los estudiantes (55,4%) el uso de las metodologías activas no solamente favorece el que se puedan conseguir objetivos que son inalcanzables con otras metodologías, sino que, además, permite que el eje sea el aprendizaje del estudiante, en lugar de el método de enseñanza del profesor, como tradicionalmente se venía haciendo (67,6%). Razón por la cual, el estudiante se considera que es el protagonista y responsable de su propio proceso

educativo (63,1%). Además, de ello, según el 68,4%, el uso de las metodologías activas por parte del profesor, fomenta la interdisciplinariedad de contenidos y la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo (70,9%), la investigación en el aula (64,2%), enfrentándose en todo momento a problemas reales o similares a los que se pueden encontrar en la práctica profesional (66,2%). Pero lo más destacado por las opiniones de los estudiantes, ya que superan el 70%, es que a través del uso de las metodologías activas, se habla de un trabajo en grupo, un aprendizaje entre los estudiantes (76,1%), fomentándose además la participación de los estudiantes en las aulas (75,5%).

6.3.3. Subdimensión 3: Contexto en las aulas universitarias

La tercera subdimensión dedicada al contexto en las aulas universitarias abarca cuatro ítems, desde el 21 al 24, las medias se sitúan entre los valores 2,30 y 2,91. Una vez más, las opciones con un mayor porcentaje de respuestas se corresponden con el 2 (“En desacuerdo”) y el 3 (“De acuerdo”).

Tabla 95. Porcentajes, media y desviación típica del subdimensión 3: Contexto en las aulas universitarias

Nº	Ítem	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
21	Las metodologías utilizadas habitualmente no permiten una implicación directa del estudiante.	15	36,6	36,7	11,7	2,45	,884
22	En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente.	5,8	22,1	47,9	24,3	2,91	,828
23	El recurso impreso es la estrategia docente predominante en la universidad.	7,6	29,3	42,6	20,5	2,76	,863
24	La lección magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.	19	40,7	31,6	8,7	2,30	,875

Si centramos nuestra atención en los porcentajes, observamos que en ninguna de las cuatro cuestiones se aglutina un número de estudiantes superior o igual al 50% en una sola respuestas, ya que en este caso las opiniones de los estudiantes se sitúan entre las opciones 1 y 2 (“Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo”) y las opciones 3 y 4 (“De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”). Aún así, destaca el ítem 22, por contemplar el porcentaje mayor, de tal forma que, con un 47,9% de estudiantes que consideran que el discurso oral predomina como estrategia docente en las aulas.

En relación a las medias, los ítems más destacados son el 22 (con la media más alta, 2,91) “En las aulas el discurso oral predominan como estrategia docente, y el ítem 24 (con la puntuación media más baja, 2,30), haciendo referencia a que la lección magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.

En relación a las desviaciones típicas, los datos recabados muestran una concentración en torno a la media que oscila entre los valores ,863 y ,884. Estos valores destacados se corresponden con los ítems 23 (“El recurso impreso es la estrategia docente predominante en la universidad”) y 21 (“Las metodologías utilizadas habitualmente no permiten una implicación directa del estudiante”). Este

rango de valores en las desviaciones típicas denota que las opiniones de los estudiantes en cuanto al contexto en las aulas universitarias, son muy dispersas, no habiendo demasiado consenso al respecto, excepto el ítem 22 que destaca por contemplar la media más alta y la desviación típica más baja, indicando en este caso que los estudiantes de la UGR tienen a considerar que en las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente.

Finalmente, en cuanto a la distribución porcentual de los cuatro ítems que componen esta subdimensión, los estudiantes manifiestan estar “En desacuerdo” (opción dos) y/o “Totalmente en desacuerdo”, respecto a que las metodologías utilizadas habitualmente no permiten una implicación directa del estudiante (51,6%), al igual que consideran que la lección magistral no es la única metodologías que permite la docencia en grupos numerosos (59,7%).

En cuanto a las cuestiones en las que se expresan “De acuerdo” (opción tres) y “Totalmente de acuerdo” (Opción cuatro) con ellas, una destacado 72,2% señala estar de acuerdo en que en las aulas el discurso oral predominan como estrategia docente junto con el recurso impreso (66,7%).

6.3.4. Dimensión 4: Desarrollo tradicional de la docencia

La cuarta y última subdimensión, relativa a la enseñanza tradicional, comprende desde el ítem 25 al 32. Una vez más, los mayores porcentajes tienden a concentrarse en los valores 2 y 3, destacándose en todas ellas por ser la que más aglutina porcentajes la opción 3 (“De acuerdo”), hecho que podemos comprobar observando que todas, excepto una de las medias, se sitúan en el valor 3 o muy próximas al mismo, y las desviaciones típicas, todas por encima de ,800. Este hecho muestra una subdimensión donde no encontramos altos porcentajes de respuestas, siendo el más alto, un 43,8%, indicándonos que los estudiantes presentan unas opiniones divididas en cuanto al contexto en las aulas universitarias.

Tabla 96. Porcentajes, media y desviación típica del subdimensión 4: Desarrollo tradicional de la docencia

Nº	Ítem	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
25	El peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	5,8	25,8	43,3	25,1	2,88	,853
26	Los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	10,4	37,8	38,9	13	2,54	,846
27	Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales.	8,1	22,8	45,3	23,8	2,85	,877
28	El elevado número de estudiantes por grupo dificulta el uso de metodologías activas.	8,5	17,5	33	41	3,06	,960
29	La lección magistral es la metodologías más empleada por el profesorado.	7,1	24,8	40,1	27,9	2,89	,895
30	A través de la lección magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.	6,6	25	43,7	24,7	2,86	,862
31	El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es	5	22,1	43,8	29	2,97	,843

	el método que mejor maneja el profesorado.						
32	La lección magistral se caracteriza por la pasividad y la falta de participación del estudiante.	8,6	24,1	38,8	28,5	2,87	,925

Si atendemos a los porcentajes, encontramos que ninguno de ellos llega, al 50% en ninguna de las respuestas, siendo cuatro ítems los que presentan puntuaciones superiores al 40% en la opción 3. Nos referimos a los ítems 25, 27, 29, 30 y 31. Todas ellas referidas a aspectos destacables sobre el uso de la clase o lección magistral.

Atendiendo a las medias, los valores oscilan entre el 2,54 (ítem 26) y 3,06 (ítem 28). En el primero de ellos, más próximo al 2, la opinión de los estudiantes se sitúa entre el desacuerdo y el de acuerdo respecto a que los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas. Mientras que el ítem 28, con una media que supera el 3, evidencia la tendencia a considerar que el elevado número de estudiantes por grupo dificulta el uso de metodologías activas.

Otras medias significativas, podemos encontrarlas en los ítems 25 (2,88), 27 (2,85), 29 (2,89), 30 (2,86), 31 (2,97) y 32 (2,87), que junto con el 28, presentan las medias más elevadas de esta cuarta subdimensión. Encontramos, por tanto, la tendencia al acuerdo en considerar que el peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral, que las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales, que la lección magistral es la metodología más empleada por el profesorado, que a través de la lección magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje, que el excesivo uso de la lección magistral se debe a que es el método que mejor maneja el profesorado, y que la lección magistral se caracteriza por la pasividad y la falta de participación del estudiante.

Si centramos nuestra atención en las desviaciones típicas, encontramos unas puntuaciones que oscilan entre el ,843 y ,960. Por tanto, hallamos, como hemos comentado, en esta subdimensión poco consenso en las respuestas. En cuanto a las puntuaciones más destacadas, observamos que la desviación típica más baja corresponde al ítem 31. En este caso, los porcentajes se debaten entre las opciones 2, 3 y 4, siendo para la opción 2 (“En desacuerdo”), lo que muestra un alumnado de la UGR con opiniones divididas en la consideración de si el excesivo uso de la lección magistral se debe a que es el método que mejor maneja el profesorado. Mientras que la desviación típica más alta, la encontramos en el ítem 28. En este ítem, los porcentajes se reparten principalmente entre las opciones, 3 y 4, de manera que, los estudiantes manifiestan estar “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, con que el elevado número de estudiantes por grupo dificulta el uso de metodologías activas.

Otras puntuaciones elevadas en la desviación típica corresponden a los ítems 29 (,895) y 32 (,925). En ambos casos, las repuestas de los estudiantes convergen en considerar que la lección magistral es la metodología más empleada por el profesorado, y que ésta se caracteriza por la pasividad y la falta de participación del estudiante.

En cuanto a la distribución porcentual, como se puede observar en la tabla anterior, en todas las cuestiones que componen esta cuarta subdimensión, los estudiantes de la UGR, se manifiestan principalmente “De acuerdo” (opción tres) y “Totalmente de acuerdo” (opción cuatro) con ellas; de manera que, según el 68,4%, el peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico, convirtiéndose así la lección magistral, según los estudiantes, en la metodología más empleadas por el profesorado (68%), bien sea, porque es el método que mejor manera el profesorado (72,8%), porque las infraestructuras y equipamientos están pensados para las clases magistrales (69,1%), es decir, el hecho que los espacios destinados a la docencia no facilitan el uso de otras metodologías como son las activas (51,9%), o debido al elevado número de estudiantes por grupo (74%). El hecho es, que según el 68,4%, a través de la lección magistral, es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje, ya que además, para el 67,3% de los estudiantes, ésta se caracteriza por la pasividad y la falta de participación de los mismos.

6.3. DIFERENCIAS ENTRE LA OPINIÓN DE PROFESORES Y ESTUDIANTES SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE LA T DE STUDENT PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES.

El análisis de las diferencias de medias mediante una T de Student de muestras independientes va a permitir saber en cuáles de las 32 variables comunes para profesores y estudiantes, de esta primera dimensión, existen diferencias significativas en su opinión sobre metodologías activas.

En las siguientes tablas se muestran las puntuaciones (media, prueba t y Sig. bilateral) de aquellas variables en las que se han obtenido diferencias significativas. Dado que en la construcción de las subdimensiones de la primera dimensión para profesores y estudiantes existen mínimas diferencias en cuanto a la agrupación de sus variables, se presentan los ítems en base a la estructura obtenida en la dimensión 1 para el cuestionario dirigido a los estudiantes.

Tras estudiar los resultados obtenidos, encontramos diferencias significativas en 29 de las 32 variables comunes sobre opinión de las metodologías activas que conforman la primera dimensión de ambos cuestionarios.

Tabla 97. T de Student para muestras independientes.
Subdimensión 1: Renovación metodológica

Nº	Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	P
2	El estilo de trabajo del profesor es diferente cuando usa metodologías activas en el aula.	3,50	2,52	25,343	≤,001
3	El uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación.	3,36	2,62	20,294	≤,001
4	El profesor utiliza diferentes métodos didácticos de acuerdo a las características de los estudiantes.	3,12	2,23	23,950	≤,001
5	El profesorado está preparado para el cambio	2,12	2,35	-6,578	≤,001

	metodológico en la universidad.				
6	El estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase.	2,07	2,29	-6,238	≤,001
7	Las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes	2,92	2,55	11,898	≤,001
8	Los recursos materiales con los que cuenta la universidad son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.	2,31	2,41	-2,636	,008
9	Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas.	2,82	2,66	4,825	≤,001
10	La lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas.	3,05	2,66	12,955	≤,001
11	Los programas de las asignaturas han sido cambiados de acuerdo a la renovación metodológica.	2,36	2,52	-4,513	≤,001

Respecto a si la UGR ha realizado los cambios oportunos en los programas de las asignaturas, son los profesores los que manifiestan estar más de acuerdo con esta afirmación ya que poseen una mayor media (2,36). También, es el profesorado el que obtiene una media más alta, considerándose más de acuerdo que los estudiantes en cuanto a si el estilo de trabajo del profesor es diferente cuando usa metodologías activas en el aula. En cuanto a si los recursos materiales con los que cuenta la UGR son adecuados para una docencia basada en metodologías activas, aunque ambos se posicionan en opiniones contrarias a ello y son los estudiantes los que manifiestan estar más de acuerdo con este ítem (2,41). De igual forma, en cuanto a la cuestión de si el profesorado está preparado para el cambio metodológico (ítem 5), de nuevo, son los estudiantes los que tienen una media mayor (2,35), considerándose más de acuerdo en esta afirmación que el profesorado.

Respeto a si la clase magistral es acompañada por otras modalidades docentes, es el profesorado el que obtiene una mejor opinión sobre ello (2,92). Sin embargo, en contra de la opinión de los estudiantes, los profesores consideran en mayor medida que sí utilizan diferentes métodos didácticos de acuerdo a las características de los mismos (3,12), acompañando así la lección magistral de otras metodologías como son las activas (3,05), aunque según ambos, y con una puntuación más alta por parte del profesorado (2,82), el uso de éstas no sea del todo muy habitual en las aulas. Señal de ello es que ambos, aunque con una media más alta entre los estudiantes (2,29), consideran que los estudiantes no participan en la organización y gestión de los contenidos de clase. Por último, los estudiantes muestran una opinión más baja (2,62) respecto a si las nuevas metodologías docentes (activas) van acompañadas de nuevos modelos de evaluación, siendo el profesorado el que se posiciona más de acuerdo con ello (3,36).

Como se aprecia en la tabla siguiente, en todos los aspectos referidos al uso de las metodologías activas es el profesorado el que obtiene una mayor puntuación respecto a su opinión. Así, el profesorado se manifiesta más de acuerdo que los estudiantes en cuanto a que: a través de las metodologías activas se consiguen objetivos inalcanzables con otras metodologías (2,67); las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiantes más que en el método del profesor (3,01),

siendo los estudiantes los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo (2,88); el uso de metodologías activas permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrará en la práctica profesional (2,99); el empleo de las metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de los contenidos (2,97), la investigación en el aula (2,95), la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo (3,22), y destaca sobre todo la puntuación mayor obtenida por el profesorado en cuanto que el empleo de las metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en las aulas (3,19), al igual que el trabajo en grupo y aprendizaje entre los estudiantes (3,19).

Tabla 98. T de Student para muestras independientes.
Subdimensión 2: Uso de metodologías activas

Nº	Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	P
12	Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el método de enseñanza del profesor.	3,01	2,77	6,542	≤,001
13	El uso de metodologías activas permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrarán en la práctica profesional.	2,99	2,75	6,859	≤,001
14	Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo gracias al uso de las metodologías activas.	2,88	2,70	4,825	≤,001
15	El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en las aulas.	3,19	2,94	6,932	≤,001
16	A través de las metodologías activas se consiguen objetivos inalcanzables con otras metodologías.	2,67	2,55	3,010	,003
17	El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	2,97	2,77	5,377	≤,001
18	Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	3,22	2,82	11,204	≤,001
19	El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	2,95	2,71	6,593	≤,001
20	El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	3,19	2,92	7,639	≤,001

En lo referente a la subdimensión 3, tal como deja ver la tabla 95., respecto a la opinión sobre si las metodologías utilizadas habitualmente no permiten una implicación directa del estudiante, aunque ambos no se manifiestan del todo de acuerdo, es el profesorado el que muestra una puntuación mayor (2,58), manifestándose así más de acuerdo que los estudiantes (2,45). Asimismo, aunque ambos consideren de nuevo que el discurso oral predomina como estrategia docente en las aulas, es la opinión del profesorado la que destaca al obtener una mayor puntuación (3,02). Por último, en relación a la opinión sobre si la lección magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos, son en este caso los estudiantes los que obtienen un mayor puntuación (2,30) si se compara con la del profesorado (2,21).

Tabla 99. T de Student para muestras independientes.
Subdimensión 3: Contexto en las aulas universitarias

Nº	Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	P
21	Las metodologías utilizadas habitualmente no permiten una implicación directa del estudiante.	2,58	2,45	3,281	,001
22	En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente.	3,02	2,91	3,352	,001
24	La lección magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.	2,21	2,30	- 2,654	,008

En cuanto a los resultados obtenidos sobre la opinión respecto al desarrollo tradicional de la docencia (Tabla 96), se obtienen puntuaciones significativamente superiores en las medias del profesorado respecto a las medias de los estudiantes en cuestiones como: los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas (2,96); las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales (3,10); el elevado número de estudiantes por grupo dificulta el uso de metodologías activas; y la lección magistral es la metodología más empleada por el profesorado (3,12). En cuanto al resto de afirmaciones, es la opinión de los estudiantes la que obtiene una mayor puntuación, tendiendo éstos a estar más de acuerdo que el profesorado en cuestiones como: el peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico (2,88); a través de la lección magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje (2,86); y el excesivo uso de la lección magistral se debe a que es el método que mejor maneja el profesorado (2,97).

Tabla 100. T de Student para muestras independientes.
Subdimensión 4: Desarrollo tradicional de la docencia

Nº	Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	P
25	El peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	2,80	2,88	-2,157	,031
26	Los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	2,96	2,54	10,765	≤,001
27	Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales.	3,10	2,85	6,763	≤,001
28	El elevado número de estudiantes por grupo dificulta el uso de metodologías activas.	3,54	3,06	13,187	≤,001
29	La lección magistral es la metodologías más empleada por el profesorado.	3,12	2,89	6,884	≤,001
30	A través de la lección magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.	2,66	2,86	-5,036	≤,001
31	El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es el método que mejor maneja el profesorado.	2,78	2,97	-4,769	≤,001

Marco Metodológico de la Investigación

**PERCEPCIÓN Y OPINIÓN SOBRE EL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. Modalidades
organizativas, Enfoques metodológicos y
Sistemas de Evaluación**

6.4. INDICE DE ACUERDO Y PROPORCIÓN RELACIONADA ENTRE LA PERCEPCIÓN Y LA OPINIÓN DEL PROFESORADO Y DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. RESULTADOS DERIVADOS DEL ÍNDICE DE ACUERDO (KAPPA)

A través del análisis de kappa, mostramos la concordancia entre la percepción (uso habitual) y la opinión (uso en Grado) sobre el uso de las diferentes modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación, así como la descripción porcentual de cada una de ellas.

Las tablas que a continuación se presentan para cada una de las modalidades organizativas, de los enfoques metodológicos y de los sistemas de evaluación, muestran las puntuaciones (porcentajes, medida de acuerdo: Kappa y porcentaje de coincidencias) obtenidas para cada una de ellas de acuerdo con las opciones de respuestas adoptadas para el uso (1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho) y para la opinión sobre el uso en las enseñanzas de Grado (1=Nada adecuada; 2=Poco adecuada; 3=Adecuada; 4=Muy adecuada).

Para una lectura más fácil de las siguiente tablas, resaltamos en cada una de ellas, en verde el porcentaje de percepción, en rojo el de opinión y en celeste las frecuencias de coincidencias. De tal modo que, el resultado que se presenta en el caso de la percepción y la opinión proviene de la suma de esos porcentajes; y en el caso del porcentaje de coincidencias, es el resultado de la suma de las frecuencias, dividido por el número total de sujetos que dan respuesta a la cuestión, multiplicado por 100.

6.4.1. Opinión y percepción del profesorado

6.4.1.1. Modalidades Organizativas (MO)

6.4.1.1.1. Clases teóricas

Como se puede observar en la siguiente tabla de contingencia, la mayoría del profesorado de la UGR, (92,6%), afirma utilizar bastante o mucho la clase teórica como modalidad organizativa en su docencia; siendo el 88,3%, los que la consideran adecuada o muy adecuada como modalidad organizativa en las enseñanzas de Grado.

En cuanto a la distribución de respuestas entre el uso habitual y la opinión sobre el uso de las clases teóricas como modalidad organizativa en las nuevas titulaciones, ésta nos permite observar un grado de acuerdo bueno (Kappa=0,682, p -valor $\leq 0,001$) situándose el porcentaje de coincidencias en el 82,1% ($488/594=0,821$). De manera que, cuando el profesorado afirma que utiliza bastante o mucho las clases teóricas como modalidad organizativa, este también las considera adecuadas o muy adecuadas para la docencia en Grado y viceversa

Tabla 101. Contingencia. Percepción/Opinión. MO: Clases teóricas

Kappa=0,682			OPINIÓN: CLASES TEÓRICAS				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): CLASES TEÓRICAS	Nada	Recuento	4	1	2	1	8
		% dentro de PMO1	50,0%	12,5%	25,0%	12,5%	100,0%
		% dentro de OMO1	44,4%	1,6%	,6%	,5%	1,3%
		% del total	,7%	,2%	,3%	,2%	1,3%
	Poco	Recuento	3	26	7	0	36
		% dentro de PMO1	8,3%	72,2%	19,4%	,0%	100,0%
		% dentro de OMO1	33,3%	42,6%	2,1%	,0%	6,1%
		% del total	,5%	4,4%	1,2%	,0%	6,1%
	Bastante	Recuento	2	31	285	23	341
		% dentro de PMO1	,6%	9,1%	83,6%	6,7%	100,0%
		% dentro de OMO1	22,2%	50,8%	87,2%	11,7%	57,4%
		% del total	,3%	5,2%	48,0%	3,9%	57,4%
	Mucho	Recuento	0	3	33	173	209
		% dentro de PMO1	,0%	1,4%	15,8%	82,8%	100,0%
		% dentro de OMO1	,0%	4,9%	10,1%	87,8%	35,2%
		% del total	,0%	,5%	5,6%	29,1%	35,2%
Total	Recuento	9	61	327	197	594	
	% dentro de PMO1	1,5%	10,3%	55,1%	33,2%	100,0%	
	% dentro de OMO1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	1,5%	10,3%	55,1%	33,2%	100,0%	

6.4.1.1.2. Seminarios

En relación al uso habitual de los seminarios como modalidad organizativa en la docencia del profesorado de la UGR, como se puede apreciar en la tabla de contingencia, el 73,7% de los profesores afirma utilizar bastante o mucho los seminarios; siendo casi su totalidad, el 92%, los que consideran adecuado o muy adecuado el uso de los mismos como modalidad organizativa para las nuevas titulaciones de Grado.

Los resultados obtenidos para el análisis de Kappa en este caso, indican un acuerdo moderado (Kappa=0,467, p-valor ≤ 0,001), siendo el porcentaje de coincidencias el 67,3% (400/594=0,67). Sin embargo, la distribución de frecuencias cruzadas entre el uso habitual y la opinión sobre el uso denota una variabilidad en las opiniones, ya que se observa que hay profesores que aunque afirman utilizar poco o nada las clases teóricas, estos las consideran adecuadas o muy adecuadas.

Tabla 102. Contingencia. Percepción/Opinión. MO: Seminarios

Kappa=0,467		OPINIÓN: SEMINARIOS				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): SEMINARIOS	Nada	Recuento	5	3	22	14	44
		% dentro de PMO2	11,4%	6,8%	50,0%	31,8%	100,0%
		% dentro de OMO2	83,3%	7,1%	8,1%	5,1%	7,4%
		% del total	,8%	,5%	3,7%	2,4%	7,4%
	Poco	Recuento	1	33	49	29	112
		% dentro de PMO2	,9%	29,5%	43,8%	25,9%	100,0%
		% dentro de OMO2	16,7%	78,6%	17,9%	10,6%	18,9%
		% del total	,2%	5,6%	8,2%	4,9%	18,9%
	Bastante	Recuento	0	5	192	71	268
		% dentro de PMO2	,0%	1,9%	71,6%	26,5%	100,0%
		% dentro de OMO2	,0%	11,9%	70,3%	26,0%	45,1%
		% del total	,0%	,8%	32,3%	12,0%	45,1%
	Mucho	Recuento	0	1	10	159	170
		% dentro de PMO2	,0%	,6%	5,9%	93,5%	100,0%
		% dentro de OMO2	,0%	2,4%	3,7%	58,2%	28,6%
		% del total	,0%	,2%	1,7%	26,8%	28,6%
Total	Recuento	6	42	273	273	594	
	% dentro de PMO2	1,0%	7,1%	46,0%	46,0%	100,0%	
	% dentro de OMO2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	1,0%	7,1%	46,0%	46,0%	100,0%	

6.4.1.1.3. Talleres

Respecto al uso de los talleres como modalidad organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), aproximadamente la mitad del profesorado (55,4%) afirma hacer uso de ellos. Además, el 78,8% considera que el uso de éstos es adecuado o muy adecuado como modalidad organizativa en la docencia de Grado.

La distribución de respuestas entre la percepción su uso habitual y la opinión sobre el uso de los talleres como modalidad organizativa, nos permite observar un grado de acuerdo moderado (Kappa=0,469, p-valor≤ 0,001), con un porcentaje del 61,1% (363/594=0,61) de coincidencias. Por otro lado, al observar la distribución de frecuencias cruzadas entre el uso habitual y la opinión de uso en Grado de los talleres, se aprecia que a medida que aumenta la opinión del profesorado sobre su uso en las

nuevas titulaciones, las frecuencias sobre su uso habitual disminuyen situándose en poco o nada.

Tabla 103. Contingencia. Percepción/Opinión. MO: Talleres

Kappa=0,469		OPINIÓN: TALLERES				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): TALLERES	Nada	Recuento	39	15	39	26	119
		% dentro de PMO3	32,8%	12,6%	32,8%	21,8%	100,0%
		% dentro de OMO3	97,5%	17,4%	16,7%	11,1%	20,0%
		% del total	6,6%	2,5%	6,6%	4,4%	20,0%
	Poco	Recuento	1	67	55	23	146
		% dentro de PMO3	,7%	45,9%	37,7%	15,8%	100,0%
		% dentro de OMO3	2,5%	77,9%	23,6%	9,8%	24,6%
		% del total	,2%	11,3%	9,3%	3,9%	24,6%
	Bastante	Recuento	0	2	132	61	195
		% dentro de PMO3	,0%	1,0%	67,7%	31,3%	100,0%
		% dentro de OMO3	,0%	2,3%	56,7%	26,0%	32,8%
		% del total	,0%	,3%	22,2%	10,3%	32,8%
	Mucho	Recuento	0	2	7	125	134
		% dentro de PMO3	,0%	1,5%	5,2%	93,3%	100,0%
		% dentro de OMO3	,0%	2,3%	3,0%	53,2%	22,6%
		% del total	,0%	,3%	1,2%	21,0%	22,6%
Total	Recuento	40	86	233	235	594	
	% dentro de PMO3	6,7%	14,5%	39,2%	39,6%	100,0%	
	% dentro de OMO3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	6,7%	14,5%	39,2%	39,6%	100,0%	

6.4.1.1.4. Clases prácticas

Sobre el uso de las clases prácticas como modalidad organizativa en la docencia, la mayoría del profesorado (96,3%), afirman contemplar en la organización de su docencia el uso de las mismas, siendo también un destacable el 98,1% de los mismos, los que consideran adecuado o muy adecuado su uso como modalidad organizativa del proceso de E-A en las enseñanzas de Grado.

El análisis de Kappa, en este caso, muestra un acuerdo bueno (Kappa=0,625) entre el uso habitual de las clases prácticas y la opinión sobre su uso en las nuevas titulaciones, con un porcentaje de coincidencias del 83,1% (494/594=0,831). Ya que aunque frecuentemente, a medida que aumenta el uso de las clases prácticas

aumenta la opinión sobre su uso en Grado, aún así, al observar la distribución de frecuencias cruzadas, se aprecia la existencia de profesorado que opina que su uso en Grado es poco o nada adecuado aunque éste las utilice habitualmente bastante en su docencia.

Tabla 104. Contingencia. Percepción/Opinión. MO: Clases prácticas

		OPINIÓN: CLASES PRÁCTICAS				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): CLASES PRÁCTICAS	Nada	Recuento	2	1	0	2	5
		% dentro de PMO4	40,0%	20,0%	,0%	40,0%	100,0%
		% dentro de OMO4	50,0%	14,3%	,0%	,5%	,8%
		% del total	,3%	,2%	,0%	,3%	,8%
	Poco	Recuento	0	4	9	2	15
		% dentro de PMO4	,0%	26,7%	60,0%	13,3%	100,0%
		% dentro de OMO4	,0%	57,1%	5,7%	,5%	2,5%
		% del total	,0%	,7%	1,5%	,3%	2,5%
	Bastante	Recuento	2	2	124	58	186
		% dentro de PMO4	1,1%	1,1%	66,7%	31,2%	100,0%
		% dentro de OMO4	50,0%	28,6%	79,0%	13,6%	31,3%
		% del total	,3%	,3%	20,9%	9,8%	31,3%
	Mucho	Recuento	0	0	24	364	388
		% dentro de PMO4	,0%	,0%	6,2%	93,8%	100,0%
		% dentro de OMO4	,0%	,0%	15,3%	85,4%	65,3%
		% del total	,0%	,0%	4,0%	61,3%	65,3%
Total	Recuento	4	7	157	426	594	
	% dentro de PMO4	,7%	1,2%	26,4%	71,7%	100,0%	
	% dentro de OMO4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	,7%	1,2%	26,4%	71,7%	100,0%	

6.4.1.1.5. Tutorías

Sobre las tutorías como modalidad organizativa en la docencia del profesorado de la UGR, como se puede apreciar en la tabla de contingencia, el 91,2% del mismo se posicionan en relación a su uso, en las opciones de respuestas, bastante y mucho. En cuanto a la opinión de estos sobre el uso de las tutorías en las nuevas titulaciones de Grado, el 96,6%, consideran adecuado o muy adecuado su uso.

La distribución de respuestas entre la percepción y la opinión sobre el uso de las clases teóricas como modalidad organizativa nos permite observar un grado de

acuerdo moderado entre el uso de la tutoría y la opinión sobre su uso en las enseñanzas de Grado ($Kappa=0,528$, $p\text{-valor}\leq 0,001$) con un porcentaje de coincidencias del 66,4% ($395/594=0,664$). Observándose que, el profesorado que utiliza bastante o mucho las tutorías, también las considera adecuadas o muy adecuadas para la docencia en Grado.

Tabla 105. Contingencia. Percepción/Opinión. MO: Tutorías

Kappa=0,528		OPINIÓN: TUTORÍAS				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): TUTORÍAS	Nada	Recuento	4	0	1	2	7
		% dentro de PMO5	57,1%	,0%	14,3%	28,6%	100,0%
		% dentro de OMO5	80,0%	,0%	,5%	,5%	1,2%
		% del total	,7%	,0%	,2%	,3%	1,2%
	Poco	Recuento	1	13	20	11	45
		% dentro de PMO5	2,2%	28,9%	44,4%	24,4%	100,0%
		% dentro de OMO5	20,0%	86,7%	10,9%	2,8%	7,6%
		% del total	,2%	2,2%	3,4%	1,9%	7,6%
	Bastante	Recuento	0	2	143	95	240
		% dentro de PMO5	,0%	,8%	59,6%	39,6%	100,0%
		% dentro de OMO5	,0%	13,3%	78,1%	24,3%	40,4%
		% del total	,0%	,3%	24,1%	16,0%	40,4%
	Mucho	Recuento	0	0	19	283	302
		% dentro de PMO5	,0%	,0%	6,3%	93,7%	100,0%
		% dentro de OMO5	,0%	,0%	10,4%	72,4%	50,8%
		% del total	,0%	,0%	3,2%	47,6%	50,8%
Total	Recuento	5	15	183	391	594	
	% dentro de PMO5	,8%	2,5%	30,8%	65,8%	100,0%	
	% dentro de OMO5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	,8%	2,5%	30,8%	65,8%	100,0%	

6.4.1.1.6. Prácticas externas

Como se puede apreciar en la siguiente tabla, algo más de la mitad del profesorado, el 54,4%, afirma utilizar bastante o mucho las prácticas externas en la organización de su docencia, sin embargo, el 80,1% considera adecuado o muy adecuado su uso como modalidad organizativa en las enseñanzas de Grado.

A pesar, de que la distribución de respuestas entre la percepción y la opinión sobre el uso de las prácticas externas como modalidad organizativa ofrece un acuerdo moderado ($Kappa=0,449$, $p\text{-valor}\leq 0,001$), con un porcentaje del 59,2% ($352/594=0,592$) de coincidencias, ya que la distribución de frecuencias cruzadas permite apreciar una variabilidad en cuanto al uso habitual de las prácticas externas y a la opinión sobre su uso en Grado, ya que a medida que disminuye el uso habitual de las de las mismas en su docencia, aumenta la frecuencia sobre su opinión respecto al uso de ésta en Grado.

Tabla 106. Contingencia. Percepción/Opinión. MO: Prácticas externas

Kappa=0,449		OPINIÓN: PRÁCTICAS EXTERNAS				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): PRÁCTICAS EXTERNAS	Nada	Recuento	47	23	51	36	157
		% dentro de PMO6	29,9%	14,6%	32,5%	22,9%	100,0%
		% dentro de OMO6	92,2%	34,3%	22,8%	14,3%	26,4%
		% del total	7,9%	3,9%	8,6%	6,1%	26,4%
	Poco	Recuento	3	42	41	28	114
		% dentro de PMO6	2,6%	36,8%	36,0%	24,6%	100,0%
		% dentro de OMO6	5,9%	62,7%	18,3%	11,1%	19,2%
		% del total	,5%	7,1%	6,9%	4,7%	19,2%
	Bastante	Recuento	1	2	126	51	180
		% dentro de PMO6	,6%	1,1%	70,0%	28,3%	100,0%
		% dentro de OMO6	2,0%	3,0%	56,3%	20,2%	30,3%
		% del total	,2%	,3%	21,2%	8,6%	30,3%
	Mucho	Recuento	0	0	6	137	143
		% dentro de PMO6	,0%	,0%	4,2%	95,8%	100,0%
		% dentro de OMO6	,0%	,0%	2,7%	54,4%	24,1%
		% del total	,0%	,0%	1,0%	23,1%	24,1%
Total	Recuento	51	67	224	252	594	
	% dentro de PMO6	8,6%	11,3%	37,7%	42,4%	100,0%	
	% dentro de OMO6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	8,6%	11,3%	37,7%	42,4%	100,0%	

6.4.1.1.7. Estudio y trabajo autónomo

En cuanto al estudio y trabajo autónomo, según el 89,2% del profesorado participante en el estudio esta modalidad organizativa es utilizada bastante o mucho en su docencia, siendo el 96,9% los que opinan que su uso en las enseñanzas de Grado es adecuado o muy adecuado.

Los resultados obtenidos para el análisis de Kappa en este caso indican una medida de acuerdo moderada ($Kappa=0,527$, $p\text{-valor} \leq 0,001$) situándose el porcentaje de coincidencias en el 74,9% ($445/594=0,749$). De tal forma que cuanto más uso afirma el profesorado que hace en su docencia del estudio y trabajo autónomo como modalidad organizativa, la opinión de éste sobre su uso en Grado aumenta, considerándola adecuada o muy adecuada.

Tabla 107. Contingencia. Percepción/Opinión. MO: Estudio y trabajo autónomo

Kappa=0,527		OPINIÓN: ESTUDIO Y TRABAJO AUTÓNOMO				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): ESTUDIO Y TRABAJO AUTÓNOMO	Nada	Recuento	1	0	3	7	11
		% dentro de PMO7	9,1%	,0%	27,3%	63,6%	100,0%
		% dentro de OMO7	33,3%	,0%	1,8%	1,7%	1,9%
		% del total	,2%	,0%	,5%	1,2%	1,9%
	Poco	Recuento	1	14	14	24	53
		% dentro de PMO7	1,9%	26,4%	26,4%	45,3%	100,0%
		% dentro de OMO7	33,3%	93,3%	8,4%	5,9%	8,9%
		% del total	,2%	2,4%	2,4%	4,0%	8,9%
	Bastante	Recuento	1	1	132	81	215
		% dentro de PMO7	,5%	,5%	61,4%	37,7%	100,0%
		% dentro de OMO7	33,3%	6,7%	79,5%	19,8%	36,2%
		% del total	,2%	,2%	22,2%	13,6%	36,2%
	Mucho	Recuento	0	0	17	298	315
		% dentro de PMO7	,0%	,0%	5,4%	94,6%	100,0%
		% dentro de OMO7	,0%	,0%	10,2%	72,7%	53,0%
		% del total	,0%	,0%	2,9%	50,2%	53,0%
Total	Recuento	3	15	166	410	594	
	% dentro de PMO7	,5%	2,5%	27,9%	69,0%	100,0%	
	% dentro de OMO7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	,5%	2,5%	27,9%	69,0%	100,0%	

6.4.1.1.8. Estudio y trabajo en grupo

Respecto a la última modalidad organizativa, el estudio y trabajo en grupo, el 81,2% del profesorado de la UGR afirma usar bastante o mucho esta modalidad en su docencia, siendo el 93,1% los que opinan que su uso es adecuado o muy adecuado para las nuevas titulaciones de Grado.

La percepción (uso habitual) y la opinión sobre el uso del estudio y trabajo en grupo como modalidad organizativa, nos permite observar un grado de acuerdo

moderado significativo entre el uso de ésta y la opinión sobre su uso en las enseñanzas de Grado ($Kappa=0,488$, $p\text{-valor} \leq 0,001$) siendo el 70,5% ($419/594=0,705$). De manera que, cuando el profesorado afirma que utiliza bastante o mucho las clases teóricas como modalidad organizativa, este también le considera adecuado o muy adecuado para la docencia en Grado y viceversa.

Tabla 108. Contingencia. Percepción/Opinión. MO: Estudio y trabajo en grupo

Kappa=0,488		OPINIÓN: ESTUDIO Y TRABAJO EN GRUPO				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): ESTUDIO Y TRABAJO EN GRUPO	Nada	Recuento	9	3	9	12	33
		% dentro de PMO8	27,3%	9,1%	27,3%	36,4%	100,0%
		% dentro de OMO8	81,8%	10,0%	4,0%	3,6%	5,6%
		% del total	1,5%	,5%	1,5%	2,0%	5,6%
	Poco	Recuento	0	24	33	22	79
		% dentro de PMO8	,0%	30,4%	41,8%	27,8%	100,0%
		% dentro de OMO8	,0%	80,0%	14,8%	6,7%	13,3%
		% del total	,0%	4,0%	5,6%	3,7%	13,3%
	Bastante	Recuento	2	3	167	91	263
		% dentro de PMO8	,8%	1,1%	63,5%	34,6%	100,0%
		% dentro de OMO8	18,2%	10,0%	74,9%	27,6%	44,3%
		% del total	,3%	,5%	28,1%	15,3%	44,3%
	Mucho	Recuento	0	0	14	205	219
		% dentro de PMO8	,0%	,0%	6,4%	93,6%	100,0%
		% dentro de OMO8	,0%	,0%	6,3%	62,1%	36,9%
		% del total	,0%	,0%	2,4%	34,5%	36,9%
Total	Recuento	11	30	223	330	594	
	% dentro de PMO8	1,9%	5,1%	37,5%	55,6%	100,0%	
	% dentro de OMO8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	1,9%	5,1%	37,5%	55,6%	100,0%	

6.4.1.2. Enfoques Metodológicos (EM)

6.4.1.2.1. Lección magistral participativa

Como se puede observar en la tabla de contingencia, el 87,2% afirma utilizar bastante o mucho la lección magistral participativa como enfoque metodológico para su docencia; siendo el 88,9% los que consideran esta metodología adecuada o muy adecuada para la enseñanza de las nuevas titulaciones de Grado.

La observación de la distribución de respuestas entre la percepción (uso habitual) y la opinión sobre el uso de la lección magistral en las nuevas titulaciones en este caso, nos permite apreciar un acuerdo moderado significativo ($Kappa=0,467$, $p\text{-valor} \leq 0,001$) con un porcentaje del 78,9% ($469/594=0,789$) de coincidencias entre el uso de la lección magistral y la opinión sobre su uso en las enseñanzas de Grado. De manera que cuando el profesorado afirma que utiliza bastante o mucho la lección magistral participativa como método docente, este también considera adecuado o muy adecuado su uso como modalidad organizativa para la docencia en Grado y viceversa.

Tabla 109. Contingencia. Percepción/Opinión. EM: Lección magistral participativa

Kappa=0,467		OPINIÓN: LECCIÓN MAGISTRAL PARTICIPATIVA				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): LECCIÓN MAGISTRAL PARTICIPATIVA	Nada	Recuento	8	0	1	1	10
		% dentro de PEM1	80,0%	,0%	10,0%	10,0%	100,0%
		% dentro de OEM1	57,1%	,0%	,4%	,4%	1,7%
		% del total	1,3%	,0%	,2%	,2%	1,7%
	Poco	Recuento	3	34	15	4	56
		% dentro de PEM1	5,4%	60,7%	26,8%	7,1%	100,0%
		% dentro de OEM1	21,4%	54,8%	5,5%	1,6%	9,4%
		% del total	,5%	5,7%	2,5%	,7%	9,4%
	Bastante	Recuento	2	26	213	28	269
		% dentro de PEM1	,7%	9,7%	79,2%	10,4%	100,0%
		% dentro de OEM1	14,3%	41,9%	78,6%	11,3%	45,3%
		% del total	,3%	4,4%	35,9%	4,7%	45,3%
	Mucho	Recuento	1	2	42	214	259
		% dentro de PEM1	,4%	,8%	16,2%	82,6%	100,0%
		% dentro de OEM1	7,1%	3,2%	15,5%	86,6%	43,6%
		% del total	,2%	,3%	7,1%	36,0%	43,6%
Total	Recuento	14	62	271	247	594	
	% dentro de PEM1	2,4%	10,4%	45,6%	41,6%	100,0%	
	% dentro de OEM1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	2,4%	10,4%	45,6%	41,6%	100,0%	

6.4.1.2.2. Exposición oral de trabajos por los estudiantes

Según se ve en la tabla de contingencia, el 80,1% del profesorado de la UGR utiliza como metodología en su docencia las exposiciones orales de trabajos

realizados por los estudiantes, siendo el 90,7% los que opinan que se trata de una metodología adecuada o muy adecuada para utilizar en las enseñanzas de Grado.

En este sentido, la distribución de respuestas entre el uso y la opinión sobre el uso de la exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes como enfoque metodológico de la docencia, ofrece un grado de acuerdo moderado ($Kappa=0,478$, p -valor $\leq 0,001$), situándose el porcentaje de coincidencias en este caso en el 66,1%. No obstante, al observar la distribución de frecuencias cruzadas entre el uso y la opinión de uso de esta metodología se aprecia a medida que la frecuencia del profesorado que el uso de la exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes disminuye, aumenta la frecuencia en la opinión (muy adecuado) de los profesores sobre el uso de ésta metodología en las enseñanzas de Grado.

Tabla 110. Contingencia. Percepción/Opinión. EM: Exposición oral de trabajos por los estudiantes

Kappa=0,478		OPINIÓN: EXPOSICIÓN ORAL DE TRABAJOS POR LOS ESTUDIANTES				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): EXPOSICIÓN ORAL DE TRABAJOS POR LOS ESTUDIANTES	Nada	Recuento	7	6	13	8	34
		% dentro de PEM2	20,6%	17,6%	38,2%	23,5%	100,0%
		% dentro de OEM2	70,0%	13,3%	5,0%	2,9%	5,7%
		% del total	1,2%	1,0%	2,2%	1,3%	5,7%
	Poco	Recuento	2	32	58	25	117
		% dentro de PEM2	1,7%	27,4%	49,6%	21,4%	100,0%
		% dentro de OEM2	20,0%	71,1%	22,1%	9,0%	19,7%
		% del total	,3%	5,4%	9,8%	4,2%	19,7%
	Bastante	Recuento	1	7	184	74	266
		% dentro de PEM2	,4%	2,6%	69,2%	27,8%	100,0%
		% dentro de OEM2	10,0%	15,6%	70,2%	26,7%	44,8%
		% del total	,2%	1,2%	31,0%	12,5%	44,8%
	Mucho	Recuento	0	0	7	170	177
		% dentro de PEM2	,0%	,0%	4,0%	96,0%	100,0%
		% dentro de OEM2	,0%	,0%	2,7%	61,4%	29,8%
		% del total	,0%	,0%	1,2%	28,6%	29,8%
Total	Recuento	10	45	262	277	594	
	% dentro de PEM2	1,7%	7,6%	44,1%	46,6%	100,0%	
	% dentro de OEM2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	1,7%	7,6%	44,1%	46,6%	100,0%	

6.4.1.2.3. Seminario

En cuanto al seminario como metodología docente, más de la mitad de los profesores participantes en el estudio (68,4%) afirman hacer uso del mismo como método docente, siendo el 90% del total, el que considera que el uso del mismo como es adecuado o muy adecuado en Grado.

Los resultados obtenidos para el análisis de Kappa en este caso ($Kappa=0,437$, $p\text{-valor} \leq 0,001$) indican un acuerdo moderado, siendo en este caso el porcentaje de coincidencias el 62,1% ($369/594=0,621$). En este caso, al observar las distribuciones cruzadas del uso habitual y la opinión de uso, se observa que a medida que el uso habitual es menor, las frecuencias de opinión disminuyen también. Aunque, el profesorado que afirma utilizar bastante o mucho el seminario lo considera también adecuado o muy adecuado. Pero a pesar de la que la opinión sobre su uso es muy buena, es decir, el uso del seminario es considerado en general por el profesorado adecuado o muy adecuado para las enseñanzas de Grado, su uso habitual es menor de lo que cabría esperar partiendo de la opinión de uso del mismo.

Tabla 111. Contingencia. Percepción/Opinión. EM: Seminario

Kappa=0,437			OPINIÓN: SEMINARIO				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): SEMINARIO	Nada	Recuento	7	7	20	13	47
		% dentro de PEM3	14,9%	14,9%	42,6%	27,7%	100,0%
		% dentro de OEM3	77,8%	14,0%	7,7%	4,7%	7,9%
		% del total	1,2%	1,2%	3,4%	2,2%	7,9%
	Poco	Recuento	0	37	56	48	141
		% dentro de PEM3	,0%	26,2%	39,7%	34,0%	100,0%
		% dentro de OEM3	,0%	74,0%	21,5%	17,5%	23,7%
		% del total	,0%	6,2%	9,4%	8,1%	23,7%
	Bastante	Recuento	2	6	179	67	254
		% dentro de PEM3	,8%	2,4%	70,5%	26,4%	100,0%
		% dentro de OEM3	22,2%	12,0%	68,6%	24,5%	42,8%
		% del total	,3%	1,0%	30,1%	11,3%	42,8%
	Mucho	Recuento	0	0	6	146	152
		% dentro de PEM3	,0%	,0%	3,9%	96,1%	100,0%
		% dentro de OEM3	,0%	,0%	2,3%	53,3%	25,6%
		% del total	,0%	,0%	1,0%	24,6%	25,6%
Total	Recuento	9	50	261	274	594	
	% dentro de PEM3	1,5%	8,4%	43,9%	46,1%	100,0%	
	% dentro de OEM3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	1,5%	8,4%	43,9%	46,1%	100,0%	

6.4.1.2.4. Estudios de caso

Sobre los estudios de caso como enfoque metodológico en la docencia del profesorado de la UGR, como se puede ver abajo en la tabla de contingencia, es el 67% del profesorado de la UGR, el que alega que utiliza habitualmente los estudios de caso como metodología docente. Respecto a la opinión sobre su uso en las nuevas titulaciones, un 84,5% opina que su uso es adecuado o muy adecuado como metodología docente en las enseñanzas de Grado.

En este caso, entre la percepción (Uso habitual) y la opinión se obtiene un acuerdo moderado ($Kappa=0,510$, $p\text{-valor} \leq 0,001$), siendo el 65,9% ($392/594=0,659$) el porcentaje de coincidencias. De manera que, conforme aumenta el uso, por parte del profesorado de los estudios de caso como método docente, la opinión respecto a éste para ser utilizado en las enseñanzas de Grado también aumenta.

Tabla 112. Contingencia. Percepción/Opinión. EM: Estudios de caso

Kappa=0,510			OPINIÓN: ESTUDIOS DE CASO				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): ESTUDIOS DE CASO	Nada	Recuento	31	11	24	9	75
		% dentro de PEM4	41,3%	14,7%	32,0%	12,0%	100,0%
		% dentro de OEM4	91,2%	19,0%	11,1%	3,1%	12,6%
		% del total	5,2%	1,9%	4,0%	1,5%	12,6%
	Poco	Recuento	3	44	38	36	121
		% dentro de PEM4	2,5%	36,4%	31,4%	29,8%	100,0%
		% dentro de OEM4	8,8%	75,9%	17,6%	12,6%	20,4%
		% del total	,5%	7,4%	6,4%	6,1%	20,4%
	Bastante	Recuento	0	3	148	72	223
		% dentro de PEM4	,0%	1,3%	66,4%	32,3%	100,0%
		% dentro de OEM4	,0%	5,2%	68,5%	25,2%	37,5%
		% del total	,0%	,5%	24,9%	12,1%	37,5%
	Mucho	Recuento	0	0	6	169	175
		% dentro de PEM4	,0%	,0%	3,4%	96,6%	100,0%
		% dentro de OEM4	,0%	,0%	2,8%	59,1%	29,5%
		% del total	,0%	,0%	1,0%	28,5%	29,5%
Total	Recuento	34	58	216	286	594	
	% dentro de PEM4	5,7%	9,8%	36,4%	48,1%	100,0%	
	% dentro de OEM4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,7%	9,8%	36,4%	48,1%	100,0%	

6.4.1.2.5. Aprendizaje basado en problemas

En este caso, el uso del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el desarrollo de la docencia, según los resultados obtenidos, es llevado a cabo como

método docente por el 80,1%, siendo casi la mayoría 91,4%, los que consideran adecuado o muy adecuado su uso en las enseñanzas de Grado.

En este sentido, la distribución de respuestas entre la percepción y la opinión sobre el uso del aprendizaje basado en problemas como enfoque metodológico ofrece un acuerdo moderado ($Kappa=0,696$, $p\text{-valor} \leq 0,001$), con un 69,6% ($413/593=0,696$) de coincidencias. De manera que, cuando el profesorado afirma utilizar bastante o mucho el ABP como método docente, este también las considera adecuadas o muy adecuadas para la docencia en Grado y viceversa. Es decir, conforme aumenta el uso habitual del mismo, aumentan la opinión sobre su uso en las enseñanzas de las nuevas titulaciones.

Tabla 113. Contingencia. Percepción/Opinión. EM: Aprendizaje basado en problemas

Kappa=0,696		OPINIÓN: APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): APRENDIZAJE BASADO EN	Nada	Recuento	13	8	10	9	40
		% dentro de PEM5	32,5%	20,0%	25,0%	22,5%	100,0%
		% dentro de OEM5	92,9%	21,6%	5,3%	2,5%	6,7%
		% del total	2,2%	1,3%	1,7%	1,5%	6,7%
	Poco	Recuento	0	25	22	31	78
		% dentro de PEM5	,0%	32,1%	28,2%	39,7%	100,0%
		% dentro de OEM5	,0%	67,6%	11,6%	8,8%	13,1%
		% del total	,0%	4,2%	3,7%	5,2%	13,1%
	Bastante	Recuento	1	4	143	82	230
		% dentro de PEM5	,4%	1,7%	62,2%	35,7%	100,0%
		% dentro de OEM5	7,1%	10,8%	75,7%	23,2%	38,7%
		% del total	,2%	,7%	24,1%	13,8%	38,7%
	Mucho	Recuento	0	0	14	232	246
		% dentro de PEM5	,0%	,0%	5,7%	94,3%	100,0%
		% dentro de OEM5	,0%	,0%	7,4%	65,5%	41,4%
		% del total	,0%	,0%	2,4%	39,1%	41,4%
Total	Recuento	14	37	189	354	594	
	% dentro de PEM5	2,4%	6,2%	31,8%	59,6%	100,0%	
	% dentro de OEM5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	2,4%	6,2%	31,8%	59,6%	100,0%	

6.4.1.2.6. Portafolio

Como se puede observar en la tabla de contingencia, es más de la mitad del profesorado de la UGR (58,2%) los que afirman utilizar poco o nada el portafolios como metodología en el desarrollo de su docencia. Siendo de igual modo, un 60,8% los que consideran adecuado o muy adecuado su uso en las enseñanzas de Grado.

Al examinar en este caso, la distribución de respuestas entre la percepción y la opinión sobre el uso del portafolio como enfoque metodológico, se observa un acuerdo moderado ($Kappa=0,520$, $p\text{-valor}\leq 0,001$) entre el uso del portafolio y la opinión sobre su uso en las enseñanzas de Grado con un porcentaje de coincidencia del 64,3%. Así, al observar la distribución de frecuencias cruzadas entre el uso y la opinión de uso del portafolio se aprecia que cuando el profesorado afirma utilizar poco o nada el portafolio como enfoque metodológico, su opinión respecto a su uso en Grado es menor, considerándose así el uso del mismo como poco o nada adecuado.

Tabla 114. Contingencia. Percepción/Opinión. EM: Portafolio

Kappa=0,520			OPINIÓN: PORTAFOLIO				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): PORTAFOLIO	Nada	Recuento	86	39	31	19	175
		% dentro de PEM6	49,1%	22,3%	17,7%	10,9%	100,0%
		% dentro de OEM6	92,5%	27,9%	13,4%	14,6%	29,5%
		% del total	14,5%	6,6%	5,2%	3,2%	29,5%
	Poco	Recuento	6	93	55	17	171
		% dentro de PEM6	3,5%	54,4%	32,2%	9,9%	100,0%
		% dentro de OEM6	6,5%	66,4%	23,8%	13,1%	28,8%
		% del total	1,0%	15,7%	9,3%	2,9%	28,8%
	Bastante	Recuento	1	8	139	30	178
		% dentro de PEM6	,6%	4,5%	78,1%	16,9%	100,0%
		% dentro de OEM6	1,1%	5,7%	60,2%	23,1%	30,0%
		% del total	,2%	1,3%	23,4%	5,1%	30,0%
	Mucho	Recuento	0	0	6	64	70
		% dentro de PEM6	,0%	,0%	8,6%	91,4%	100,0%
		% dentro de OEM6	,0%	,0%	2,6%	49,2%	11,8%
		% del total	,0%	,0%	1,0%	10,8%	11,8%
Total	Recuento	93	140	231	130	594	
	% dentro de PEM6	15,7%	23,6%	38,9%	21,9%	100,0%	
	% dentro de OEM6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	15,7%	23,6%	38,9%	21,9%	100,0%	

6.4.1.2.7. Trabajo autónomo

Respecto al uso del trabajo autónomo como enfoque metodológico en la docencia del profesorado de la UGR, como se puede apreciar en la tabla de contingencia, el 72,8% expone que utiliza habitualmente el trabajo autónomo como método docente en el desarrollo de su enseñanza, mientras que, para un 87,9%, su uso en las enseñanzas de Grado es adecuado o muy adecuado.

En este caso, los resultados obtenidos para el análisis de Kappa indican un acuerdo moderado ($Kappa=0,518$, $p\text{-valor}\leq 0,001$), con un 68,2% ($405/593=0,682$) de

coincidencias. De manera que, conforme aumenta el uso habitual del trabajo autónomo como método docente, aumenta la opinión sobre su uso en Grado y viceversa.

Tabla 115. Contingencia. Percepción/Opinión. EM: Trabajo autónomo

Kappa=0,518		OPINIÓN: TRABAJO AUTÓNOMO				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): TRABAJO AUTÓNOMO	Nada	Recuento	18	8	14	10	50
		% dentro de PEM7	36,0%	16,0%	28,0%	20,0%	100,0%
		% dentro de OEM7	94,7%	15,1%	5,3%	3,8%	8,4%
		% del total	3,0%	1,3%	2,4%	1,7%	8,4%
	Poco	Recuento	0	40	51	21	112
		% dentro de PEM7	,0%	35,7%	45,5%	18,8%	100,0%
		% dentro de OEM7	,0%	75,5%	19,5%	8,1%	18,9%
		% del total	,0%	6,7%	8,6%	3,5%	18,9%
	Bastante	Recuento	1	5	183	65	254
		% dentro de PEM7	,4%	2,0%	72,0%	25,6%	100,0%
		% dentro de OEM7	5,3%	9,4%	69,8%	25,0%	42,8%
		% del total	,2%	,8%	30,8%	10,9%	42,8%
	Mucho	Recuento	0	0	14	164	178
		% dentro de PEM7	,0%	,0%	7,9%	92,1%	100,0%
		% dentro de OEM7	,0%	,0%	5,3%	63,1%	30,0%
		% del total	,0%	,0%	2,4%	27,6%	30,0%
Total	Recuento	19	53	262	260	594	
	% dentro de PEM7	3,2%	8,9%	44,1%	43,8%	100,0%	
	% dentro de OEM7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	3,2%	8,9%	44,1%	43,8%	100,0%	

6.4.1.2.8. Trabajo cooperativo

Los datos obtenidos sobre el uso del trabajo cooperativo como enfoque metodológico muestran que es el 72,8% del profesorado, el que asiente utilizar bastante o mucho esta metodología en el desarrollo de su docencia. En cuanto a la opinión sobre su uso en las enseñanzas de Grado, el 87,9% los que optan por considerar que es adecuado o muy adecuado.

El valor obtenido en el Kappa en este caso, indica un acuerdo moderado (Kappa=0,518, p-valor ≤ 0,001), entre el uso habitual que el profesora afirma hacer en su docencia sobre esta metodología, con un porcentaje de coincidencias que se sitúa en el 68% (404/594=0,680). De este modo, al observar las frecuencias cruzadas del uso habitual y la opinión de uso en las nuevas titulaciones de Grado, podemos comprobar como recíprocamente, cuando el profesorado afirma que utiliza bastante o mucho las

el trabajo cooperativo como método docente, este también lo considera adecuado o muy adecuado para la docencia en Grado.

Tabla 116. Contingencia. Percepción/Opinión. EM: Trabajo cooperativo

Kappa=0,518,		OPINIÓN (USO EN GRADO): TRABAJO COOPERATIVO				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): TRABAJO COOPERATIVO	Nada	Recuento	18	8	14	10	50
		% dentro de PEM8	36,0%	16,0%	28,0%	20,0%	100,0%
		% dentro de OEM8	94,7%	14,8%	5,3%	3,9%	8,4%
		% del total	3,0%	1,3%	2,4%	1,7%	8,4%
	Poco	Recuento	0	41	49	19	109
		% dentro de PEM8	,0%	37,6%	45,0%	17,4%	100,0%
		% dentro de OEM8	,0%	75,9%	18,7%	7,3%	18,4%
		% del total	,0%	6,9%	8,2%	3,2%	18,4%
	Bastante	Recuento	1	5	187	72	265
		% dentro de PEM8	,4%	1,9%	70,6%	27,2%	100,0%
		% dentro de OEM8	5,3%	9,3%	71,4%	27,8%	44,6%
		% del total	,2%	,8%	31,5%	12,1%	44,6%
	Mucho	Recuento	0	0	12	158	170
		% dentro de PEM8	,0%	,0%	7,1%	92,9%	100,0%
		% dentro de OEM8	,0%	,0%	4,6%	61,0%	28,6%
		% del total	,0%	,0%	2,0%	26,6%	28,6%
Total	Recuento	19	54	262	259	594	
	% dentro de PEM8	3,2%	9,1%	44,1%	43,6%	100,0%	
	% dentro de OEM8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	3,2%	9,1%	44,1%	43,6%	100,0%	

6.4.1.2.9. Aprendizaje orientado a proyectos

En este caso, según el profesorado de la UGR, algo más de la mitad, el 56,7%, considera que contempla el uso del aprendizaje basado en proyectos como enfoque metodológico de su docencia. Sin embargo, el 77,3% del total, opina que éste enfoque es adecuado o muy adecuado, para la enseñanza en las nuevas titulaciones de Grado.

En este caso, el acuerdo obtenido entre el uso habitual y la opinión de uso sobre el método docente del aprendizaje orientado a proyectos es moderado (Kappa=0,491, p-valor ≤ 0,001) obteniéndose un 62,7% (373/594=0,627) de porcentaje de coincidencias. De modo que, conforme aumenta el uso de ésta metodología en la

docencia, según el profesorado, aumenta la opinión sobre su uso en Grado y viceversa.

Por tanto, partiendo de los porcentajes totales obtenidos sobre su uso y opinión de uso en las enseñanzas de Grado, podemos ver que el uso del aprendizaje orientado a proyectos es menor de lo que cabría esperar si se contrasta con la opinión obtenida.

Tabla 117. Contingencia. Percepción/Opinión. EM: Aprendizaje orientado a proyectos

Kappa=0,491			OPINIÓN: APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS	Nada	Recuento	44	24	29	23	120
		% dentro de PEM9	36,7%	20,0%	24,2%	19,2%	100,0%
		% dentro de OEM9	91,7%	27,6%	12,7%	10,0%	20,2%
		% del total	7,4%	4,0%	4,9%	3,9%	20,2%
	Poco	Recuento	3	57	45	32	137
		% dentro de PEM9	2,2%	41,6%	32,8%	23,4%	100,0%
		% dentro de OEM9	6,3%	65,5%	19,7%	13,9%	23,1%
		% del total	,5%	9,6%	7,6%	5,4%	23,1%
	Bastante	Recuento	1	5	148	51	205
		% dentro de PEM9	,5%	2,4%	72,2%	24,9%	100,0%
		% dentro de OEM9	2,1%	5,7%	64,6%	22,2%	34,5%
		% del total	,2%	,8%	24,9%	8,6%	34,5%
	Mucho	Recuento	0	1	7	124	132
		% dentro de PEM9	,0%	,8%	5,3%	93,9%	100,0%
		% dentro de OEM9	,0%	1,1%	3,1%	53,9%	22,2%
		% del total	,0%	,2%	1,2%	20,9%	22,2%
Total		Recuento	48	87	229	230	594
		% dentro de PEM9	8,1%	14,6%	38,6%	38,7%	100,0%
		% dentro de OEM9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	8,1%	14,6%	38,6%	38,7%	100,0%

6.4.1.2.10. Contrato de aprendizaje

Más de la mitad del profesorado participante (65,9%) afirma utilizar poco o nada el contrato de aprendizaje como enfoque metodológico de su docencia. Sin embargo, en este caso, es aún menor el porcentaje de profesorado (61,5%) que considera adecuado o muy adecuado su uso en las enseñanzas de Grado.

En este caso, la distribución de respuestas entre la percepción y la opinión sobre el uso del contrato de aprendizaje como enfoque metodológico en las enseñanzas de Grado nos permite observar acuerdo moderado ($Kappa=0,449$, $p\text{-valor} \leq 0,001$). Siendo solamente un 40,2% ($239/594=0,402$) el porcentaje obtenido de coincidencias. Así, observando la distribución de frecuencias cruzadas entre el uso y la opinión de uso del contrato de aprendizaje se aprecia una variabilidad de respuestas sobre el uso habitual y la opinión sobre su uso en Grado.

Tabla 118. Contingencia. Percepción/Opinión. EM: Contrato de aprendizaje

Kappa=0,449			OPINIÓN: CONTRATO DE APRENDIZAJE				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): CONTRATO DE APRENDIZAJE	Nada	Recuento	94	43	55	34	226
		% dentro de PEM10	41,6%	19,0%	24,3%	15,0%	100,0%
		% dentro de OEM10	97,9%	31,9%	23,4%	26,6%	38,0%
		% del total	15,8%	7,2%	9,3%	5,7%	38,0%
	Poco	Recuento	1	88	66	10	165
		% dentro de PEM10	,6%	53,3%	40,0%	6,1%	100,0%
		% dentro de OEM10	1,0%	65,2%	28,1%	7,8%	27,8%
		% del total	,2%	14,8%	11,1%	1,7%	27,8%
	Bastante	Recuento	1	4	111	31	147
		% dentro de PEM10	,7%	2,7%	75,5%	21,1%	100,0%
		% dentro de OEM10	1,0%	3,0%	47,2%	24,2%	24,7%
		% del total	,2%	,7%	18,7%	5,2%	24,7%
	Mucho	Recuento	0	0	3	53	56
		% dentro de PEM10	,0%	,0%	5,4%	94,6%	100,0%
		% dentro de OEM10	,0%	,0%	1,3%	41,4%	9,4%
		% del total	,0%	,0%	,5%	8,9%	9,4%
Total	Recuento	96	135	235	128	594	
	% dentro de PEM10	16,2%	22,7%	39,6%	21,5%	100,0%	
	% dentro de OEM10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	16,2%	22,7%	39,6%	21,5%	100,0%	

6.4.1.2.11. Mapas conceptuales

De nuevo, prácticamente la mitad del profesorado de la UGR (51%) afirma utilizar poco o nada los mapas conceptuales como metodología en el desarrollo de su docencia, mientras que un 69% los considera adecuados o muy adecuados para la docencia en las enseñanzas de Grado.

La distribución de respuestas, en este caso, entre la percepción y la opinión sobre el uso de los mapas conceptuales como enfoque metodológico nos permite observar un acuerdo moderado ($Kappa=0,495$, $p\text{-valor} \leq 0,001$), situándose el porcentaje de coincidencias en un 62,4% ($371/594=0,624$). De manera que, cuando el profesorado afirma que utiliza bastante o mucho los mapas conceptuales en el desarrollo de su enseñanza como método docente, este también las considera adecuadas o muy adecuadas para la docencia en las nuevas titulaciones de Grado. Al igual que cuando los profesores de la UGR afirman utilizar poco o nada los mapas conceptuales, estos consideran poco o nada adecuado el uso de los mismos en Grado.

Tabla 119. Contingencia. Percepción/Opinión. EM: Mapas conceptuales

Kappa=0,495			OPINIÓN: MAPAS CONCEPTUALES				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): MAPAS CONCEPTUALES	Nada	Recuento	77	28	30	16	151
		% dentro de PEM11	51,0%	18,5%	19,9%	10,6%	100,0%
		% dentro de OEM11	93,9%	27,5%	12,7%	9,2%	25,4%
		% del total	13,0%	4,7%	5,1%	2,7%	25,4%
	Poco	Recuento	4	68	67	13	152
		% dentro de PEM11	2,6%	44,7%	44,1%	8,6%	100,0%
		% dentro de OEM11	4,9%	66,7%	28,3%	7,5%	25,6%
		% del total	,7%	11,4%	11,3%	2,2%	25,6%
	Bastante	Recuento	1	5	135	53	194
		% dentro de PEM11	,5%	2,6%	69,6%	27,3%	100,0%
		% dentro de OEM11	1,2%	4,9%	57,0%	30,6%	32,7%
		% del total	,2%	,8%	22,7%	8,9%	32,7%
	Mucho	Recuento	0	1	5	91	97
		% dentro de PEM11	,0%	1,0%	5,2%	93,8%	100,0%
		% dentro de OEM11	,0%	1,0%	2,1%	52,6%	16,3%
		% del total	,0%	,2%	,8%	15,3%	16,3%
Total	Recuento	82	102	237	173	594	
	% dentro de PEM11	13,8%	17,2%	39,9%	29,1%	100,0%	
	% dentro de OEM11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	13,8%	17,2%	39,9%	29,1%	100,0%	

6.4.1.3. Sistemas de Evaluación (SE)

6.4.1.3.1. Pruebas objetivas

Como podemos apreciar en la tabla de contingencia, prácticamente la mitad del profesorado, el 52%, utiliza poco o nada las pruebas objetivas como sistema de evaluación. Del mismo modo, es aproximadamente la mitad del profesorado, el 56%, los que opinan que las pruebas objetivas como sistema de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, son adecuadas o muy adecuadas para evaluar en las enseñanzas de Grado.

Tras comprobar la distribución de respuestas, se puede observar como entre el uso habitual que manifiesta hacer el profesorado de éste método de evaluación y su opinión respecto al uso del mismo en las enseñanzas de Grado, existe un acuerdo bueno ($Kappa=0,641$, $p\text{-valor} \leq 0,001$), con un porcentaje del 73,2% ($435/594=0,732$) de coincidencias. Así, podemos apreciar profesores que utiliza poco o nada las pruebas objetivas, opina que su uso es poco o nada adecuado. Por el contrario, los que las utilizan bastante o mucho, las consideran adecuadas o muy adecuadas, aunque estos son menos de los que cabría esperar, según la opinión sobre su uso obtenida.

Tabla 120. Contingencia. Percepción/Opinión. SE: Pruebas objetivas

Kappa=0,641			OPINIÓN: PRUEBAS OBJETIVAS				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): PRUEBAS OBJETIVAS	Nada	Recuento	95	25	14	7	141
		% dentro de PEE1	67,4%	17,7%	9,9%	5,0%	100,0%
		% dentro de OEE1	88,0%	16,3%	7,0%	5,3%	23,7%
		% del total	16,0%	4,2%	2,4%	1,2%	23,7%
	Poco	Recuento	9	104	29	12	154
		% dentro de PEE1	5,8%	67,5%	18,8%	7,8%	100,0%
		% dentro de OEE1	8,3%	68,0%	14,4%	9,1%	25,9%
		% del total	1,5%	17,5%	4,9%	2,0%	25,9%
	Bastante	Recuento	2	13	138	15	168
		% dentro de PEE1	1,2%	7,7%	82,1%	8,9%	100,0%
		% dentro de OEE1	1,9%	8,5%	68,7%	11,4%	28,3%
		% del total	,3%	2,2%	23,2%	2,5%	28,3%
	Mucho	Recuento	2	11	20	98	131
		% dentro de PEE1	1,5%	8,4%	15,3%	74,8%	100,0%
		% dentro de OEE1	1,9%	7,2%	10,0%	74,2%	22,1%
		% del total	,3%	1,9%	3,4%	16,5%	22,1%
	Total	Recuento	108	153	201	132	594
		% dentro de PEE1	18,2%	25,8%	33,8%	22,2%	100,0%
		% dentro de OEE1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	18,2%	25,8%	33,8%	22,2%	100,0%

6.4.1.3.2. Pruebas de respuesta corta

Las respuestas sobre el uso habitual de las pruebas de respuesta corta muestran que el 71,8% del profesorado de la UGR participante en el estudio, las utiliza bastante o mucho a la hora de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, siendo de igual modo, un porcentaje elevado, el 76%, los que opinan que este método de evaluación es adecuado o muy adecuado para las enseñanzas de Grado.

De este modo, al examinar la distribución de respuestas entre la percepción y la opinión sobre el uso de las pruebas de respuesta corta como sistema de evaluación, se aprecia un grado de acuerdo bueno ($Kappa=0,649$, $p\text{-valor} \leq 0,001$) entre el uso de este método de evaluación y la opinión sobre su uso en las enseñanzas de Grado, con un 76,5% ($454/594=0,765$) de porcentaje de coincidencias. De manera que, cuando el profesorado afirma que utiliza bastante o mucho las pruebas de respuestas corta

como modalidad organizativa, este también las considera adecuadas o muy adecuadas para la docencia en Grado y viceversa.

Tabla 121. Contingencia. Percepción/Opinión. SE: Pruebas de respuesta corta

Kappa=0,649		OPINIÓN: PRUEBAS DE RESPUESTA CORTA				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): PRUEBAS DE RESPUESTA CORTA	Nada	Recuento	32	16	12	6	66
		% dentro de PEE2	48,5%	24,2%	18,2%	9,1%	100,0%
		% dentro de OEE2	71,1%	16,3%	4,2%	3,7%	11,1%
		% del total	5,4%	2,7%	2,0%	1,0%	11,1%
	Poco	Recuento	5	65	24	7	101
		% dentro de PEE2	5,0%	64,4%	23,8%	6,9%	100,0%
		% dentro de OEE2	11,1%	66,3%	8,3%	4,3%	17,0%
		% del total	,8%	10,9%	4,0%	1,2%	17,0%
	Bastante	Recuento	6	15	227	19	267
		% dentro de PEE2	2,2%	5,6%	85,0%	7,1%	100,0%
		% dentro de OEE2	13,3%	15,3%	78,5%	11,7%	44,9%
		% del total	1,0%	2,5%	38,2%	3,2%	44,9%
	Mucho	Recuento	2	2	26	130	160
		% dentro de PEE2	1,3%	1,3%	16,3%	81,3%	100,0%
		% dentro de OEE2	4,4%	2,0%	9,0%	80,2%	26,9%
		% del total	,3%	,3%	4,4%	21,9%	26,9%
Total	Recuento	45	98	289	162	594	
	% dentro de PEE2	7,6%	16,5%	48,7%	27,3%	100,0%	
	% dentro de OEE2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	7,6%	16,5%	48,7%	27,3%	100,0%	

6.4.1.3.3. Pruebas de respuesta larga

Si se examina la tabla de contingencia, más de la mitad del profesorado (59,5%) utiliza bastante o mucho las pruebas de respuesta larga como sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, mientras que algo más del 60% del profesorado (60,8%) considera que las pruebas de respuesta larga son adecuadas o muy adecuadas para evaluar en las enseñanzas de Grado.

Tras comprobar la distribución de respuestas entre la percepción y la opinión sobre el uso de las pruebas de respuesta larga como sistema de evaluación se puede observar que existe un acuerdo bueno ($Kappa=0,644$, $p\text{-valor} \leq 0,001$) entre el uso de éste método de evaluación y la opinión sobre su uso en las enseñanzas de Grado, situándose en este caso el porcentaje de coincidencias, en el 74,2% ($441/594=0,742$).

Observándose así, que cuando los profesores afirman utilizar bastante o mucho las pruebas de respuesta larga como sistema de evaluación para valorar los aprendizajes de sus estudiantes, estos también las considera adecuadas o muy adecuadas para la docencia en Grado, y viceversa.

Tabla 122. Contingencia. Percepción/Opinión. SE: Pruebas de respuesta larga

Kappa=0,644		OPINIÓN: PRUEBAS DE RESPUESTA LARGA				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): PRUEBAS DE RESPUESTA LARGA	Nada	Recuento	66	18	15	7	106
		% dentro de PEE3	62,3%	17,0%	14,2%	6,6%	100,0%
		% dentro de OEE3	79,5%	12,0%	6,5%	5,4%	17,8%
		% del total	11,1%	3,0%	2,5%	1,2%	17,8%
	Poco	Recuento	12	97	22	4	135
		% dentro de PEE3	8,9%	71,9%	16,3%	3,0%	100,0%
		% dentro de OEE3	14,5%	64,7%	9,5%	3,1%	22,7%
		% del total	2,0%	16,3%	3,7%	,7%	22,7%
	Bastante	Recuento	3	26	176	17	222
		% dentro de PEE3	1,4%	11,7%	79,3%	7,7%	100,0%
		% dentro de OEE3	3,6%	17,3%	76,2%	13,1%	37,4%
		% del total	,5%	4,4%	29,6%	2,9%	37,4%
	Mucho	Recuento	2	9	18	102	131
		% dentro de PEE3	1,5%	6,9%	13,7%	77,9%	100,0%
		% dentro de OEE3	2,4%	6,0%	7,8%	78,5%	22,1%
		% del total	,3%	1,5%	3,0%	17,2%	22,1%
Total	Recuento	83	150	231	130	594	
	% dentro de PEE3	14,0%	25,3%	38,9%	21,9%	100,0%	
	% dentro de OEE3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	14,0%	25,3%	38,9%	21,9%	100,0%	

6.4.1.3.4. Pruebas orales

En cuanto a las pruebas orales como método de evaluación de los aprendizajes, el 63,8% del profesorado afirma utilizarlas bastante o mucho, a la hora de evaluar a sus estudiantes. Sin embargo, es el 82% del total del profesorado participante en el estudio, los que consideran que éste método de evaluación, las pruebas orales, son adecuadas o muy adecuadas en el proceso evaluativo en las enseñanzas de Grado.

Los resultados obtenidos para el análisis de Kappa en este caso revelan la existencia de un acuerdo moderado (Kappa=0,490, p-valor ≤ 0,001), con un 64,3%

(382/594=0,643) de coincidencias. De manera que, cuando el profesorado manifiesta utilizar poco o nada la prueba oral como método de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, se puede ver que éste las considera que su uso en Grado es adecuado o muy adecuado, ya que a pesar de la que la opinión sobre su uso es muy buena, su uso habitual es menor de lo que cabría esperar.

Tabla 123. Contingencia. Percepción/Opinión. SE: Pruebas orales

			OPINIÓN: PRUEBAS ORALES				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): PRUEBAS ORALES	Nada	Recuento	26	10	24	18	78
		% dentro de PEE4	33,3%	12,8%	30,8%	23,1%	100,0%
		% dentro de OEE4	76,5%	13,7%	9,3%	7,8%	13,1%
		% del total	4,4%	1,7%	4,0%	3,0%	13,1%
	Poco	Recuento	3	55	56	23	137
		% dentro de PEE4	2,2%	40,1%	40,9%	16,8%	100,0%
		% dentro de OEE4	8,8%	75,3%	21,8%	10,0%	23,1%
		% del total	,5%	9,3%	9,4%	3,9%	23,1%
	Bastante	Recuento	5	6	162	50	223
		% dentro de PEE4	2,2%	2,7%	72,6%	22,4%	100,0%
		% dentro de OEE4	14,7%	8,2%	63,0%	21,7%	37,5%
		% del total	,8%	1,0%	27,3%	8,4%	37,5%
	Mucho	Recuento	0	2	15	139	156
		% dentro de PEE4	,0%	1,3%	9,6%	89,1%	100,0%
		% dentro de OEE4	,0%	2,7%	5,8%	60,4%	26,3%
		% del total	,0%	,3%	2,5%	23,4%	26,3%
Total	Recuento	34	73	257	230	594	
	% dentro de PEE4	5,7%	12,3%	43,3%	38,7%	100,0%	
	% dentro de OEE4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,7%	12,3%	43,3%	38,7%	100,0%	

6.4.1.3.5. Trabajos y proyectos

Tras examinar la tabla de contingencia, se puede ver que el 78,3% del profesorado de la UGR afirma utilizar bastante o mucho como método de evaluación para sus estudiantes la elaboración de trabajos y proyectos. En cuanto a la opinión sobre el uso, el 88,9% considera que la realización de trabajos y proyectos por parte de los estudiantes como método de evaluación en las enseñanzas de Grado es adecuado o muy adecuado.

De otro lado, el resultado obtenido de Kappa nos indica que existe un acuerdo moderado entre el uso habitual que afirma hacer el profesorado de éste método de evaluación y la opinión sobre su uso en las enseñanzas de Grado (Kappa=0,518, p-valor ≤ 0,001), con un porcentaje de coincidencias del 69,1% (411/594=0,691). De manera que, aunque se puede observar que el profesorado que utiliza bastante o mucho las pruebas orales como sistema de evaluación las considera también adecuadas o muy adecuadas para Grado, el uso habitual que afirma hacer el profesorado es menor del que cabría esperar según la opinión que manifiestan tener sobre su uso en las nuevas titulaciones.

Tabla 124. Contingencia. Percepción/Opinión. SE: Trabajos y proyectos

Kappa=0,518			OPINIÓN: TRABAJOS Y PROYECTOS				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): TRABAJOS Y PROYECTOS	Nada	Recuento	12	9	8	13	42
		% dentro de PEE5	28,6%	21,4%	19,0%	31,0%	100,0%
		% dentro de OEE5	75,0%	18,0%	3,4%	4,4%	7,1%
		% del total	2,0%	1,5%	1,3%	2,2%	7,1%
	Poco	Recuento	1	30	38	18	87
		% dentro de PEE5	1,1%	34,5%	43,7%	20,7%	100,0%
		% dentro de OEE5	6,3%	60,0%	16,2%	6,1%	14,6%
		% del total	,2%	5,1%	6,4%	3,0%	14,6%
	Bastante	Recuento	2	9	169	63	243
		% dentro de PEE5	,8%	3,7%	69,5%	25,9%	100,0%
		% dentro de OEE5	12,5%	18,0%	72,2%	21,4%	40,9%
		% del total	,3%	1,5%	28,5%	10,6%	40,9%
	Mucho	Recuento	1	2	19	200	222
		% dentro de PEE5	,5%	,9%	8,6%	90,1%	100,0%
		% dentro de OEE5	6,3%	4,0%	8,1%	68,0%	37,4%
		% del total	,2%	,3%	3,2%	33,7%	37,4%
Total	Recuento	16	50	234	294	594	
	% dentro de PEE5	2,7%	8,4%	39,4%	49,5%	100,0%	
	% dentro de OEE5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	2,7%	8,4%	39,4%	49,5%	100,0%	

6.4.1.3.6. Informes y memorias de prácticas

El 73% del profesorado de la UGR participante en el estudio afirma utilizar bastante o mucho los informes y memorias de prácticas como sistema de evaluación, siendo el 83,4% los que opinan que este método de evaluación es adecuado o muy adecuado para las enseñanzas de Grado.

En cuanto a la distribución de respuestas entre el uso habitual y la opinión sobre el uso de las clases teóricas como modalidad organizativa en las nuevas titulaciones, ésta nos permite observar un grado de acuerdo moderado ($Kappa=0,532$, $p\text{-valor} \leq 0,001$) situándose el porcentaje de coincidencias en el 68,5% ($404/594=0,685$). De manera que, cuando el profesorado afirma que utiliza bastante o mucho los informes y memorias de prácticas como sistema de evaluación habitual en su enseñanza, este también las considera adecuado o muy adecuado su uso en el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de Grado. Aunque también se observa, que cuando el profesorado afirma utilizar poco o nada

este sistemas de evaluación, su opinión sobre su uso en Grado también es poco o nada adecuada.

Tabla 125. Contingencia. Percepción/Opinión. SE: Informes y memorias de prácticas

Kappa=0,532		OPINIÓN: INFORMES Y MEMORIAS DE PRÁCTICAS				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): INFORMES Y MEMORIAS DE PRÁCTICAS	Nada	Recuento	24	10	16	20	70
		% dentro de PEE6	34,3%	14,3%	22,9%	28,6%	100,0%
		% dentro de OEE6	80,0%	14,5%	6,7%	7,8%	11,8%
		% del total	4,0%	1,7%	2,7%	3,4%	11,8%
	Poco	Recuento	2	45	31	12	90
		% dentro de PEE6	2,2%	50,0%	34,4%	13,3%	100,0%
		% dentro de OEE6	6,7%	65,2%	13,0%	4,7%	15,2%
		% del total	,3%	7,6%	5,2%	2,0%	15,2%
	Bastante	Recuento	3	14	169	56	242
		% dentro de PEE6	1,2%	5,8%	69,8%	23,1%	100,0%
		% dentro de OEE6	10,0%	20,3%	71,0%	21,8%	40,7%
		% del total	,5%	2,4%	28,5%	9,4%	40,7%
	Mucho	Recuento	1	0	22	169	192
		% dentro de PEE6	,5%	,0%	11,5%	88,0%	100,0%
		% dentro de OEE6	3,3%	,0%	9,2%	65,8%	32,3%
		% del total	,2%	,0%	3,7%	28,5%	32,3%
Total	Recuento	30	69	238	257	594	
	% dentro de PEE6	5,1%	11,6%	40,1%	43,3%	100,0%	
	% dentro de OEE6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,1%	11,6%	40,1%	43,3%	100,0%	

6.4.1.3.7. Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas

Como se puede observar en la tabla de contingencia, el 62,6% de los profesores afirma utilizar bastante o mucho las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, siendo un destacado 88,9% del total, los que la consideran adecuado o muy adecuado su uso como sistema de evaluación en las enseñanzas de Grado.

En este sentido, la distribución de respuestas entre la percepción y la opinión sobre el uso de las pruebas de simulación de tareas reales y/o simuladas como método de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes ofrece un grado de acuerdo moderado (Kappa=0,490, p-valor≤ 0,001), con un 63,4% (377/594=0,634 de coincidencias. De manera que, cuando el profesorado afirma que utiliza bastante o mucho las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas como el método que utiliza habitualmente para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, este también

las considera adecuadas o muy adecuadas para la docencia en Grado y viceversa. De igual forma, cuando el profesor afirma utilizar poco o nada las pruebas de ejecución de tareas reales, este opina que su uso es poco o nada adecuado.

Por lo tanto, a pesar de que la opinión sobre su uso en Grado es buena, ya que la mayoría del profesorado manifiesta que es adecuada o muy adecuada, su uso habitual es menor de lo cabría esperar si partimos de la opinión que tienen sobre el uso del mismo.

Tabla 126. Contingencia. Percepción/Opinión. SE:
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas

Kappa=0,490			OPINIÓN: PRUEBAS DE EJECUCIÓN DE TAREAS REALES Y/O SIMULADAS				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): PRUEBAS DE EJECUCIÓN DE TAREAS REALES Y/O SIMULADAS	Nada	Recuento	43	20	27	22	112
		% dentro de PEE7	38,4%	17,9%	24,1%	19,6%	100,0%
		% dentro de OEE7	86,0%	25,6%	12,1%	9,1%	18,9%
		% del total	7,2%	3,4%	4,5%	3,7%	18,9%
	Poco	Recuento	1	44	38	27	110
		% dentro de PEE7	,9%	40,0%	34,5%	24,5%	100,0%
		% dentro de OEE7	2,0%	56,4%	17,0%	11,1%	18,5%
		% del total	,2%	7,4%	6,4%	4,5%	18,5%
	Bastante	Recuento	6	10	146	50	212
		% dentro de PEE7	2,8%	4,7%	68,9%	23,6%	100,0%
		% dentro de OEE7	12,0%	12,8%	65,5%	20,6%	35,7%
		% del total	1,0%	1,7%	24,6%	8,4%	35,7%
	Mucho	Recuento	0	4	12	144	160
		% dentro de PEE7	,0%	2,5%	7,5%	90,0%	100,0%
		% dentro de OEE7	,0%	5,1%	5,4%	59,3%	26,9%
		% del total	,0%	,7%	2,0%	24,2%	26,9%
Total	Recuento	50	78	223	243	594	
	% dentro de PEE7	8,4%	13,1%	37,5%	40,9%	100,0%	
	% dentro de OEE7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	8,4%	13,1%	37,5%	40,9%	100,0%	

6.4.1.3.8. Sistemas de Autoevaluación

En lo referente al uso de los sistemas de autoevaluación, el 51,2% del profesorado afirma utilizar poco o nada esta metodología de evaluación a la hora de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, aunque, por el contrario, es para el 69,2%

un sistema de evaluación adecuado o muy adecuado a usar en el proceso evaluativo de las enseñanzas de Grado.

Tras comprobar en este caso la distribución de respuestas entre su uso y la opinión sobre el uso en Grado, se puede observar un grado de acuerdo moderado ($Kappa=0,490$, $p\text{-valor} \leq 0,001$), situándose en este caso el porcentaje de coincidencias en el 62,2% ($370/594=0,622$).

La distribución de frecuencias cruzadas en este caso, ofrece una variabilidad de respuestas por parte del profesorado sobre el uso de los sistemas de evaluación y la opinión sobre el uso en Grado de los mismos. Ya que aunque como se puede apreciar, el profesorado que afirma utilizar poco o nada este método, lo considera también poco o nada adecuado para utilizarse en Grado, también se da el caso, de que los profesores que lo utilizan poco o nada, consideran su uso adecuado o muy adecuado.

Tabla 127. Contingencia. Percepción/Opinión. SE: Sistemas de autoevaluación

Kappa=0,490		OPINIÓN: SISTEMAS DE AUTOEVALUACIÓN				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): SISTEMAS DE AUTOEVALUACIÓN	Nada	Recuento	59	21	32	31	143
		% dentro de PEE8	41,3%	14,7%	22,4%	21,7%	100,0%
		% dentro de OEE8	86,8%	18,3%	13,1%	18,6%	24,1%
		% del total	9,9%	3,5%	5,4%	5,2%	24,1%
	Poco	Recuento	6	83	52	20	161
		% dentro de PEE8	3,7%	51,6%	32,3%	12,4%	100,0%
		% dentro de OEE8	8,8%	72,2%	21,3%	12,0%	27,1%
		% del total	1,0%	14,0%	8,8%	3,4%	27,1%
	Bastante	Recuento	3	11	148	36	198
		% dentro de PEE8	1,5%	5,6%	74,7%	18,2%	100,0%
		% dentro de OEE8	4,4%	9,6%	60,7%	21,6%	33,3%
		% del total	,5%	1,9%	24,9%	6,1%	33,3%
	Mucho	Recuento	0	0	12	80	92
		% dentro de PEE8	,0%	,0%	13,0%	87,0%	100,0%
		% dentro de OEE8	,0%	,0%	4,9%	47,9%	15,5%
		% del total	,0%	,0%	2,0%	13,5%	15,5%
Total	Recuento	68	115	244	167	594	
	% dentro de PEE8	11,4%	19,4%	41,1%	28,1%	100,0%	
	% dentro de OEE8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	11,4%	19,4%	41,1%	28,1%	100,0%	

6.4.1.3.9. Técnicas de observación

En cuanto al uso de las técnicas de observación como método de evaluación, se obtiene que el 53,2% de los profesores de la UGR afirman usar poco o nada este sistema de evaluación, mientras que, por el contrario, el 60% del total del profesorado participante en el estudio opina que su uso en las enseñanzas de Grado es adecuado o muy adecuado.

La distribución de respuestas entre la percepción y la opinión sobre el uso de este sistema de evaluación como sistema de evaluación muestra en este caso, un grado de acuerdo moderado ($Kappa=0,548$, $p\text{-valor} \leq 0,001$) siendo en este caso el 66,4% ($395/594=0,664$) el porcentaje de coincidencias. De manera que, cuando el profesorado afirma que utiliza habitualmente bastante o mucho las técnicas de observación como parte del sistema de evaluación de su enseñanza, este también las considera adecuadas o muy adecuadas, aunque el uso habitual que hace de ellas sea menor al esperado, según la opinión que tiene sobre su uso en Grado.

Tabla 128. Contingencia. Percepción/Opinión. SE: Técnicas de observación

Kappa=0,548		OPINIÓN: TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN	Nada	Recuento	86	28	31	19	164
		% dentro de PEE9	52,4%	17,1%	18,9%	11,6%	100,0%
		% dentro de OEE9	81,9%	21,1%	14,4%	13,6%	27,6%
		% del total	14,5%	4,7%	5,2%	3,2%	27,6%
	Poco	Recuento	9	91	34	18	152
		% dentro de PEE9	5,9%	59,9%	22,4%	11,8%	100,0%
		% dentro de OEE9	8,6%	68,4%	15,7%	12,9%	25,6%
		% del total	1,5%	15,3%	5,7%	3,0%	25,6%
	Bastante	Recuento	9	14	144	29	196
		% dentro de PEE9	4,6%	7,1%	73,5%	14,8%	100,0%
		% dentro de OEE9	8,6%	10,5%	66,7%	20,7%	33,0%
		% del total	1,5%	2,4%	24,2%	4,9%	33,0%
	Mucho	Recuento	1	0	7	74	82
		% dentro de PEE9	1,2%	,0%	8,5%	90,2%	100,0%
		% dentro de OEE9	1,0%	,0%	3,2%	52,9%	13,8%
		% del total	,2%	,0%	1,2%	12,5%	13,8%
Total	Recuento	105	133	216	140	594	
	% dentro de PEE9	17,7%	22,4%	36,4%	23,6%	100,0%	
	% dentro de OEE9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	17,7%	22,4%	36,4%	23,6%	100,0%	

6.4.1.3.10. Portafolio

En relación al uso del portafolio como sistema de evaluación, según los resultados obtenidos en la tabla de contingencia, más de la mitad del profesorado participante, el 63.7%, indica utilizar poco o nada el portafolio para evaluar los conocimientos de sus estudiantes. Mientras que aproximadamente la mitad del profesorado, el 52%, manifiesta que su uso es adecuado o muy adecuado.

El grado de acuerdo obtenido, en este caso, entre la percepción y la opinión sobre el uso del portafolio como método evaluativo, es moderado ($Kappa=0,532$, $p\text{-valor} \leq 0,001$) con un 65,3% ($388/594=0,653$) de coincidencias. Por lo tanto el profesorado que afirma no utilizar o utilizar poco el portafolio como sistema de evaluación en su docencia, considera también que este es poco o nada adecuado para valorar los aprendizajes en las enseñanzas de Grado.

Tabla 129. Contingencia. Percepción/Opinión. SE: Portafolio

Kappa=0,532		OPINIÓN (USO EN GRADO): PORTAFOLIO				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL): PORTAFOLIO	Nada	Recuento	123	29	35	24	211
		% dentro de PEE10	58,3%	13,7%	16,6%	11,4%	100,0%
		% dentro de OEE10	86,0%	20,4%	17,7%	21,6%	35,5%
		% del total	20,7%	4,9%	5,9%	4,0%	35,5%
	Poco	Recuento	14	103	40	10	167
		% dentro de PEE10	8,4%	61,7%	24,0%	6,0%	100,0%
		% dentro de OEE10	9,8%	72,5%	20,2%	9,0%	28,1%
		% del total	2,4%	17,3%	6,7%	1,7%	28,1%
	Bastante	Recuento	5	10	112	27	154
		% dentro de PEE10	3,2%	6,5%	72,7%	17,5%	100,0%
		% dentro de OEE10	3,5%	7,0%	56,6%	24,3%	25,9%
		% del total	,8%	1,7%	18,9%	4,5%	25,9%
	Mucho	Recuento	1	0	11	50	62
		% dentro de PEE10	1,6%	,0%	17,7%	80,6%	100,0%
		% dentro de OEE10	,7%	,0%	5,6%	45,0%	10,4%
		% del total	,2%	,0%	1,9%	8,4%	10,4%
Total	Recuento	143	142	198	111	594	
	% dentro de PEE10	24,1%	23,9%	33,3%	18,7%	100,0%	
	% dentro de OEE10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	24,1%	23,9%	33,3%	18,7%	100,0%	

6.4.1.3.11. Mapas conceptuales

Nuevamente, más de la mitad del profesorado de la UGR (55,9%) afirma utilizar poco o nada los mapas conceptuales como sistema de evaluación del conocimiento adquirido por los estudiantes, mientras que un 60,3%, manifiesta que su uso como sistema de evaluación en las enseñanzas de Grado es adecuado o muy adecuado.

La distribución de respuestas, entre el uso y la opinión sobre su uso de los mapas conceptuales en las enseñanzas de Grado como método de evaluación, nos permite observar de nuevo un acuerdo moderado ($Kappa=0,541$, $p\text{-valor} \leq 0,001$). Dado que, el profesorado que afirma no utilizar o utilizar poco los mapas conceptuales como sistema de evaluación, para valorar los aprendizajes de sus estudiantes, estos también considera que su uso en Grado es poco o nada adecuado.

Tabla 130. Contingencia Percepción/Opinión. SE: Mapas conceptuales

Kappa=0,541		OPINIÓN: MAPAS CONCEPTUALES				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN 8USO HABITUAL): MAPAS COCEPTUALES	Nada	Recuento	107	23	32	25	187
		% dentro de PEE11	57,2%	12,3%	17,1%	13,4%	100,0%
		% dentro de OEE11	90,7%	19,5%	15,4%	16,7%	31,5%
		% del total	18,0%	3,9%	5,4%	4,2%	31,5%
	Poco	Recuento	8	85	41	11	145
		% dentro de PEE11	5,5%	58,6%	28,3%	7,6%	100,0%
		% dentro de OEE11	6,8%	72,0%	19,7%	7,3%	24,4%
		% del total	1,3%	14,3%	6,9%	1,9%	24,4%
	Bastante	Recuento	1	8	128	44	181
		% dentro de PEE11	,6%	4,4%	70,7%	24,3%	100,0%
		% dentro de OEE11	,8%	6,8%	61,5%	29,3%	30,5%
		% del total	,2%	1,3%	21,5%	7,4%	30,5%
	Mucho	Recuento	2	2	7	70	81
		% dentro de PEE11	2,5%	2,5%	8,6%	86,4%	100,0%
		% dentro de OEE11	1,7%	1,7%	3,4%	46,7%	13,6%
		% del total	,3%	,3%	1,2%	11,8%	13,6%
Total	Recuento	118	118	208	150	594	
	% dentro de PEE11	19,9%	19,9%	35,0%	25,3%	100,0%	
	% dentro de OEE11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	19,9%	19,9%	35,0%	25,3%	100,0%	

6.4.2. Opinión y percepción de los estudiantes

6.4.2.1. Modalidades Organizativas (MO)

6.4.2.1.1. Clases teóricas

Como se puede apreciar en la tabla de contingencia, el 77,4% percibe que su profesor utiliza habitualmente las clases teóricas como modalidad organizativa de su enseñanza, siendo el 72,2% de los estudiantes los que opinan que las clases teóricas son adecuadas para ser utilizadas como modalidad organizativa de la docencia en las titulaciones de Grado.

El grado de acuerdo obtenido entre la percepción del estudiante sobre el uso habitual que hace el profesorado de las clases teóricas y su opinión de uso, es insignificante ($Kappa=0,138$, $p\text{-valor}\leq 0,001$), siendo su porcentaje de coincidencias el 41,1% ($1012/2461=0,411$). Aunque el valor del Kappa es bajo es bajo, es significativamente distinto de 0 (no indicando un total desacuerdo entre las respuestas). De modo que, los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada las clases teóricas, opinan que estas son adecuadas o muy adecuadas para lograr su aprendizaje, y para ser utilizadas en las enseñanzas de las nuevas titulaciones de Grado. Y por el contrario, los estudiantes que manifiesta que su profesorado utiliza bastante o mucho las clases teóricas como modalidad organizativa en la enseñanza, consideran que estas son nada o poco adecuadas.

Tabla 131. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. MO: Clases teóricas

Kappa=0,138		OPINIÓN: CLASES TEÓRICAS				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): CLASES TEÓRICAS	Nada	Recuento	29	34	44	18	125
		% dentro de PMO1	23,2%	27,2%	35,2%	14,4%	100,0%
		% dentro de OMO1	20,0%	6,3%	3,5%	3,4%	5,1%
		% del total	1,2%	1,4%	1,8%	,7%	5,1%
	Poco	Recuento	25	142	206	57	430
		% dentro de PMO1	5,8%	33,0%	47,9%	13,3%	100,0%
		% dentro de OMO1	17,2%	26,4%	16,5%	10,8%	17,5%
		% del total	1,0%	5,8%	8,4%	2,3%	17,5%
	Bastante	Recuento	44	193	535	149	921
		% dentro de PMO1	4,8%	21,0%	58,1%	16,2%	100,0%
		% dentro de OMO1	30,3%	35,9%	42,9%	28,1%	37,4%
		% del total	1,8%	7,8%	21,7%	6,1%	37,4%
	Mucho	Recuento	47	169	463	306	985
		% dentro de PMO1	4,8%	17,2%	47,0%	31,1%	100,0%
		% dentro de OMO1	32,4%	31,4%	37,1%	57,7%	40,0%
		% del total	1,9%	6,9%	18,8%	12,4%	40,0%
Total	Recuento	145	538	1248	530	2461	
	% dentro de PMO1	5,9%	21,9%	50,7%	21,5%	100,0%	
	% dentro de OMO1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,9%	21,9%	50,7%	21,5%	100,0%	

6.4.2.1.2. Seminarios

Respecto al uso de los seminarios, el 60,2% de los estudiantes perciben que su profesorado utiliza poco o nada los seminarios como modalidad organizativa. Mientras que el 71,7% considera que el uso de los seminarios puede ser adecuado o muy adecuado, dándose así un mejor logro de los aprendizajes.

El resultado obtenido en el Kappa, denota un acuerdo insignificante o no relevante (Kappa=0,077, p-valor ≤ 0,001) siendo solamente el 31,8% (785/2466=0,318) el porcentaje obtenido de coincidencias. De manera que aunque el profesorado utilice poco o nada los seminarios según la percepción de los estudiantes, éstos consideran que son adecuados o muy adecuados para ser utilizados en Grado, al igual que cuando los estudiantes perciben que el profesorado los utiliza bastante o mucho, también opinan que su uso en Grado es adecuado o muy adecuado.

Tabla 132. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. MO: Seminarios

Kappa=0,077			OPINIÓN: SEMINARIOS				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): SEMINARIOS	Nada	Recuento	88	163	236	93	580
		% dentro de PMO2	15,2%	28,1%	40,7%	16,0%	100,0%
		% dentro de OMO2	47,6%	31,8%	19,9%	16,2%	23,6%
		% del total	3,6%	6,6%	9,6%	3,8%	23,6%
	Poco	Recuento	49	196	511	144	900
		% dentro de PMO2	5,4%	21,8%	56,8%	16,0%	100,0%
		% dentro de OMO2	26,5%	38,2%	43,0%	25,0%	36,6%
		% del total	2,0%	8,0%	20,8%	5,9%	36,6%
	Bastante	Recuento	39	136	364	201	740
		% dentro de PMO2	5,3%	18,4%	49,2%	27,2%	100,0%
		% dentro de OMO2	21,1%	26,5%	30,6%	35,0%	30,1%
		% del total	1,6%	5,5%	14,8%	8,2%	30,1%
	Mucho	Recuento	9	18	77	137	241
		% dentro de PMO2	3,7%	7,5%	32,0%	56,8%	100,0%
		% dentro de OMO2	4,9%	3,5%	6,5%	23,8%	9,8%
		% del total	,4%	,7%	3,1%	5,6%	9,8%
Total	Recuento	185	513	1188	575	2461	
	% dentro de PMO2	7,5%	20,8%	48,3%	23,4%	100,0%	
	% dentro de OMO2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	7,5%	20,8%	48,3%	23,4%	100,0%	

6.4.2.1.3. Talleres

Sobre el uso de los talleres, el 64,5% del total de estudiantes que dan respuesta a esta pregunta, considera, que el profesorado utiliza poco o nada los talleres, siendo solamente el 35,5% de estudiantes los que perciben que su profesorado utiliza los talleres como modalidad organizativa. En cuanto a la opinión sobre el uso de los talleres, el 72,8% opinan que el uso de los mismos es adecuado o muy adecuado para ser utilizado por el profesorado en Grado.

El acuerdo obtenido entre la percepción de los estudiantes sobre el uso de los talleres por parte del profesorado y la opinión que el alumnado tiene sobre su uso en Grado, insignificante (Kappa=0,101, p-valor ≤ 0,001) con un 30,8% (759/2456=0,309) de coincidencias; pues los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o

nada los talleres como modalidad organizativa, opinan que su uso es adecuado o muy adecuado para el logro de sus aprendizajes, al igual que para ser utilizados en Grado.

Tabla 133. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. MO: Talleres

Kappa=0,101			OPINIÓN: TALLERES				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): TALLERES	Nada	Recuento	117	173	227	154	671
		% dentro de PMO3	17,4%	25,8%	33,8%	23,0%	100,0%
		% dentro de OMO3	63,2%	35,8%	22,3%	20,0%	27,3%
		% del total	4,8%	7,0%	9,2%	6,3%	27,3%
	Poco	Recuento	30	181	450	253	914
		% dentro de PMO3	3,3%	19,8%	49,2%	27,7%	100,0%
		% dentro de OMO3	16,2%	37,5%	44,2%	32,9%	37,2%
		% del total	1,2%	7,4%	18,3%	10,3%	37,2%
	Bastante	Recuento	30	111	301	203	645
		% dentro de PMO3	4,7%	17,2%	46,7%	31,5%	100,0%
		% dentro de OMO3	16,2%	23,0%	29,6%	26,4%	26,3%
		% del total	1,2%	4,5%	12,3%	8,3%	26,3%
	Mucho	Recuento	8	18	40	160	226
		% dentro de PMO3	3,5%	8,0%	17,7%	70,8%	100,0%
		% dentro de OMO3	4,3%	3,7%	3,9%	20,8%	9,2%
		% del total	,3%	,7%	1,6%	6,5%	9,2%
Total	Recuento	185	483	1018	770	2456	
	% dentro de PMO3	7,5%	19,7%	41,4%	31,4%	100,0%	
	% dentro de OMO3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	7,5%	19,7%	41,4%	31,4%	100,0%	

6.4.2.1.4. Clases Prácticas

El 65,5% de los 2.461 estudiantes que dan respuesta a esta pregunta, perciben que su profesorado utiliza bastante o mucho las clases prácticas como modalidad organizativa; siendo también muy alto el porcentaje (85,7%) de los que consideran adecuado o muy adecuado el uso de ésta modalidad en Grado, ya que permite un mejor logro de los aprendizajes.

Aún así, la distribución de respuestas entre el uso habitual por parte del profesorado y la opinión sobre el uso de las clases prácticas como modalidad organizativa en las nuevas titulaciones, ésta nos permite observar un grado de

acuerdo no relevante ($Kappa=0,176$, $p\text{-valor}\leq 0,001$) con un 42,2% ($1041/2461=0,422$) de coincidencias, ya que los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada las clases prácticas, consideran que estas son adecuadas o muy adecuadas, para ser utilizadas en las clases de las enseñanzas de Grado, siendo igual cuando los estudiantes perciben que su profesorado utiliza bastante o mucho esta modalidad.

Tabla 134. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. MO: Clases prácticas

Kappa=0,176		OPINIÓN: CLASES PRÁCTICAS				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): CLASES PRÁCTICAS	Nada	Recuento	40	41	51	89	221
		% dentro de PMO4	18,1%	18,6%	23,1%	40,3%	100,0%
		% dentro de OMO4	40,4%	16,3%	5,7%	7,3%	9,0%
		% del total	1,6%	1,7%	2,1%	3,6%	9,0%
	Poco	Recuento	20	92	263	252	627
		% dentro de PMO4	3,2%	14,7%	41,9%	40,2%	100,0%
		% dentro de OMO4	20,2%	36,7%	29,7%	20,6%	25,5%
		% del total	,8%	3,7%	10,7%	10,2%	25,5%
	Bastante	Recuento	27	103	449	423	1002
		% dentro de PMO4	2,7%	10,3%	44,8%	42,2%	100,0%
		% dentro de OMO4	27,3%	41,0%	50,6%	34,6%	40,7%
		% del total	1,1%	4,2%	18,2%	17,2%	40,7%
	Mucho	Recuento	12	15	124	460	611
		% dentro de PMO4	2,0%	2,5%	20,3%	75,3%	100,0%
		% dentro de OMO4	12,1%	6,0%	14,0%	37,6%	24,8%
		% del total	,5%	,6%	5,0%	18,7%	24,8%
Total	Recuento	99	251	887	1224	2461	
	% dentro de PMO4	4,0%	10,2%	36,0%	49,7%	100,0%	
	% dentro de OMO4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,0%	10,2%	36,0%	49,7%	100,0%	

6.4.2.1.5. Tutorías

En relación al uso de las tutorías, el 60,1% de los estudiantes percibe que su profesorado las utiliza bastante o mucho, aunque el 78,9% considera que estas son adecuadas o muy adecuadas para lograr su aprendizaje.

En ese caso, la distribución de los porcentajes permite observar un acuerdo moderado ($Kappa=0,467$, $p\text{-valor}\leq 0,001$) entre lo que percibe el estudiante que utiliza su profesorado y lo que éste considera sobre su uso en Grado, situándose el porcentaje de coincidencias en el 45,3% ($115/2461=0,453$). De este modo, aunque

que los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada las tutorías, consideran que su uso es adecuado o muy adecuado en Grado, los que perciben que las utilizan bastante o mucho, también las consideran adecuadas o muy adecuadas.

Tabla 135. Contingencia Percepción/Opinión. Estudiantes. MO: Tutorías

Kappa=0,467		OPINIÓN: TUTORÍAS				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): TUTORÍAS	Nada	Recuento	41	89	118	100	348
		% dentro de PMO5	11,8%	25,6%	33,9%	28,7%	100,0%
		% dentro de OMO5	30,8%	23,0%	12,0%	10,4%	14,1%
		% del total	1,7%	3,6%	4,8%	4,1%	14,1%
	Poco	Recuento	24	173	264	172	633
		% dentro de PMO5	3,8%	27,3%	41,7%	27,2%	100,0%
		% dentro de OMO5	18,0%	44,7%	26,9%	17,9%	25,7%
		% del total	1,0%	7,0%	10,7%	7,0%	25,7%
	Bastante	Recuento	51	98	464	251	864
		% dentro de PMO5	5,9%	11,3%	53,7%	29,1%	100,0%
		% dentro de OMO5	38,3%	25,3%	47,3%	26,1%	35,1%
		% del total	2,1%	4,0%	18,9%	10,2%	35,1%
	Mucho	Recuento	17	27	135	437	616
		% dentro de PMO5	2,8%	4,4%	21,9%	70,9%	100,0%
		% dentro de OMO5	12,8%	7,0%	13,8%	45,5%	25,0%
		% del total	,7%	1,1%	5,5%	17,8%	25,0%
Total	Recuento	133	387	981	960	2461	
	% dentro de PMO5	5,4%	15,7%	39,9%	39,0%	100,0%	
	% dentro de OMO5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,4%	15,7%	39,9%	39,0%	100,0%	

6.4.2.1.6. Prácticas externas

El 74,6% del total (2.459) de los estudiantes que dan respuestas a esta cuestión, percibe que sus profesores utilizan poco o nada las prácticas externas como modalidad organizativa de la docencia, siendo el 76,8% los que manifiestan que el uso de las mismas es adecuado o muy adecuado para el logro de sus aprendizajes, al igual que para organizar la docencia de las enseñanzas de las nuevas titulaciones de Grado.

Así, al observar las distribuciones de respuestas, se aprecia que existe un acuerdo significativo insignificante (Kappa=0,077, p-valor≤ 0,001) con un porcentaje del 23% (568/2459=0,230) de coincidencias. De modo que, independientemente de si

el profesorado contempla o no en su docencia la modalidad de prácticas externas, los estudiantes, consideran que su uso en Grado es adecuado o muy adecuado.

Tabla 136. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. MO: Prácticas externas

Kappa=0,077			OPINIÓN: PRÁCTICAS EXTERNAS				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): PRÁCTICAS EXTERNAS	Nada	Recuento	131	160	340	651	1282
		% dentro de PMO6	10,2%	12,5%	26,5%	50,8%	100,0%
		% dentro de OMO6	66,2%	42,8%	45,2%	57,4%	52,1%
		% del total	5,3%	6,5%	13,8%	26,5%	52,1%
	Poco	Recuento	39	116	164	234	553
		% dentro de PMO6	7,1%	21,0%	29,7%	42,3%	100,0%
		% dentro de OMO6	19,7%	31,0%	21,8%	20,6%	22,5%
		% del total	1,6%	4,7%	6,7%	9,5%	22,5%
	Bastante	Recuento	19	68	198	127	412
		% dentro de PMO6	4,6%	16,5%	48,1%	30,8%	100,0%
		% dentro de OMO6	9,6%	18,2%	26,3%	11,2%	16,8%
		% del total	,8%	2,8%	8,1%	5,2%	16,8%
	Mucho	Recuento	9	30	50	123	212
		% dentro de PMO6	4,2%	14,2%	23,6%	58,0%	100,0%
		% dentro de OMO6	4,5%	8,0%	6,6%	10,8%	8,6%
		% del total	,4%	1,2%	2,0%	5,0%	8,6%
Total	Recuento	198	374	752	1135	2459	
	% dentro de PMO6	8,1%	15,2%	30,6%	46,2%	100,0%	
	% dentro de OMO6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	8,1%	15,2%	30,6%	46,2%	100,0%	

6.4.2.1.7. Estudio y trabajo autónomo

Como se puede observar en la tabla de contingencia, el 65,1% de los estudiantes afirma desde su percepción que su profesorado utiliza bastante o mucho el estudio y trabajo autónomo, siendo el 75% los que consideran que su uso es adecuado o muy adecuado en las nuevas titulaciones.

En cuanto a la distribución de respuestas entre la percepción del estudiante y la opinión de éste sobre el uso del estudio y trabajo autónomo como modalidad organizativa en Grado, ésta nos permite observar un grado de acuerdo insignificante ($Kappa=0,199$, $p\text{-valor} \leq 0,001$), obteniéndose un 44,9% ($1106/2461=0,449$) de coincidencias. De manera que, aunque los estudiantes que perciben que su

profesorado utiliza bastante o mucho el estudio y trabajo autónomo también opinan que su uso en Grado adecuado o muy adecuado, hay estudiantes que perciben que su profesorado lo utiliza poco o nada, mientras que su opinión apunta a que su uso es adecuado o muy adecuado para las enseñanzas de Grado.

Tabla 137. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. MO: Estudio y trabajo autónomo

Kappa=0,199			OPINIÓN: ESTUDIO Y TRABAJO AUTÓNOMO				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): ESTUDIO Y TRABAJO AUTÓNOMO	Nada	Recuento	39	53	107	59	258
		% dentro de PMO7	15,1%	20,5%	41,5%	22,9%	100,0%
		% dentro de OMO7	28,3%	11,1%	9,2%	8,7%	10,5%
		% del total	1,6%	2,2%	4,3%	2,4%	10,5%
	Poco	Recuento	48	186	263	105	602
		% dentro de PMO7	8,0%	30,9%	43,7%	17,4%	100,0%
		% dentro de OMO7	34,8%	39,1%	22,5%	15,5%	24,5%
		% del total	2,0%	7,6%	10,7%	4,3%	24,5%
	Bastante	Recuento	27	157	586	219	989
		% dentro de PMO7	2,7%	15,9%	59,3%	22,1%	100,0%
		% dentro de OMO7	19,6%	33,0%	50,1%	32,3%	40,2%
		% del total	1,1%	6,4%	23,8%	8,9%	40,2%
	Mucho	Recuento	24	80	213	295	612
		% dentro de PMO7	3,9%	13,1%	34,8%	48,2%	100,0%
		% dentro de OMO7	17,4%	16,8%	18,2%	43,5%	24,9%
		% del total	1,0%	3,3%	8,7%	12,0%	24,9%
Total	Recuento	138	476	1169	678	2461	
	% dentro de PMO7	5,6%	19,3%	47,5%	27,5%	100,0%	
	% dentro de OMO7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,6%	19,3%	47,5%	27,5%	100,0%	

6.4.2.1.8. Estudio y trabajo en grupo

En cuanto a la última modalidad organizativa, el estudio y trabajo en grupo, el 60,8% de los estudiantes que contestaron esta cuestión perciben que su profesorado organiza su docencia en base a la modalidad de estudio y trabajo en grupo. Con respecto a su opinión sobre su uso en Grado, es el 72,4% los que sí optan por considerar adecuado o muy adecuado su uso.

La percepción de los estudiantes (uso habitual del profesorado) y la opinión de los mismos sobre el uso del estudio y trabajo en grupo como modalidad organizativa, nos permite observar un grado de acuerdo bajo ($Kappa=0,212$, $p\text{-valor}\leq 0,001$) siendo el 44,5% ($1095/2457=0,445$). De manera que, cuando los estudiantes perciben que su profesorado utiliza bastante o mucho las el estudio y trabajo en grupo como modalidad organizativa, este también las considera adecuadas o muy adecuadas para la docencia en Grado y viceversa.

Tabla 138. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. MO: Estudio y trabajo en grupo

Kappa=0,212			OPINIÓN: ESTUDIO Y TRABAJO EN GRUPO				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): ESTUDIO Y TRABAJO EN GRUPO	Nada	Recuento	66	77	81	59	283
		% dentro de PMO8	23,3%	27,2%	28,6%	20,8%	100,0%
		% dentro de OMO8	34,6%	15,8%	7,8%	8,0%	11,5%
		% del total	2,7%	3,1%	3,3%	2,4%	11,5%
	Poco	Recuento	53	189	317	120	679
		% dentro de PMO8	7,8%	27,8%	46,7%	17,7%	100,0%
		% dentro de OMO8	27,7%	38,7%	30,4%	16,3%	27,6%
		% del total	2,2%	7,7%	12,9%	4,9%	27,6%
	Bastante	Recuento	52	177	524	240	993
		% dentro de PMO8	5,2%	17,8%	52,8%	24,2%	100,0%
		% dentro de OMO8	27,2%	36,3%	50,2%	32,7%	40,4%
		% del total	2,1%	7,2%	21,3%	9,8%	40,4%
	Mucho	Recuento	20	45	121	316	502
		% dentro de PMO8	4,0%	9,0%	24,1%	62,9%	100,0%
		% dentro de OMO8	10,5%	9,2%	11,6%	43,0%	20,4%
		% del total	,8%	1,8%	4,9%	12,9%	20,4%
Total	Recuento	191	488	1043	735	2457	
	% dentro de PMO8	7,8%	19,9%	42,5%	29,9%	100,0%	
	% dentro de OMO8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	7,8%	19,9%	42,5%	29,9%	100,0%	

6.4.2.2. Enfoques Metodológicos (EM)

6.4.2.2.1 Lección magistral participativa

Como se puede observar en la tabla de contingencia, el 66,1% del total de los estudiantes que dan respuesta, percibe que su profesorado utiliza bastante o mucho

la lección magistral participativa. En este caso, en cuanto a su opinión sobre el uso de esta metodología en Grado, es el 72,7% los que consideran adecuado o muy adecuado el que el profesorado las utilice.

La observación de la distribución de respuestas entre la percepción de los estudiantes (uso habitual del profesorado) y la opinión de los mismos sobre el uso de la lección magistral en las nuevas titulaciones, nos permite apreciar un acuerdo insignificante o no relevante ($Kappa=0,150$, $p\text{-valor} \leq 0,001$) con un porcentaje del 42,3% ($1040/2456=0,423$) de coincidencias entre el uso de la lección magistral y la opinión sobre su uso en las enseñanzas de Grado. De manera que, aunque la distribución de frecuencias cruzadas presenta una variabilidad de respuestas, los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada la lección magistral participativa como método docente en su enseñanza opinan que es adecuada o muy adecuada para ser utilizada por el profesorado como metodología activa de las nuevas titulaciones de Grado.

Tabla 139. Contingencia Percepción/Opinión. Estudiantes. EM: Lección magistral participativa

Kappa=0,150			OPINIÓN: LECCIÓN MAGISTRAL PARTICIPATIVA				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): LECCIÓN MAGISTRAL PARTICIPATIVA	Nada	Recuento	33	67	68	49	217
		% dentro de PEM1	15,2%	30,9%	31,3%	22,6%	100,0%
		% dentro de OEM1	23,6%	12,6%	5,9%	7,6%	8,8%
		% del total	1,3%	2,7%	2,8%	2,0%	8,8%
	Poco	Recuento	43	176	308	90	617
		% dentro de PEM1	7,0%	28,5%	49,9%	14,6%	100,0%
		% dentro de OEM1	30,7%	33,2%	26,9%	14,0%	25,1%
		% del total	1,8%	7,2%	12,5%	3,7%	25,1%
	Bastante	Recuento	42	197	583	255	1077
		% dentro de PEM1	3,9%	18,3%	54,1%	23,7%	100,0%
		% dentro de OEM1	30,0%	37,2%	51,0%	39,7%	43,9%
		% del total	1,7%	8,0%	23,7%	10,4%	43,9%
	Mucho	Recuento	22	90	185	248	545
		% dentro de PEM1	4,0%	16,5%	33,9%	45,5%	100,0%
		% dentro de OEM1	15,7%	17,0%	16,2%	38,6%	22,2%
		% del total	,9%	3,7%	7,5%	10,1%	22,2%
Total	Recuento	140	530	1144	642	2456	
	% dentro de PEM1	5,7%	21,6%	46,6%	26,1%	100,0%	
	% dentro de OEM1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,7%	21,6%	46,6%	26,1%	100,0%	

6.4.2.2 Exposición oral de trabajos por los estudiantes

Al examinar la tabla de contingencia se puede apreciar como el 68,3% del total de los estudiantes considera que su profesorado utiliza bastante o mucho la exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes en su docencia, mientras que algo menos, el 51,9%, considera que éste es adecuado o muy adecuado para que los profesores la utilicen en las enseñanzas de Grado.

El acuerdo obtenido en este caso entre la percepción del los estudiantes y su opinión sobre el uso de este enfoque metodológico en las nuevas titulaciones es insignificante ($Kappa=0,176$, $p\text{-valor}\leq 0,001$) obteniéndose un 40,7% ($1000/2456=0,407$) de coincidencias. Por lo tanto, como se puede observar en las frecuencias cruzadas, independientemente de que el profesorado utilice o no esta metodologías, la opinión de estos se sitúa entre la consideración de que el uso de la misma por parte del profesorado como método docente es adecuada para ser utilizada en Grado.

Tabla 140. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. EM: Exposición oral de trabajos por los estudiantes

Kappa=0,176			OPINIÓN: EXPOSICIÓN ORAL DE TRABAJOS POR LOS ESTUDIANTES				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): EXPOSICIÓN ORAL DE TRABAJOS POR LOS ESTUDIANTES	Nada	Recuento	85	118	133	61	397
		% dentro de PEM2	21,4%	29,7%	33,5%	15,4%	100,0%
		% dentro de OEM2	43,6%	20,2%	12,7%	9,7%	16,2%
		% del total	3,5%	4,8%	5,4%	2,5%	16,2%
	Poco	Recuento	55	254	345	132	786
		% dentro de PEM2	7,0%	32,3%	43,9%	16,8%	100,0%
		% dentro de OEM2	28,2%	43,6%	32,8%	21,1%	32,0%
		% del total	2,2%	10,3%	14,0%	5,4%	32,0%
	Bastante	Recuento	51	147	439	212	849
		% dentro de PEM2	6,0%	17,3%	51,7%	25,0%	100,0%
		% dentro de OEM2	26,2%	25,2%	41,8%	33,8%	34,6%
		% del total	2,1%	6,0%	17,9%	8,6%	34,6%
	Mucho	Recuento	4	64	134	222	424
		% dentro de PEM2	,9%	15,1%	31,6%	52,4%	100,0%
		% dentro de OEM2	2,1%	11,0%	12,7%	35,4%	17,3%
		% del total	,2%	2,6%	5,5%	9,0%	17,3%
Total	Recuento	195	583	1051	627	2456	
	% dentro de PEM2	7,9%	23,7%	42,8%	25,5%	100,0%	
	% dentro de OEM2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	7,9%	23,7%	42,8%	25,5%	100,0%	

6.4.2.2.3 Seminario

En cuanto al uso del seminario como enfoque metodológico, según la percepción de los estudiantes, el 61,1% de su profesorado lo utiliza poco o nada como método docente. Sin embargo, es el 68,6% del total los que lo consideran adecuado o muy adecuado.

En este caso tras examinar las frecuencias de los resultados, se observa que el acuerdo existente entre la percepción del estudiante y su opinión sobre el uso del seminario en las nuevas titulaciones es insignificante (Kappa=0,142, p-valor≤ 0,001), con un 36,7% (902/2457=0,367) de coincidencias. Ya que, aunque desde la percepción de los estudiantes el uso del seminario por parte de su profesorado es poco o nada como método docente, estos opinan que su utilización en Grado es adecuada o muy adecuada.

Tabla 141. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. EM: Seminario

Kappa=0,142			OPINIÓN: SEMINARIO				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): SEMINARIO	Nada	Recuento	101	150	188	95	534
		% dentro de PEM3	18,9%	28,1%	35,2%	17,8%	100,0%
		% dentro de OEM3	66,4%	24,2%	16,5%	17,4%	21,7%
		% del total	4,1%	6,1%	7,7%	3,9%	21,7%
	Poco	Recuento	32	265	492	180	969
		% dentro de PEM3	3,3%	27,3%	50,8%	18,6%	100,0%
		% dentro de OEM3	21,1%	42,7%	43,2%	33,0%	39,4%
		% del total	1,3%	10,8%	20,0%	7,3%	39,4%
	Bastante	Recuento	13	152	391	118	674
		% dentro de PEM3	1,9%	22,6%	58,0%	17,5%	100,0%
		% dentro de OEM3	8,6%	24,5%	34,3%	21,7%	27,4%
		% del total	,5%	6,2%	15,9%	4,8%	27,4%
	Mucho	Recuento	6	54	68	152	280
		% dentro de PEM3	2,1%	19,3%	24,3%	54,3%	100,0%
		% dentro de OEM3	3,9%	8,7%	6,0%	27,9%	11,4%
		% del total	,2%	2,2%	2,8%	6,2%	11,4%
Total	Recuento	152	621	1139	545	2457	
	% dentro de PEM3	6,2%	25,3%	46,4%	22,2%	100,0%	
	% dentro de OEM3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	6,2%	25,3%	46,4%	22,2%	100,0%	

6.4.2.2.4. Estudios de caso

Como podemos observar en la tabla de contingencia, más de la mitad del profesorado (57,5%) desde la percepción de los estudiantes, utiliza poco o nada el estudio de casos como parte de su metodología docente. Por el contrario, el 70,8% del total de los estudiantes que han dando respuesta a este ítem, consideran que su uso es adecuado o muy adecuado.

En este caso, el grado de acuerdo obtenido es de nuevo insignificante (Kappa=0,170, p-valor ≤ 0,001), siendo el 39,1% (963/2457=0,391) el porcentaje de coincidencias. Por lo tanto, los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada los estudios de caso como método docente, a su vez opinan que estos son adecuados o muy adecuados a utilizar por los profesores en la docencia de las nuevas titulaciones de Grado.

Tabla 142. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. EM: Estudios de caso

Kappa=0,170			OPINIÓN: ESTUDIOS DE CASO				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): ESTUDIOS DE CASO	Nada	Recuento	90	118	172	101	481
		% dentro de PEM4	18,7%	24,5%	35,8%	21,0%	100,0%
		% dentro de OEM4	53,3%	21,5%	16,1%	15,1%	19,6%
		% del total	3,7%	4,8%	7,0%	4,1%	19,6%
	Poco	Recuento	32	274	395	231	932
		% dentro de PEM4	3,4%	29,4%	42,4%	24,8%	100,0%
		% dentro de OEM4	18,9%	49,8%	37,0%	34,5%	37,9%
		% del total	1,3%	11,2%	16,1%	9,4%	37,9%
	Bastante	Recuento	22	138	455	194	809
		% dentro de PEM4	2,7%	17,1%	56,2%	24,0%	100,0%
		% dentro de OEM4	13,0%	25,1%	42,6%	29,0%	32,9%
		% del total	,9%	5,6%	18,5%	7,9%	32,9%
	Mucho	Recuento	25	20	46	144	235
		% dentro de PEM4	10,6%	8,5%	19,6%	61,3%	100,0%
		% dentro de OEM4	14,8%	3,6%	4,3%	21,5%	9,6%
		% del total	1,0%	,8%	1,9%	5,9%	9,6%
Total	Recuento	169	550	1068	670	2457	
	% dentro de PEM4	6,9%	22,4%	43,5%	27,3%	100,0%	
	% dentro de OEM4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	6,9%	22,4%	43,5%	27,3%	100,0%	

6.4.2.2.5. Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Según las percepciones obtenidas por parte de los estudiantes, prácticamente la mitad (51%) de los profesores utilizan preferentemente el aprendizaje basado en problemas (ABP) como método orientado a la enseñanza y aprendizajes activos. Siendo mayor el número de estudiantes (76,8%) que opinan que su uso en Grado es adecuado o muy adecuado ya que permite un mejor logro de los aprendizajes.

Al examinar la distribución de respuestas entre la percepción que tienen los estudiantes sobre el uso habitual que hace el profesorado del ABP como la opinión los mismos sobre su uso como enfoque metodológico, se observa que existe un acuerdo insignificante (Kappa=0,171, p-valor≤ 0,001) siendo el porcentaje de coincidencias, un 39,2% (964/2453=0,392). Así, al observar la distribución de frecuencias cruzadas entre el uso y la opinión de uso del portafolio se aprecia que tanto los estudiantes que

perciben que su profesorado utiliza el ABP, como aquellos que no lo perciben, opinan que su uso es adecuado o muy adecuado para el desarrollo de la docencia de las nuevas enseñanzas de Grado.

Tabla 143. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. EM:
Aprendizaje basado en problemas

Kappa=0,171			OPINIÓN: APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	Nada	Recuento	71	86	139	126	422
		% dentro de PEM5	16,8%	20,4%	32,9%	29,9%	100,0%
		% dentro de OEM5	53,4%	19,7%	13,0%	15,5%	17,2%
		% del total	2,9%	3,5%	5,7%	5,1%	17,2%
	Poco	Recuento	32	209	359	228	828
		% dentro de PEM5	3,9%	25,2%	43,4%	27,5%	100,0%
		% dentro de OEM5	24,1%	47,8%	33,5%	28,1%	33,8%
		% del total	1,3%	8,5%	14,6%	9,3%	33,8%
	Bastante	Recuento	26	100	466	240	832
		% dentro de PEM5	3,1%	12,0%	56,0%	28,8%	100,0%
		% dentro de OEM5	19,5%	22,9%	43,5%	29,6%	33,9%
		% del total	1,1%	4,1%	19,0%	9,8%	33,9%
	Mucho	Recuento	4	42	107	218	371
		% dentro de PEM5	1,1%	11,3%	28,8%	58,8%	100,0%
		% dentro de OEM5	3,0%	9,6%	10,0%	26,8%	15,1%
		% del total	,2%	1,7%	4,4%	8,9%	15,1%
Total	Recuento	133	437	1071	812	2453	
	% dentro de PEM5	5,4%	17,8%	43,7%	33,1%	100,0%	
	% dentro de OEM5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,4%	17,8%	43,7%	33,1%	100,0%	

6.4.2.2.6. Portafolio

Sobre el uso del portafolio las percepciones extraídas de los estudiantes revelan que el 62,4% de los profesores de la UGR, lo utilizan para el desarrollo de su docencia, siendo para prácticamente la mitad de los mismos (55,4%), adecuado o muy adecuado para ser implementado por el profesorado en las enseñanzas de Grado.

Tras examinar las frecuencias de las respuestas podemos apreciar, que el acuerdo entre la percepción de los estudiantes sobre el uso que su profesorado hace del portafolio como enfoque metodológico en el desarrollo de su docencia y su

opinión sobre su uso en las nuevas enseñanzas, es bajo ($Kappa=0,236$, $p\text{-valor}\leq 0,001$) obteniéndose en este caso, un 43,2% ($1063/2457=0,432$) de coincidencias. Por lo tanto, los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada el portafolio, al igual que los que perciben que es utilizado bastante o mucho como método docente, opinan que su uso es adecuado o muy adecuado para el logro de los aprendizajes en Grado.

Tabla 144. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. EM: Portafolio

Kappa=0,236			OPINIÓN (USO EN GRADO): PORTAFOLIO				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): PORTAFOLIO	Nada	Recuento	284	217	174	86	761
		% dentro de PEM6	37,3%	28,5%	22,9%	11,3%	100,0%
		% dentro de OEM6	68,9%	31,8%	18,8%	19,7%	31,0%
		% del total	11,6%	8,8%	7,1%	3,5%	31,0%
	Poco	Recuento	90	295	296	90	771
		% dentro de PEM6	11,7%	38,3%	38,4%	11,7%	100,0%
		% dentro de OEM6	21,8%	43,2%	32,0%	20,6%	31,4%
		% del total	3,7%	12,0%	12,0%	3,7%	31,4%
	Basta nte	Recuento	18	135	354	130	637
		% dentro de PEM6	2,8%	21,2%	55,6%	20,4%	100,0%
		% dentro de OEM6	4,4%	19,8%	38,2%	29,8%	25,9%
		% del total	,7%	5,5%	14,4%	5,3%	25,9%
	Much o	Recuento	20	36	102	130	288
		% dentro de PEM6	6,9%	12,5%	35,4%	45,1%	100,0%
		% dentro de OEM6	4,9%	5,3%	11,0%	29,8%	11,7%
		% del total	,8%	1,5%	4,2%	5,3%	11,7%
Total	Recuento	412	683	926	436	2457	
	% dentro de PEM6	16,8%	27,8%	37,7%	17,7%	100,0%	
	% dentro de OEM6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	16,8%	27,8%	37,7%	17,7%	100,0%	

6.4.2.2.7. Trabajo autónomo

Como se puede apreciar en la tabla de contingencia, según la percepción de los estudiantes, el 70,6% de su profesorado contempla en el desarrollo de su docencia el uso del trabajo autónomo como método docente orientado a la enseñanza y aprendizaje activo. Del mismo modo, se observa que el 76,6% opina que el uso de este método es adecuado o muy adecuado a utilizar por el profesorado en la docencia de las nuevas titulaciones de Grado.

Por lo que respecta al acuerdo obtenido entre la percepción y la opinión del estudiante sobre el uso del trabajo autónomo como enfoque metodológico, según la distribución de respuestas, se obtiene un acuerdo insignificante ($Kappa=0,181$, p -

valor \leq 0,001) aún así, con un 44,7% de porcentaje de coincidencias. Por lo tanto, como se puede ver en las frecuencias cruzadas, aunque las respuestas obtenidas por los estudiantes sobre la percepción y la opinión de uso del trabajo autónomo presentan una variabilidad alta y el acuerdo es bajo, los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza bastante o mucho el trabajo autónomo, opinan que su uso es adecuado o muy adecuado en Grado.

Tabla 145. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. EM: Trabajo autónomo

			OPINIÓN: TRABAJO AUTÓNOMO				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL POR EL PROFESORADO): TRABAJO AUTÓNOMO	Nada	Recuento	18	43	79	24	164
		% dentro de PEM7	11,0%	26,2%	48,2%	14,6%	100,0%
		% dentro de OEM7	17,0%	9,2%	6,9%	3,3%	6,7%
		% del total	,7%	1,8%	3,2%	1,0%	6,7%
	Poco	Recuento	28	181	248	100	557
		% dentro de PEM7	5,0%	32,5%	44,5%	18,0%	100,0%
		% dentro de OEM7	26,4%	38,8%	21,7%	13,6%	22,7%
		% del total	1,1%	7,4%	10,1%	4,1%	22,7%
	Bastante	Recuento	26	150	550	265	991
		% dentro de PEM7	2,6%	15,1%	55,5%	26,7%	100,0%
		% dentro de OEM7	24,5%	32,1%	48,1%	36,0%	40,4%
		% del total	1,1%	6,1%	22,4%	10,8%	40,4%
	Mucho	Recuento	34	93	267	348	742
		% dentro de PEM7	4,6%	12,5%	36,0%	46,9%	100,0%
		% dentro de OEM7	32,1%	19,9%	23,3%	47,2%	30,2%
		% del total	1,4%	3,8%	10,9%	14,2%	30,2%
	Total	Recuento	106	467	1144	737	2454
		% dentro de PEM7	4,3%	19,0%	46,6%	30,0%	100,0%
		% dentro de OEM7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	4,3%	19,0%	46,6%	30,0%	100,0%

6.4.2.2.8. Trabajo cooperativo

La percepción del 60,5% muestra que su profesorado utiliza bastante o mucho el trabajo cooperativo como método orientado a la enseñanza y aprendizaje activo, siendo mayor el número de ellos (77,3%) los que consideran adecuado o muy adecuado el uso del mismo.

En este caso, la distribución de respuestas entre la percepción y la opinión de los estudiantes sobre el uso del trabajo cooperativo, presenta un acuerdo insignificante o no relevante ($Kappa=0,184$, $p\text{-valor} \leq 0,001$) con un 42,2% ($1038/2457=0,422$) de coincidencias. De modo que, tanto los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza bastante o mucho el trabajo cooperativo, como los que perciben que se utiliza poco o nada, opinan que su uso en Grado es adecuado o muy adecuado.

Tabla 146. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. EM: Trabajo cooperativo

Kappa=0,184			OPINIÓN: TRABAJO COOPERATIVO				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): TRABAJO COOPERATIVO	Nada	Recuento	41	70	111	51	273
		% dentro de PEM8	15,0%	25,6%	40,7%	18,7%	100,0%
		% dentro de OEM8	35,0%	16,1%	11,3%	5,5%	11,1%
		% del total	1,7%	2,8%	4,5%	2,1%	11,1%
	Poco	Recuento	30	177	268	223	698
		% dentro de PEM8	4,3%	25,4%	38,4%	31,9%	100,0%
		% dentro de OEM8	25,6%	40,8%	27,3%	24,1%	28,4%
		% del total	1,2%	7,2%	10,9%	9,1%	28,4%
	Bastante	Recuento	29	163	485	317	994
		% dentro de PEM8	2,9%	16,4%	48,8%	31,9%	100,0%
		% dentro de OEM8	24,8%	37,6%	49,5%	34,2%	40,5%
		% del total	1,2%	6,6%	19,7%	12,9%	40,5%
	Mucho	Recuento	17	24	116	335	492
		% dentro de PEM8	3,5%	4,9%	23,6%	68,1%	100,0%
		% dentro de OEM8	14,5%	5,5%	11,8%	36,2%	20,0%
		% del total	,7%	1,0%	4,7%	13,6%	20,0%
	Total	Recuento	117	434	980	926	2457
		% dentro de PEM8	4,8%	17,7%	39,9%	37,7%	100,0%
		% dentro de OEM8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	4,8%	17,7%	39,9%	37,7%	100,0%

6.4.2.2.9. Aprendizaje orientado a proyectos

Según los datos obtenidos y reflejados en la tabla de contingencia, la percepción de los estudiantes, es que el 59,5% del profesorado utiliza poco o nada el aprendizaje orientado a proyectos como enfoque metodológico para el desarrollo de su docencia. Siendo en este caso, el 74,4% del total de los estudiantes que dan

respuesta a este ítem, los que opinan que el uso de éste método docente por parte del profesorado en las enseñanzas de Grado es adecuado o muy adecuado.

En cuanto a la distribución de respuestas entre el uso habitual y la opinión sobre el uso del aprendizaje orientado a proyectos como método orientado a la enseñanza y aprendizaje activo en las nuevas titulaciones, ésta nos permite observar un grado de acuerdo significativo insignificante ($Kappa=0,142$, $p\text{-valor} \leq 0,001$) situándose el porcentaje de coincidencias en el 35% ($862/2457=0,350$). Dado que, tanto los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada el aprendizaje orientado a proyectos, como los que consideran que su uso es bastante o mucho, opinan que su uso en Grado es adecuado o muy adecuado y viceversa.

Tabla 147. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. EM: Aprendizaje orientado a proyectos

Kappa=0,142			OPINIÓN: APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS	Nada	Recuento	96	130	197	184	607
		% dentro de PEM9	15,8%	21,4%	32,5%	30,3%	100,0%
		% dentro de OEM9	67,1%	26,6%	19,2%	23,0%	24,7%
		% del total	3,9%	5,3%	8,0%	7,5%	24,7%
	Poco	Recuento	22	226	374	234	856
		% dentro de PEM9	2,6%	26,4%	43,7%	27,3%	100,0%
		% dentro de OEM9	15,4%	46,3%	36,5%	29,3%	34,8%
		% del total	,9%	9,2%	15,2%	9,5%	34,8%
	Bastante	Recuento	19	117	385	227	748
		% dentro de PEM9	2,5%	15,6%	51,5%	30,3%	100,0%
		% dentro de OEM9	13,3%	24,0%	37,5%	28,4%	30,4%
		% del total	,8%	4,8%	15,7%	9,2%	30,4%
	Mucho	Recuento	6	15	70	155	246
		% dentro de PEM9	2,4%	6,1%	28,5%	63,0%	100,0%
		% dentro de OEM9	4,2%	3,1%	6,8%	19,4%	10,0%
		% del total	,2%	,6%	2,8%	6,3%	10,0%
Total	Recuento	143	488	1026	800	2457	
	% dentro de PEM9	5,8%	19,9%	41,8%	32,6%	100,0%	
	% dentro de OEM9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,8%	19,9%	41,8%	32,6%	100,0%	

6.4.2.2.10. Contrato de aprendizaje

Los datos obtenidos sobre el uso del contrato de aprendizaje como enfoque metodológico, muestran que el 69,2% del profesorado, según la percepción de los estudiantes, utiliza poco o nada éste método en el desarrollo de su docencia. En cuanto a la opinión sobre su uso en las enseñanzas de Grado, es el 65,7% del total de los estudiantes (2.457) los que optan por considerar que es adecuado o muy adecuado.

El valor obtenido en el Kappa, en este caso, indica un acuerdo insignificante ($Kappa=0,152$, $p\text{-valor} \leq 0,001$), entre la percepción del estudiantes sobre el uso habitual que el profesorado hace en su docencia de éste método y la opinión sobre su uso en las nuevas titulaciones. En este caso, el porcentaje de coincidencias se sitúa en el 35,4% ($872/2457=0,354$).

De este modo, al observar las frecuencias cruzadas de la percepción (uso habitual del profesorado) y la opinión de uso en las nuevas titulaciones de Grado, podemos comprobar, que a pesar de que el estudiante percibe que su profesorado utiliza poco o nada el contrato de aprendizaje como método docente, este lo considera adecuado o muy adecuado para la docencia en Grado.

Tabla 148. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. EM: Contrato de aprendizaje

Kappa=0152			OPINIÓN: CONTRATO DE APRENDIZAJE				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): CONTRATO DE APRENDIZAJE	Nada	Recuento	157	204	242	200	803
		% dentro de PEM10	19,6%	25,4%	30,1%	24,9%	100,0%
		% dentro de OEM10	67,4%	33,4%	22,4%	37,5%	32,7%
		% del total	6,4%	8,3%	9,8%	8,1%	32,7%
	Poco	Recuento	44	287	425	142	898
		% dentro de PEM10	4,9%	32,0%	47,3%	15,8%	100,0%
		% dentro de OEM10	18,9%	47,0%	39,4%	26,6%	36,5%
		% del total	1,8%	11,7%	17,3%	5,8%	36,5%
	Bastante	Recuento	25	86	344	107	562
		% dentro de PEM10	4,4%	15,3%	61,2%	19,0%	100,0%
		% dentro de OEM10	10,7%	14,1%	31,9%	20,1%	22,9%
		% del total	1,0%	3,5%	14,0%	4,4%	22,9%
	Mucho	Recuento	7	34	69	84	194
		% dentro de PEM10	3,6%	17,5%	35,6%	43,3%	100,0%
		% dentro de OEM10	3,0%	5,6%	6,4%	15,8%	7,9%
		% del total	,3%	1,4%	2,8%	3,4%	7,9%
	Total	Recuento	233	611	1080	533	2457
		% dentro de PEM10	9,5%	24,9%	44,0%	21,7%	100,0%
		% dentro de OEM10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	9,5%	24,9%	44,0%	21,7%	100,0%

6.4.2.2.11. Mapas conceptuales

En cuanto al último enfoque metodológico, según la percepción recabada de los estudiantes, el 52,5% del profesorado utiliza poco o nada los mapas conceptuales como enfoque metodológico en el desarrollo de su docencia, siendo el 62,9% de los mismos, los que consideran que su uso en las nuevas titulaciones de Grado es adecuado o muy adecuado.

En cuanto a la distribución de respuestas entre la percepción sobre el uso habitual y la opinión sobre el uso de los mapas conceptuales como método docente en las nuevas titulaciones, ésta nos permite observar un acuerdo insignificante ($Kappa=0,192$, $p\text{-valor} \leq 0,001$) situándose el porcentaje de coincidencias en el 40,2% ($988/2456=0,402$), ya que los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada los mapas conceptuales en su docencia, opinan que el uso de los mismos

en Grado, son adecuados o muy adecuados para la consecución de un aprendizaje activo.

Tabla 149. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. EM: Mapas conceptuales

Kappa=0,192			OPINIÓN: MAPAS CONCEPTUALES				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): MAPAS COCEPTUALES	Nada	Recuento	171	147	134	114	566
		% dentro de PEM11	30,2%	26,0%	23,7%	20,1%	100,0%
		% dentro de OEM11	52,5%	25,2%	13,8%	19,8%	23,0%
		% del total	7,0%	6,0%	5,5%	4,6%	23,0%
	Poco	Recuento	59	238	315	112	724
		% dentro de PEM11	8,1%	32,9%	43,5%	15,5%	100,0%
		% dentro de OEM11	18,1%	40,8%	32,4%	19,5%	29,5%
		% del total	2,4%	9,7%	12,8%	4,6%	29,5%
	Bastante	Recuento	59	153	381	151	744
		% dentro de PEM11	7,9%	20,6%	51,2%	20,3%	100,0%
		% dentro de OEM11	18,1%	26,2%	39,2%	26,3%	30,3%
		% del total	2,4%	6,2%	15,5%	6,1%	30,3%
	Mucho	Recuento	37	46	141	198	422
		% dentro de PEM11	8,8%	10,9%	33,4%	46,9%	100,0%
		% dentro de OEM11	11,3%	7,9%	14,5%	34,4%	17,2%
		% del total	1,5%	1,9%	5,7%	8,1%	17,2%
Total	Recuento	326	584	971	575	2456	
	% dentro de PEM11	13,3%	23,8%	39,5%	23,4%	100,0%	
	% dentro de OEM11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	13,3%	23,8%	39,5%	23,4%	100,0%	

6.4.2.3. Sistemas de Evaluación (SE)

6.4.2.3.1. Pruebas objetivas

Al observar tabla de contingencia, podemos ver como prácticamente la mitad del profesorado (50,3%), según la percepción de los estudiantes, utiliza poco o nada las pruebas objetivas como sistema de evaluación. Del mismo modo, es más de la mitad de los estudiantes, el 61,4%, los que opinan que las pruebas objetivas como sistema de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, son adecuadas o muy adecuadas para realizar la evaluación en las enseñanzas de Grado.

Tras comprobar la distribución de respuestas, se puede observar como entre la percepción de los estudiantes sobre el uso habitual que hace el profesorado de éste método de evaluación y su opinión respecto al uso del mismo en las enseñanzas de Grado, existe un acuerdo insignificante ($Kappa=0,145$, $p\text{-valor} \leq 0,001$), con un porcentaje del 37,3% ($917/2454=0,373$) de coincidencias. Así, podemos apreciar que los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada las pruebas objetivas como sistema para valorar sus aprendizajes, opinan que su uso en Grado es adecuado o muy adecuado.

Tabla 150. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. SE: Pruebas objetivas

Kappa=0,145		OPINIÓN: PRUEBAS OBJETIVAS				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): PRUEBAS OBJETIVAS	Nada	Recuento	121	164	147	86	518
		% dentro de PEE1	23,4%	31,7%	28,4%	16,6%	100,0%
		% dentro de OEE1	50,6%	23,2%	14,1%	18,6%	21,1%
		% del total	4,9%	6,7%	6,0%	3,5%	21,1%
	Poco	Recuento	51	250	319	96	716
		% dentro de PEE1	7,1%	34,9%	44,6%	13,4%	100,0%
		% dentro de OEE1	21,3%	35,4%	30,5%	20,8%	29,2%
		% del total	2,1%	10,2%	13,0%	3,9%	29,2%
	Bastante	Recuento	27	176	388	122	713
		% dentro de PEE1	3,8%	24,7%	54,4%	17,1%	100,0%
		% dentro de OEE1	11,3%	24,9%	37,1%	26,4%	29,1%
		% del total	1,1%	7,2%	15,8%	5,0%	29,1%
	Mucho	Recuento	40	117	192	158	507
		% dentro de PEE1	7,9%	23,1%	37,9%	31,2%	100,0%
		% dentro de OEE1	16,7%	16,5%	18,4%	34,2%	20,7%
		% del total	1,6%	4,8%	7,8%	6,4%	20,7%
Total	Recuento	239	707	1046	462	2454	
	% dentro de PEE1	9,7%	28,8%	42,6%	18,8%	100,0%	
	% dentro de OEE1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	9,7%	28,8%	42,6%	18,8%	100,0%	

6.4.2.3.2. Pruebas de respuesta corta

Las respuestas recabadas en cuanto al uso habitual que hace el profesorado de las pruebas de respuesta corta, según la percepción de los estudiantes, el 55% del profesorado de la UGR las utiliza bastante o mucho a la hora de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, siendo el 69%, los estudiantes que opinan que este método de evaluación es adecuado o muy adecuado para las enseñanzas de Grado.

De este modo, al examinar la distribución de respuestas entre la percepción (uso habitual del profesorado) y la opinión sobre el uso de las pruebas de respuesta corta como sistema de evaluación, se aprecia un acuerdo significativo insignificante ($Kappa=0,144$, $p\text{-valor}\leq 0,001$) entre el uso de este método de evaluación y la opinión sobre su uso en las enseñanzas de Grado, con un 39,9% ($979/2451=0,399$) de porcentaje de coincidencias. Dado que, los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada las pruebas de respuesta corta, opinan que su uso es adecuado o muy adecuado para las enseñanzas de Grado; al igual que los estudiantes que perciben que se utiliza bastante o mucho, también opinan que su uso es adecuado o muy adecuado.

Tabla 151. Contingencia Percepción/Opinión. Estudiantes. SE: Pruebas de respuesta corta

Kappa=0,144		OPINIÓN: PRUEBAS OBJETIVAS				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): PRUEBAS OBJETIVAS	Nada	Recuento	91	119	91	82	383
		% dentro de PEE2	23,8%	31,1%	23,8%	21,4%	100,0%
		% dentro de OEE2	53,8%	20,2%	8,1%	14,6%	15,6%
		% del total	3,7%	4,9%	3,7%	3,3%	15,6%
	Poco	Recuento	25	230	340	124	719
		% dentro de PEE2	3,5%	32,0%	47,3%	17,2%	100,0%
		% dentro de OEE2	14,8%	39,0%	30,1%	22,1%	29,3%
		% del total	1,0%	9,4%	13,9%	5,1%	29,3%
	Bastante	Recuento	26	183	525	223	957
		% dentro de PEE2	2,7%	19,1%	54,9%	23,3%	100,0%
		% dentro de OEE2	15,4%	31,0%	46,5%	39,7%	39,0%
		% del total	1,1%	7,5%	21,4%	9,1%	39,0%
	Mucho	Recuento	27	58	174	133	392
		% dentro de PEE2	6,9%	14,8%	44,4%	33,9%	100,0%
		% dentro de OEE2	16,0%	9,8%	15,4%	23,7%	16,0%
		% del total	1,1%	2,4%	7,1%	5,4%	16,0%
Total	Recuento	169	590	1130	562	2451	
	% dentro de PEE2	6,9%	24,1%	46,1%	22,9%	100,0%	
	% dentro de OEE2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	6,9%	24,1%	46,1%	22,9%	100,0%	

6.4.2.3.3. Pruebas de respuesta larga

Como se puede ver en la tabla de contingencia, el 54,5% de los estudiantes afirma percibir que su profesorado utiliza bastante o mucho las pruebas de respuesta

larga como método de evaluación. En cuanto a su opinión sobre el uso de las mismas en Grado, el 56,8% del total de estudiantes que responden a este ítem considera que su uso en las nuevas titulaciones es adecuado o muy adecuado.

En este sentido, la distribución de respuestas entre la percepción (uso habitual del profesorado) y la opinión sobre el uso de de las pruebas de respuesta larga por los estudiantes como sistema de evaluación, ofrece un grado de acuerdo no relevante ($Kappa=0,157$, $p\text{-valor} \leq 0,001$), situándose el porcentaje de coincidencias en este caso en el 38,4% ($945/2455=0,384$). De este modo, los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada las pruebas de respuesta larga para valorar los aprendizajes de los estudiantes, opinan que su uso en Grado es adecuado o muy adecuado.

Tabla 152. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. SE: Pruebas de respuesta larga

Kappa=0,157		OPINIÓN: PRUEBAS DE RESPUESTA LARGA				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): PRUEBAS DE RESPUESTA LARGA	Nada	Recuento	155	145	146	48	494
		% dentro de PEE3	31,4%	29,4%	29,6%	9,7%	100,0%
		% dentro de OEE3	46,8%	19,9%	14,6%	12,2%	20,1%
		% del total	6,3%	5,9%	5,9%	2,0%	20,1%
	Poco	Recuento	75	220	259	69	623
		% dentro de PEE3	12,0%	35,3%	41,6%	11,1%	100,0%
		% dentro de OEE3	22,7%	30,2%	25,8%	17,5%	25,4%
		% del total	3,1%	9,0%	10,5%	2,8%	25,4%
	Bastante	Recuento	54	214	410	117	795
		% dentro de PEE3	6,8%	26,9%	51,6%	14,7%	100,0%
		% dentro de OEE3	16,3%	29,4%	40,9%	29,7%	32,4%
		% del total	2,2%	8,7%	16,7%	4,8%	32,4%
	Mucho	Recuento	47	149	187	160	543
		% dentro de PEE3	8,7%	27,4%	34,4%	29,5%	100,0%
		% dentro de OEE3	14,2%	20,5%	18,7%	40,6%	22,1%
		% del total	1,9%	6,1%	7,6%	6,5%	22,1%
Total	Recuento	331	728	1002	394	2455	
	% dentro de PEE3	13,5%	29,7%	40,8%	16,0%	100,0%	
	% dentro de OEE3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	13,5%	29,7%	40,8%	16,0%	100,0%	

6.5.2.3.4. Pruebas orales

Sobre el uso de las pruebas orales, las percepciones extraídas de los estudiantes revelan que el 65,6% de los profesores de la UGR las utilizan poco o nada para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, siendo para prácticamente la mitad de los mismo, el 56,6%, adecuado o muy adecuado como método de evaluación en las enseñanzas de Grado.

Tras examinar las frecuencias de las respuestas podemos apreciar, que el acuerdo entre la percepción de los estudiantes sobre el uso que su profesorado hace de las pruebas orales como sistema de evaluación y su opinión sobre su uso en las nuevas enseñanzas, es insignificante ($Kappa=0,136$, $p\text{-valor}\leq 0,001$) obteniéndose en este caso, un 34,7% ($853/2454=0,347$) de coincidencias. Por lo tanto, los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada las pruebas orales, al igual que los que perciben que es utilizado bastante o mucho como método de evaluación, opinan que su uso es adecuado o muy adecuado para el valorar los aprendizajes de los estudiantes en Grado.

Tabla 153. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. SE: Pruebas orales

Kappa=0,136		OPINIÓN: PRUEBAS ORALES				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): PRUEBAS ORALES	Nada	Recuento	221	293	235	95	844
		% dentro de PEE4	26,2%	34,7%	27,8%	11,3%	100,0%
		% dentro de OEE4	65,4%	40,4%	25,8%	19,8%	34,4%
		% del total	9,0%	11,9%	9,6%	3,9%	34,4%
	Poco	Recuento	79	238	329	119	765
		% dentro de PEE4	10,3%	31,1%	43,0%	15,6%	100,0%
		% dentro de OEE4	23,4%	32,8%	36,1%	24,8%	31,2%
		% del total	3,2%	9,7%	13,4%	4,8%	31,2%
	Bastante	Recuento	29	141	242	113	525
		% dentro de PEE4	5,5%	26,9%	46,1%	21,5%	100,0%
		% dentro de OEE4	8,6%	19,4%	26,6%	23,6%	21,4%
		% del total	1,2%	5,7%	9,9%	4,6%	21,4%
	Mucho	Recuento	9	54	105	152	320
		% dentro de PEE4	2,8%	16,9%	32,8%	47,5%	100,0%
		% dentro de OEE4	2,7%	7,4%	11,5%	31,7%	13,0%
		% del total	,4%	2,2%	4,3%	6,2%	13,0%
Total	Recuento	338	726	911	479	2454	
	% dentro de PEE4	13,8%	29,6%	37,1%	19,5%	100,0%	
	% dentro de OEE4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	13,8%	29,6%	37,1%	19,5%	100,0%	

6.5.2.3.5. Trabajos y proyectos

El 67,9% de los estudiantes percibe que uno de los métodos más utilizados por su profesorado para evaluar sus aprendizajes es la realización de trabajos y proyectos, siendo estos considerados para el 74,5% aptos, es decir adecuados o muy adecuados, como métodos de evaluación en las nuevas enseñanzas de Grado.

En base a ello, al observar la distribución de respuestas sobre la percepción y la opinión de los estudiantes, se aprecia que existe un acuerdo insignificante ($Kappa=0,187$, $p\text{-valor} \leq 0,001$), con un porcentaje de coincidencias del 43,8% (1075/2450) indicativo de que existe gran variabilidad de respuestas. Aún así, los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza bastante o mucho la realización de trabajos y proyectos como sistema de evaluación, opinan que éstos son adecuados o muy adecuados para usarse para valorar los aprendizajes de los estudiantes de Grado.

Tabla 154. Contingencia Percepción/Opinión. Estudiantes. SE: Trabajos y proyectos

Kappa=0,187			OPINIÓN: TRABAJOS Y PROYECTOS				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): TRABAJOS Y PROYECTOS	Nada	Recuento	33	75	65	65	238
		% dentro de PEE5	13,9%	31,5%	27,3%	27,3%	100,0%
		% dentro de OEE5	23,6%	15,5%	6,1%	8,6%	9,7%
		% del total	1,3%	3,1%	2,7%	2,7%	9,7%
	Poco	Recuento	45	171	239	93	548
		% dentro de PEE5	8,2%	31,2%	43,6%	17,0%	100,0%
		% dentro de OEE5	32,1%	35,3%	22,3%	12,3%	22,4%
		% del total	1,8%	7,0%	9,8%	3,8%	22,4%
	Bastante	Recuento	46	153	518	243	960
		% dentro de PEE5	4,8%	15,9%	54,0%	25,3%	100,0%
		% dentro de OEE5	32,9%	31,5%	48,4%	32,2%	39,2%
		% del total	1,9%	6,2%	21,1%	9,9%	39,2%
	Mucho	Recuento	16	86	249	353	704
		% dentro de PEE5	2,3%	12,2%	35,4%	50,1%	100,0%
		% dentro de OEE5	11,4%	17,7%	23,2%	46,8%	28,7%
		% del total	,7%	3,5%	10,2%	14,4%	28,7%
	Total	Recuento	140	485	1071	754	2450
		% dentro de PEE5	5,7%	19,8%	43,7%	30,8%	100,0%
		% dentro de OEE5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	5,7%	19,8%	43,7%	30,8%	100,0%

6.4.2.3.6. Informes/memorias de prácticas

Por lo que respecta al uso que hace el profesorado de los informes y memorias de prácticas como métodos de evaluación, prácticamente la mitad de los estudiantes (50,7%) perciben que su profesorado utiliza bastante o mucho la realización de informes y memorias de prácticas como sistema de evaluación, siendo éste considerado por el 64,8% adecuado o muy adecuado para utilizarse método de valoración de los aprendizajes de los estudiantes de Grado.

Las distribuciones de respuestas entre la percepción y la opinión de los estudiantes, dejan ver que solamente el 39,1% coinciden, siendo así el acuerdo que hay entre ambas insignificante ($Kappa=0,151$, $p\text{-valor} \leq 0,001$), ya que los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada la realización de informes y memorias de prácticas como sistema de evaluación, opinan que su uso en Grado es adecuado o muy adecuado.

Tabla 155. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. SE: Informes/memorias de prácticas

Kappa=0,151			OPINIÓN: INFORMES/MEMORIAS DE PRÁCTICAS				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): INFORMES/MEMORIAS DE PRÁCTICAS	Nada	Recuento	107	158	156	42	463
		% dentro de PEE6	23,1%	34,1%	33,7%	9,1%	100,0%
		% dentro de OEE6	51,2%	24,1%	14,4%	8,3%	18,9%
		% del total	4,4%	6,4%	6,4%	1,7%	18,9%
	Poco	Recuento	43	243	332	128	746
		% dentro de PEE6	5,8%	32,6%	44,5%	17,2%	100,0%
		% dentro de OEE6	20,6%	37,0%	30,6%	25,3%	30,4%
		% del total	1,8%	9,9%	13,5%	5,2%	30,4%
	Bastante	Recuento	45	169	457	181	852
		% dentro de PEE6	5,3%	19,8%	53,6%	21,2%	100,0%
		% dentro de OEE6	21,5%	25,8%	42,2%	35,8%	34,7%
		% del total	1,8%	6,9%	18,6%	7,4%	34,7%
	Mucho	Recuento	14	86	139	155	394
		% dentro de PEE6	3,6%	21,8%	35,3%	39,3%	100,0%
		% dentro de OEE6	6,7%	13,1%	12,8%	30,6%	16,0%
		% del total	,6%	3,5%	5,7%	6,3%	16,0%
Total	Recuento	209	656	1084	506	2455	
	% dentro de PEE6	8,5%	26,7%	44,2%	20,6%	100,0%	
	% dentro de OEE6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	8,5%	26,7%	44,2%	20,6%	100,0%	

6.4.2.3.7. Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas

Como se puede observar en la tabla de contingencia, el 60,9% de estudiantes consideran, que los profesores utilizan poco o nada las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas como parte de la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, siendo un porcentaje similar (64,3%) los estudiantes que consideran este modalidad adecuado o muy adecuado como método de evaluación para las enseñanzas de Grado.

En este sentido, la distribución de respuestas entre la percepción y la opinión de los estudiantes sobre el uso de las pruebas de simulación de tareas reales y/o simuladas como sistema de evaluación ofrece un grado de acuerdo insignificante (Kappa=0,126, p-valor ≤ 0,001), con sólo un 34,3% (844/2455=0,343) de coincidencias. De manera que, cuando los estudiantes afirman que su profesorado utiliza poco o nada la realización de pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas como parte de su

método para valorar los aprendizajes de sus estudiantes, estos consideran que su uso es adecuado o muy adecuado para ser utilizado como sistema de evaluación de los estudiantes que se encuentran en Grado.

Tabla 156. Contingencia Percepción/Opinión. Estudiantes. SE:
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas

Kappa=0,126		OPINIÓN: PRUEBAS DE EJECUCIÓN DE TAREAS REALES Y/O SIMULADAS				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): PRUEBAS DE EJECUCIÓN DE TAREAS REALES Y/O SIMULADAS	Nada	Recuento	108	207	224	133	672
		% dentro de PEE7	16,1%	30,8%	33,3%	19,8%	100,0%
		% dentro de OEE7	51,7%	30,9%	24,0%	20,7%	27,4%
		% del total	4,4%	8,4%	9,1%	5,4%	27,4%
	Poco	Recuento	57	282	312	172	823
		% dentro de PEE7	6,9%	34,3%	37,9%	20,9%	100,0%
		% dentro de OEE7	27,3%	42,2%	33,4%	26,8%	33,5%
		% del total	2,3%	11,5%	12,7%	7,0%	33,5%
	Bastante	Recuento	25	138	313	196	672
		% dentro de PEE7	3,7%	20,5%	46,6%	29,2%	100,0%
		% dentro de OEE7	12,0%	20,6%	33,5%	30,5%	27,4%
		% del total	1,0%	5,6%	12,7%	8,0%	27,4%
	Mucho	Recuento	19	42	86	141	288
		% dentro de PEE7	6,6%	14,6%	29,9%	49,0%	100,0%
		% dentro de OEE7	9,1%	6,3%	9,2%	22,0%	11,7%
		% del total	,8%	1,7%	3,5%	5,7%	11,7%
Total	Recuento	209	669	935	642	2455	
	% dentro de PEE7	8,5%	27,3%	38,1%	26,2%	100,0%	
	% dentro de OEE7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	8,5%	27,3%	38,1%	26,2%	100,0%	

6.4.2.3.8. Sistemas de autoevaluación

En relación al uso de sistemas de autoevaluación, el 64,7% del profesorado según la percepción de los estudiantes, utiliza poco o nada este método, siendo éste para el 63% de los estudiantes uno de los sistemas más adecuados o muy adecuados para valorar sus aprendizajes y por lo tanto apto para ser utilizado como parte del sistema de evaluación en las enseñanzas de Grado.

De esta forma, al observar la distribución de respuestas cruzadas, se aprecia que el acuerdo, que existe entre la percepción y la opinión de los estudiantes es

insignificante, hasta el punto de aproximarse a ser nulo ($Kappa=0,097$, $p\text{-valor} \leq 0,001$), siendo el porcentaje de coincidencias un 32%. De manera que, los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada los sistemas de autoevaluación, opinan que la autoevaluación es adecuada o muy adecuada para ser utilizado por el profesorado que imparte docencia en Grado.

Tabla 157. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. SE: Sistemas de autoevaluación

Kappa=0,097			OPINIÓN: SISTEMAS DE AUTOEVALUACIÓN				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): SISTEMAS DE AUTOEVALUACIÓN	Nada	Recuento	125	239	247	141	752
		% dentro de PEE8	16,6%	31,8%	32,8%	18,8%	100,0%
		% dentro de OEE8	51,4%	35,9%	24,7%	25,9%	30,6%
		% del total	5,1%	9,7%	10,1%	5,7%	30,6%
	Poco	Recuento	59	238	364	175	836
		% dentro de PEE8	7,1%	28,5%	43,5%	20,9%	100,0%
		% dentro de OEE8	24,3%	35,8%	36,3%	32,1%	34,1%
		% del total	2,4%	9,7%	14,8%	7,1%	34,1%
	Bastante	Recuento	42	130	317	123	612
		% dentro de PEE8	6,9%	21,2%	51,8%	20,1%	100,0%
		% dentro de OEE8	17,3%	19,5%	31,6%	22,6%	24,9%
		% del total	1,7%	5,3%	12,9%	5,0%	24,9%
	Mucho	Recuento	17	58	74	106	255
		% dentro de PEE8	6,7%	22,7%	29,0%	41,6%	100,0%
		% dentro de OEE8	7,0%	8,7%	7,4%	19,4%	10,4%
		% del total	,7%	2,4%	3,0%	4,3%	10,4%
	Total	Recuento	243	665	1002	545	2455
		% dentro de PEE8	9,9%	27,1%	40,8%	22,2%	100,0%
		% dentro de OEE8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	9,9%	27,1%	40,8%	22,2%	100,0%

6.4.2.3.9. Técnicas de observación

Como se presenta en la tabla de contingencia, el 61,1% de su profesorado, desde el punto de vista de los estudiantes, utiliza las técnicas de observación poco o nada como sistema de evaluación, siendo por el contrario, el 59,1% de los estudiantes los que opinan que su uso como método para valorar su aprendizaje es apto, siendo así adecuado o muy adecuado para utilizarse en las evaluaciones de las nuevas enseñanzas de Grado.

De este modo, la distribución de respuestas entre la percepción del estudiante y su opinión sobre el uso de las técnicas de observación, nos muestra la existencia de un acuerdo insignificante o no relevante ($Kappa=0,174$, $p\text{-valor}\leq 0,001$), siendo en este caso, el porcentaje de coincidencias de 39,4% ($968/2455=0,394$). Por lo tanto, los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada las técnicas de observación opinan que su uso es apto a la hora de valorar sus aprendizajes, considerándolo adecuado o muy adecuado para ser utilizado en Grado.

Tabla 158. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. SE: Técnicas de observación

Kappa=0,174			OPINIÓN: TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN	Nada	Recuento	148	253	243	47	691
		% dentro de PEE9	21,4%	36,6%	35,2%	6,8%	100,0%
		% dentro de OEE9	54,4%	34,5%	23,1%	11,8%	28,1%
		% del total	6,0%	10,3%	9,9%	1,9%	28,1%
	Poco	Recuento	56	280	355	120	811
		% dentro de PEE9	6,9%	34,5%	43,8%	14,8%	100,0%
		% dentro de OEE9	20,6%	38,1%	33,7%	30,2%	33,0%
		% del total	2,3%	11,4%	14,5%	4,9%	33,0%
	Bastante	Recuento	47	157	392	82	678
		% dentro de PEE9	6,9%	23,2%	57,8%	12,1%	100,0%
		% dentro de OEE9	17,3%	21,4%	37,3%	20,7%	27,6%
		% del total	1,9%	6,4%	16,0%	3,3%	27,6%
	Mucho	Recuento	21	44	62	148	275
		% dentro de PEE9	7,6%	16,0%	22,5%	53,8%	100,0%
		% dentro de OEE9	7,7%	6,0%	5,9%	37,3%	11,2%
		% del total	,9%	1,8%	2,5%	6,0%	11,2%
	Total	Recuento	272	734	1052	397	2455
		% dentro de PEE9	11,1%	29,9%	42,9%	16,2%	100,0%
		% dentro de OEE9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	11,1%	29,9%	42,9%	16,2%	100,0%

6.4.2.3.10. Portafolio

Sobre el uso del portafolio, las percepciones obtenidas muestran que el 68,4% de los estudiantes consideran que su profesorado lo utiliza poco o nada como sistema de evaluación. En cuanto a la opinión sobre su uso, esta deja apreciar, que es prácticamente la mitad (55,4%) los que consideran que el uso de este método de evaluación por parte de su profesorado para valorar sus aprendizajes es apto, siendo

por lo tanto, adecuado o muy adecuado para ser utilizado en las nuevas titulaciones de Grado.

La distribución de respuestas entre la percepción y la opinión, en este caso, muestra un acuerdo significativo pero insignificante ($Kappa=0,184$, $p\text{-valor}\leq 0,001$) siendo tan solo el 38,9% ($955/2455=0,389$) de coincidencias. De modo que, los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza poco o nada el portafolio, opinan que su uso es adecuado o muy adecuado en Grado.

Tabla 159. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. SE: Portafolio

		OPINIÓN: PORTAFOLIO				Total	
		Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada		
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): PORTAFOLIO	Nada	Recuento	300	262	224	92	878
		% dentro de PEE10	34,2%	29,8%	25,5%	10,5%	100,0%
		% dentro de OEE10	77,7%	36,9%	23,1%	23,7%	35,8%
		% del total	12,2%	10,7%	9,1%	3,7%	35,8%
	Poco	Recuento	41	276	374	110	801
		% dentro de PEE10	5,1%	34,5%	46,7%	13,7%	100,0%
		% dentro de OEE10	10,6%	38,9%	38,5%	28,4%	32,6%
		% del total	1,7%	11,2%	15,2%	4,5%	32,6%
	Bastante	Recuento	26	129	281	88	524
		% dentro de PEE10	5,0%	24,6%	53,6%	16,8%	100,0%
		% dentro de OEE10	6,7%	18,2%	28,9%	22,7%	21,3%
		% del total	1,1%	5,3%	11,4%	3,6%	21,3%
	Mucho	Recuento	19	43	92	98	252
		% dentro de PEE10	7,5%	17,1%	36,5%	38,9%	100,0%
		% dentro de OEE10	4,9%	6,1%	9,5%	25,3%	10,3%
		% del total	,8%	1,8%	3,7%	4,0%	10,3%
Total	Recuento	386	710	971	388	2455	
	% dentro de PEE10	15,7%	28,9%	39,6%	15,8%	100,0%	
	% dentro de OEE10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	15,7%	28,9%	39,6%	15,8%	100,0%	

6.4.2.3.11. Mapas conceptuales

Por último, en cuanto al uso de los mapas conceptuales como método de evaluación, el 62,2% de los estudiantes perciben que su profesorado los utiliza bastante o mucho para valorar su aprendizaje, siendo un porcentaje muy similar de estudiantes (57,6%) los que consideran que su uso es apto como sistema de

evaluación siendo así también válido para ser utilizado en las nuevas enseñanzas de Grado.

En cuanto a la distribución de respuestas entre el uso habitual que el profesorado hace de los mapas conceptuales como sistema de evaluación, según la percepción de los estudiantes, y la opinión que éstos tienen sobre el uso los mismos en Grado, ésta nos permite observar un grado de acuerdo significativo bajo o débil ($Kappa=0,206$, $p\text{-valor} \leq 0,001$) situándose el porcentaje de coincidencias en el 40,7% ($1000/2456=0,407$). De manera que, los estudiantes que perciben que su profesorado utiliza bastante o mucho las clases teóricas como modalidad organizativa, opinan que su uso como método de evaluación para valorar sus aprendizajes es apto, siento así también adecuado o muy adecuado para la docencia en Grado.

Tabla 160. Contingencia. Percepción/Opinión. Estudiantes. SE: Mapas conceptuales

Kappa=0,206			OPINIÓN: MAPAS CONCEPTUALES				Total
			Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada	
PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO): MAPAS CONCEPTUALES	Nada	Recuento	237	234	208	77	756
		% dentro de PEE11	31,3%	31,0%	27,5%	10,2%	100,0%
		% dentro de OEE11	66,0%	34,3%	21,4%	17,3%	30,8%
		% del total	9,6%	9,5%	8,5%	3,1%	30,8%
	Poco	Recuento	71	267	306	114	758
		% dentro de PEE11	9,4%	35,2%	40,4%	15,0%	100,0%
		% dentro de OEE11	19,8%	39,1%	31,5%	25,7%	30,9%
		% del total	2,9%	10,9%	12,5%	4,6%	30,9%
	Bastante	Recuento	32	122	350	107	611
		% dentro de PEE11	5,2%	20,0%	57,3%	17,5%	100,0%
		% dentro de OEE11	8,9%	17,9%	36,0%	24,1%	24,9%
		% del total	1,3%	5,0%	14,3%	4,4%	24,9%
	Mucho	Recuento	19	59	107	146	331
		% dentro de PEE11	5,7%	17,8%	32,3%	44,1%	100,0%
		% dentro de OEE11	5,3%	8,7%	11,0%	32,9%	13,5%
		% del total	,8%	2,4%	4,4%	5,9%	13,5%
Total	Recuento	359	682	971	444	2456	
	% dentro de PEE11	14,6%	27,8%	39,5%	18,1%	100,0%	
	% dentro de OEE11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	14,6%	27,8%	39,5%	18,1%	100,0%	

6.5. DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN (USO HABITUAL) Y OPINIÓN (USO EN GRADO) DEL PROFESORADO SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN FUNCIÓN DE LA EDAD, ÁREA DE CONOCIMIENTO, CATEGORÍA PROFESIONAL, EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA Y ENSEÑANZA. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE ANOVA

El análisis de ANOVA de un factor, nos va a permitir conocer las diferencias existentes en cuanto a la percepción (Uso habitual) y opinión (uso en Grado) en función de la edad del profesor, del área de conocimiento a la que pertenece, de su categoría o figura profesional, de su experiencia como docente y del tipo de enseñanza en la que imparte docencia (Grado, Posgrado o Antiguas Titulaciones).

Así, en las siguientes tablas, se muestran las puntuaciones (media, F, significación bilateral, y el resultado de la prueba de Tukey /DMS) obtenidas para cada una de las dimensiones (modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación) en las que se han encontrado diferencias significativas en función de las variables descriptivas ya mencionadas.

6.5.1. Resultados del ANOVA por Grupos de Edad

6.5.1.1. Percepción (Uso habitual): Modalidades organizativas

Tal como reflejan los datos, se observan diferencias significativas en el uso de las clases teóricas como modalidad organizativa en función de la edad ($p=,050$). Concretamente, se aprecian diferencias entre el profesorado menor de 30 años y los profesores con edades comprendidas entre los 41 y 50 años, siendo éstos últimos los que utilizan más las clases teóricas como modalidad organizativa.

Tabla 161. ANOVA. Grupos de Edad/Profesores. Percepción (Uso habitual): Modalidades Organizativas

Ítem	Grupos de edad	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Clases teóricas	Menores de 30	2,97	2,386	,050	1≠3
	31-40	3,24			
	41-50	3,30			
	51-60	3,31			
	Mayores de 60	3,23			
Seminarios	Menores de 30	2,62	5,676	≤ ,001	1≠4 1≠5 2≠4 3≠4
	31-40	2,85			
	41-50	2,89			
	51-60	3,18			
	Mayores de 60	3,30			
Prácticas externas	Menores 30	3,32	3,390	,009	2≠3
	31-40	3,41			
	41-50	3,45			
	51-60	3,32			
	Mayores de 60	3,57			
Informes/memorias de	Menores de 30	2,26	3,090	,016	1≠5

proyectos	31-40	2,32			2≠5
	41-50	2,64			4≠5
	51-60	2,58			
	Mayores de 60	2,87			

Del mismo modo, existen también diferencias significativas en el uso de los seminarios como modalidad organizativa ($p \leq ,001$), siendo en este caso, entre el profesorado menor de 30 años y los profesores cuyas edades se encuentre entre los 51 y 60 años, y entre los primeros y los mayores de 60 años, siendo en ambos casos, los profesores de más edad los que utilizan más la modalidad organizativa del seminario. Se aprecian también diferencias en cuanto al uso del seminario entre el profesorado de 31 a 40 años y los que tiene edades entre 51 y 60, siendo de nuevo estos últimos los que más usan esta modalidad de organización; también son claras las diferencias entre los profesores cuyas edades se sitúan entre los 41 y 50 años y entre éstos últimos y los que tienen edades entre 51 y 60 años, de manera que en ambos, es el profesorado con mayor edad, son los que utilizan más el seminario como modalidad organizativa en su docencia.

Se encuentran diferencias significativas en el uso de las prácticas externas ($p = ,016$) entre el profesorado con edades entre los 31 y 40 años y los que tienen edades comprendidas entre los 41 y 50 años, de manera que son los últimos, los que afirmar hacer un mayor uso de las prácticas externas como modalidad organizativa de su docencia.

6.5.1.2. Opinión (Uso en Grado): Sistemas de evaluación

Por último, en función a la edad, son también apreciables las diferencias significativas respecto a la opinión sobre los informes/memorias de prácticas como sistema de evaluación en las enseñanzas de Grado ($p = ,016$), concretamente entre el profesorado menor de 30 años y los mayores de 60 años, entre éstos últimos y el profesorado cuya edad se sitúan entre los 31 y 40 años y por último entre el profesorado que tiene edades comprendidas entre los 41 y 50 años y los mayores de 60 años, en todas ellas son los mayores de 60 años los que consideran más adecuado el uso de los informes/memorias de prácticas como sistema de evaluación en Grado;

Tabla 162. ANOVA. Grupos de Edad/Profesores. Opinión sobre su uso:
Sistemas de Evaluación

Ítem	Grupos de edad	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Informes/memorias de proyectos	Menores de 30	2,26	3,090	,016	1≠5 2≠5 4≠5
	31-40	2,32			
	41-50	2,64			
	51-60	2,58			
	Mayores de 60	2,87			

6.5.2. Resultados del ANOVA por Áreas de conocimiento

6.5.2.1. Percepción (Uso habitual): Modalidades organizativas

Se observan diferencias significativas en el uso de las clases teóricas como modalidad organizativa en función del área de conocimiento ($p \leq ,000$). Concretamente, según las respuestas del profesorado, se aprecian diferencias entre el área de Artes y Humanidades respecto a las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo en estas tres últimas en las que se manifiesta utilizar las clases teóricas como modalidad organizativa de sus enseñanzas, más que el área de Artes y Humanidades

Tabla 163. ANOVA. Área de conocimiento/Profesores. Percepción (Uso habitual): Modalidades Organizativas

Ítem	Área de conocimiento	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Clases Teóricas	Artes y Humanidades	2,97	14,839	,000	1≠2
	Ciencias	3,27			1≠3
	Ciencias de la Salud	3,33			1≠4
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,14			2≠5
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	3,08			3≠4 3≠5
Seminarios	Artes y Humanidades	2,43	30,666	,000	1≠3,5
	Ciencias	2,66			2≠4
	Ciencias de la Salud	2,66			2≠5
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,30			3≠4
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,12			3≠5 4≠5
Talleres	Artes y Humanidades	2,48	8,216	,000	1≠2
	Ciencias	2,24			1≠3
	Ciencias de la Salud	2,19			1≠4
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,24			1≠5
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,15			
Clases Prácticas	Artes y Humanidades	3,15	9,980	,000	1≠3
	Ciencias	3,14			1≠4
	Ciencias de la Salud	2,96			1≠5
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,88			2≠4
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,94			2≠5
Tutorías	Artes y Humanidades	2,89	10,321	,000	1≠2
	Ciencias	3,11			1≠5
	Ciencias de la Salud	2,78			2≠3
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,87			2≠4
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,66			2≠5 4≠5
Prácticas Externas	Artes y Humanidades	1,90	5,380	,000	2≠5
	Ciencias	2,11			3≠5

	Ciencias de la Salud	2,01			4#5
	Ciencias Sociales y Jurídicas	1,97			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	1,78			
Estudio y Trabajo Autónomo	Artes y Humanidades	3,07	14,599	,000	1#3 1#5 2#5 3#4 3#5 4#5
	Ciencias	2,97			
	Ciencias de la Salud	2,84			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,97			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,66			
Estudio y Trabajo en Grupo	Artes y Humanidades	2,81	10,205	,000	1#5 2#3 2#5 3#4 4#5
	Ciencias	2,96			
	Ciencias de la Salud	2,67			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,85			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,62			

También se observan diferencias significativas en el uso de las clases teóricas como modalidad organizativa en función del área de conocimiento ($p \leq ,000$). Concretamente, según las respuestas recabadas por parte del profesorado, se aprecian diferencias entre el área de Artes y Humanidades respecto a las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo las tres últimas las que manifiestan utilizar las clases teóricas como modalidad organizativa de sus enseñanzas, más que el área de Artes y Humanidades.

Son también visibles las diferencias entre el área de Ciencias y Ciencias Técnicas, siendo en esta última en la que se hace un mayor uso de la clase teórica como modalidad organizativa de la docencia. Por último, en cuanto a la clase teórica como modalidad organizativa, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado del área de Ciencias de la Salud y las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, siendo según el profesorado de las primeras el que hace mayor uso de la clase teórica como modalidad organizativa en la primera.

En cuanto a los seminarios, en función a las respuestas del profesorado de la UGR, se observan diferencias significativas ($p \leq ,000$) entre el área de conocimiento de Artes y Humanidades respecto al área de Ciencias de la Salud, siendo los profesores de Ciencias los que manifiestan un mayor uso del seminario como modalidad organizativa para su docencia; y entre Artes y Humanidades y Ciencias Técnicas, siendo, en este caso, el área de Artes y Humanidades la que prevalece sobre la de Ciencias Técnicas en cuanto al uso del seminario. También lo son entre el área de Ciencias respecto a las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, siendo los profesores de la primera los que afirman hacer un mayor uso del seminario. También existen diferencias entre Ciencias de la Salud y las áreas de Ciencias de Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, destacando por un mayor uso del seminario como modalidad organizativa el área de Ciencias de la Salud. En último lugar, son también apreciables las diferencias respecto al uso del seminario como modalidad organizativa, entre el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, destacando en este caso las afirmaciones por parte del profesorado de un mayor uso en la primera área.

Respecto a la modalidad de los talleres, solamente se aprecian diferencias significativas ($p \leq ,000$) según los resultados obtenidos, entre el área de Artes y Humanidades y las cuatro restantes áreas, destacando un mayor uso de los talleres en la organización de la docencia del área de Artes y Humanidades sobre los demás.

De igual modo, son apreciables también diferencias significativas en cuanto al uso de las clases prácticas ($p \leq ,000$), entre el área de Artes y Humanidades y las áreas de Ciencias de la Sociales y Jurídicas, y Ciencias Técnicas, destacando entre las tres el profesorado del área de Artes y Humanidades ya que señalan hacer bastante uso de las clases prácticas como modalidad organizativa. De otro lado, también existen diferencias significativas entre el área de Ciencias y las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, siendo, en este caso el profesorado de la de Ciencias los que resalta con un mayor uso de las clases prácticas.

En las tutorías encontramos diferencias significativas ($p \leq ,000$) respecto a su uso como modalidad organizativa en la docencia, entre el área de Artes y Humanidades y el área de Ciencias, a favor del profesorado en este caso del área de Ciencias, y entre esta primera y Ciencias Técnicas, siendo el profesorado del área de Artes y Humanidades los que afirman utilizar más las tutorías en su docencia que los del área de Ciencias Técnicas. También hay diferencias ente el profesorado de Ciencias y los de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo los de la primera los que afirman hacer un mayor uso. Y por último, es apreciable también una diferencia en cuanto al uso de las tutorías como modalidad organizativa entre el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y el área de Ciencias Técnicas, siendo los de la primera los que destacan por un mayor uso.

En las prácticas externas solamente revelan diferencias significativas ($p \leq ,000$) entre los profesores de las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, y el área de Ciencias Técnicas, siendo en las tres primeras mayor el uso de las prácticas externas como modalidad organizativa que en Ciencias Técnicas.

En cuanto a la modalidad de estudio y trabajo autónomo se aprecia una diferencia ($p \leq ,000$) entre el uso habitual del profesorado del área de Artes y Humanidades y el área de Ciencias de la Salud, y entre esta primera y los del área de Ciencias Técnicas, destacando en ambas, Artes y Humanidades por ser su profesorado el que utiliza más la modalidad de estudio y trabajo autónomo. También son apreciables las diferencias del uso entre el área de Ciencias y Ciencias Técnicas, siendo la primera que hace un mayor uso; y entre los de Ciencias de la Salud y loa profesores de las dos siguiente áreas, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura, siendo en este caso destacable por un uso mayor del estudio y trabajo autónomo el profesorado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas. La última diferencia obtenida en cuanto al uso de la modalidad de estudio y trabajo autónomo en la docencia, es entre el profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas y los del área de Ciencias Técnicas, siendo Ciencias Sociales y Jurídicas de nuevo la que resalta con un uso mayor.

Finalmente, en cuanto a la modalidad de estudio y trabajo en grupo se observan diferencias significativas ($p \leq ,000$), por un lado, entre el profesorado de las áreas de Artes y Humanidades e Ingeniería y Arquitectura, siendo, en este caso, los de la primera los que manifiestan hacer un mayor uso en su docencia de esta modalidad;

entre el área de Ciencias y las áreas de Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura, destacando de las tres el profesorado del área de Ciencias; entre Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, donde destacan por afirmar que hace un mayor uso Ciencias de la Salud; y por último, entre los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas o Ingeniería y Arquitectura, siendo el profesorado de la primera los que usan más el estudio y trabajo en grupo como modalidad de su docencia.

6.5.2.2. Opinión: Modalidades organizativas

En cuanto a la opinión sobre el uso de las diferentes modalidades organizativas presentadas en las nuevas titulaciones de Grado, se aprecian diferencias significativas en las 8 modalidades.

Tabla 164. ANOVA. Área de conocimiento/profesores. Opinión sobre su uso: Modalidades Organizativas

Ítem	Área de conocimiento	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Clases Teóricas	Artes y Humanidades	2,84	3,898	,004	1≠3
	Ciencias	2,97			
	Ciencias de la Salud	3,02			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,95			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,90			
Seminarios	Artes y Humanidades	2,98	3,879	,004	2≠5 3≠5
	Ciencias	3,05			
	Ciencias de la Salud	3,04			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,96			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,85			
Talleres	Artes y Humanidades	3,13	5,889	,000	1≠3 1≠5 4≠5
	Ciencias	2,97			
	Ciencias de la Salud	2,94			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,02			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,87			
Clases Prácticas	Artes y Humanidades	3,43	2,653	,031	2≠5
	Ciencias	3,49			
	Ciencias de la Salud	3,41			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,36			
	Ingeniería y Arquitectura	3,32			
Tutorías	Artes y Humanidades	3,20	6,185	,000	1≠2 2≠3 2≠4 2≠5
	Ciencias	3,42			
	Ciencias de la Salud	3,14			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,25			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	3,16			
Prácticas Externas	Artes y Humanidades	3,17	5,473	,000	2≠4 3≠5
	Ciencias	3,00			

	Ciencias de la Salud	3,18			4≠5
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,20			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	3,01			
Estudio y Trabajo Autónomo	Artes y Humanidades	3,19	6,041	,000	1≠3 1≠5 2≠3 2≠5 4≠5
	Ciencias	3,21			
	Ciencias de la Salud	3,03			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,13			
	Ingeniería y Arquitectura	2,99			
Estudio y Trabajo en Grupo	Artes y Humanidades	3,07	9,103	,000	1≠5 2≠3 2≠5 4≠5
	Ciencias	3,23			
	Ciencias de la Salud	2,98			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,09			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,84			

De este modo, en cuanto a las clases teóricas, solamente se aprecian diferencias significativa ($p=,004$) entre el profesorado del área de Arte y humanidades y el del área de Ciencias de la Salud, siendo los últimos los profesores que consideran más adecuado el uso de esta modalidad organizativa para la enseñanza en las titulaciones de Grado.

Respecto a la opinión del uso de los seminarios en Grado, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p= ,004$) entre el profesorado de Ciencias y Ciencias Técnicas, destacándose, entre estas dos, al considerar adecuado o muy adecuado el uso del mismo, el profesorado del área de Artes y Humanidades. También hay diferencias significativas entre Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, prevaleciendo la opinión del profesorado de la primera área sobre el de la segunda.

En los talleres, la opinión varía destacándose así, diferencias significativas ($p=,004$) entre los profesores de Artes y Humanidades y el profesorado de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas. En este caso, el profesorado que considera más adecuado el uso de los talleres como modalidad organizativa pertenece al área de Artes y Humanidades al considera adecuado o muy adecuado su uso en el las titulaciones de Grado. También se encuentran diferencias entre el profesorado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas y el área de Ingeniería y Arquitectura donde destacan los primeros por tener una mayor opinión respecto al uso de los talleres en Grado.

Sobre la opinión del uso de las clases prácticas como modalidad organizativa válida para las nuevas titulaciones, se observar diferencias significativas ($p= ,031$) entre el profesorado del área de Ciencias respecto de los de Ciencias Técnicas, siendo el profesorado de Ciencias los que muestran una mayor opinan en cuanto al uso de las clases prácticas como modalidad organizativa en la docencia de Grado.

En cuanto a las tutorías, se presentan diferencias significativas ($p\leq ,001$) entre las opiniones referidas a su uso en Grado, entre el área de Artes y Humanidades y el de Ciencias, siendo ésta última los que consideran más adecuado su uso en Grado. También hay diferencias entre las opiniones de los profesores del área de Ciencias y el de las siguientes áreas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y el área de

Ciencias Técnicas, destacando entre ellas la opinión de uso del profesorado de Ciencias.

Del mismo modo, aunque en todas las áreas el profesorado opina que el uso de las prácticas externas es adecuado o muy adecuado como modalidad organizativa en la docencia de las enseñanzas de Grado, existen diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre la opinión del profesorado de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas, sobresaliendo la opinión de los de ésta última; entre los de Ciencias de la Salud y el de Ciencias Técnicas, donde la opinión del profesorado respecto al uso de las prácticas externas como modalidad organizativa de Grado es mayor en el área de Ciencias de la Salud; y entre los de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ingeniería y Arquitectura, siendo en este caso más adecuado su uso para el profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En la opinión de uso de la modalidad del estudio y trabajo autónomo, destacan diferencias significativas entre las opiniones de los profesores del área de Artes y Humanidades y los de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, siendo en este caso el profesorado de la primera los que consideran más adecuado el uso del estudio y trabajo autónomo como modalidad organizativa en Grado. También hay diferencias entre el profesorado del área de Ciencias y de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, destacando, en este caso, las opiniones de los de Ciencias; y por último también se aprecian diferencias significativas entre Ciencias Sociales y Jurídicas y el profesorado del área de Ingeniería y Arquitectura, donde prevalece la opinión de los profesores de la primera sobre la segunda, al considerar más adecuado el uso de esta modalidad para la docencia en Grado.

Finalmente, en cuanto a la última modalidad organizativa, estudio y trabajo en grupo, son destacables las diferencias entre las opiniones del profesorado del área de Artes y Humanidades y la de los del área de Ciencias Técnicas, siendo los profesores de la primera los que opinan que su uso es más adecuado que el profesorado del área de Ciencias Técnicas en la docencia de las nuevas titulaciones; también entre el profesorado del área de Ciencias y las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, siendo en ambas el área de Ciencias la que tiene una mayor opinión sobre su uso en Grado; y entre los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ciencias Técnicas, siendo el profesorado de Sociales y Jurídicas los que destacan por considerar más adecuado su uso en Grado que el profesorado de Ingeniería y Arquitectura.

6.5.2.3. Percepción (Uso habitual): Enfoques metodológicos

Tal y como reflejan los datos presentados en la siguiente tabla, se observan diferencias significativas en el uso de la lección magistral como metodología en función del área de conocimiento ($p \leq ,001$) específicamente entre el profesorado del área de Artes y Humanidades y el de Ciencias, siendo los de Ciencias la que usan más por una docencia basada en la lección magistral participativa; y entre ésta última y el de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y del área de Ingeniería y Arquitectura siendo el profesorado de la primera el que afirma hacer un mayor uso de la lección magistral participativa.

Tabla 165. ANOVA. Área de conocimiento/Profesores. Percepción (Uso habitual):
Enfoques metodológicos

Ítem	Área de conocimiento	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Lección magistral participativa	Artes y Humanidades	2,89	5,478	,000	1≠2 2≠4 2≠5
	Ciencias	3,09			
	Ciencias de la Salud	2,94			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,87			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,79			
Exposición oral de trabajos por los estudiantes	Artes y Humanidades	2,90	43,617	,000	1≠3,4,5 2≠3,3,4 3≠5 4≠5
	Ciencias	2,89			
	Ciencias de la Salud	2,53			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,66			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,18			
Seminario	Artes y Humanidades	2,37	34,383	,000	1≠2,3,5 2≠4,5 3≠4 3≠5 4≠5
	Ciencias	2,60			
	Ciencias de la Salud	2,72			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,32			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,11			
Estudios de caso	Artes y Humanidades	2,52	3,146	,014	1≠5
	Ciencias	2,53			
	Ciencias de la Salud	2,41			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,40			
	Ingeniería y Arquitectura	2,34			
Aprendizaje basado en problemas	Artes y Humanidades	2,70	18,805	,000	1≠2, 3, 4 2≠3, 4, 5 3≠5 4≠5
	Ciencias	2,99			
	Ciencias de la Salud	2,45			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,52			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,69			
Portafolios	Artes y Humanidades	2,13	17,548	,000	1≠4 2≠5 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,21			
	Ciencias de la Salud	2,08			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,36			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	1,95			
Trabajo autónomo	Artes y Humanidades	3,09	18,056	,000	1≠2 1≠3 1≠5 2≠4 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,86			
	Ciencias de la Salud	2,79			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,05			
	Ingeniería y Arquitectura	2,75			
Trabajo cooperativo	Artes y Humanidades	2,86	26,152	,000	1≠3 1≠5 2≠3 2≠5 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,75			
	Ciencias de la Salud	2,53			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,88			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,50			
Aprendizaje	Artes y Humanidades	2,64	18,052	,000	1≠2

orientado a proyectos	Ciencias	2,36			1#3
	Ciencias de la Salud	2,15			1#4
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,27			1#5
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,34			2#3 3#5
Contrato de aprendizaje	Artes y Humanidades	2,14	7,233	,000	1#3
	Ciencias	1,95			1#5
	Ciencias de la Salud	1,96			2#4
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,14			3#4
	Ingeniería y Arquitectura	1,95			4#5
Mapas conceptuales	Artes y Humanidades	2,33	17,541	,000	1#4
	Ciencias	2,39			2#4
	Ciencias de la Salud	2,30			2#5
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,58			3#4
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,18			4#5

Sobre el uso de la exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes, como metodología se aprecian bastantes diferencias significativas entre las áreas ($p \leq ,001$) siendo éstas entre el uso que hace de esta metodología el profesorado perteneciente al área de Artes y Humanidades respecto al profesorado de las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, dándose entre todos un mayor uso de la exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes en el área de Artes y Humanidades; entre Ciencias y las siguientes áreas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, siendo este caso destacable el área de Ciencias Sociales y Jurídicas al afirmarse que es en esta en la que se da un mayor uso de la exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes como metodología docente; también se pueden apreciar diferencias entre las afirmaciones de uso del profesorado de Ciencias de de la Salud y Ciencias Técnicas, donde se observa que esta metodología es más usada por el profesorado de la primera área; y entre el uso de esta metodología por parte del profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas y el profesorado de Ingeniería y Arquitectura, siendo en este caso, destacable por un uso mayor el área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En cuanto al uso del seminario como metodología docente, se aprecian diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre las afirmaciones de uso del profesorado de Artes y Humanidades y las del profesorado de las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud, y Ciencias Técnicas, dándose un mayor uso por parte del profesorado de Ciencias; entre el profesorado de ésta última y el de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, siendo de nuevo en Ciencias donde el profesorado hace un mayor uso de los Seminarios como metodología docente; entre el uso que se hace en Ciencias de la Salud y el uso en la áreas de Ciencia Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, utilizándose en este caso mayormente en Ciencias de la Salud; y entre el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ingeniería y Arquitectura, donde prevalece más el uso del seminario por parte del profesorado en Sociales y Jurídicas que en Ingeniería y Arquitectura.

Respecto al uso de los estudios de caso, solamente se aprecian diferencias significativas ($p = ,014$) entre las áreas de Artes y Humanidades y Ciencias Técnicas,

siendo el profesorado de la última los que afirman utilizar más esta metodología para el desarrollo de su docencia.

Sobre el uso del aprendizaje basado en problemas (ABP), son apreciables las diferencias ($p \leq ,001$) de su uso como metodología docente entre el área de Artes y Humanidades y las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo el profesorado de Ciencias los que afirman usar más el ABP; entre Ciencias y Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, dándose de nuevo un mayor uso en Ciencias; entre Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, afirmándose por parte del profesorado que en esta última se utiliza más el ABP; y entre el uso por parte del profesorado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas y el de Ciencias Técnicas, siendo los primeros los que utilizan más el ABP en el desarrollo de su docencia.

El uso del portafolio como metodología docente también hace que se extraigan diferencias significativas ($p \leq ,001$) en cuanto a su uso en función de las áreas de conocimiento. Así, se aprecias diferencias entre el uso que el profesorado hace de éste en el área de Artes y Humanidades y los de Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo el profesorado de ésta última los que lo utilizan más; también se observan diferencias respecto a su uso entre las áreas de Ciencias y Ciencias Técnicas, donde claramente se observa que son los profesores de Ciencias los que hacen un mayor uso; entre Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo estos últimos los que la utilizan más; y entre Ciencias Sociales y Jurídicas y el área de Ciencias Técnicas, dándose un mayor uso del portafolio como metodología docente en la primera de ellas.

En cuanto al trabajo autónomo, aunque es en las áreas de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, donde se afirma usar más el trabajo autónomo como metodología preferente, se observan diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre el uso que afirma hacer el profesorado de Artes y Humanidades con respecto a los de Ciencias y Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, siendo los primeros los que afirman utilizar más el trabajo autónomo que el resto de las tres áreas; entre Ciencias Sociales y Jurídicas y las áreas de Ciencias y Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, siendo, en este caso, en la primera donde el profesorado hace mayor uso del trabajo autónomo.

Sobre el uso del trabajo cooperativo, también se observan diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre el área de Artes y Humanidades y las áreas de Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura, observándose un mayor uso por parte del profesorado en Artes y Humanidades; entre Ciencias y Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, utilizándose más en la primera; y entre el uso que afirma hacer el profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas con respecto al uso que se hace en Ciencias de la Salud y en Ciencias Técnicas, utilizándose, en ambos casos, más en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En las afirmaciones por parte del profesorado sobre el uso del aprendizaje orientado a proyectos también se encuentran diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre el área de Artes y Humanidades con el resto de áreas, , utilizándose más por el profesorado de Artes y Humanidades; y entre Ciencias de la Salud y las áreas de Ciencias y Ciencias Técnicas, siendo mayormente utilizada en la primera de ellas.

Sobre el uso del contrato de aprendizaje, se observan diferencias significativa ($p \leq ,001$) entre el área de Artes y Humanidades y las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, donde según las afirmaciones emitidas por parte del profesorado, su uso es mayor en Artes y Humanidades; y entre el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, siendo en la primera, donde se hace mayor uso del contrato de aprendizaje en la docencia que en el resto.

Por último, respecto al uso de los mapas conceptuales, se obtienen diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre el uso en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas con respecto al uso en las áreas de Artes y Humanidades, Ciencias y Ciencias de la Salud, siendo más utilizada como metodología docente por el profesado de Ciencias Sociales y Jurídicas; y también entre el uso que se aprecia en Ciencias Técnicas y el uso en las áreas de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo en esta última área donde se obtienen más afirmaciones de uso por parte del profesorado.

6.5.2.4. Opinión: Enfoques metodológicos

Como se aprecia en la tabla siguiente, se han obtenido diferencias significativas en cuanto a la opinión del uso de la lección magistral participativa en las nuevas enseñanzas de Grado, en función del área de conocimiento del profesorado ($p \leq ,001$), especialmente entre el área de Artes y Humanidades y el área de Ciencias, siendo la de ésta última los que consideran más adecuado el uso de la lección magistral participativa en la docencia de las nuevas enseñanzas de Grado. También se observa diferencias respecto a la opinión de uso de la lección magistral participativa, entre el área de Ciencias y las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnica; en este caso es el profesorado del área de Ciencias la que considera mayormente que esta metodología es muy apta para ser utilizada en las enseñanzas de Grado.

Tabla 166. ANOVA. Área de conocimiento/Profesores. Opinión sobre su uso:
Enfoques metodológicos

Ítem	Área de conocimiento	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Lección Magistral participativa	Artes y Humanidades	2,92	5,359	,000	1≠2 2≠4 2≠5
	Ciencias	3,16			
	Ciencias de la Salud	3,04			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,00			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,90			
Exposición oral de trabajos por los estudiantes	Artes y Humanidades	3,03	15,929	,000	1≠3 1≠5 2≠3 2≠5 3≠4 4≠5
	Ciencias	3,16			
	Ciencias de la Salud	2,86			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,01			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,72			
Seminario	Artes y Humanidades	2,95	10,028	,000	1≠5 2≠5 3≠5
	Ciencias	3,05			
	Ciencias de la Salud	2,99			

	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,97			4#5
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,72			
Estudios de caso	Artes y Humanidades	2,97	3,882	,004	2#5 4#5
	Ciencias	3,06			
	Ciencias de la Salud	2,97			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,02			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,84			
Aprendizaje basado en problemas	Artes y Humanidades	2,15	6,056	,000	1#2 2#4 2#5
	Ciencias	3,33			
	Ciencias de la Salud	3,17			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,07			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	3,09			
Portafolios	Artes y Humanidades	2,59	8,134	,000	3#4 4#5
	Ciencias	2,57			
	Ciencias de la Salud	2,49			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,69			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,43			
Trabajo autónomo	Artes y Humanidades	3,15	6,398	,000	1#3 1#5 3#4 4#5
	Ciencias	3,08			
	Ciencias de la Salud	3,01			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,13			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,94			
Trabajo cooperativo	Artes y Humanidades	3,14	7,603	,000	3#4 4#5
	Ciencias	3,14			
	Ciencias de la Salud	3,03			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,23			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	3,03			
Aprendizaje orientado a proyectos	Artes y Humanidades	3,15	5,268	,000	1#3 3#4
	Ciencias	2,99			
	Ciencias de la Salud	2,91			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,05			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	3,01			
Contrato de aprendizaje	Artes y Humanidades	2,77	9,096	,000	1#3 2#4 3#4
	Ciencias	2,62			
	Ciencias de la Salud	2,61			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,85			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,75			
Mapas conceptuales	Artes y Humanidades	2,67	10,102	,000	1#4 3#5 4#5
	Ciencias	2,73			
	Ciencias de la Salud	2,75			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,86			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,55			

Sobre el uso de la exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes, son también apreciables diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre la opinión de uso del profesorado perteneciente a Artes y Humanidades y la de los profesores de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, prevaleciendo la opinión de los de Artes y Humanidades sobre las otras dos. Se observan también diferencias entre el área de Ciencias y Ciencias de la Salud, y entre esta primera y Ciencias Técnicas; destacando en este caso, la opinión del profesorado del área de Ciencias al considerar adecuado o muy adecuado el uso de las exposiciones orales de trabajos realizados por los estudiantes como metodología docente en Grado. En último lugar, también existen diferencias entre la opinión de uso de los docentes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas y los pertenecientes a las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, obteniéndose una mayor opinión sobre su uso en Grado por parte del profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Del mismo modo, existen diferencias significativas en la opinión sobre el uso de los seminarios como metodología docente en las enseñanzas de Grado ($p \leq ,001$) entre las áreas, Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas respecto a la opinión del profesorado de Ciencias Técnicas. En este caso se observa que el profesorado del área de Ciencias es el que mayormente opina que es adecuado o muy adecuado el uso de los seminarios en Grado, mientras que por el contrario son los del área de Ciencias Técnicas los que no consideran que su uso sea del todo adecuada para las enseñanzas de Grado.

En cuanto a la opinión sobre el uso en las nuevas titulaciones de los estudios de caso, se observa una diferencia estadística significativa ($p = ,004$) siendo, en este caso entre las opiniones obtenidas del profesorado participante del área de Ciencias Técnicas y los de las áreas de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo estas dos últimas las que destacan al contemplar una opinión mayor acerca del uso de los estudios de caso como método docente en Grado.

Sobre la opinión sobre el uso del aprendizaje basado en problemas (ABP) también se obtienen diferencias significativas ($p \leq ,001$) siendo, en este caso, diferentes las opiniones sobre su uso en las enseñanzas de Grado del área de Artes y Humanidades respecto a las del área de Ciencias, siendo ésta última la que considera más adecuado; y entre ésta y el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, prevaleciendo, de nuevo, la opinión sobre su uso en Grado del profesorado de Ciencias.

En cuanto a la opinión de uso del portafolio como metodología docente en Grado, se observan diferencias significativas entre el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, obteniéndose una consideración mayor sobre su uso por parte del profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Sobre el trabajo autónomo se establecen diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud, y entre ésta primera y Ciencias Técnicas. También son apreciables las diferencias entre Ciencias Sociales y Jurídicas y las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas. En este caso, la opinión que prevalece sobre su uso en Grado es la obtenida por el profesorado de Artes y

Humanidades y los de Ciencias Sociales y Jurídicas, al considerar ambos, que su uso en Grado es adecuado o muy adecuado.

En cuanto a la opinión sobre el uso del trabajo cooperativo como metodología docente en las nuevas titulaciones se obtienen estadísticamente diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre las opiniones del profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas y los del área de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas. Siendo los primeros los que optan más por el uso del trabajo cooperativo como metodología docente en Grado.

La opinión sobre el uso del aprendizaje orientado a proyectos presenta diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre la opinión del profesorado del área de Ciencias de la Salud y los de Artes y Humanidades, siendo los de Artes y Humanidades los que consideran adecuado o muy adecuado su uso en Grado; y entre éstos primeros y el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo, en este caso, la opinión de los últimos, la que prevalece sobre su uso en Grado.

El uso del contrato de aprendizaje en Grado, conlleva opiniones estadísticamente diferentes ($p \leq ,001$) entre el profesorado perteneciente al área de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud, donde son los de Artes y Humanidades los que optan por considerar más adecuado el uso de esta método docente en Grado. También son apreciables las diferencias entre las opiniones de los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas y los del área de Ciencias y el área de Ciencias de la Salud, destacándose entre éstas la opinión de los de Ciencias Sociales y Jurídicas por considerar que su uso en Grado es más adecuado que el resto.

Por último, en cuanto al uso de los mapas conceptuales como métodos docentes idóneos a utilizar en Grado, se obtienen diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre las opiniones obtenidas desde el área de Artes y Humanidades y las de Ciencias Sociales y Jurídicas, entre Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, y entre estas últimas y Ciencias Sociales y Jurídicas. En este caso, destacan las opiniones de Ciencias Sociales y Jurídicas y las de Ciencias de la Salud, al considerar adecuado el uso de los mapas conceptuales como método para el desarrollo de la docencia en las enseñanzas de Grado.

6.5.2.5. Percepción (Uso habitual): Sistemas de evaluación

De acuerdo con los datos obtenidos y que encontramos en la siguiente tabla, podemos afirmar que existen diferencias significativas respecto al uso de sistemas de evaluación en función del área de conocimiento a la que pertenezca el profesor. En este caso, se han obtenido diferencias significativas ($p \leq ,001$) en los 11 sistemas de evaluación propuestos.

Tabla 167. ANOVA. Área de conocimiento/Profesores. Percepción (Uso habitual):
Sistemas de Evaluación

Ítem	Área de conocimiento	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Pruebas objetivas	Artes y Humanidades	2,04	70,529	,000	1≠2, 3, 4 2≠3, 5 3≠4 3≠5 4≠5
	Ciencias	2,46			
	Ciencias de la Salud	2,94			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,59			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,15			
Pruebas de respuesta corta	Artes y Humanidades	2,34	20,310	,000	1≠2 1≠3 1≠4 2≠5 3≠5 4≠5
	Ciencias	2,75			
	Ciencias de la Salud	2,75			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,69			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,44			
Pruebas de respuesta larga, de desarrollo	Artes y Humanidades	2,63	11,262	,000	1≠3 2≠3 2≠4 2≠5 3≠4
	Ciencias	2,84			
	Ciencias de la Salud	2,38			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,62			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,52			
Pruebas orales	Artes y Humanidades	2,51	27,705	,000	1≠2 1≠3 1≠5 2≠3 3≠4 3≠5 4≠5
	Ciencias	2,23			
	Ciencias de la Salud	1,92			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,37			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,14			
Trabajos y proyectos	Artes y Humanidades	3,26	27,502	,000	1≠2 1≠3 1≠4 1≠5 3≠4 3≠5
	Ciencias	2,81			
	Ciencias de la Salud	2,67			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,93			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,88			
Informes/memorias de prácticas	Artes y Humanidades	2,63	4,960	,001	2≠3 2≠4
	Ciencias	2,75			
	Ciencias de la Salud	2,51			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,51			
	Ingeniería y Arquitectura	2,64			
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	Artes y Humanidades	2,60	12,079	,000	1≠2 1≠3 1≠4 1≠5
	Ciencias	2,26			
	Ciencias de la Salud	2,22			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,33			
	Ingeniería y Arquitectura	2,22			
Sistemas de Autoevaluación	Artes y Humanidades	2,32	11,787	,000	1≠3 1≠5 2≠3 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,19			
	Ciencias de la Salud	1,99			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,29			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,11			

Técnicas de observación	Artes y Humanidades	2,29	10,449	,000	1≠3 3≠4 3≠5
	Ciencias	2,19			
	Ciencias de la Salud	2,04			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,34			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,21			
Portafolio	Artes y Humanidades	2,04	14,619	,000	1≠4 2≠4 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,01			
	Ciencias de la Salud	1,95			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,22			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	1,88			
Mapas conceptuales	Artes y Humanidades	2,09	14,869	,000	1≠4 2≠4 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,09			
	Ciencias de la Salud	2,12			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,39			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,09			

Así, respecto al uso de pruebas objetivas como sistema de evaluación habitual en la docencia, se encuentran diferencias entre el uso que afirma hacer de las mismas el profesorado de Artes y Humanidades respecto a al uso que se da en las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, afirmándose en este caso en estas tres últimas un mayor uso de las pruebas objetivas que en Artes y Humanidades. También hay diferencias entre el área de Ciencias y el área de Ciencias de la Salud, entre Ciencias de la Salud y las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, y entre el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y el área de Ciencias Técnicas. Entre todas estas áreas destaca mayormente el uso que afirman hacer los profesores de Ciencias de la Salud.

En cuanto a las pruebas de respuesta corta su uso según las afirmaciones del profesorado, es diferente entre el área de Artes y Humanidades y las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, entre Ciencias e Ingeniería y Arquitectura, y entre ésta última y las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas. En este caso, donde prevalece un mayor uso es en las áreas de Ciencias y Ciencias de la Salud.

Sobre el uso de las pruebas de respuesta larga se aprecian diferencias en entre el área de Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud, siendo el profesorado de ésta última los que hacen un mayor uso de este tipo de pruebas; entre Ciencias y las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, siendo el profesorado de la primera los que mayor uso hacen de este tipo de pruebas de evaluación; y entre Ciencias de la Salud y Ciencia Sociales y Jurídicas, en este caso prevalece el área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

El uso de pruebas orales también muestra diferencias respecto a su uso, encontrándose las mismas entre el uso que hace el profesorado del área de Artes y Humanidades y el de las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura; entre el área de Ciencias y Ciencias de la Salud; entre Ciencias de la

Salud y las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura; y entre Ciencias Sociales y Jurídicas y el área de Ingeniería y Arquitectura. En este caso cabe destacar, que mientras que Ciencias de la Salud es el área donde el profesorado afirma hacer poco uso de este sistema de evaluación, en el resto de áreas, utilizan las pruebas orales como sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, el uso de los trabajos y proyectos como sistema de evaluación también varía entre las diferentes áreas, de modo que, según el profesorado encuestado, su uso es diferente entre el área de Artes y Humanidades y el resto de áreas, dándose claramente un mayor uso en Artes y Humanidades, al considerarse que se usa bastante o mucho. También es diferente, según las afirmaciones entre, el profesorado de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, y entre esta primera y Ciencias Técnicas. En este caso prevalece un mayor uso en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En cuanto a los informes y memorias de prácticas se aprecian diferencias sobre su uso entre el profesorado del área de Ciencias y Ciencias de la Salud y ésta primera y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo en el profesorado de Ciencias los que afirman utilizar más los informes y memorias de prácticas como sistema de evaluación.

Sobre las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, las diferencias encontradas en su uso como metodología docente, son entre el área de Artes y Humanidades y el resto de áreas, siendo ésta primera la que hace un mayor uso de ella para evaluar los conocimientos de los estudiantes.

El uso de los sistemas de autoevaluación también denota diferencias respecto a su implementación en las distintas áreas de conocimiento, siendo éstas entre el área de Artes y Humanidades y las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas; entre Ciencias y Ciencias de la Salud; entre Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales; y entre ésta última y el área de Ciencias Técnicas. Siendo de esta manera un sistema de evaluación utilizado medianamente en todas las áreas excepto en el área de Ciencias de la Salud donde el profesorado manifestando que lo utiliza poco o nada.

Respecto al uso de las técnicas de observación, estas presentan diferencias en cuanto a su uso entre el profesorado del área de Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud, dándose en la primera un mayor uso; entre los profesores de Ciencias de la Salud y el profesorado de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, siendo en este caso el área de Sociales y Jurídicas la que afirma utilizarlo más.

El portafolio como sistema de evaluación del aprendizaje de los estudiantes presenta diferencias en cuanto a su uso, entre el área de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo ésta última en la que el profesorado la utiliza más, y entre ésta última y el área de Ciencias de la Salud, acentuándose de nuevo un mayor uso en Ciencias Sociales y Jurídicas.

En cuanto al uso de los mapas conceptuales en la evaluación, su uso por los profesores de las diferentes áreas presenta diferencias entre el área de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales, apreciándose un uso mayor en ésta última; entre Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, siendo utilizado más en la primera; y entre

Ciencias Sociales y Ciencias Técnicas. En este último caso, destaca un mayor uso de los mapas conceptuales como sistema de evaluación en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

6.5.2.6. Opinión: Sistemas de evaluación

Respecto a la opinión sobre el uso de las pruebas objetivas como sistema de evaluación en las enseñanzas de Grado, se aprecia una diferencia significativa ($p \leq ,001$). Concretamente entre el profesorado del área de Artes y Humanidades y las áreas de Ciencias de la Salud, siendo los de ésta última los que opinan que este método de evaluación es idóneo para ser usado en Grado; entre Ciencias de Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo de nuevo el área de Ciencias de la Salud, los que opinan que su uso en Grado es adecuado o muy adecuado; entre Ciencias y Ciencias de la Salud y entre Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas. En ambos casos prevalece la opinión del área de Ciencias de la Salud sobre el uso de las pruebas objetivas como sistema de evaluación en las titulaciones de Grado.

Sobre las opiniones acerca de las pruebas de respuesta corta se obtienen diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre el profesorado de Artes y Humanidades y Ciencias, entre esta primera y Ciencias de la Salud, y de nuevo entre la primera y Ciencias Sociales y Jurídicas. Entre todas ellas prevalece la opinión del profesorado del área de Ciencias por considerar que ésta es adecuada o muy adecuada para utilizar en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de Grado. También son significativas las diferencias entre el área de Ingeniería y Arquitectura y las áreas de Ciencias y Ciencias de la Salud, siendo dos áreas las que contemplan una mayor opinión en cuanto a la adecuación sobre su uso en las nuevas titulaciones.

Asimismo, las opiniones sobre el uso de las pruebas orales presentan diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre el profesorado de Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud, siendo los pertenecientes a la primera área, los que consideran más adecuado el uso de éstas pruebas en Grado; también hay diferencias entre la opinión extraída de los profesores de Ciencias y los de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, sobresaliendo la opinión que el profesorado participante del área de Ciencias tiene sobre el uso de éste método en Grado, al considerarlo más adecuado; y entre Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo los pertenecientes de ésta última área los que opinan mayormente que su uso en Grado es adecuado o muy adecuado.

Sobre el uso de la realización de trabajos y proyectos para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, también existen diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud, siendo los de Artes y Humanidades los que opinan mayormente que éste método es muy adecuado para las enseñanzas de Grado; entre ésta primera área y la de Ciencias Técnicas, siendo de nuevo la opinión de los de Artes y Humanidades la que destaca al considerar la mayoría de su profesorado que el uso de éste método de evaluación es muy adecuado; y entre Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, aunque en ambos casos, consideran que su uso es adecuado para Grado, es el profesorado de

Ciencias Sociales y Jurídicas los que optan por considerar mucho más adecuado su uso que los de Ciencias de la Salud.

Respecto al uso en Grado de los informes y memorias de prácticas, las opiniones recabadas por el profesorado de las distintas áreas denotan diferencias significativas ($p = ,002$) entre el área de Ciencias y Ciencias de la Salud y entre ésta última y Ciencias Sociales y Jurídicas. En este caso prevalecen las opiniones de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias, ya que es su profesorado el que considera mayoritariamente que el uso de este método de evaluación es adecuado o muy adecuado en las enseñanzas de Grado.

En cuanto a las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, las opiniones del profesorado sobre su uso en las nuevas titulaciones revelan una diferencia significativa ($p \leq ,001$) entre las del profesorado de Artes y Humanidades y el resto de áreas, ya que son éstos primeros los que optan mayormente en considerar adecuado o muy adecuado el uso de éste método en Grado.

Sobre el uso de los sistemas de autoevaluación así como las técnicas de observación en Grado, hay diferencias significativas ($p \leq ,002$) entre las opiniones del profesorado de Ciencias de la Salud y las de los de Ciencias Sociales y Jurídicas, y entre las de ésta última área y las recabadas por el profesorado de Ciencias Técnicas. En ambos caso es la opinión de los de Ciencias Sociales y Jurídicas los que consideran más adecuado el uso de éstas en el proceso evaluativo de las nuevas enseñanzas de Grado.

En cuanto al uso del portafolio, aunque se presentan diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre Artes y Humanidades y Ciencias Técnicas, entre Ciencias y Ciencias Técnicas, entre Ciencias de la Salud y las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, las diferencias sobre su uso entre ellas son mínimas, excepto para el área de Ciencias Técnicas, cuyo profesorado opta por considerar en menor medida el uso de éste tipo de método evaluativo en Grado.

Por último, la opinión que las distintas áreas tienen sobre el uso de los mapas conceptuales como sistema de evaluación en Grado, presentan también diferencias significativas ($p \leq ,001$) específicamente entre el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y con el resto de áreas prevaleciendo, en este caso, la opinión del profesorado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas al considerar mayoritariamente adecuado o muy adecuado el uso de estos en Grado.

Tabla 168. ANOVA. Área de conocimiento/Profesores. Opinión sobre su uso: Sistemas de Evaluación

Ítem	Área de conocimiento	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Pruebas objetivas	Artes y Humanidades	2,47	13,199	,000	1≠3 1≠4 2≠3 3≠5
	Ciencias	2,60			
	Ciencias de la Salud	2,84			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,74			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,60			
Pruebas de respuesta	Artes y Humanidades	2,66	11,368	,000	1≠2

corta	Ciencias	3,02			1≠3
	Ciencias de la Salud	2,95			1≠4
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,90			2≠5
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,80			3≠5
Pruebas de respuesta larga, de desarrollo	Artes y Humanidades	2,66	10,657	,000	1≠3
	Ciencias	2,62			2≠3
	Ciencias de la Salud	2,43			3≠4
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,71			4≠5
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,54			
Pruebas orales	Artes y Humanidades	2,77	11,289	,000	1≠3
	Ciencias	2,90			2≠3
	Ciencias de la Salud	2,52			2≠5
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,79			3≠4
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,67			
Trabajos y proyectos	Artes y Humanidades	3,21	8,414	,000	1≠3
	Ciencias	3,07			1≠5
	Ciencias de la Salud	2,92			3≠4
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,09			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	3,05			
Informes/memorias de prácticas	Artes y Humanidades	2,84	4,282	,002	2≠3
	Ciencias	2,99			3≠4
	Ciencias de la Salud	2,74			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,87			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,90			
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	Artes y Humanidades	3,11	10,197	,000	1≠2
	Ciencias	2,86			1≠3
	Ciencias de la Salud	2,75			1≠4
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,86			1≠5
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,88			
Sistemas de Autoevaluación	Artes y Humanidades	2,78	7,193	,000	3≠4
	Ciencias	2,79			4≠5
	Ciencias de la Salud	2,66			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,86			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,66			
Técnicas de observación	Artes y Humanidades	2,61	4,210	,002	3≠4
	Ciencias	2,66			4≠5
	Ciencias de la Salud	2,56			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,72			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,57			
Portafolio	Artes y Humanidades	2,50	11,567	,000	1≠5
	Ciencias	2,62			2≠5
	Ciencias de la Salud	2,49			3≠4
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,64			3≠5
	Ciencias Técnicas	2,30			4≠5

	(Ingeniería y Arquitectura)				
Mapas conceptuales	Artes y Humanidades	2,45	15,388	,000	1≠4 2≠4 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,58			
	Ciencias de la Salud	2,52			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,78			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,51			

6.5.3. Resultados del ANOVA en función a la Categoría profesional

6.5.3.1. Percepción (Uso habitual): Modalidades organizativas

En la tabla siguiente se presentan las diferencias significativas ($p=,006$) respecto al uso de las clases teóricas como modalidad organizativa en función de la categoría profesional del profesorado. Concretamente entre las figuras de Colaborador y las categorías de Catedrático, Titular y Contratado Doctor. Siendo estas tres últimas figuras las que utilizan más la clase teórica como modalidad organizativa de su docencia.

Tabla 169. ANOVA. Categoría profesional. Percepción (Uso habitual): Modalidades Organizativas

Ítem	Categoría	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Clases Teóricas	Catedrático	3,43	2,707	,006	1≠4 2≠4 4≠5
	Titular	3,31			
	Asociado	3,18			
	Colaborador	3			
	Contratado Doctor	3,37			
	Ayudante Doctor	3,19			
	Profesor sustituto	3,17			
	FPU/FPDI	3,07			
	Otras	3,18			
Prácticas Externas	Catedrático	2,36	1,968	,048	1≠3 3≠4 3≠6
	Titular	2,53			
	Asociado	3,13			
	Colaborador	2,35			
	Contratado Doctor	2,46			
	Ayudante Doctor	2,41			
	Profesor sustituto	2,83			
	FPU/FPDI	2,53			
Otras	2,61				

También se aprecian diferencias significativas ($p= ,048$) sobre el uso de las prácticas externas, entre la categoría de profesor Asociado y las figuras de Catedrático, Colaborador y Ayudante Doctor. En este caso destaca la categoría de Asociado al hacer un mayor uso de ésta modalidad con respecto a las otras figuras.

6.5.3.2. Opinión: Modalidades organizativas

En este caso, existen diferencias significativas ($p = ,003$) respecto a la opinión sobre el uso de las clases teóricas como modalidad organizativa en las enseñanzas de Grado, entre la categoría de Catedrático y las categorías de Asociado y Colaborador, siendo el profesorado que representa a la primera figura, los que consideran más apto su uso en Grado.

En cuanto al uso de los talleres, las diferencias significativas ($p \leq ,001$) se muestran entre el profesorado Catedrático y Asociado, siendo, en este caso, los asociados los abogan más por el uso de los talleres como modalidad organizativa de la docencia en las nuevas titulaciones: entre Catedráticos y Colaboradores, siendo estos últimos los que consideran más adecuado su uso en Grado; y entre el profesorado Colaborador y los profesores Titulares y Contratado Doctor, destacándose en este caso la opinión de los Colaboradores al considerar más apto el uso de los talleres en las nuevas enseñanzas.

Tabla 170. ANOVA. Categoría profesional. Opinión sobre su uso: Modalidades Organizativas

Ítem	Categoría	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Clases Teóricas	Catedrático	3,41	2,986	,003	1#3 1#4
	Titular	3,24			
	Asociado	3,00			
	Colaborador	2,98			
	Contratado Doctor	3,30			
	Ayudante Doctor	3,07			
	Profesor sustituto	3,17			
	FPU/FPDI	2,93			
	Otras	3,21			
Talleres	Catedrático	2,87	3,271	,001	1#3 1#4 2#4 4#5
	Titular	3,08			
	Asociado	3,41			
	Colaborador	3,51			
	Contratado Doctor	2,99			
	Ayudante Doctor	3,17			
	Profesor sustituto	3,50			
	FPU/FPDI	3,40			
	Otras	3,00			

6.5.3.3. Percepción (Uso habitual): Enfoques metodológicos

En el uso de la lección magistral participativa como metodología docente se observan diferencias significativa ($p = ,003$) entre el profesorado perteneciente a la figura de Catedrático y los Asociados, Colaboradores, Sustitutos y el profesorado englobado en la categoría de otras (profesorado de Escuela Universitaria; posdoctorales; contratos de investigación, como Ramón y Cajal, Juan de la Cierva, etc.; Comisiones de servicio, Investigadores, etc.), siendo, en este caso, el profesorado

Catedrático el que resalta por hacer un mayor uso de la lección magistral participativa que el resto de categorías mencionadas.

También son apreciables diferencias entre el profesorado Titular y los profesores asociados, colaboradores y sustitutos, siendo los titulares los que utilizan más esta metodología; entre el profesorado Asociado y los Ayudante Doctor apreciándose un mayor uso en estos últimos; entre los Colaboradores y los profesores Ayudante Doctores, dándose un mayor uso por los últimos; entre la categoría Contratado Doctor y el profesorado Sustituto, siendo, los primeros lo la utilizan más; y entre los Ayudantes Doctor y las categorías de Sustituto y Otras (profesorado de Escuela Universitaria; posdoctorales; contratos de investigación, como Ramón y Cajal, Juan de la Cierva, etc.; Comisiones de servicio, Investigadores, etc.) siendo los primeros de nuevo, los que utilizan más la lección magistral participativa para el desarrollo de su docencia.

En cuanto al uso del contrato de aprendizaje, solamente se aprecian diferencias significativas ($p=,004$) entre el profesorado Catedrático y el profesorado cuya categoría es la de Asociado o becario FPU/FPDI, siendo los becarios FPU/FPDI con docencia asignada los que hacen un mayor uso del contrato de aprendizaje en su docencia.

Respecto al uso de los mapas conceptuales como método docente, se extraen diferencias significativas ($p=,025$) entre el profesorado Catedrático con el resto de categorías excepto con Otras. En este caso, prevalece un mayor uso de esta metodología por el profesorado Sustituto.

Tabla171. ANOVA. Categoría profesional. Percepción (Uso habitual):
Enfoques Metodológicos

Ítem	Categoría	Media	F	p	Diferencia entre grupos
Lección Magistral participativa	Catedrático	3,49	3,012	,003	1≠3, 4, 7, 9 2≠3,4, 7 3≠6 4≠6 5≠7 6≠7, 9
	Titular	3,35			
	Asociado	3,10			
	Colaborador	3,10			
	Contratado Doctor	3,33			
	Ayudante Doctor	3,41			
	Profesor sustituto	2,67			
	FPU/FPDI	3,20			
	Otras	3,09			
Contrato de aprendizaje	Catedrático	1,73	2,820	,004	1≠3 1≠8
	Titular	2,07			
	Asociado	2,38			
	Colaborador	1,84			
	Contratado Doctor	2,18			
	Ayudante Doctor	2,00			
	Profesor sustituto	2,17			
	FPU/FPDI	2,67			
Otras	2,21				
Mapas conceptuales	Catedrático	2,01	2,218	,025	1≠2, 3, 4, 5,

	Titular	2,37			6, 7, 8,
	Asociado	2,59			
	Colaborador	2,51			
	Contratado Doctor	2,54			
	Ayudante Doctor	2,53			
	Profesor sustituto	3,00			
	FPU/FPDI	2,60			
	Otras	2,33			

6.5.3.4. Opinión: Enfoques metodológicos

En cuanto a la opinión sobre el uso de la lección magistral en las enseñanzas de Grado, en función de la categoría profesional del profesor, se observan diferencias significativas ($p \leq 0,001$) entre el profesorado con figura de Catedrático y los asociados y colaboradores, siendo los primeros los que optan por considerar mayormente como adecuado o muy adecuado el uso de la lección magistral participativa en Grado; entre los profesores titulares y los colaboradores, siendo en este caso el profesorado Titular el que aboga más por el uso de esta metodología en Grado.

Sobre el uso de los estudios de caso en Grado, también se aprecian diferencias significativas ($p = 0,046$) entre los Catedráticos y las categorías de Asociado y Colaborador, siendo estos dos últimos los que consideran más adecuado el uso de los estudios de caso en las enseñanzas de Grado; y entre el profesorado Titular y el Asociado y Colaborador, siendo de nuevo los profesores asociados y colaboradores los que opinan que mayoritariamente que su uso en Grado es adecuado o muy adecuado.

En la opinión sobre el uso del portafolio como método docente se encuentran solamente diferencias significativas ($p = 0,009$) entre el profesorado con figura de Catedrático y los colaboradores, siendo la opinión de éstos últimos la que aboga más por el uso del portafolio como método docente de las nuevas titulaciones.

Mientras que en la opinión sobre el uso del aprendizaje orientado a proyectos como método docente, existen diferencias significativas ($p = 0,008$) entre las figuras de Catedrático y Asociado y Colaborador, siendo el profesorado cuya categoría es una de éstas dos últimas los que consideran que este método es adecuado o muy adecuado para utilizarse en Grado. También son visibles las diferencias entre la categoría de Titular y las categorías de Asociado, Colaborador y Contratado Doctor, siendo en este caso, las tres últimas figuras las que consideran utilizar este método en Grado; y entre los colaboradores y otros (profesorado de Escuela Universitaria; posdoctorales; contratos de investigación, como Ramón y Cajal, Juan de la Cierva, etc.; Comisiones de servicio, Investigadores, etc.), siendo los Asociados los que consideran más adecuado el uso del aprendizaje orientado a proyectos en Grado.

En el caso del uso del contrato de aprendizaje en Grado, encontramos diferencias significativas ($p \leq 0,001$) entre los catedráticos y el profesorado Asociado o Colaborador. Siendo estos, los Asociados y Colaboradores, los que opinan que el uso del contrato de aprendizaje es apto para ser utilizado en la docencia de las nuevas titulaciones.

Por último sobre el uso de los mapas conceptuales, son destacables las diferencias significativas ($p \leq .001$) entre los catedráticos y el profesorado con categoría de Contratado Doctor o Ayudante Doctor. En este caso, son los profesores ayudantes doctores seguidos de los contratados doctores, los que abogan más por el uso de éste método docente en Grado.

Tabla 172. ANOVA. Categoría profesional. Opinión sobre su uso:
Enfoques Metodológicos

Ítem	Categoría	Media	F	p	Diferencia entre grupos
Lección Magistral participativa	Catedrático	3,49	3,821	,000	1≠3 1≠4 2≠4
	Titular	3,34			
	Asociado	3,00			
	Colaborador	2,96			
	Contratado Doctor	3,24			
	Ayudante Doctor	3,27			
	Profesor sustituto	2,67			
	FPU/FPDI	3,40			
	Otras	3,09			
Estudios de caso	Catedrático	3,17	1,987	,046	1≠3 1≠4 2≠3 2≠4
	Titular	3,16			
	Asociado	3,54			
	Colaborador	3,49			
	Contratado Doctor	3,37			
	Ayudante Doctor	3,36			
	Profesor sustituto	3,17			
	FPU/FPDI	3,47			
	Otras	3,09			
Portafolios	Catedrático	2,39	2,563	,009	1≠4
	Titular	2,57			
	Asociado	2,82			
	Colaborador	3,04			
	Contratado Doctor	2,79			
	Ayudante Doctor	2,77			
	Profesor sustituto	3,00			
	FPU/FPDI	2,93			
	Otras	2,61			
Aprendizaje orientado a proyectos	Catedrático	2,93	2,599	,008	1≠3, 4, 5 2≠3, 4, 5 9≠4
	Titular	2,95			
	Asociado	3,33			
	Colaborador	3,37			
	Contratado Doctor	3,24			
	Ayudante Doctor	3,14			
	Profesor sustituto	3,67			
	FPU/FPDI	3,27			
	Otras	2,97			
Contrato de aprendizaje	Catedrático	2,28	3,406	,001	1≠3 1≠4
	Titular	2,63			
	Asociado	3,00			
	Colaborador	2,90			

	Contratado Doctor	2,75			
	Ayudante Doctor	2,69			
	Profesor sustituto	3,33			
	FPU/FPDI	3,13			
	Otras	2,52			
Mapas conceptuales	Catedrático	2,40	3,273	,001	1≠4 1≠5 1≠6
	Titular	2,79			
	Asociado	2,95			
	Colaborador	3,08			
	Contratado Doctor	2,94			
	Ayudante Doctor	3,11			
	Profesor sustituto	3,17			
	FPU/FPDI	2,93			
	Otras	2,88			

6.5.3.5. Percepción: Sistemas de evaluación

En cuanto al uso de los distintos sistemas de evaluación, solamente se aprecian diferencias significativas ($p=,014$) en el uso de las técnicas de observación entre el profesorado Catedrático y los profesores con categoría de Contratado Doctor o Ayudante Doctor, siendo el profesorado Contratado y Ayudante Doctor los que utilizan más a la hora de realizar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 173. ANOVA. Categoría profesional. Opinión (Uso en Grado):
Sistemas de Evaluación

Ítem	Categoría	Media	F	p	Diferencia entre grupos
Técnicas de observación	Catedrático	1,95	2,436	,014	1≠5 1≠6
	Titular	2,30			
	Asociado	2,44			
	Colaborador	2,22			
	Contratado Doctor	2,58			
	Ayudante Doctor	2,49			
	Profesor sustituto	2,33			
	FPU/FPDI	2,47			
	Otras	2,55			

6.5.3.6. Opinión (Uso en Grado): Sistemas de evaluación

En la opinión sobre el uso de los distintos sistemas de evaluación, se observan diferencias significativas ($p=,003$) sobre el uso de las pruebas orales entre el profesorado Asociado y Colaborador, y entre el los profesores colaboradores y los Ayudante Doctor, en ambos casos, son los primeros los que opinan que el uso de las pruebas orales es muy adecuado para evaluar en las enseñanzas de Grado.

Sobre el uso de los informes y memorias de prácticas, existen diferencias significativas ($p=,018$) entre la figura de Catedrático y las categorías de Titular, Ayudante Doctor, Sustituto y becarios FPU/FPDI, aunque todos consideran que su uso

es adecuado en Grado, sobresalta la opinión del profesorado Ayudante Doctor al considerar muy adecuado su uso. También se aprecian diferencias respecto al uso de los informes y memorias, entre los Titulares y los Colaboradores, siendo los primeros los que abogan más por su uso; entre los colaboradores y el profesorado Sustituto o becario FPU/FPDI, siendo mayoritariamente los profesores Sustitutos los que consideran muy adecuado su uso.

Respecto al uso de los sistemas de autoevaluación, existen diferencias significativas ($p=,002$) entre el profesorado catedrático y los Ayudante Doctor, siendo éstos últimos los que consideran más adecuado el uso de los sistemas de autoevaluación en docencia de las enseñanzas de Grado.

La opinión recabada sobre el uso de las técnicas de observación en Grado, también presenta diferencias significativas ($p\leq,001$) entre la figura de Catedrático y el resto de categorías. Aunque en este caso, el profesorado de todas las categorías opina que el uso de las técnicas de observación son adecuados en Grado, resalta la opinión del profesorado sustituto al ser la que mayoritariamente considera que su uso es adecuado o muy adecuado.

Sobre el portafolio como método de evaluación, al igual que con las técnicas de observación, también se aprecian diferencias significativas ($p=,025$) entre la figura de Catedrático y la mayoría del resto de categorías, siendo en este caso, la de Titular, Asociado, Contratado Doctor, Ayudante Doctor y becario FPU/FPDI, prevaleciendo la opinión sobre su uso en Grado, de los becarios FPU/FPDI.

Por último, también existen diferencias significativas ($p=,034$) respecto al uso de los mapas conceptuales en Grado, entre el profesorado Catedrático y los Ayudante Doctor, siendo éstos últimos los que opinan que el uso de éste sistema de evaluación es adecuado o muy adecuado para ser utilizado en las nuevas titulaciones de Grado.

Tabla 174. ANOVA. Categoría profesional. Opinión sobre su uso:
Sistemas de Evaluación

Ítem	Categoría	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Pruebas orales	Catedrático	2,91	2,910	,003	3#4 4#6
	Titular	3,20			
	Asociado	3,41			
	Colaborador	2,82			
	Contratado Doctor	3,09			
	Ayudante Doctor	3,33			
	Profesor sustituto	3,00			
	FPU/FPDI	3,20			
	Otras	3,27			
Informes/memorias de prácticas	Catedrático	3,01	2,337	,018	1#2, 6, 7, 8 2#4 3#7, 8 4#7, 8
	Titular	3,27			
	Asociado	3,08			
	Colaborador	3,00			
	Contratado Doctor	3,25			

	Ayudante Doctor	3,30			
	Profesor sustituto	3,83			
	FPU/FPDI	3,67			
	Otras	3,18			
Sistemas de Autoevaluación	Catedrático	2,56	3,070	,002	1≠6
	Titular	2,92			
	Asociado	2,62			
	Colaborador	2,67			
	Contratado Doctor	2,94			
	Ayudante Doctor	3,13			
	Profesor sustituto	3,50			
	FPU/FPDI	3,20			
	Otras	2,76			
Técnicas de observación	Catedrático	2,16	3,844	,000	1≠2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
	Titular	2,66			
	Asociado	2,74			
	Colaborador	2,49			
	Contratado Doctor	2,87			
	Ayudante Doctor	2,91			
	Profesor sustituto	3,17			
	FPU/FPDI	2,73			
Otras	2,88				
Portafolio	Catedrático	2,11	2,207	,025	1≠2, 3, 5, 6, 8
	Titular	2,42			
	Asociado	2,67			
	Colaborador	2,47			
	Contratado Doctor	2,60			
	Ayudante Doctor	2,64			
	Profesor sustituto	2,83			
	FPU/FPDI	2,93			
Otras	2,45				
Mapas conceptuales	Catedrático	2,31	2,097	,034	1≠6
	Titular	2,61			
	Asociado	2,79			
	Colaborador	2,59			
	Contratado Doctor	2,76			
	Ayudante Doctor	2,90			
	Profesor sustituto	2,83			
	FPU/FPDI	3,07			
Otras	2,76				

6.5.4. Resultados del ANOVA en función a la Experiencia docente

6.5.4.1. Percepción (Uso habitual): Modalidades organizativas

Tal como se puede ver en la tabla, solamente se obtienen diferencias significativas ($p \leq 0,001$) en función a la experiencia docente, sobre el uso de los seminarios como modalidad organizativa. Concretamente, entre el profesorado con una experiencia de 5 a 10 años y los profesores cuya experiencia se sitúa entre 21 y 30

años o más de 30 años. En este caso, es el profesorado que tiene más de 21 años de experiencia docente el que utiliza habitualmente más los seminarios como metodología docente en el desarrollo de su enseñanza. También se aprecian diferencias entre el profesorado con 5 a 10 años de experiencia y los que tienen más de 30 años de experiencia, siendo el profesorado de más experiencia los que la utilizan más.

Tabla 175. ANOVA. Experiencia docente. Percepción (Uso habitual): Modalidades Organizativas

Ítem	Experiencia	Media	F	p	Diferencia entre grupos
Seminarios	Menos de 5 años	2,96	6,181	,000	2≠4 2≠5 3≠5
	De 5 a 10 años	2,72			
	De 11 a 20 años	2,90			
	De 21 a 30 años	3,07			
	Más de 30 años	3,28			

6.5.4.2. Opinión: Modalidades organizativas

Respecto a la opinión sobre el uso de las diferentes modalidades organizativas, solamente se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=,007$) en el uso de las prácticas externas, entre el profesorado que tiene menos de 5 años y/o de 11 a 20 años y los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia docente, siendo los que tienen menos experiencia los que consideran adecuado o muy adecuado el uso de las prácticas externas en Grado.

Tabla 176. ANOVA. Experiencia docente. Opinión sobre su uso: Modalidades Organizativas

Ítem	Experiencia	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Prácticas Externas	Menos de 5 años	3,36	3,557	,007	1≠4 3≠4
	De 5 a 10 años	3,11			
	De 11 a 20 años	3,21			
	De 21 a 30 años	2,89			
	Más de 30 años	3,20			

6.5.4.3. Percepción (Uso habitual): Enfoques metodológicos

Sobre el uso de los enfoque metodológicos presentados, tal como se puede ver arriba en la tabla, sólo se aprecian diferencias significativas ($p=,025$) en el uso de los seminarios en función a la experiencia docente, entre el profesorado que tiene de 5 a 10 años de experiencia y los que tiene más de 30 años, siendo los profesores de mayor experiencia los que las utilizan más; y entre los que tienen de 11 a 20 años de experiencia y los que tiene más de 21 años de experiencia, siendo de igual forma el profesorado de mayor experiencia los que usan más el seminario en el desarrollo de su docencia.

Tabla 177. ANOVA. Experiencia docente. Percepción (Uso habitual):
Enfoques metodológicos

Ítem	Experiencia	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Seminario	Menos de 5 años	2,93	2,604	,035	2≠5 3≠4 3≠5
	De 5 a 10 años	2,78			
	De 11 a 20 años	2,75			
	De 21 a 30 años	2,97			
	Más de 30 años	3,05			

6.5.4.4. Opinión: Enfoques metodológicos

En último lugar, en cuanto a la opinión sobre el uso de los distintos enfoques metodológicos en función de la experiencia docente, se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=,037$) sobre el uso del portafolio en Grado, entre el profesorado con menos de 5 años de experiencia y los que tienen un recorrido docente de más de 21 años, y entre los que tiene de 5 a 10 años y los que tiene más de 30 años de experiencia docente. En este caso, son los de menor experiencia los que consideran que el uso del portafolio es adecuado en las enseñanzas de Grado.

También son apreciables las diferencias significativas ($p=,047$) respecto a la opinión sobre el uso del trabajo autónomo, entre los profesores que tienen entre 5 y 10 años de experiencia docente, y los que tienen más de 21 años, siendo los de menor experiencia los que consideran más adecuado el uso de esta metodología en Grado; y entre los que tiene de 11 a 20 años de experiencia y los que tiene más de 21 años de experiencia como docentes, en este caso, son de nuevo los de menor experiencia los que optan por utilizar el trabajo autónomo como método docente en Grado.

Finalmente, existen diferencias significativas ($p=,013$) respecto a la opinión sobre el uso del trabajo cooperativo en Grado, entre el profesorado que tiene menos de 5 años de experiencia y los que tienen de 5 a 20 años de experiencia, entre los que tiene 5 años a 10 años y los que tienen más de 20 años de experiencia como docentes, y entre los que tiene de 11 años y los que llevan como docente más de 20 años. En este caso, son los de 5 a 10 años los que consideran mayoritariamente que el uso del trabajo cooperativo en Grado es adecuado o muy adecuado.

Tabla 178. ANOVA. Experiencia docente. Opinión sobre su uso:
Enfoques metodológicos

Ítem	Experiencia	Media	F	p	Diferencia entre grupos
Portafolio	Menos de 5 años	2,86	2,570	,037	1≠4 1≠5 2≠5
	De 5 a 10 años	2,78			
	De 11 a 20 años	2,69			
	De 21 a 30 años	2,55			
	Más de 30 años	2,45			
Trabajo autónomo	Menos de 5 años	3,22	2,422	,047	2≠4 2≠5 3≠4 3≠5
	De 5 a 10 años	3,39			
	De 11 a 20 años	3,35			
	De 21 a 30 años	3,18			
	Más de 30 años	3,16			
Trabajo cooperativo	Menos de 5 años	3,17	3,185	,013	1≠2,3 2≠4, 5 3≠4, 5
	De 5 a 10 años	3,41			
	De 11 a 20 años	3,35			
	De 21 a 30 años	3,17			
	Más de 30 años	3,14			

6.5.5. Resultados del ANOVA por Enseñanzas

6.5.5.1. Opinión (Uso en Grado): Enfoques metodológicos

Según se puede ver en la tabla, solamente se aprecian diferencias significativas ($p=,023$) respecto a la opinión sobre el uso de las clases teóricas en Grado en función de la enseñanza donde el profesor impartir docencia. Concretamente, se observan diferencias entre el profesorado que tiene docencia solamente en las Antiguas Titulaciones (diplomatura y licenciatura), y aquellos que dan tanto en las Antiguas titulaciones como en Grado, siendo éstos últimos los que consideran que adecuado o muy adecuado el uso de las clases teóricas como modalidad organizativa en la enseñanza de Grado.

Tabla 179. ANOVA. Enseñanza/Profesores. Opinión sobre su uso:
Modalidades Organizativas

Ítem	Enseñanza	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Clases Teóricas	Antiguas Titulaciones	3,07	3,189	,023	1≠3
	Grado	3,19			
	Antiguas Titulaciones y Grado	3,29			
	Posgrado	3,20			

6.5.5.2. Percepción (Uso habitual): Enfoques metodológicos

Sobre el uso de los distintos enfoques metodológicos en función de la enseñanza donde imparte el profesor impartir docencia, se extraen diferencias

significativas ($p=,005$) en cuanto a la exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes, entre el profesorado que imparte docencia solamente en Grado y aquel que imparte tanto en Grado como en las Antiguas Titulaciones, siendo el que da en ambas el que utiliza más la exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes en el desarrollo de su docencia.

También se aprecian diferencias significativas ($p=,006$) en el uso del seminario entre el profesorado que afirma dar sólo en las Antiguas Titulaciones y el que da en ambas, siendo, en este caso, éstos últimos los que utilizan más el seminario como método docente; y entre los que imparten docencia solo en el plan antiguo y los que dan Posgrado, utilizándose más en esta última.

En cuanto al uso de los estudios de caso, también existen diferencias significativas ($p\leq,001$), específicamente, entre la enseñanza de las Antiguas Titulaciones y Grado, dándose un mayor uso por parte del profesorado que da clase, tanto en Diplomatura como en Licenciatura. Del mismo modo, se observan también diferencias entre los que afirman impartir docencia solamente en Grado, y los que dan tanto en ambas, utilizándose más por el profesorado que imparte en ambas; y por último, se encuentran diferencias entre el profesorado que da en enseñanzas de Grado y Posgrado, dándose, en este caso, un mayor uso de los estudios de caso en éste último.

Sobre el uso del aprendizaje basado en problemas (ABP) son apreciables las diferencias significativas ($p=,043$) entre los que dan solamente en Grado y los que dan en ambas, siendo el profesorado que da tanto en Grado, como en las Antiguas Titulaciones, como el que da en ambas, el que utiliza más en el desarrollo de su docencia el ABP; y en los que imparten docencia en Grado y los que dan solamente en Posgrado, siendo utilizando, en este caso, más por el profesorado que imparte solamente enseñanzas de Posgrado.

En último lugar, existen diferencias estadísticamente significativas ($p=,042$) sobre el uso del portafolio entre los profesores que dan solamente clase en titulaciones de Grado y los que dan tanto en el plan antiguo como en Grado, siendo los que dan en ambas, los que afirman usar más el portafolio; y entre los que dan de nuevo solamente en Grado y los que dan únicamente en enseñanzas de Posgrado, siendo, en este caso, utilizado más por éstos últimos.

Tabla 180. ANOVA. Enseñanza/Profesores. Percepción (Uso habitual):
Enfoque Metodológicos

Ítem	Experiencia	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Exposición oral de trabajos por los estudiantes	Antiguas Titulaciones	2,95	4,296	,005	2≠3
	Grado	2,81			
	Antiguas Titulaciones y Grado	3,12			
	Posgrado	3,07			
Seminario	Antiguas Titulaciones	2,70	4,203	,006	1≠3
	Grado	2,81			1≠4
	Antiguas Titulaciones y Grado	2,94			

	Posgrado	3,11			
Estudios de caso	Antiguas Titulaciones	2,91	7,561	≤ ,001	1≠2 2≠3 2≠4
	Grado	2,57			
	Antiguas Titulaciones y Grado	2,87			
	Posgrado	3,23			
Aprendizaje basado en problemas	Antiguas Titulaciones	3,05	2,733	,043	2≠3 2≠4
	Grado	3,04			
	Antiguas Titulaciones y Grado	3,24			
	Posgrado	3,31			
Portafolio	Antiguas Titulaciones	2,19	2,743	,042	2≠3 2≠4
	Grado	2,09			
	Antiguas Titulaciones y Grado	2,34			
	Posgrado	2,43			

6.5.5.3. Opinión: Enfoques metodológicos

En cuanto a la opinión que el profesorado tiene sobre el uso de las distintas metodologías planteadas en Grado, se han encontrado diferencias significativas ($p=,009$) sobre la opinión de uso de la lección magistral participativa, concretamente entre los que imparten solamente en Antiguas Titulaciones y los que dan en ambas, Antiguas Titulaciones y Grado, siendo éstos últimos los que creen mayoritariamente, que la lección magistral participativa es adecuada o muy adecuada para usarse en Grado.

Finalmente, se aprecian diferencias significativas ($p=,012$) en cuanto a la opinión sobre el uso de los estudios de caso en Grado, entre el profesorado que imparte docencia solamente en Diplomatura y Licenciatura, y los que dan en Grado, siendo los que dan en el plan antiguo los que consideran que más adecuado el uso de los estudios de caso en Grado.

Tabla 181. ANOVA. Enseñanza/Profesores. Opinión sobre su uso: Enfoque Metodológicos

Ítem	Experiencia	Media	F	p	Diferencia entre grupos
Lección Magistral participativa	Antiguas Titulaciones	3,11	3,882	,009	1≠3
	Grado	3,26			
	Antiguas Titulaciones y Grado	3,37			
	Posgrado	3,26			
Estudios de caso	Antiguas Titulaciones	3,38	3,696	,012	1≠2
	Grado	3,08			
	Antiguas Titulaciones y Grado	3,30			
	Posgrado	3,36			

6.6. DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN (USO HABITUAL DEL PROFESORADO) Y OPINIÓN (USO EN GRADO) DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN FUNCIÓN DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO Y DE LA ENSEÑANZA. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE ANOVA

6.6.1. Resultados del ANOVA por Áreas de conocimiento

6.6.1.1. Percepción (Uso habitual): Modalidades organizativas

Como se presenta en la tabla, existen diferencias significativas ($p \leq ,001$) en cuanto a la percepción que tienen los estudiantes sobre el uso que hacen de las clases teóricas como modalidad organizativa su profesorado en función del área de conocimiento a la que pertenezca el estudiante, concretamente entre el área de Artes y Humanidades y las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo éstas dos últimas en las que los estudiantes perciben un mayor uso de las clases teóricas. También son apreciables las diferencias entre los estudiantes de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Sociales y Jurídicas o los de Ciencias Técnicas, siendo los primeros los que puntúan más alto la existencia de su uso.

Sobre la modalidad organizativa “Seminarios”, aunque todas las áreas han sido valoradas entre poco y bastante uso (opciones de respuesta 2 y 3), también aprecia diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre las percepciones de los estudiantes de las áreas de Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud, así como los de Ciencias Técnicas, siendo, en este caso, los de Ciencias de la Salud los que perciben que su profesorado hace un mayor uso de los seminarios como modalidad organizativa; entre los de Ciencias y los de Ciencias Técnicas, donde son éstos últimos los que puntúan más alto; entre Ciencias de la Salud y los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ciencias Técnicas, siendo los primeros los que perciben un mayor uso del seminario; y éntrelos de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ciencias Técnicas, dándose entre estos, más uso en los primeros según las percepciones recabadas.

En los talleres, también existen diferencias significativas ($p = 0,32$) entre los estudiantes de Artes y Humanidades y Ciencias Técnicas, siendo los primeros, los que consideran que su profesorado utiliza más esta modalidad.

En cuanto al uso de las clases prácticas, según las percepciones de los estudiantes, existen diferencias significativas entre los de Artes y Humanidades y los que pertenecen a las áreas de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas. Entre éstos, los estudiantes que consideran que su profesorado utiliza más esta modalidad, son los de Artes y Humanidades.

El uso de las tutorías, presenta diferencias significativas ($p = 0,007$) en el área de Ciencias Técnicas y las áreas de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo los estudiantes de estas dos últimas, los que perciben un mayor uso por parte de su profesorado de las tutorías.

Por otro lado, sobre el uso de las prácticas externas, modalidad que destaca por ser desde el punto de vista del estudiante la menos implementada por el profesorado de la UGR, se extraen diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre las

percepciones de los estudiantes de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud, así como los de Ciencias Sociales y Jurídicas, puntuando más alto, en este caso, los de estas las últimas. Por último, también son apreciables las diferencias entre estas dos últimas áreas y Ciencias Técnicas, siendo, de nuevo, los de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud los que puntúan más alto.

En base también a las percepciones de los estudiantes de la UGR, se observan diferencias significativas ($p \leq ,001$) en el uso que hace el profesorado de la modalidad organizativa, estudio y trabajo autónomo, entre las áreas de Artes y Humanidades y las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas. Siendo los estudiantes de la primera, los que perciben un mayor uso de esta modalidad. Del mismo modo, hay diferencias entre Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas, donde se obtiene que los estudiantes que puntúan más alto son los de ésta última área; y finalmente, en cuanto al uso del estudio y trabajo autónomo, se encuentran también diferencias entre las percepciones de los de Ciencias Técnicas y los estudiantes de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo en éste último caso, los estudiantes de la rama de Salud y Sociales los que perciben que su profesorado utiliza más esta modalidad.

En cuanto a la última modalidad, el estudio y trabajo en grupo, se encuentran diferencias significativas ($p \leq ,001$), especialmente, entre las percepciones sobre el uso de la misma de los estudiantes de Ciencias y los de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, obteniéndose una mayor media en los de Ciencias; y entre los del área de Ciencias Sociales y Jurídicas y los adscritos a las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, siendo los que perciben un mayor uso los que provienen de la primer área.

Tabla 182. ANOVA. Área de conocimiento/Estudiantes. Percepción (Uso habitual del profesorado): Modalidades Organizativas

Ítem	Área de conocimiento	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Clases Teóricas	Artes y Humanidades	2,95	9,793	$\leq ,001$	1≠3 1≠4 3≠4 3≠5
	Ciencias	3,10			
	Ciencias de la Salud	3,31			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,12			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	3,06			
Seminarios	Artes y Humanidades	2,26	19,911	$\leq ,001$	1≠3 1≠5 2≠5 3≠4 3≠5 4≠5
	Ciencias	2,40			
	Ciencias de la Salud	2,54			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,20			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,03			
Talleres	Artes y Humanidades	2,30	2,640	,032	1≠5
	Ciencias	2,20			
	Ciencias de la Salud	2,14			

	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,18			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,09			
Clases prácticas	Artes y Humanidades	2,99	5,995	≤ ,001	1≠2 1≠4
	Ciencias	2,68			
	Ciencias de la Salud	2,83			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,75			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,86			
Tutorías	Artes y Humanidades	2,73	3,550	,007	2≠5 4≠5
	Ciencias	2,86			
	Ciencias de la Salud	2,67			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,76			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,58			
Prácticas Externas	Artes y Humanidades	1,65	5,496	≤ ,001	1≠3 1≠4 3≠5 4≠5
	Ciencias	1,91			
	Ciencias de la Salud	1,89			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	1,87			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	1,71			
Estudio y Trabajo Autónomo	Artes y Humanidades	2,95	11,893	≤ ,001	1≠2 1≠3 1≠5 2≠4 3≠5 4≠5
	Ciencias	2,65			
	Ciencias de la Salud	2,75			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,87			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,57			
Estudio y Trabajo en Grupo	Artes y Humanidades	2,69	6,769	≤ ,001	2≠3 2≠5 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,90			
	Ciencias de la Salud	2,63			
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,77			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,55			

6.6.1.2. Opinión: Modalidades organizativas

La opinión que manifiestan tener los estudiantes sobre el uso que el profesorado debe hacer de las distintas modalidades organizativas presenta diferencias significativas en función al área de conocimiento que pertenezca el estudiante. Concretamente, sobre el uso de las clases teóricas ($p \leq ,001$), entre los del

área de Ciencias de la Salud y los de Artes y Humanidades, así como los de Ciencias, siendo, en este caso, los de la primera área los que consideran más adecuado el uso de las clases teóricas por parte de su profesorado para organizar su enseñanza. Al igualmente, también se aprecian diferencias entre las opiniones de los de Ciencias y los de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, puntuando mayormente los de Sociales.

Sobre el uso de los talleres, las opiniones manifestadas presentan diferencias significativas ($p= 0,02$) entre los estudiantes de Ciencias Técnicas y los de Artes y Humanidades, así como los de Ciencias, siendo para los estudiantes de Ciencias más adecuada para ser utilizadas en Grado.

Las opiniones sobre el uso en Grado de las prácticas externas, denotan diferencias significativas ($p= 0,005$) entre las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, y el área de Ciencias Técnicas, siendo más adecuado el uso de estas para los estudiantes de las dos primeras áreas.

El estudio y trabajo autónomo como modalidad organizativa de la docencia en Grado, presenta en los estudiantes opiniones significativamente diferentes ($p= 0,03$) entre los que pertenecen al área de Artes y Humanidades y los de las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas siendo, en este caso, los de Artes y Humanidades los que consideran que su uso es adecuado; y entre los de Ciencias Sociales y Jurídicas y los que pertenecen a Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, puntuándose más desde las opiniones de los estudiantes de Sociales y Jurídicas.

Por último, como refleja la tabla, también se encuentran diferencias significativas en las opiniones de los estudiantes referidas al uso del estudio y trabajo en grupo, siendo estas entre los adscritos al área de Ciencias Técnicas y los de Ciencias así como los de Ciencias Sociales y Jurídicas. Sobre ésta última modalidad, son los estudiantes de éstas dos últimas áreas los que consideran más adecuado su uso como modalidad organizativa de las enseñanzas en Grado.

Tabla 183. ANOVA. Área de conocimiento/Estudiantes. Opinión sobre su uso: Modalidades Organizativas

Ítem	Área de conocimiento	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Clases Teóricas	Artes y Humanidades	2,79	7,347	$\leq ,001$	1≠3 2≠3 2≠4 2≠5
	Ciencias	2,61			
	Ciencias de la Salud	2,96			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,92			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,87			
Talleres	Artes y Humanidades	3,07	4,209	,002	1≠5 2≠5
	Ciencias	3,10			
	Ciencias de la Salud	2,91			

	Ciencias sociales y Jurídicas	2,98			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,85			
Prácticas Externas	Artes y Humanidades	3,18	3,767	,005	3≠5 4≠5
	Ciencias	3,02			
	Ciencias de la Salud	3,19			
	Ciencias sociales y Jurídicas	3,19			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	3,01			
Estudio y Trabajo Autónomo	Artes y Humanidades	3,06	4,050	,003	
	Ciencias	2,86			
	Ciencias de la Salud	2,90			
	Ciencias sociales y Jurídicas	3,02			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,90			
Estudio y Trabajo en Grupo	Artes y Humanidades	2,96	5,485	≤ ,001	2≠5 4≠5
	Ciencias	3,10			
	Ciencias de la Salud	2,88			
	Ciencias sociales y Jurídicas	3,00			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,80			

6.6.1.3. Percepción (Uso habitual): Enfoques metodológicos

En 10 de los 11 enfoques metodológicos presentados se obtienen diferencias en función del área de conocimiento a la que pertenece el estudiante, siendo éstas concretamente significativas ($p \leq 0,000$) en la percepción sobre el uso de la exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes, entre los estudiantes de Artes y Humanidades y los pertenecientes a las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, siendo los que perciben un mayor uso de éste método docente por el profesorado en su enseñanza los estudiantes de Artes y Humanidades; entre Ciencias y Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, obteniéndose un mayor uso por parte del profesorado de la UGR de las exposiciones orales de los trabajos realizados por los estudiantes en el área de Ciencias; entre Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas puntuando, en este caso, más los de Sociales; y entre ésta última y las Ciencias Técnicas, donde destacan de nuevo por percibir un mayor uso, los estudiantes de Sociales.

De igual modo, son visibles las diferencias significativas ($p \leq 0,000$) sobre el uso de los seminarios entre las percepciones del alumnado perteneciente al área de Ciencias de la Salud y los que pertenecen a las áreas de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, siendo percibido un mayor uso de éste método en Ciencias de la Salud; y entre los de Ciencias Técnicas y los adscritos al área de

Ciencias así como los de Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo en este caso los estudiantes de Ciencias los que perciben un mayor uso del mismo.

Las percepciones sobre el uso de los estudios de caso también presentan diferencias significativas ($p= 0,039$) entre los estudiantes del área de Artes y Humanidades y los de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, siendo los primeros los que perciben un mayor uso por parte de su profesorado; entre los de Ciencias y los de Ciencias Sociales y Jurídicas, puntuando más los de Ciencias; y entre los de Ciencias de la Salud y los de Sociales e Ingeniería y Arquitectura, siendo, en este caso, los primeros los que obtienen una media mayor.

También existen diferencias significativas ($p \leq 0,000$) sobre el uso del aprendizaje basado en problemas (ABP), específicamente, entre las percepciones de los estudiantes de Ciencias de la Salud y las percepciones de los de Artes y Humanidades, Ciencias y Ciencias Técnicas obteniéndose un mayor uso en estas tres últimas áreas; y entre los de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ciencias y Ciencias Técnicas, siendo éstas dos últimas las que puntúan más.

En cuanto al uso del portafolio, existen diferencias significativas ($p \leq 0,000$) entre el área de Artes y Humanidades y las áreas de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas; entre Ciencias y Ciencias de la Salud, así como Ciencias Técnicas; y entre Ciencias Sociales y Jurídicas y las áreas de Ciencias y Ciencias Técnicas. En este caso, las percepciones de los estudiantes denotan que es en las áreas de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas donde mayormente se utiliza este método docente.

En cambio, el uso del trabajo autónomo presenta diferencias significativas ($p \leq 0,000$) entre las percepciones de los estudiantes de Ciencias Técnicas y los que pertenecen a las áreas de Artes y Humanidades, Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas, en este caso, los que perciben un mayor uso por parte de su profesorado, son los estudiantes de éstas tres últimas áreas, obteniéndose en ellas prácticamente la misma media de uso; y entre los de Ciencias de la Salud y los de Artes y humanidades así como los de Ciencias Sociales y Jurídicas, dándose un mayor uso en Sociales y Jurídicas.

El uso por parte del profesorado del trabajo cooperativo como enfoque metodológico activo, según las percepciones de los estudiantes muestra diferencias significativas ($p \leq 0,000$) entre los de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas; entre los de Ciencias y los de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas; y entre los de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas. Aunque en este caso, según las percepciones de los estudiantes el uso del trabajo cooperativo es utilizado entre poco y bastante en todas las áreas, y el área que destaca por obtener una media mayor es Ciencias Sociales y Jurídicas.

Sobre el aprendizaje orientado a proyectos, las percepciones obtenidas por parte de los estudiantes sobre el uso que hace su profesorado del mismo, marcan la existencia de diferencias significativas ($p \leq 0,000$) entre los estudiantes de titulaciones pertenecientes al área de Artes y Humanidades y los de las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura; y entre los estudiantes

de Ciencias y los que estudian en las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas. En este caso, donde mayor uso se percibe del aprendizaje orientado a proyectos es en las áreas de Artes y Humanidades y la de Ciencias.

También se pueden observar diferencias significativas en las percepciones sobre el uso del contrato de aprendizaje siendo, en este caso, entre las que se reciben sobre el uso que se hace en Ciencias de la Salud y los de Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo éstos últimos los que perciben un mayor uso por parte de su profesorado; y entre estos, los de Sociales y Jurídicas y los de Ciencias Técnicas, dándose más uso según los estudiantes en la primera.

Por último, se obtiene diferencias significativas en las percepciones ($p \leq 0,000$) sobre el uso que el profesorado hace de los mapas conceptuales, principalmente entre las de los estudiantes del área de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, entre los de Ciencias y los extraídas de los de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, y entre las percepciones de los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ciencias de la Salud y Ciencia Técnicas. Aunque en todas ellas se percibe un uso medio de los mapas conceptuales como uno de los métodos utilizados preferentemente por el profesorado para el desarrollo de su docencia, la media más destacable es la obtenida en el área de Ciencias.

Tabla 184 ANOVA. Área de conocimiento/Estudiantes. Percepción (Uso habitual del profesorado): Enfoques Metodológicos

Ítem	Área de conocimiento	Media	F	P	Diferencias entre grupos
Exposición oral de trabajos por los estudiantes	Artes y Humanidades	2,77	34,967	$\leq ,001$	1≠3, 4, 5 2≠3, 4, 5 3≠4, 5 4≠5
	Ciencias	2,87			
	Ciencias de la Salud	2,46			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,60			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,10			
Seminario	Artes y Humanidades	2,19	28,833	$\leq ,001$	1≠3 2≠3 2≠5 3≠4 3≠5 4≠5
	Ciencias	2,35			
	Ciencias de la Salud	2,65			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,22			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,06			
Estudios de caso	Artes y Humanidades	2,41	2,526	,039	1≠3, 5 2≠4 3≠4, 5
	Ciencias	2,48			
	Ciencias de la Salud	2,32			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,29			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,27			
Aprendizaje	Artes y Humanidades	2,58	7,742	$\leq ,001$	1≠3

Marco Metodológico de la Investigación

basado en problemas	Ciencias	2,63			1≠4 2≠3 3≠5 4≠5
	Ciencias de la Salud	2,35			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,41			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,62			
Portafolio	Artes y Humanidades	1,99	20,987	≤ ,001	1≠2 1≠4 2≠3 2≠5 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,44			
	Ciencias de la Salud	2,06			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,35			
Trabajo autónomo	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	1,96	11,306	≤ ,001	1≠3 1≠5 2≠5 3≠4 4≠5
	Artes y Humanidades	3,07			
	Ciencias	3,00			
	Ciencias de la Salud	2,81			
Trabajo cooperativo	Ciencias sociales y Jurídicas	3,02	18,627	≤ ,001	1≠3 1≠5 2≠3 2≠5 3≠4 4≠5
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,76			
	Artes y Humanidades	2,78			
	Ciencias	2,79			
Aprendizaje orientado a proyectos	Ciencias de la Salud	2,50	11,448	≤ ,001	1≠3 1≠4 1≠5 2≠3 2≠4
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,83			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,47			
	Artes y Humanidades	2,50			
Contrato de aprendizaje	Ciencias	2,45	5,636	≤ ,001	3≠4 4≠5
	Ciencias de la Salud	1,97			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,15			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	1,93			
Mapas conceptuales	Artes y Humanidades	2,25	18,983	≤ ,001	1≠2 1≠4 2≠3 2≠5 3≠4
	Ciencias	2,69			
	Ciencias de la Salud	2,30			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,57			

	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,19			4#5
--	-----------------------------------------------------	------	--	--	-----

6.6.1.4. Opinión: Enfoques metodológicos

Por lo que respecta a la opinión que tienen los estudiantes de las distintas áreas de conocimientos sobre el uso de las metodologías docentes, tal como se puede ver en la siguiente tabla, se presentan diferencias sobre el uso de 10 de los 11 enfoques metodológicos presentados orientados a la enseñanza y aprendizaje activo.

De este modo, existen diferencias significativas ($p \leq 0,001$) en las opiniones sobre el uso de la exposición oral de los trabajos realizados por los estudiantes, siendo éstas entre las opiniones de los del área de Artes y Humanidades y la de Ciencias Técnicas, entre las de los de Ciencias y las obtenidas por parte de los estudiantes de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, y entre las extraídas del área de Ciencias Sociales y Jurídicas y las de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencia Técnicas. De todas ellas, resaltan las opiniones de los estudiantes de Ciencias por obtener la media más alta, considerando así que el uso las exposiciones orales de los trabajos realizados por los estudiantes es apta para la enseñanza en las nuevas titulaciones de Grado.

En cuanto a las opiniones sobre el uso del seminario, éstas también denotan diferencias significativas ($p \leq 0,001$), pero en este caso, solamente entre las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas y las de Ingeniería y Arquitectura, siendo los estudiantes de las dos primeras los que consideran que el uso de estos por el profesorado como método docente activo es adecuado para Grado.

El uso de los estudios de caso, presentan también diferencias significativas ($p = 0,004$) en las opiniones que, sobre su uso en Grado, tienen los estudiantes de las diferentes áreas, siendo éstas especialmente entre las que se extraen de las áreas de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas y los opiniones de los que pertenecen a Ingeniería y Arquitectura. En este caso, aunque son los estudiantes de las dos primeras áreas los que consideran más adecuado el uso de éstos en Grado, entre estas dos destaca el área de Ciencias por contener la media más alta.

Respecto al uso en Grado del aprendizaje basado en problemas (ABP), aunque se aprecia en general que su uso en es adecuado, las opiniones que los estudiantes han manifestado tener al respecto denotan diferencias significativas ($p = 0,038$) entre Artes y Humanidades y las que provienen de las áreas de Ciencias y Ciencias Técnicas, siendo los de Ciencias los que puntúan más alto; y entre los de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, siendo en este caso, las opiniones de los que pertenecen a la primer área los que consideran su uso más adecuado.

La opinión sobre el uso del portafolio en cambio, presenta diferencias significativas ($p \leq 0,001$) entre las de Artes y Humanidades y las de Ciencias, siendo las obtenidas por los estudiantes de ésta última las que alcanzan puntuaciones más altas; entre las opiniones sobre el uso del mismo de los de Ciencias y los que pertenecen a las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, y entre las recabada de Ciencias

Sociales y Jurídicas y las de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas. Entre éstos, quien opina que el uso del portafolio es más adecuado para ser utilizado como método docente activo en las enseñanzas de Grado, son los estudiantes de Ciencias.

Sobre el uso del trabajo autónomo como método docente activo, las opiniones obtenidas muestran diferencias significativas ($p= 0,010$) limitadamente entre las de los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ciencias Técnicas, siendo las opiniones de los primeros las que obtienen una mayor media, considerando así el uso del trabajo autónomo más adecuado en Grado.

También existen diferencias significativas ($p\leq 0,001$) respecto a las opiniones que tienen los estudiantes de las cinco áreas de conocimiento sobre el uso del trabajo cooperativo, dándose estas entre los que provienen de los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas y las de los que están realizando estudios en áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas. En este caso, las opiniones muestran que según los de Ciencias Sociales y Jurídicas el uso de este enfoque metodológico es adecuado o muy adecuado de cara a ser utilizado por el profesorado en Grado.

En cuanto al uso del aprendizaje orientado a proyectos las opiniones mostradas por los estudiantes denotan diferencias significativas ($p= 0,005$) entre las obtenidas desde el área de Artes y Humanidades y las del área de Ciencias de la Salud, siendo los estudiantes de la primer área los que consideran que el uso de ésta es apto, siendo, por lo tanto, adecuada o muy adecuada para ser utilizada en Grado.

El uso del contrato de aprendizaje, presenta también diferencias significativas ($p\leq 0,001$) entre las opiniones del área de Ciencias de la Salud y Ciencias, así como Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo los estudiantes adscritos a éstas dos últimas los que parten de que el uso del contrato de aprendizaje es más adecuado que el resto para ser utilizado en Grado.

Finalmente, también se observan diferencias significativas ($p\leq 0,001$) en las opiniones que se tienen sobre el uso de los mapas conceptuales en Grado, siendo estas entre las de los estudiantes de Artes y Humanidades y las que provienen de Ciencias o Ciencias Sociales y Jurídicas, y las existentes entre el Ciencias Técnicas y Ciencias o Ciencias Sociales y Jurídicas. Aunque son los de éstas dos últimas áreas los que opinan que su uso es más adecuado, entre estas, destaca la opinión de los de Ciencias por contener la media mayor.

Tabla 185. ANOVA. Área de conocimiento/Estudiantes. Opinión sobre su uso: Enfoques Metodológicos

Ítem	Área de conocimiento	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Exposición oral de trabajos por los alumnos	Artes y Humanidades	2,89	11,996	$\leq ,001$	1≠5 2≠3 2≠5 3≠4 4≠5
	Ciencias	3,06			
	Ciencias de la Salud	2,75			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,95			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y	2,66			

	Arquitectura)				
Seminario	Artes y Humanidades	2,84	4,527	,001	3≠5 4≠5
	Ciencias	2,81			
	Ciencias de la Salud	2,89			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,89			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,69			
Estudios de caso	Artes y Humanidades	2,90	3,907	,004	2≠5 4≠5
	Ciencias	3,10			
	Ciencias de la Salud	2,90			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,94			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,79			
Aprendizaje basado en problemas	Artes y Humanidades	3,10	2,544	,038	
	Ciencias	3,12			
	Ciencias de la Salud	3,10			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,99			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	3,04			
Portafolios	Artes y Humanidades	2,52	7,887	≤ ,001	1≠2 2≠3 2≠5 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,80			
	Ciencias de la Salud	2,44			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,65			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,45			
Trabajo autónomo	Artes y Humanidades	3,08	3,346	,010	4≠5
	Ciencias	3,08			
	Ciencias de la Salud	2,97			
	Ciencias sociales y Jurídicas	3,06			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,92			
Trabajo cooperativo	Artes y Humanidades	3,08	5,616	≤ ,001	3≠4 4≠5
	Ciencias	3,21			
	Ciencias de la Salud	3,00			
	Ciencias sociales y Jurídicas	3,18			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	3,02			
Aprendizaje orientado a	Artes y Humanidades	3,12	3,746	,005	1≠3
	Ciencias	3,09			

proyectos	Ciencias de la Salud	2,91			
	Ciencias sociales y Jurídicas	3,02			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,98			
Contrato de aprendizaje	Artes y Humanidades	2,77	6,724	≤ ,001	2≠3 3≠4
	Ciencias	2,85			
	Ciencias de la Salud	2,61			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,86			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,76			
Mapas conceptuales	Artes y Humanidades	2,59	9,283	≤ ,001	1≠2 1≠4 2≠5 4≠5
	Ciencias	2,92			
	Ciencias de la Salud	2,73			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,82			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,56			

6.6.1.5. Percepción (Uso habitual): Sistemas de evaluación

Sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre el uso habitual que de los sistemas de evaluación hace su profesorado también se extraen diferencias significativas, en todos los métodos de evaluación presentados como se puede ver en la tabla.

De este modo, sobre el uso que el profesorado hace de las pruebas objetivas para evaluar los conocimientos de sus estudiantes, según perciben éstos, existen diferencias ($p \leq 0,001$) entre Artes y Humanidades y las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas; entre las percepciones de los estudiantes de Ciencias y las de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas; entre las de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas; y entre las obtenidas por esta última área y las de Ciencias Sociales y Jurídicas. En este caso, se percibe un mayor uso de las pruebas objetivas como método de evaluación en Ciencias de la Salud.

El uso de las pruebas de respuesta corta presenta diferencias significativas ($p \leq 0,001$) entre Artes y Humanidades y las obtenidas por los estudiantes de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas; y entre Ciencias Técnicas y las obtenidas de las áreas de Ciencias de la Salud así como de Ciencias Sociales y Jurídicas. En ambos casos, son las de las dos últimas áreas desde donde se percibe un mayor uso.

En cambio, el uso de las pruebas de respuesta larga como método para evaluar el aprendizaje de los estudiantes presenta diferencias ($p \leq 0,001$) entre Artes y Humanidades y el uso que de esta se percibe en Ciencias o Ciencias de la Salud; entre los de Ciencias y los que han dado respuesta en Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas; y entre los de Sociales y Jurídicas y los de Ciencias de la

Salud. Siendo los estudiantes de Ciencias los que perciben que su profesorado utiliza más este tipo de pruebas a la hora de evaluar su aprendizaje.

Sobre el uso de las pruebas orales también se extraen diferencias significativas ($p \leq 0,001$) según la percepciones de los estudiantes, siendo estas concretamente entre el uso que se aprecia que se da en el área de Artes y Humanidades y el uso en las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, siendo percibido un mayor uso por parte de los estudiantes en Artes y Humanidades; entre Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas, obteniéndose, en este caso, una mayor media en la primera; entre el uso que se percibe en Ciencias de la Salud y el que se da en Ciencias Sociales y Jurídica así como en Ciencias Técnicas, siendo, en este caso, en la de Sociales y Jurídicas en la que los estudiantes perciben un mayor uso de las pruebas orales, y entre los de Ciencias Sociales y Jurídica y los de Ciencia Técnicas, siendo de nuevo, en Sociales y Jurídicas donde los estudiantes manifiestan que su profesorado utiliza más este método de evaluación.

La realización de trabajos y proyectos como método de evaluación presenta diferencias significativas ($p \leq 0,001$) respecto al uso que el profesorado hace de ellos entre las percepciones de los estudiantes de Artes y los estudiantes que pertenecen al resto de áreas, siendo los primeros los que consideran que su uso es mayor. De igual modo, se extraen diferencias entre Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, en este caso, los estudiantes que puntúan más alto son los de esta última área.

Los informes y memorias de prácticas, en cambio, presentan diferencias significativas ($p = 0,014$) solamente entre las percepciones de los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ciencias Técnicas, siendo en Ciencias Técnicas donde los estudiantes aprecian un mayor uso de este método.

Las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, al igual que el anterior método de evaluación, presenta diferencias significativas entre el uso que se percibe que se da en Artes y Humanidades y el uso percibido en el resto de áreas. Siendo, de nuevo, Artes y Humanidades los que puntúan más alto, considerando así que su profesorado utiliza más este sistema de evaluación para valorar los aprendizajes adquiridos.

Las percepciones que se extraen sobre el uso que hace el profesorado de los sistemas de autoevaluación presentan diferencias significativas ($p \leq 0,001$), concretamente, entre las del área de Artes y Humanidades y las de Ciencias de la Salud, siendo los estudiantes de la primera área los que perciben un mayor uso; entre las de Ciencias y las de Ciencias de la Salud, siendo en este caso los que puntúan más alto los de Ciencias; y entre las percepciones de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas donde, por el contrario, son los estudiantes de ésta última área los que obtienen una mayor media.

Sobre las técnicas de observación, las diferencias significativa ($p \leq 0,001$) que se extraen es entre las percepciones de Ciencias de la Salud y las que provienen de Artes y Humanidades, Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo los estudiantes de estas tres última áreas los que perciben que su profesorado basa más la evaluación de los aprendizajes en técnicas de observación.

En cambio, el uso del portafolio por parte del profesorado como método de evaluación presenta, según las percepciones de los estudiantes, diferencias significativas ($p \leq 0,001$) del área de Artes y Humanidades y las áreas de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas; entre Ciencias y Ciencias Técnicas; y entre el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas. Sobre el uso del portafolio son los estudiantes de Ciencias y destacadamente los de Ciencias Sociales y Jurídicas los que perciben que su profesorado utiliza más este sistema de evaluación.

Y por último, sobre el uso de los mapas conceptuales se observan diferencias significativas ($p \leq 0,001$) entre Artes y Humanidades y Ciencias, así como entre los estudiantes de la primera área y los de Ciencias Sociales y Jurídicas; y entre los de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas. Aunque se percibe poco uso en todas las áreas, sería destacable señalar que los estudiantes que menos perciben el uso de éste método de evaluación son los de Artes y Humanidades.

Tabla 186. ANOVA. Área de conocimiento/Estudiantes. Percepción (Uso habitual del profesorado): Sistemas de Evaluación

Ítem	Áreas de conocimiento	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Pruebas objetivas	Artes y Humanidades	2,07	55,152	$\leq ,001$	1≠2, 3, 4 2≠3, 5 3≠4, 5 4≠5
	Ciencias	2,46			
	Ciencias de la Salud	2,91			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,59			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,11			
Pruebas de respuesta corta	Artes y Humanidades	2,29	13,679	$\leq ,001$	1≠3 1≠4 3≠5 4≠5
	Ciencias	2,50			
	Ciencias de la Salud	2,63			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,66			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,43			
Pruebas de respuesta larga, de desarrollo	Artes y Humanidades	2,59	11,510	$\leq ,001$	1≠2 1≠3 2≠3 2≠4 2≠5 3≠4
	Ciencias	2,99			
	Ciencias de la Salud	2,38			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,61			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,49			
Pruebas orales	Artes y Humanidades	2,31	25,404	$\leq ,001$	1≠2 1≠3 1≠5 2≠4 3≠4
	Ciencias	1,93			
	Ciencias de la Salud	1,78			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,28			

	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,07			3≠5 4≠5
Trabajos y proyectos	Artes y Humanidades	3,20	18,356	≤ ,001	1≠2 1≠3 1≠4 1≠5 3≠4
	Ciencias	2,79			
	Ciencias de la Salud	2,66			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,88			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,83			
Informes/memorias de prácticas	Artes y Humanidades	2,53	3,123	,014	4≠5
	Ciencias	2,52			
	Ciencias de la Salud	2,44			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,43			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,61			
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	Artes y Humanidades	2,48	8,349	≤ ,001	1≠2 1≠3 1≠4 1≠5
	Ciencias	2,07			
	Ciencias de la Salud	2,16			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,25			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,15			
Sistemas de Autoevaluación	Artes y Humanidades	2,20	13,731	≤ ,001	1≠3 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,12			
	Ciencias de la Salud	1,94			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,27			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,08			
Técnicas de observación	Artes y Humanidades	2,20	11,723	≤ ,001	1≠3 2≠3 3≠4
	Ciencias	2,24			
	Ciencias de la Salud	1,98			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,34			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,22			
Portafolio	Artes y Humanidades	1,88	16,058	≤ ,001	1≠2 1≠4 2≠5 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,16			
	Ciencias de la Salud	1,96			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,23			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	1,88			
Mapas conceptuales	Artes y Humanidades	1,95	16,286	≤ ,001	1≠2 1≠4
	Ciencias	2,24			

	Ciencias de la Salud	2,12			3≠4
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,39			4≠5
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,09			

6.6.1.6. Opinión: Sistemas de evaluación

Al igual que ha sucedido con las percepciones de los estudiantes sobre el uso de los sistemas de evaluación, las opiniones sobre el uso de los mismos en Grado, como se pueden apreciar abajo en la tabla, denotan diferencias significativas pero en este caso, todas a nivel de $p \leq 0,001$.

Sobre el uso de las pruebas objetivas, las opiniones manifestadas son diferentes entre Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud, así como Ciencias Sociales y Jurídicas, aunque en todas ellas los estudiantes que puntúan más alto son los de Ciencias de la Salud.

El uso de las pruebas de respuestas corta, presenta diferencias entre las opiniones de Artes y Humanidades y las que provienen de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo los estudiantes de ésta última área los que puntúan más alto y, por lo tanto, los que consideran más adecuado su uso como método de evaluación de las enseñanzas de Grado.

En cambio en las pruebas de respuestas larga las diferencias entre las opiniones se establecen entre los estudiantes de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y las de los de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas. En este caso, puntúan más alto los que se encuentran en titulaciones del área de Sociales y Jurídicas.

Según las opiniones de los estudiantes, sobre el uso de las pruebas orales como sistema de evaluación en las nuevas titulaciones, las diferencias que se pueden apreciar son entre Ciencias de la Salud y el resto de áreas, siendo los que menos puntúan los estudiantes de esta primera área.

El uso de los trabajos y proyectos en Grado suponen opiniones diferentes entre los estudiantes de Ciencias de la Salud respecto a las opiniones de los de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas o Ciencias Técnicas, de tal forma que son los estudiantes que pertenecen a las éstas tres últimas áreas los que opinan que es más apto su uso en Grado, siendo considerado como adecuado o muy adecuado.

Similarmente sucede con el uso de los informes y memorias de prácticas, ya que se observan diferencias entre las opiniones de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, y entre esta primera y Ciencias Técnicas, siendo en este caso tanto los estudiantes de las áreas de Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura las que puntúan más.

Con respecto al uso de las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, se observan diferencias entre las opiniones sobre su uso como sistema de evaluación en Grado, entre las derivadas del área de Artes y Humanidades y las de los estudiantes del resto de las áreas, siendo los estudiantes que desarrollan estudios en

Artes y Humanidades los que opinan claramente que su uso es adecuado como método de evaluación de las enseñanzas de Grado.

Sobre los sistemas de autoevaluación las opiniones se difieren entre los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas y los que provienen de Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas, siendo los estudiantes de ésta primera área los consideran más adecuado su uso.

Sin embargo, sobre el uso de las técnicas de observación, se aprecian diferencias entre las opiniones de los de Ciencias y los de Ciencias de la Salud así como los de Ciencias Técnicas, entre los de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas. En este caso son los estudiantes de Ciencias los que opinan que el uso de las mismas como sistema de evaluación en Grado es adecuado.

Las opiniones sobre el uso del portafolio, en cambio, permiten observar diferencias entre Artes y Humanidades y los que pertenecen a las áreas de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas; entre los de Ciencias y los adscritos a Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas; entre los de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas; y entre estos dos últimos. En este caso aunque todos tienen opiniones sobre el inadecuado uso del portafolio como sistema de evaluación de Grado, son los de Ciencias los que se aproximan más a considerar su uso como adecuado.

Por último, sobre el uso de los mapas conceptuales como método de evaluación, las opiniones de los estudiantes difieren principalmente entre los de Artes y Humanidades y los que realizan estudios en Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Técnicas, siendo en este caso los estudiantes de Artes y Humanidades los que menos consideran que sea adecuado su uso en Grado; entre las opiniones de los de Ciencias de la Salud y los de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas, donde destacan las opiniones de los de Ciencias por puntuar más alto; y entre los de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ingeniería y Arquitectura, siendo los primeros los que obtiene mayor media.

Tabla 187. ANOVA. Área de conocimiento/Estudiantes. Opinión sobre su uso: Sistemas de Evaluación

Ítem	Áreas de conocimiento	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Pruebas objetivas	Artes y Humanidades	2,54	6,838	≤ ,001	1≠3 1≠4 2≠3
	Ciencias	2,57			
	Ciencias de la Salud	2,80			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,76			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,64			
Pruebas de respuesta corta	Artes y Humanidades	2,68	5,333	≤ ,001	1≠3 1≠4
	Ciencias	2,90			
	Ciencias de la Salud	2,88			

Marco Metodológico de la Investigación

	Ciencias sociales y Jurídicas	2,90			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,80			
Pruebas de respuesta larga, de desarrollo	Artes y Humanidades	2,61	8,312	≤ ,001	3≠4 4≠5
	Ciencias	2,58			
	Ciencias de la Salud	2,44			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,70			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,51			
Pruebas orales	Artes y Humanidades	2,60	12,480	≤ ,001	1≠3 2≠3 3≠4 3≠5
	Ciencias	2,78			
	Ciencias de la Salud	2,38			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,73			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,61			
Trabajos y proyectos	Artes y Humanidades	3,11	6,711	≤ ,001	1≠3 3≠4 3≠5
	Ciencias	2,98			
	Ciencias de la Salud	2,83			
	Ciencias sociales y Jurídicas	3,04			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	3,00			
Informes/memorias de prácticas	Artes y Humanidades	2,72	5,996	≤ ,001	3≠4 3≠5
	Ciencias	2,81			
	Ciencias de la Salud	2,62			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,80			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,88			
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	Artes y Humanidades	3,06	9,302	≤ ,001	1≠2 1≠3 1≠4 1≠5
	Ciencias	2,79			
	Ciencias de la Salud	2,68			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,80			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,85			
Sistemas de Autoevaluación	Artes y Humanidades	2,72	10,544	≤ ,001	1≠4 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,79			
	Ciencias de la Salud	2,59			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,88			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,65			

Técnicas de observación	Artes y Humanidades	2,58	7,007	≤ ,001	2≠3 2≠5 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,81			
	Ciencias de la Salud	2,52			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,72			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,57			
Portafolio	Artes y Humanidades	2,41	19,828	≤ ,001	1≠2 1≠4 2≠3 2≠4 2≠5 3≠4 3≠5 4≠5
	Ciencias	2,94			
	Ciencias de la Salud	2,50			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,67			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,31			
Mapas conceptuales	Artes y Humanidades	2,32	21,531	≤ ,001	1≠2 1≠4 1≠5 2≠3 3≠4 4≠5
	Ciencias	2,76			
	Ciencias de la Salud	2,48			
	Ciencias sociales y Jurídicas	2,78			
	Ciencias Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	2,53			

6.6.2. Resultados del ANOVA por Enseñanzas

6.6.2.1. Percepción (Uso habitual): Modalidades organizativas

Respecto al uso de las clases teóricas como modalidad organizativa de la docencia, según los estudiantes y en función de la enseñanza que cursan, se han encontrado diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre los estudiantes que se encuentran cursando enseñanzas de las Antiguas Titulaciones (Diplomatura y Licenciatura) y los que se encuentra realizando estudios de Posgrado (Máster y Doctorado), siendo más utilizada en las Antiguas Titulaciones; y entre los que se encuentran en Grado y los de Posgrado, siendo, de nuevo en este caso, desde el punto de vista de los estudiantes más utilizadas en Grado.

En cuanto al uso de los seminarios por parte del profesorado según los estudiantes, existen diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre la percepción de los estudiantes de Diplomatura y los de Licenciatura, siendo más utilizadas en Licenciatura; y entre ésta última y Grado, utilizándose más según los estudiantes en Grado.

Sobre el uso de los talleres, también se aprecian diferencias significativas ($p \leq ,001$) pero estas son entre los estudiantes que se encuentran cursando estudios de las Antiguas Titulaciones y los de Máster, utilizándose según estos, más en Máster; y entre los que cursan Grado y Máster, siendo de nuevo, más utilizada, según la percepción de los estudiantes en las enseñanzas de Máster.

En relación al uso de las tutorías por parte del profesorado, según las percepciones de los estudiantes, existen diferencias estadísticamente significativas entre Diplomatura y Licenciatura, dándose un mayor uso en la primera; entre los de las Antiguas Titulaciones y Máster, utilizándose más según los estudiantes en los másteres; y entre los que cursan Grado y Máster, utilizándose más en las enseñanzas de Grado.

En cuanto al uso de las prácticas externas, se aprecian diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre los que cursan antiguas titulaciones y los de Máster, y entre éstos últimos y los que se encuentran en Grado, siendo las prácticas externas, en ambos casos, más utilizadas en Máster.

La modalidad organizativa de estudio y trabajo autónomo presenta diferencias significativas ($p \leq ,001$) según la percepción del estudiante, en las antiguas titulaciones y Máster, y entre éste último y Grado. En este caso, el estudio y trabajo autónomo como modalidad organizativa es más utilizada según los estudiantes por el profesorado en enseñanzas de Máster.

En último lugar, sobre el uso de la modalidad de estudio y trabajo en grupo las diferencias significativas ($p \leq ,001$) se plantean entre la percepción de los estudiantes que cursan Antiguas Titulaciones y los que se encuentran en Grado, siendo mayormente utiliza en las enseñanzas del plan antiguo; y entre los de Grado y Máster, siendo, en este caso, más utilizadas en Máster.

Tabla 188. ANOVA. Enseñanza/Estudiantes. Percepción (Uso habitual del profesor): Modalidades Organizativas

Ítem	Experiencia	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Clases Teóricas	Diplomatura	3,12	13,049	$\leq ,001$	1≠4
	Licenciatura	3,10			1≠5
	Grado	3,20			2≠4
	Máster	2,60			2≠5
	Doctorado	1,50			3≠4 3≠5
Seminarios	Diplomatura	2,08	6,847	$\leq ,001$	1≠2
	Licenciatura	2,26			1≠3
	Grado	2,35			
	Máster	2,23			
	Doctorado	2,00			
Talleres	Diplomatura	2,11	13,194	$\leq ,001$	1≠4
	Licenciatura	2,19			2≠4
	Grado	2,13			3≠4
	Máster	2,88			
	Doctorado	1,75			
Tutorías	Diplomatura	2,87	20,465	$\leq ,001$	1≠2
	Licenciatura	2,68			1≠4
	Grado	2,74			2≠4
	Máster	1,82			3≠4
	Doctorado	3,00			
Prácticas Externas	Diplomatura	1,88	40,284	$\leq ,001$	1≠3

	Licenciatura	1,76			1≠4
	Grado	1,74			2≠4
	Máster	3,12			3≠4
	Doctorado	2,25			
Estudio y Trabajo Autónomo	Diplomatura	2,77	4,416	,001	1≠4 2≠4 3≠4
	Licenciatura	2,77			
	Grado	2,80			
	Máster	3,21			
	Doctorado	2,50			
Estudio y Trabajo en Grupo	Diplomatura	2,82	12,129	≤ ,001	1≠3 2≠3 3≠4
	Licenciatura	2,79			
	Grado	2,55			
	Máster	2,89			
	Doctorado	2,25			

6.6.2.2. Opinión: Modalidades organizativas

En cuanto a la opinión de los estudiantes sobre el uso de las clases teóricas como modalidad organizativa, se aprecian diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre los estudiantes que se encuentran cursando Antiguas Titulaciones (Diplomatura o Licenciatura) y los de Grado, siendo éstos últimos los que consideran que el uso de las clases teóricas como modalidad organizativa es adecuada o muy adecuada para el logro de su aprendizaje, así como para ser utilizadas en Grado.

La opinión sobre el uso de los talleres presenta diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre los estudiantes de las Antiguas Titulaciones y los de Máster, siendo los que cursan esta última enseñanza, los que consideran más adecuado el uso de los mismos en Grado; entre los que cursan Licenciatura y los que se encuentran en Grado también existen diferencias, siendo para los de la primera enseñanza más apto su uso en Grado; y entre los de Grado y Doctorado, siendo para estos últimos más adecuado el uso de los talleres en las nuevas enseñanzas.

Sobre las clases prácticas se extraen diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre los estudiantes de Licenciatura y los que cursan estudios de Posgrado (Máster o Doctorado) siendo los estudiantes de menor nivel, los que consideran muy adecuado el uso de las clases prácticas.

Respecto a la opinión que los estudiantes tienen acerca del uso de las tutorías en Grado, las diferencias significativas ($p = ,019$) se establecen entre los estudiantes que se encuentran en enseñanzas pertenecientes a las Antiguas Titulaciones y los que cursan Posgrado; entre los de Grado y los de Posgrado; y entre los de Master y Doctorado. En este caso, para los estudiantes de todas las enseñanzas es muy adecuado el uso de esta modalidad en Grado, excepto para los que están cursando Doctorado.

En las prácticas externas las diferencias significativas ($p = ,008$) se aprecian entre la opinión de los estudiantes de Diplomatura y Licenciatura y los que cursan Grado, siendo los que se encuentran en el plan antiguo, los que consideran más adecuado el uso de las prácticas externas en Grado.

Mientras que en las opiniones sobre el estudio y trabajo autónomo, las diferencias significativas existentes ($p=,008$) se establecen entre los de Licenciatura y los de Máster, y entre los de Grado y Máster, siendo los estudiantes de Grado y Licenciatura los que creen que el estudio y trabajo autónomo es muy adecuado.

Por último, sobre el estudio y trabajo en Grupo, existen también diferencias significativas ($p=,018$) entre los estudiantes que se encuentran matriculados en las Antiguas Titulaciones y los de Doctorado, entre los de Grado y los de Doctorado, y entre los de Máster y Doctorado. En este caso, que son los de Doctorado los que consideran que el uso del estudio y trabajo en grupo es poco útil como modalidad organizativa para las enseñanzas de Grado.

Tabla 189. ANOVA. Enseñanza/Estudiantes. Opinión sobre su uso:
Modalidades Organizativas

Ítem	Experiencia	Media	F	p	Diferencia entre grupos
Clases Teóricas	Diplomatura	2,75	8,180	$\leq ,001$	1 \neq 3 2 \neq 3
	Licenciatura	2,83			
	Grado	2,98			
	Máster	2,92			
	Doctorado	2,25			
Talleres	Diplomatura	2,95	11,337	$\leq ,001$	1 \neq 4 2 \neq 3 2 \neq 4 3 \neq 4
	Licenciatura	3,06			
	Grado	2,85			
	Máster	3,39			
	Doctorado	3,00			
Clases Prácticas	Diplomatura	3,27	6,351	$\leq ,001$	2 \neq 4 2 \neq 5
	Licenciatura	3,39			
	Grado	3,29			
	Máster	3,05			
	Doctorado	2,25			
Tutorías	Diplomatura	3,22	2,949	,019	1 \neq 5 2 \neq 5 3 \neq 5 4 \neq 5
	Licenciatura	3,10			
	Grado	3,10			
	Máster	3,20			
	Doctorado	2,25			
Prácticas Externas	Diplomatura	3,24	8,902	$\leq ,001$	1 \neq 3 2 \neq 3
	Licenciatura	3,25			
	Grado	3,02			
	Máster	3,14			
	Doctorado	3,25			
Estudio y Trabajo Autónomo	Diplomatura	3,05	3,422	,008	2 \neq 4 3 \neq 4
	Licenciatura	2,95			
	Grado	2,93			
	Máster	3,22			
	Doctorado	3,00			
Estudio y Trabajo en Grupo	Diplomatura	2,99	2,988	,018	1 \neq 5 2 \neq 5 3 \neq 5
	Licenciatura	2,98			
	Grado	2,89			

	Máster	3,04			4#5
	Doctorado	2,00			

6.6.2.3. Percepción (Uso habitual): Enfoques metodológicos

Se aprecian diferencias significativas ($p \leq 0,001$) en cuanto a la percepción que tienen los estudiantes sobre el uso que el profesor hace de la lección magistral participativa, concretamente, entre los estudiantes de las Antiguas Titulaciones (Diplomatura o Licenciatura) y los de Máster, siendo los primeros los que perciben un mayor uso de este método por parte del profesor; y entre los de Grado y los de Máster, siendo los de Grado los que puntúan más alto.

También son apreciables las diferencias significativas ($p \leq 0,001$) en la percepción de los estudiantes sobre el uso de la exposición oral de trabajos específicamente, entre la percepción de los estudiantes de las Antiguas Titulaciones y los de Grado, obteniéndose una media mayor en los de los primeros; y entre los de Grado y los de Máster, siendo éstos últimos los que perciben un mayor uso.

La percepción de los estudiantes sobre el uso que el profesorado hace del seminario como método docente presenta diferencias significativas ($p \leq 0,001$), entre los estudiantes que cursan Diplomatura o Licenciatura y los de Grado, siendo éstos últimos los que perciben un mayor uso del mismo por parte del profesorado.

El uso que hace el profesorado de los estudios de caso, desde la percepción de los estudiantes, presenta diferencias significativas ($p = 0,035$) entre los estudiantes de Diplomatura y los de Grado, siendo los primeros los que perciben un mayor uso.

Sobre el uso del portafolio también existen diferencias significativas ($p \leq 0,001$), concretamente, entre los estudiantes de Diplomatura y los de Licenciatura, Grado y Máster; entre los de Licenciatura y los de Máster; y entre los de Grado y Máster. En este caso, los estudiantes que perciben un mayor uso de esta metodología son los que cursan Máster.

En cuanto al uso del trabajo autónomo como método orientado a la enseñanza y aprendizajes activos, se observan diferencias significativas ($p \leq 0,001$) entre Diplomatura y Licenciatura, entre Diplomatura y Grado, entre los de Licenciatura y Máster, y entre éstos últimos y la percepción de los estudiantes de Grado y de Doctorado. En este caso, prevalecen las percepciones de los estudiantes de Diplomatura y los de Máster, percibiendo, por lo tanto, según los estudiantes de éstas dos enseñanzas un mayor uso del trabajo autónomo que en el resto.

La percepción sobre el uso del trabajo cooperativo muestra diferencias significativas ($p \leq 0,001$) entre los estudiantes de Diplomatura y los de Licenciatura, Grado y Doctorado, entre los de Licenciatura los que cursan Grado o Doctorado, entre los de Grado y los de Posgrado (Máster o Doctorado), y entre los de Máster y los de Doctorado. Ante esto, los de Doctorado los que no perciben prácticamente que su profesorado utilice el trabajo cooperativo como método docente.

También se obtienen diferencias significativas ($p \leq 0,001$) sobre el uso que el profesor hace del aprendizaje orientado a proyectos, entre las percepciones de los estudiantes de Grado y los de las Antiguas Titulaciones o los de Doctorado, siendo en

este caso los estudiantes que cursan Grado, los que perciben un mayor uso por parte de su profesorado de éste método.

De igual modo, la percepción que los estudiantes tienen sobre el uso del contrato de aprendizaje también presenta diferencias significativas ($p \leq ,001$) claras entre los estudiantes de Máster y los de las Antiguas Titulaciones y los de Grado, prevaleciendo las percepciones de los estudiantes que corresponden a la primera enseñanza.

Finalmente, se aprecian diferencias significativas ($p \leq ,001$) en la percepción sobre el uso de los mapas conceptuales entre los que cursan Diplomatura y los estudiantes de Licenciatura, Grado y Máster; entre los de Licenciatura y los de Grado y Máster; y entre los de Grado y Máster.

Tabla 190. ANOVA. Enseñanza/Estudiantes. Percepción (Uso habitual del profesorado): Enfoques Metodológico

Ítem	Enseñanza	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Lección Magistral participativa	Diplomatura	2,78	5,876	$\leq ,001$	1≠4
	Licenciatura	2,81			2≠4
	Grado	2,82			3≠4
	Máster	2,37			
	Doctorado	2,00			
Exposición oral de trabajos por los estudiantes	Diplomatura	2,62	22,846	$\leq ,001$	1≠3
	Licenciatura	2,71			2≠3
	Grado	2,32			3≠4
	Máster	2,69			
	Doctorado	2,50			
Seminario	Diplomatura	2,10	11,197	$\leq ,001$	1≠3
	Licenciatura	2,23			2≠3
	Grado	2,42			
	Máster	2,19			
	Doctorado	3,00			
Estudios de caso	Diplomatura	2,39	2,593	,035	1≠3
	Licenciatura	2,35			
	Grado	2,28			
	Máster	2,20			
	Doctorado	3,00			
Portafolios	Diplomatura	2,42	37,601	$\leq ,001$	1≠2, 3, 4
	Licenciatura	2,07			2≠4
	Grado	2,09			3≠4
	Máster	3,27			
	Doctorado	2,75			
Trabajo autónomo	Diplomatura	3,06	8,214	$\leq ,001$	1≠2
	Licenciatura	2,89			1≠3
	Grado	2,91			2≠4
	Máster	3,33			3≠4
	Doctorado	2,00			4≠5
Trabajo cooperativo	Diplomatura	2,90	18,022	$\leq ,001$	1≠2, 2, 3, 5
	Licenciatura	2,74			2≠3, 5

	Grado	2,55			3≠4, 5
	Máster	2,95			4≠5
	Doctorado	1,25			
Aprendizaje orientado a proyectos	Diplomatura	2,19	5,404	≤ ,001	1≠3
	Licenciatura	2,20			2≠3
	Grado	2,34			3≠5
	Máster	2,30			
	Doctorado	1,00			
Contrato de aprendizaje	Diplomatura	2,01	19,580	≤ ,001	1≠4
	Licenciatura	2,01			2≠4
	Grado	2,06			3≠4
	Máster	2,94			
	Doctorado	2,00			
Mapas conceptuales	Diplomatura	2,61	16,494	≤ ,001	1≠2, 3, 4
	Licenciatura	2,44			2≠3, 4
	Grado	2,27			3≠4
	Máster	2,99			
	Doctorado	2,25			

6.6.2.4. Opinión: Enfoques metodológicos

Por otro lado, y según podemos observar en la tabla, se aprecian diferencias significativas ($p \leq 0,001$) respecto a la opinión sobre el uso de la exposición oral de trabajos realizados por el alumnado como método de enseñanza y aprendizaje activo en las titulaciones de Grado, por parte de los estudiantes en función de la enseñanza de los mismos. Concretamente, entre los que cursan estudios en las Antiguas Titulaciones y los de Grado, siendo los estudiantes de Diplomatura y Licenciatura los que puntúan más alto, es decir los que opinan que el uso de la exposición oral de los trabajos realizados por los estudiantes es adecuado aproximándose a ser muy adecuado para las enseñanzas de las nuevas titulaciones; y entre los estudiantes de Grado y los de Máster, siendo más adecuado para los de Grado.

Sobre los estudios de caso, se aprecian diferencias significativas ($p \leq 0,001$) entre la opinión sobre su uso de los estudiantes de Licenciatura y la de los de Grado, siendo los estudiantes de la primera enseñanza los que consideran más adecuado el uso de los estudios de caso como método docente para el Grado.

Respecto al uso del ABP en las enseñanzas de Grado, las diferencias significativas se plantean entre los estudiantes de las Antiguas Titulaciones y los de Máster, y entre éstos últimos y los de Grado. En este caso, son los de Diplomatura, Licenciatura y Grado, los que puntúan más sobre el uso del ABP como método activo en las nuevas enseñanzas de Grado.

En cuanto al uso del portafolio como método docente activo en la docencia de Grado, las opiniones de los estudiantes denotan diferencias significativas ($p \leq 0,001$) entre los estudiantes de Doctorado y los matriculados en las Antiguas Titulaciones, en Grado y en Doctorado, siendo los de Grado y Diplomatura los que consideran que el uso del portafolio es más adecuado; y entre las opiniones de los estudiantes de Máster y los del resto de enseñanzas, siendo en este caso, los primeros los que puntúan más alto.

En relación al trabajo cooperativo, existen diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre las opiniones de los estudiantes de matriculados en Diplomatura o Licenciatura y los de Grado, puntuando más alto los de las Antiguas Titulaciones; entre los de Grado y los que cursan Máster o Doctorado, siendo los de Máster los que consideran más adecuado el uso de esta metodología; y entre Máster y Doctorado, siendo en este caso los de Máster los que opinan que el uso del trabajo cooperativo en las nuevas enseñanzas de Grado es adecuado o muy adecuado.

El uso del aprendizaje orientado a proyectos, también presenta diferencias significativas ($p \leq ,001$) entre los estudiantes que están realizando Doctorado y los de Diplomatura, Licenciatura y Grado, siendo los que cursan Antiguas Titulaciones los que consideran más adecuado el uso de éste método docente.

Sobre el uso del contrato de aprendizaje en Grado, también se extraen diferencias significativas ($p \leq ,001$), específicamente entre los estudiantes de las Antiguas Titulaciones y los de Doctorado, siendo los de la primera enseñanza los que consideran más adecuado su uso; entre los que se encuentran matriculados en Grado y los de las enseñanzas de Posgrado, siendo estos últimos los que puntúan más alto; y entre los que cursan Máster y los de Doctorado, siendo los primeros los que obtienen mayor media.

En último lugar, se aprecian diferencias significativas ($p \leq ,001$) en las opiniones de los estudiantes sobre el uso de los mapas conceptuales como metodología activa, entre los matriculados en Diplomatura y los que cursan enseñanzas de Licenciatura, Grado y Máster, siendo en éste último caso, los de Diplomatura los que consideran más adecuado el uso de éstos por parte del profesorado en la docencia de Grado.

Tabla 191. ANOVA. Enseñanza/Estudiantes. Opinión sobre su uso:
Enfoques Metodológicos

Ítem	Enseñanza	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Exposición oral de trabajos por los estudiantes	Diplomatura	2,98	13,905	$\leq ,001$	1≠3 2≠3 3≠4
	Licenciatura	2,96			
	Grado	2,71			
	Máster	3,05			
	Doctorado	2,25			
Estudios de caso	Diplomatura	2,91	6,295	$\leq ,001$	2≠3
	Licenciatura	3,01			
	Grado	2,82			
	Máster	2,99			
	Doctorado	2,75			
Aprendizaje basado en problemas	Diplomatura	3,11	4,694	,001	1≠4 2≠4 3≠4
	Licenciatura	3,06			
	Grado	3,03			
	Máster	2,68			
	Doctorado	2,75			
Portafolio	Diplomatura	2,81	25,060	$\leq ,001$	1≠2, 3, 4 2≠4 3≠4
	Licenciatura	2,53			
	Grado	2,44			

	Máster	3,29			
	Doctorado	2,00			
Trabajo autónomo	Diplomatura	3,07	7,839	≤ ,001	1≠4, 5 2≠4, 5 3≠4, 5 4≠5
	Licenciatura	2,99			
	Grado	3,01			
	Máster	3,40			
	Doctorado	1,75			
Trabajo cooperativo	Diplomatura	3,22	13,791	≤ ,001	1≠3 2≠3, 5 3≠4, 5 4≠5
	Licenciatura	3,16			
	Grado	3,00			
	Máster	3,30			
	Doctorado	1,00			
Aprendizaje orientado a proyectos	Diplomatura	3,09	3,940	,003	1≠5 2≠5 3≠5
	Licenciatura	3,03			
	Grado	2,97			
	Máster	2,93			
	Doctorado	1,75			
Contrato de aprendizaje	Diplomatura	2,83	7,894	≤ ,001	1≠5 2≠4, 5 3≠4, 5 4≠5
	Licenciatura	2,81			
	Grado	2,71			
	Máster	3,10			
	Doctorado	1,25			
Mapas conceptuales	Diplomatura	3,00	12,344	≤ ,001	1≠2, 3, 4
	Licenciatura	2,69			
	Grado	2,67			
	Máster	2,52			
	Doctorado	2,00			

6.6.2.5. Percepción (Uso habitual): Sistemas de evaluación

Como se muestra en la tabla, las percepciones de los estudiantes en función a las enseñanzas que están cursando sobre el uso habitual que el profesorado hace de las pruebas objetivas como sistema habitual de evaluación, presentan diferencias significativas ($p \leq 0,001$) entre las percepciones de los estudiantes de Diplomatura y las de los de Licenciatura, siendo éstos últimos, los que obtiene una media mayor; y entre los que cursan Diplomatura y los de Máster y Doctorado, siendo en este caso, los de Diplomatura los que perciben un mayor uso de las pruebas objetivas como sistema de evaluación de sus aprendizajes.

Sobre el uso de las pruebas de respuesta corta, las diferencias significativas encontradas ($p \leq 0,001$) se presentan entre la percepción de los estudiantes de Máster y los que se encuentran realizando enseñanzas de Diplomatura, Licenciatura y Grado, coexistiendo un mayor uso de éstas pruebas por parte del profesorado de los estudiantes de Máster.

Por otro lado, en cuanto al uso de las pruebas de respuesta larga (desarrollo), como sistema de evaluación, se obtiene diferencias significativas ($p \leq 0,001$) entre la percepción de los estudiantes de Diplomatura y los de Licenciatura, y entre los primeros y los de Grado y Máster. En este caso, predomina la percepción de los de Diplomatura, afirmando así, que su profesorado utiliza bastante las pruebas de

respuesta larga en la evaluación de sus aprendizajes. También se aprecian diferencias respecto al uso de las pruebas de respuesta larga entre los estudiantes de Grado y los de Máster, siendo los de Grado, los que perciben un mayor uso por parte de su profesorado de las mismas.

El uso de las pruebas orales como método para valorar los aprendizajes de los estudiantes, presenta diferencias significativas ($p \leq 0,001$), según las percepciones de los estudiantes, entre los estudiantes que se encuentran matriculados en Máster y los que cursan el resto de enseñanzas, dándose un mayor uso en las enseñanzas de Máster.

En cuanto a la realización de trabajos y proyectos como método evaluativo de los aprendizajes de los estudiantes, las diferencias significativas ($p \leq 0,001$) que presentan las percepciones de los mismos, son entre los de Doctorado y los que se encuentran matriculados en el resto de enseñanzas, percibiéndose en este caso un mayor uso de éste método en Grado.

También son apreciables las diferencias significativas ($p \leq 0,001$) con respecto al uso de los informes y memorias de prácticas, concretamente, entre las percepciones de los estudiantes de Diplomatura y Doctorado, entre los de Licenciatura y los que derivan de las enseñanzas de Grado y Máster, entre Grado y Doctorado, y por último, entre Máster y Doctorado. En este caso, según las percepciones de los estudiantes, el uso de los informes y memorias es usado mayormente en Máster.

En relación a las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, las diferencias significativas ($p = 0,020$) observadas son entre las percepciones de los estudiantes de Licenciatura y los de Grado, siendo éstos últimos los que afirman un mayor uso de las mismas como sistema de evaluación por parte de su profesorado.

En cuanto a los sistemas de autoevaluación, son también apreciables diferencias significativas ($p \leq 0,001$) en cuanto a la percepción de los estudiantes, entre la enseñanza de Máster y los matriculados en Diplomatura, Licenciatura y Grado; siendo en este caso mayormente utilizadas por el profesorado de Máster.

El uso de las técnicas de observación por parte del profesorado como sistema de evaluación, presenta diferencias significativas ($p \leq 0,001$) entre la percepción de los estudiantes de Diplomatura y los de Licenciatura, siendo los primeros los que aprecian un mayor uso de las mismas; y entre los que cursan estudios de Licenciatura y los de Grado y Máster, utilizándose mayormente por el profesorado de Máster.

Sobre el uso del portafolio, también existen diferencias significativas ($p \leq 0,001$), entre la percepción de los estudiantes de Diplomatura y los que se encuentran cursando Licenciatura, Grado o Máster; entre los de Licenciatura y los de Máster; y entre los de Grado y los de Máster. En este caso, son los estudiantes de Máster los que afirman que el portafolio es bastante o muy utilizado por su profesorado como sistema de evaluación de sus aprendizajes.

Finalmente, son también apreciables las diferencias significativas ($p \leq 0,001$) sobre el uso que el profesorado hace de los mapas conceptuales como método de evaluación, siendo en este caso, entre los estudiantes de Diplomatura, y los que corresponden a enseñanzas de Licenciatura, Grado o Máster, y entre los de Máster y

los que cursan Licenciatura o Grado, percibiéndose en todas ellas un uso mayor del profesorado de Máster.

Tabla 192. ANOVA. Enseñanza/Estudiantes. Percepción (Uso habitual):
Sistemas de Evaluación

Ítem	Enseñanza	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Pruebas objetivas	Diplomatura	2,31	7,491	≤ ,001	1≠2 1≠4 1≠5
	Licenciatura	2,59			
	Grado	2,47			
	Máster	2,77			
	Doctorado	1,75			
Pruebas de respuesta corta	Diplomatura	2,59	5,136	≤ ,001	1≠4 2≠4 3≠4
	Licenciatura	2,56			
	Grado	2,50			
	Máster	2,96			
	Doctorado	2,25			
Pruebas de respuesta larga, de desarrollo	Diplomatura	2,82	11,718	≤ ,001	1≠2 1≠3 1≠4 3≠4
	Licenciatura	2,47			
	Grado	2,57			
	Máster	2,17			
	Doctorado	2,75			
Pruebas orales	Diplomatura	2,18	38,841	≤ ,001	1≠4 2≠4 3≠4 4≠5
	Licenciatura	2,08			
	Grado	2,05			
	Máster	3,46			
	Doctorado	1,25			
Trabajos y proyectos	Diplomatura	2,79	4,437	,001	1≠5 2≠5 3≠5 4≠5
	Licenciatura	2,88			
	Grado	2,91			
	Máster	2,78			
	Doctorado	1,25			
Informes/memorias de prácticas	Diplomatura	2,50	3,919	,004	
	Licenciatura	2,41			
	Grado	2,52			
	Máster	2,70			
	Doctorado	1,50			
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	Diplomatura	2,22	2,932	,020	2≠3
	Licenciatura	2,16			
	Grado	2,29			
	Máster	2,41			
	Doctorado	2,25			
Sistemas de Autoevaluación	Diplomatura	2,09	6,497	≤ ,001	1≠4 2≠4 3≠4
	Licenciatura	2,12			
	Grado	2,17			
	Máster	2,65			
	Doctorado	1,75			
Técnicas de observación	Diplomatura	2,28	5,082	≤ ,001	1≠2 2≠3 2≠4
	Licenciatura	2,12			
	Grado	2,25			

	Máster	2,54			
	Doctorado	2,00			
Portafolio	Diplomatura	2,34	27,799	≤ ,001	1≠2, 3, 4 2≠4 3≠4
	Licenciatura	1,92			
	Grado	2,00			
	Máster	2,84			
	Doctorado	1,75			
Mapas conceptuales	Diplomatura	2,36	15,613	≤ ,001	1≠2, 3, 4 2≠4 3≠4
	Licenciatura	2,14			
	Grado	2,15			
	Máster	2,95			
	Doctorado	2,00			

6.6.2.6. Opinión: Sistemas de evaluación

En cuanto a la opinión del grado de adecuación en Grado de los distintos sistemas de evaluación, según se puede apreciar en la tabla, se observan diferencias significativas ($p \leq ,001$) en función a las enseñanzas que cursan los estudiantes en relación a las pruebas objetivas, entre Diplomatura y Grado, siendo éstos últimos los que puntúan más alto; entre Diplomatura y Máster, siendo en este caso, los estudiantes de Máster los que consideran más adecuado su uso como método de evaluación.

También son apreciables las diferencias significativas ($p \leq ,001$) en la opinión sobre el uso de las pruebas de respuesta corta, principalmente entre la opinión de los estudiantes de Diplomatura y los de Licenciatura, siendo los primeros los que las consideran más adecuadas; y entre éstos últimos y los de Grado, donde prevalecen las opiniones de los últimos.

Sobre el uso de las pruebas de respuesta larga (desarrollo), también se obtienen diferencias significativas ($p \leq ,001$), dándose entre las opiniones de los estudiantes de Diplomatura y los que se encuentran desarrollando estudios de Grado o Doctorado. En este caso, son los estudiantes de Doctorado los que consideran adecuado o muy adecuado el uso de las pruebas de respuestas largas como sistema de evaluación en las nuevas titulaciones de Grado.

Las opiniones de los estudiantes sobre las pruebas orales como sistema evaluativo también presentan diferencias significativas ($p \leq ,001$) que, en este caso, son entre los estudiantes de Diplomatura y los que cursan Licenciatura, Grado o Máster, siendo los de ésta última enseñanza, los que consideran más adecuado el uso de este método para evaluar los aprendizajes en Grado. También existen diferencias significativas entre los estudiantes de Licenciatura y los de Grado o Máster, donde prevalece la opinión de los de Máster; y entre éstos últimos, y los de Doctorado, prevaleciendo de nuevo las opiniones de los de Máster.

Respecto a la opinión sobre la adecuación del uso de los trabajos y proyectos, también se aprecian diferencias significativas ($p = ,044$). En este caso, son entre los estudiantes de Diplomatura y los que cursan Grado, siendo los matriculados en las

nuevas titulaciones los que consideran más adecuado la realización de trabajos y proyectos como sistema de evaluación en las enseñanzas de Grado.

En la opinión sobre el uso de los informes y memorias de prácticas se obtiene diferencias significativas ($p \leq,001$) entre las de los estudiantes matriculados en las Antiguas Titulaciones y los de Doctorado, siendo los primeros los que puntúan más alto; entre los de Licenciatura y Máster, donde prevalecen las opiniones de éstos últimos; y entre los de Doctorado y los de Grado y Máster, siendo en este caso, los estudiantes que cursan éstas dos últimas enseñanzas los que consideran más adecuado el uso de los informes y memorias de prácticas como sistema de evaluación.

En relación al uso de pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, existen diferencias significativas ($p =,008$) entre las opiniones de los estudiantes de Diplomatura y los de Grado, siendo éstos últimos, los que consideran más adecuado el uso de las mismas como método de evaluación en las enseñanzas de las nuevas titulaciones de Grado.

El uso de los sistemas de autoevaluación, también denota diferencias significativas ($p \leq,001$) en cuanto a la opinión de los estudiantes, siendo en este caso, entre los que cursan Diplomatura y los que corresponden a Grado o Máster, siendo los primeros los que puntúan más sobre el uso de los sistemas de autoevaluación en Grado; entre los de Licenciatura y los de Máster, y entre los de Master y Doctorado. En ambos caso, son los estudiantes de Máster los que consideran más adecuado el uso de éste método de evaluación.

Asimismo, existen diferencias en las opiniones sobre el uso del portafolio como sistema de evaluación, también son apreciables diferencias significativas ($p \leq,001$) entre Diplomatura y Licenciatura, siendo más adecuado para los de la primera enseñanza; entre los de Diplomatura y Grado, siendo los estudiantes de Diplomatura los que puntúan más alto; entre Licenciatura y las enseñanzas de Grado y Máster, siendo los de ésta última los que consideran más adecuado su uso; y entre Grado y Máster, siendo de nuevo los estudiantes de Máster los que opinan que su uso en Grado es más adecuado.

Finalmente, también se observan diferencias significativas ($p \leq,001$) sobre el uso de los mapas conceptuales, siendo estas, entre las opiniones de los estudiantes de Diplomatura y Licenciatura, donde resalta la media de los primeros por ser mayor; entre los de Diplomatura y los de Grado, donde de nuevo son los estudiantes de Diplomatura los que consideran más adecuado su uso; y entre los de Máster y los que se encuentran matriculados en las enseñanzas de Licenciatura y Grado. En este último caso, son los de posgrado los que obtienen una mayor media, siendo así los que consideran más adecuado el uso de los mapas conceptuales como sistema de evaluación en las nuevas enseñanzas de Grado.

Tabla 193. ANOVA. Enseñanza/Estudiantes. Opinión (Uso en Grado):
Sistemas de Evaluación

Ítem	Enseñanza	Media	F	p	Diferencias entre grupos
Pruebas objetivas	Diplomatura	2,65	9,389	≤ ,001	1≠3 1≠4 2≠3 2≠4
	Licenciatura	2,60			
	Grado	2,79			
	Máster	3,05			
	Doctorado	2,00			
Pruebas de respuesta corta	Diplomatura	2,90	6,825	≤ ,001	1≠2 2≠3
	Licenciatura	2,74			
	Grado	2,92			
	Máster	2,87			
	Doctorado	2,25			
Pruebas de respuesta larga, de desarrollo	Diplomatura	2,80	8,838	≤ ,001	1≠ 1≠3
	Licenciatura	2,49			
	Grado	2,59			
	Máster	2,65			
	Doctorado	3,25			
Pruebas orales	Diplomatura	2,81	22,391	≤ ,001	1≠2, 3, 4 2≠3 2≠4 3≠4
	Licenciatura	2,62			
	Grado	2,49			
	Máster	3,35			
	Doctorado	2,25			
Trabajos y proyectos	Diplomatura	2,90	2,452	,044	1≠3
	Licenciatura	3,00			
	Grado	3,04			
	Máster	2,96			
	Doctorado	2,50			
Informes/memorias de prácticas	Diplomatura	2,84	6,417	≤ ,001	1≠5 2≠4, 5 3≠4, 5 4≠5
	Licenciatura	2,73			
	Grado	2,76			
	Máster	3,10			
	Doctorado	1,50			
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	Diplomatura	2,72	3,472	,008	1≠3
	Licenciatura	2,81			
	Grado	2,87			
	Máster	2,84			
	Doctorado	1,75			
Sistemas de Autoevaluación	Diplomatura	2,87	5,371	≤ ,001	1≠3 1≠5 2≠5 4≠5
	Licenciatura	2,76			
	Grado	2,69			
	Máster	2,85			
	Doctorado	1,50			
Portafolio	Diplomatura	2,77	13,680	≤ ,001	1≠2 1≠3 2≠3 2≠4 3≠4
	Licenciatura	2,56			
	Grado	2,43			
	Máster	2,89			
	Doctorado	2,00			
Mapas conceptuales	Diplomatura	2,76	6,019	≤ ,001	1≠2

	Licenciatura	2,57			1#3
	Grado	2,56			2#4
	Máster	2,88			3#4
	Doctorado	2,00			

6.7. DIFERENCIAS ENTRE LA PERCEPCIÓN Y LA OPINIÓN DE PROFESORES Y LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (MODALIDADES ORGANIZATIVAS, ENFOQUES METODOLÓGICOS Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE LA T DE STUDENT PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES.

En este caso, el análisis de las diferencias de medias mediante la t de Student de muestras independientes, nos va a permitir saber si existen y cuáles son las diferencias significativas entre la percepción y la opinión del profesorado de la UGR y los estudiantes de la misma sobre las Modalidades organizativas (Dimensión 2), enfoques metodológicos (Dimensión 3) y Sistemas de evaluación (Dimensión 4).

En las siguientes tablas, de cada una de las dimensiones, se muestran las puntuaciones (media, prueba t y Sig. bilateral) de aquellas variables en las que se han obtenido diferencias significativas.

6.7.1. Percepción y Opinión sobre las Modalidades Organizativas

Como se puede apreciar en la tabla siguiente, en todas las modalidades organizativas, es el profesorado el que obtiene una mayor puntuación respecto a su uso habitual, es decir, el profesorado es el que afirma usar más en su docencia, de lo que la percepción del estudiante atestigua, las clases teóricas, los seminarios, los talleres, las tutorías, las practicas externas, el estudio y trabajo autónomo y el estudio y trabajo en grupo.

Serían destacables las diferencias existentes en cuanto al uso de las clases práctica, las tutorías, el estudio y trabajo autónomo, y el estudio y trabajo en grupo, ya que según el profesorado son bastante o muy utilizadas, mientras que los estudiantes consideran desde su percepción que éstas son algo menos utilizadas. De igual modo, destacamos la diferencia existente en cuanto al uso de las prácticas externas, ya según los profesores suele hacer un uso habitual de las mismas, mientras que los estudiantes consideran que su uso es prácticamente poco o ninguno.

Tabla 194. T de Student. Percepción (Uso habitual). Profesores/Estudiantes.
Modalidades Organizativas

Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	p
Clases Teóricas	3,26	3,12	4,491	≤ ,001
Seminarios	2,95	2,26	16,984	≤ ,001
Talleres	2,58	2,17	8,628	≤ ,001
Clases Prácticas	3,61	2,81	26,443	≤ ,001
Tutorías	3,41	2,71	20,275	≤ ,001
Prácticas Externas	2,52	1,82	13,916	≤ ,001
Estudio y Trabajo Autónomo	3,40	2,79	17,242	≤ ,001
Estudio y Trabajo en Grupo	3,12	2,70	10,853	≤ ,001

En cuanto a la opinión sobre el uso de las distintas modalidades organizativas en las enseñanzas de Grado, de nuevo, es el profesorado el que obtiene las mayores puntuaciones, considerando así, que el uso de todas las modalidades es adecuado o muy adecuado para la docencia en las nuevas titulaciones de Grado. Mientras que los estudiantes, aunque también parten de que el uso de todas es adecuado para las nuevas enseñanzas, a diferencia de las opiniones del profesorado, creen que las modalidades organizativas más aptas a usar por el profesorado en su docencia, son las clases prácticas (3,31) y las tutorías (3,12).

Tabla 195. T de Student. Opinión sobre su uso. Profesores/Estudiantes.
Modalidades Organizativas

Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	p
Clases Teóricas	3,20	2,88	9,953	≤ ,001
Seminarios	3,37	2,87	15,421	≤ ,001
Talleres	3,12	2,97	3,669	≤ ,001
Clases Prácticas	3,69	3,31	13,909	≤ ,001
Tutorías	3,62	3,12	16,650	≤ ,001
Estudio y Trabajo Autónomo	3,65	2,97	24,240	≤ ,001
Estudio y Trabajo en Grupo	3,47	2,94	15,750	≤ ,001

6.7.2. Percepción y Opinión sobre los Enfoques Metodológicos

En lo referente al uso de los enfoques metodológicos presentados, es el profesorado el que obtiene mayores puntuaciones que los estudiantes, lo que viene a decir, que son éstos, los profesores, los que afirman utilizar más en su docencia la lección magistral participativa (3,31), la exposición oral de los trabajos realizados por los estudiantes (2,99), el seminario (2,86), los estudios de caso (2,84), el aprendizaje basado en problemas (ABP) (3,15), el trabajo cooperativo (2,93) y el aprendizaje basado en problemas (2,59). Por el contrario, la percepción de los estudiantes revela que el uso de todas ellas es menor del indicado. Así, en cuanto al uso de la lección magistral participativa, mientras que los estudiantes perciben que ésta es utilizada en algunas ocasiones, situándose su grado de uso entre poco y bastante (2,79) para el

profesorado, su uso es mayor, afirmando, que la lección magistral en el desarrollo de la docencia es utilizada bastantes o muchas veces (3,31). Del mismo modo sucede con el uso del ABP, mientras que el profesorado afirma utilizarlo mucho como método docente, según la percepción de los estudiantes el uso de este en clase es menor (2,47).

Tabla 196. T de Student. Percepción (Uso habitual). Profesores/estudiantes. Enfoques Metodológicos

Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	p
Lección Magistral participativa	3,31	2,79	15,047	≤ ,001
Exposición oral de trabajos por los estudiantes	2,99	2,53	11,447	≤ ,001
Seminario	2,86	2,28	14,015	≤ ,001
Estudios de caso	2,84	2,32	11,558	≤ ,001
Aprendizaje basado en problemas	3,15	2,47	16,429	≤ ,001
Trabajo cooperativo	2,93	2,69	5,843	≤ ,001
Aprendizaje basado en proyectos	2,59	2,26	7,034	≤ ,001

Como se aprecia en la tabla, la opinión que tienen tanto profesores como estudiantes acerca del uso de los distintos métodos orientados a la enseñanza y aprendizaje activo, presenta diferencias significativas en 10 de los 11 métodos docentes. Para el profesorado, aunque todos los métodos son adecuados para usar en Grado, los destacados por ellos, para ser usados como métodos docentes en las nuevas titulaciones de Grado, son: la lección magistral participativa (3,26), la exposición oral de los trabajos realizados por los estudiantes (3,36), el seminario (3,35), el ABP (3,49), el trabajo autónomo (3,28) y el trabajo cooperativo (3,28), mientras que, para los estudiantes, los métodos más adecuados, son el ABP (3,04), el trabajo autónomo (3,02) y el trabajo cooperativo (3,10). De este modo existe una coincidencia de opiniones, entre profesores y estudiantes, al considerar como los métodos adecuados o muy adecuados el ABP, el trabajo autónomo y el trabajo cooperativo.

Tabla 197. T de Student. Opinión sobre su uso. Profesores/estudiantes.
Enfoques Metodológicos

Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	p
Lección Magistral Participativa	3,26	2,93	8,888	≤ ,001
Exposición oral de trabajos por los estudiantes	3,36	2,86	14,788	≤ ,001
Seminario	3,35	2,84	15,118	≤ ,001
Estudios de caso	3,27	2,91	9,010	≤ ,001
Aprendizaje basado en problemas	3,49	3,04	11,711	≤ ,001
Portafolios	2,67	2,56	2,387	,017
Trabajo autónomo	3,28	3,02	7,092	≤ ,001
Trabajo cooperativo	3,28	3,10	4,947	≤ ,001
Contrato de aprendizaje	2,66	2,78	-2,554	,011
Mapas conceptuales	2,84	2,73	2,534	,011

6.7.3. Percepción y Opinión sobre los Sistemas de Evaluación

Con respecto al uso de los sistemas de evaluación presentados, se han obtenidos diferencias significativas entre la percepción de profesores y la de los estudiantes en 7 de los 11 métodos de evaluación. Aunque son mayores las puntuaciones que se pueden observar en el uso habitual que de ellas hace el profesorado de la UGR, al examinar los datos obtenidos, se puede considerar que la afirmación de uso por parte del profesor en este caso suele coincidir, o se aproxima bastante a la percepción de los estudiantes, excepto en el uso de los trabajos y proyectos como sistema de evaluación, método que según el profesorado suele utilizar bastantes o muchas veces (3,09) para evaluar los aprendizaje de los estudiantes, mientras que la percepción de los estudiantes opta por afirmar que el uso de éste es menor al indicado (2,87).

Tabla 198. T de Student. Percepción (Uso habitual). Profesores/Estudiantes.
Sistemas de Evaluación

Ítem	Media Profesores	Media estudiantes	t	p
Pruebas de respuesta corta	2,88	2,55	7,560	≤ ,001
Pruebas orales	2,77	2,13	13,670	≤ ,001
Trabajos y proyectos	3,09	2,87	5,246	≤ ,001
Informes/memorias de prácticas	2,94	2,48	10,280	≤ ,001
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	2,71	2,23	9,876	≤ ,001
Sistemas de Autoevaluación	2,40	2,15	5,441	≤ ,001
Técnicas de observación	2,33	2,22	2,387	,017

Por último, sobre la opinión que ambos tienen sobre el uso de los distintos métodos de evaluación en las enseñanzas de Grado, en primer lugar, se destaca la

presencia de coincidencias entre las opiniones de profesores y estudiantes respecto al uso de las pruebas objetivas, las pruebas de respuesta corta, las pruebas de respuesta larga y los sistemas de autoevaluación, al ser considerada por ambos, menos adecuados que el uso de los trabajos y proyectos, sobre el que tanto profesorado como alumnado, opina que es muy adecuado para utilizar en la evaluación de los aprendizajes en las nuevas titulaciones de Grado.

De igual modo, se destaca que mientras que para el profesorado los informes y memorias de prácticas, como las pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas son muy adecuadas como sistema de evaluación para Grado, la opinión reflejada por los estudiantes no muestra que los consideran menos adecuados para valorar el aprendizaje de los estudiantes en las enseñanzas de Grado.

Tabla 199. T de Student. Opinión sobre su uso. Profesores/Estudiantes. Sistemas de Evaluación

Ítem	Media Profesores	Media estudiantes	t	p
Pruebas objetivas	2,60	2,70	-2,267	,024
Pruebas de respuesta corta	2,96	2,85	2,732	,006
Pruebas de respuesta larga, de desarrollo	2,69	2,59	2,186	,029
Pruebas orales	3,15	2,62	13,245	≤ ,001
Trabajos y proyectos	3,36	3,00	9,402	≤ ,001
Informes/memorias de prácticas	3,22	2,77	11,284	≤ ,001
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	3,11	2,82	6,916	≤ ,001
Sistemas de Autoevaluación	2,86	2,75	2,514	,012

Marco Metodológico de la Investigación

**OPINIÓN DEL PROFESOR Y DE SU GRUPO DE ESTUDIANTES
SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS.
PERCEPCIÓN Y OPINIÓN SOBRE EL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. Modalidades organizativas,
Enfoque metodológicos y Sistemas de Evaluación**

6.8. DIFERENCIAS ENTRE LA OPINIÓN DEL PROFESOR Y DE SU GRUPO -CLASE SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE LA T DE STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS.

El análisis de las diferencias de medias mediante una t de Student de muestras relacionadas nos permite saber en cuáles de las 32 variables comunes para los profesores y sus grupos-clase, de esta primera dimensión, existen diferencias significativas respecto a su opinión sobre metodologías activas, así como en la opinión y percepción de las Modalidades Organizativas (Dimensión 2), Enfoques Metodológicos (Dimensión 3) y Sistemas de Evaluación (Dimensión 4).

Mediante tablas se muestran las puntuaciones (media, prueba t y Sig. bilateral) de aquellas variables en las que se han obtenido diferencias significativas. Se acentúa de nuevo que los ítems de la primera dimensión se presentan en base a la estructura obtenida en la dimensión 1 para el cuestionario dirigido a los estudiantes.

Tras estudiar los resultados obtenidos, encontramos diferencias significativas en 12 de las 32 variables comunes sobre opinión de las metodologías activas.

Tabla 200. T de Student para muestras relacionadas.
Subdimensión 1: Renovación metodológica

Nº	Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	P
2	El estilo de trabajo del profesor es diferente cuando usa metodologías activas en el aula.	3,69	2,68	6,082	,000
3	El uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación.	3,56	2,72	3,134	,004
4	Se utilizan diferentes métodos didácticos de acuerdo a las características de los estudiantes.	3,19	2,15	5,188	,000
7	Las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes	3,28	2,51	4,412	,000
10	La lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas.	3,25	2,71	4,295	,000

Como podemos observar en la tabla anterior, en todos los aspectos, excepto en uno, referidos al proceso de renovación metodológica en pro del uso de las metodologías activas en la universidad, son los profesores los que obtienen una mayor puntuación respecto a su opinión. Así el profesorado (los 32 profesores participantes en esta segunda parte del estudio) muestra una mejor opinión manifestándose más de acuerdo que los estudiantes en cuanto a que: el estilo de trabajo del profesor es diferente cuando éste utiliza metodologías activas en el aula (3,69); el uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación (3,56); el profesor utiliza diferentes métodos didácticos en función de las características del grupo clase (3,19); las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes (3,28); y la lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas (3,25). Destacable es el ítem 7, donde, tanto profesores como estudiantes, coinciden en considerar, , de acuerdo o

muy de acuerdo, en que las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes.

Tabla 201. T de Student para muestras relacionadas.
Subdimensión 2: Uso de metodologías activas

Nº	Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	P
17	El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	3,19	2,68	2,739	,022
18	Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	3,31	2,79	2,895	,007
19	El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	3,25	2,61	3,575	,001
20	El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	3,25	2,85	2,420	,010

Respecto a si el uso de las metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos, son los profesores los que manifiestan estar más de acuerdo con esta afirmación, al poseer un valor de media mayor (3,19). También es el profesorado el que afirma estar más de acuerdo (3,31) que los estudiantes (2,79), en cuanto a que las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.

Respecto a si el uso de las metodologías activas fomenta la investigación en el aula, es el profesorado de nuevo, el que afirma estar más de acuerdo con ello (3,25), mientras que la opinión de los estudiantes se establece entre el acuerdo y el desacuerdo (2,61). Por último, sobre la afirmación “el uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes”, aunque es de nuevo el profesorado el que opina estar más de acuerdo con ello, en este caso, la opinión de los estudiantes se aproxima más a la de los profesores.

Tabla 202. T de Student para muestras relacionadas.
Subdimensión 4: Desarrollo tradicional de la docencia

Nº	Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	P
26	Los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	3,53	2,47	5,643	,000
27	Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales.	3,41	2,79	3,227	,003
28	El elevado número de estudiantes por grupo dificulta el uso de las metodologías activas.	3,72	3,00	3,505	,001

En lo referente a la subdimensión 4, tal como deja ver la tabla, en cuanto a si los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de las metodologías activa, es el profesorado el que afirma estar prácticamente totalmente de acuerdo con ello (3,53), mientras que los estudiantes manifiestan estar no del todo de acuerdo con ello. De igual modo, en cuanto a la afirmación de “las infraestructura y equipamientos están pensados para clases magistrales”, es el profesorado es que afirma de nuevo,

estar de acuerdo y muy de acuerdo, mientras que la opinión de los estudiantes revela no estar del todo de acuerdo, aunque en este caso si se aproximan más al de acuerdo.

En último lugar, sobre si el elevado número de estudiantes por grupo dificulta el uso de las metodologías activas, aunque ambos se manifiestan estar de acuerdo con ello, es el profesorado el que revela estar muy de acuerdo con ello (3,72).

6.9. DIFERENCIAS ENTRE LA PERCEPCIÓN Y LA OPINIÓN DE PROFESORES Y LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (MODALIDADES ORGANIZATIVAS, ENFOQUES METODOLÓGICOS Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE LA T DE STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS

Con el objetivo de saber si existen y cuáles son las diferencias significativas entre la percepción (Uso habitual) y la opinión (Uso en Grado) sobre las Modalidades Organizativas (Dimensión 2), Enfoques Metodológicos (Dimensión 3) y Sistemas de Evaluación (Dimensión 4) de los 32 profesores y sus respectivos grupos-clase, se realiza un análisis de las diferencias de medias mediante la T de Student de muestras relacionadas.

En las tablas que se presentan para cada una de las dimensiones, se muestran las puntuaciones (media, prueba t y Sig. bilateral) de aquellas variables en las que se han obtenido diferencias significativas entre el uso habitual de las modalidades organizativas, Enfoques Metodológicos y Sistemas de Evaluación, que los profesores afirman hacer y los estudiantes perciben que su profesorado utiliza en la enseñanza.

6.9.1. Resultados derivados de la T de Student de la Percepción (Uso habitual) y de la Opinión (Uso en Grado) de las Modalidades Organizativas

6.9.1.1 Modalidades organizativas

Como se puede apreciar en la tabla, solamente se han obtenidos diferencias significativas en 3 de las 8 modalidades presentadas.

Tabla 203. T de Student. Percepción (Uso habitual). Profesores/Grupos-clase. Modalidades Organizativas

Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	p
Seminarios	2,53	2,15	1,792	,015
Clases Prácticas	3,72	2,88	4,754	≤,000
Tutorías	3,34	2,81	2,572	,083

Así, sobre el uso de los seminarios aunque para ambos, profesores y grupos de clase, es poco el uso que se hace del mismo a la hora de organizar el proceso de

enseñanza-aprendizaje, es menor aún el uso que según la percepción de los grupos-clase el profesorado hace del mismo, (2,15).

Con respecto al uso de las clases prácticas como modalidad organizativa, mientras que el profesorado afirma hacer bastante o mucho uso de ellas (3,72) a la hora de organizar su docencia, la percepción de los estudiantes revela que su uso es menor de lo indicado (2,88).

Por último, sobre las tutorías, es el profesorado el que afirma hacer bastante uso de las mismas como modalidad organizativa, mientras que sus grupos-clase consideran que es menor el uso que su profesorado hace de ellas.

En cuanto a la opinión sobre el uso de las modalidades organizativas presentadas, como se puede apreciar en la siguiente tabla, son los profesores los que obtienen una media mayor. De tal forma que, es el profesorado el que considera más adecuado que sus estudiantes, el uso de los seminarios, las clases prácticas, las tutorías, el estudio y trabajo autónomo y el estudio y trabajo en grupo como las modalidades organizativas para la docencia en las nuevas enseñanzas de Grado.

Es destacable señalar, que sobre el uso de las clases prácticas, las tutorías y el estudio y trabajo autónomo, las opiniones recabadas, tanto del profesorado como de sus grupos-clase, coinciden en medias similares, siendo tal que ambos considerando ambos que el uso de estas modalidades es adecuado o muy adecuado para la organización de la docencia en Grado. Por el contrario, las opiniones de profesores y de sus grupos/clase difieren más sobre el uso de los seminarios y el estudio y trabajo en grupo. Siendo en este caso el profesorado el que considera más apto su uso.

Tabla 204. T de Student. Opinión sobre su uso. Profesores/Grupos-clase. Modalidades Organizativas

Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	p
Seminarios	3,44	2,82	3,524	,001
Clases Prácticas	3,78	3,38	2,696	,011
Tutorías	3,69	3,19	2,853	,008
Estudio y Trabajo Autónomo	3,53	3,02	2,852	,008
Estudio y Trabajo en Grupo	3,34	2,93	2,163	,038

6.9.1.2. Enfoques metodológicos

Respecto al uso habitual de los distintos enfoques metodológicos, se aprecian diferencias significativas solamente en dos de los 11 métodos activos propuestos.

Tabla 205. T de Student. Percepción (Uso habitual). Profesores/grupos-clase.
Enfoques Metodológicos

Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	p
Exposición oral de trabajos por los estudiantes	2,81	2,42	2,065	,047
Estudios de caso	3,38	2,27	5,245	,000

De modo que, en cuanto al uso de la exposición oral de los trabajos realizados por los estudiantes, aunque según las opiniones de ambos coinciden en considerar entre poco y bastante este método, es el profesorado el que considera que es más utilizado. Por lo que respecta al uso de los estudios de caso, existe contradicción, ya que según los profesores estos son utilizados entre bastante y mucho en el desarrollo de su enseñanza, mientras que los grupos-clase perciben un menor uso de los mismo por parte de su profesorado.

En cuanto a la opinión sobre el uso de los métodos docentes expuestos en Grado, existen diferencias entre profesorado y grupos de clase en cuatro de los 11 enfoques, obteniéndose en todos ellos una mayor puntuación por parte de los profesores, considerándolos adecuados o muy adecuados para el desarrollo de la docencia en las enseñanzas de Grado; mientras que las opiniones de los estudiantes se sitúan con una media entre poco adecuado o adecuado.

Solamente es en el uso del trabajo autónomo, donde aún así existiendo diferencias significativas, se puede llegar a considerar que existe una proximidad de opiniones ya que ambos consideran adecuado o muy adecuado el uso del mismo en Grado, aunque el profesorado puntúe más alto.

Tabla 206. T de Student. Opinión sobre su uso. Profesores/grupos-clase.
Enfoques Metodológicos

Ítem	Media profesores	Media estudiantes	t	p
Exposición oral de trabajos por los estudiantes	3,44	2,81	3,528	,001
Seminario	3,28	2,80	2,520	,017
Estudios de caso	3,38	2,88	2,308	,028
Trabajo autónomo	3,47	3,06	2,381	,024

6.9.1.3. Sistemas de evaluación

Se observan diferencias significativas en el uso de dos de los 11 sistemas de evaluación planteados. Se trata de las pruebas de respuesta corta y pruebas orales. En este caso, es de nuevo en ambos el profesorado el que puntúan más alto.

Aunque como hemos dicho, son apreciables diferencias entre las opiniones de los profesores y grupos-clase sobre ambos, se puede observar que tanto para el profesorado como para sus grupos-clase, el uso de ambas pruebas se sitúa entre poco y bastante, siendo en las dos el profesorado el que llega a aproximarse más a un

bastante, mientras que los estudiantes perciben que el uso de ambas es menor al acercarse a la opción de respuesta de poco.

Tabla 207. T de Student. Percepción (Uso habitual). Profesores/grupos-clase. Sistemas de Evaluación

Ítem	Media Profesores	Media estudiantes	t	p
Pruebas de respuesta corta	2,94	2,34	2,753	,010
Pruebas orales	2,72	2,19	2,256	,031

Finalmente, en relación a la opinión sobre el uso de los sistemas de evaluación en Grado se extraen diferencias significativas sobre cuatro métodos de evaluación. Son en este caso, las pruebas orales, los trabajos y proyectos, los informes y memorias de prácticas, y el portafolio. En todos ellos, es el profesorado el que considera más adecuado su uso en Grado al obtener una media mayor. Aunque cabe resaltar, que aun existiendo diferencias significativas entre las opiniones de profesorado y grupos-clase sobre el uso de los trabajos y proyectos, es éste el método de evaluación el que sus opiniones se aproximan, ya que ambos optan por considerar su uso como método para valorar los aprendizaje de los estudiantes en las nuevas titulaciones de Grado como adecuado o muy adecuado.

Tabla 208. T de Student. Opinión sobre su uso. Profesores/grupos-clase. Sistemas de Evaluación

Ítem	Media Profesores	Media estudiantes	t	p
Pruebas orales	3,31	2,60	3,392	,002
Trabajos y proyectos	3,53	3,20	1,997	,055
Informes/memorias de prácticas	3,22	2,81	1,982	,056
Portafolio	2,88	2,35	2,227	,033



7 capítulo

CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN

CONTENIDO

- 7.0. INTRODUCCIÓN.
- 7.1. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA OPINIÓN DEL PROFESORADO Y DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS.
 - 7.1.1. Opinión del profesorado sobre las metodologías activas.
 - 7.1.1.1. *Renovación metodológica.*
 - 7.1.1.2. *Uso de metodologías activas.*
 - 7.1.1.3. *Contexto profesional docente.*
 - 7.1.1.4. *Desarrollo tradicional de la docencia.*
 - 7.1.1.5. *Contexto en las aulas universitarias.*
 - 7.1.2. Opinión de los estudiantes sobre las metodologías activas
 - 7.1.2.1. *Renovación metodológica*
 - 7.1.2.2. *Uso de las metodologías activas*
 - 7.1.2.3. *Desarrollo tradicional de la docencia*
 - 7.1.2.4. *Contexto en las aulas universitarias*
 - 7.1.3. **Diferencias entre la opinión del profesorado y la de los estudiantes sobre las metodologías activas.**
- 7.2. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA PERCEPCIÓN Y LA OPINIÓN DEL PROFESORADO Y DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (E-A).
 - 7.2.1. **Opinión y percepción del profesorado sobre el proceso de E-A.**
 - 7.2.2. **Opinión y percepción de los estudiantes sobre el proceso de E-A.**
 - 7.2.3. **Diferencias entre la percepción y opinión del profesorado sobre el proceso E-A en función de la edad, área de conocimiento, categoría profesional, experiencia docente y enseñanza.**
 - 7.2.3.1. *Modalidades Organizativas.*
 - 7.2.3.2. *Enfoques Metodológicos.*
 - 7.2.3.3. *Sistemas de Evaluación.*
 - 7.2.4. **Diferencias entre la percepción y opinión de los estudiantes sobre el proceso E-A en función del área de conocimiento y la enseñanza en la que se encuentran matriculados.**
 - 7.2.4.1. *Modalidades organizativas.*
 - 7.2.4.2. *Enfoques Metodológicos.*
 - 7.2.4.3. *Sistemas de Evaluación.*
 - 7.2.5. **Diferencias entre la percepción y la opinión de los profesores y los estudiantes sobre el proceso de E-A.**
 - 7.2.5.1. *Modalidades Organizativas.*
 - 7.2.5.2. *Enfoques Metodológicos.*
 - 7.2.5.3. *Sistemas de Evaluación.*
- 7.3. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA OPINIÓN DEL PROFESOR Y DE SU GRUPO DE ESTUDIANTES SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS Y SOBRE LA PERCEPCIÓN Y LA OPINIÓN SOBRE EL PROCESO DE E-A.
 - 7.3.1. **Diferencias entre la opinión del profesorado y la de los estudiantes sobre las metodologías activas.**

7.3.2. Diferencias entre la opinión y la percepción del profesorado y de sus grupos-clase sobre el proceso de E-A.

7.3.2.1. Modalidades Organizativas.

7.3.2.2. Enfoques Metodológicos.

7.3.2.3. Sistemas de Evaluación.

7.4. LIMITACIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

7.4.1. Limitaciones de la Investigación.

7.4.2. Implicaciones de la Investigación.

7.5. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.

7.0. INTRODUCCIÓN

En la parte final de nuestra investigación, pretendemos destacar los aspectos más relevantes que se derivan de los resultados obtenidos, así como las cuestiones que pueden llegar a ser objeto de análisis de futuras líneas y trabajos. Por tanto, el capítulo lo articularemos siguiendo la misma estructura que en el análisis de los resultados: conclusiones derivadas de la opinión del profesorado y de los estudiantes sobre las metodologías activas; opinión y percepción del profesorado y los estudiantes sobre el proceso de Enseñanza-aprendizaje (E-A) y finalmente, un último apartado, que contemplara conclusiones derivadas de las diferencias que hay entre profesores y grupos-clase en cuanto a la opinión sobre las metodologías activas y la opinión y percepción sobre el proceso de E-A.

7.1. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA OPINIÓN DEL PROFESORADO Y DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

Con el propósito de dar respuesta a nuestras hipótesis 1 y 2 procedemos a describir la opinión manifestada tanto por el profesorado como por los estudiantes sobre las metodologías activas. Para mayor claridad, seguiremos la estructura de la dimensión establecida en el cuestionario del profesorado y la establecida en el de los estudiantes.

7.1.1. Opinión del profesorado sobre las metodologías activas

7.1.1.1. Renovación metodológica

A la vista de los resultados del análisis descriptivo sobre la opinión que el profesorado de la UGR tiene sobre las metodologías activas, podemos concluir, que los profesores, en cuanto a la renovación metodológica que conlleva el desarrollo de las nuevas enseñanzas de Grado, consideran, que la UGR no ha llevado a cabo los cambios necesarios en los planes de estudio así como en los programas de las asignaturas, siendo esto, un paso hacia atrás, ya que como afirmó la Comisión para la propuesta de la renovación metodológica uno de los principales cambios que las universidades debía realizar era “*propiciar y apoyar cambios profundos en los planes de estudio y los programas de las asignaturas para incorporar los principios y procedimientos que se necesitan para la renovación metodológica*” (MEC, 2006: 58).

Pero además, desde el punto de vista del profesorado, ante este proceso de renovación metodológica en la enseñanza, consideran que no sólo no están preparados, sino que tampoco están concienciados para ello, pudiéndose ser la poca información recibida una de las causas por la que no se haya llevado la renovación metodológica basada en un mayor uso de las metodologías activas. Metodologías, que consideran francamente difíciles de desarrollar en sus enseñanzas, debido al elevado número de estudiantes por grupo, ya que aunque desde el curso académico 2010/11 en la Universidad de Granada se ha conseguido una disminución del grupo-clase llegando a una ratio de 70/1 para ese mismo curso académico, y planteando una reducción anual del 5% hasta el año 2014, el profesorado de la UGR considera que el tamaño de los grupos es aún excesivo. También, es la falta de recursos, así como la excesiva carga docente, las razones que según los mismos, dificultan un mayor uso de las metodologías activas en las aulas universitarias.

Aún así, parten de que éstas son cada vez más habituales en las aulas, siendo mayormente en Grado, manifestando que su uso, junto a la lección magistral, permite a los estudiantes desarrollar la reflexión y la visión crítica.

7.1.1.2. Uso de metodologías activas

En segundo lugar, a la luz de los datos obtenidos sobre el uso de las metodologías activas, el profesorado considera que su uso permite conseguir desarrollar objetivos que con otras metodologías es más difícil o imposible de conseguir, tales como: aumentar la interacción profesor-estudiantes, fruto de un acercamiento profesorado- alumnado, como consecuencia de la dinámica del proceso de enseñanza- aprendizaje que generan; permitir a los estudiantes enfrentarse a

problemas reales, con un objetivo claro en este sentido, el de formar personas capacitadas para buscar nuevas soluciones a los problemas que se les puedan plantear en el futuro (Fernández, 2009; De Miguel, 2005), siendo para ello necesario que el profesorado busque situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles; fomentar una mayor participación de los estudiantes en las aulas, el trabajo en grupo entre los estudiantes, la investigación en el aula, etc., objetivos que a través del uso de la lección magistral, según afirman los profesores, es difícil conseguir, ya que ésta se caracteriza según ellos, por la pasividad y la falta de participación que supone para los estudiantes. En cambio, este tipo de metodologías busca que el estudiante participe con sus intervenciones, preguntas, sugerencias, etc.

Pero este uso de las metodologías activas en las aulas universitarias, según el profesorado requiere de un nuevo estilo de trabajo. Si antes el profesor estaba centrado en la enseñanza del aula, ahora se le abren muchas más alternativas de actuación, nuevos métodos de evaluación y un mayor uso de las TIC, partiendo de que el profesorado actualmente se enfrenta ante estudiantes más familiarizados con las TIC y que son capaces de utilizarlas con mayor facilidad y provecho; pero sobre todo puede contar con la participación, con la opinión de los estudiantes en la organización y gestión de los contenidos de clase, acción que según el profesorado no es desarrollada, aunque por el contrario, según los datos recabados a partir del análisis descriptivo de los participantes de este estudio, consideren que si cuentan con su opinión en el momento de plantearlas las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el profesorado considera que la Universidad no debe sólo mejorar y realizar los cambios oportunos en cuanto a las infraestructuras y equipamientos, pensados para las clases magistrales, sino generar acciones, actividades de formación sobre metodologías activas, que consideran que tanto el profesorado experto como el novel debe hacer. Esta opinión denota, por un lado un desconocimiento del profesorado de las acciones formativa de la UGR, ya que desde el Secretariado de Formación del Profesorado y Apoyo a la Calidad, dependiente del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad se vienen organizando un curso formativo dirigido a la incorporación de metodologías activas en el aula universitaria, cuyo objetivo último es impulsar el uso de nuevas estrategias metodológicas centradas en el aprendizaje del alumnado.

En último lugar, destacamos la propuesta que el profesorado presenta a la Universidad, en pro de un mayor uso de las metodologías activas, que consiste en que cada Facultad o Escuela, así como en cada titulación se cuente con un servicio de apoyo a los procesos de cambio y mejora metodológica. Se trata, como se afirmó ya en 2006 por el MEC, de proporcionar unidades de asesoramiento y apoyo técnico a los centros y al profesorado que estén dispuestos a iniciar procesos innovadores en la enseñanza.

7.1.1.3. Contexto profesional docente

En este caso, de acuerdo con los datos obtenidos, podemos ver como el profesorado considera que el contexto profesional en el que se encuentran no favorece o facilita una renovación o mejora de los métodos docentes en los que basan su docencia. Según ellos, debido no sólo a la inadecuación de los espacios y a la necesidad de una mayor formación en ello, como anteriormente se afirmó, sino que la cultura universitaria y el bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora, genera un desánimo hacia ese cambio o renovación metodológica. Según el profesorado participante en el estudio, es la investigación y no la docencia, la que les conduce a una estabilidad laboral. De ahí que consideren que el hecho de percibir incentivos económicos por una buena labor docente, puede contribuir a una mejora en la renovación metodológica.

7.1.1.4. Desarrollo tradicional de la docencia

Como han revelado los resultados obtenidos, además de volver a afirmar que los recursos materiales con los que cuenta la UGR no son los adecuados para una docencia basada en metodologías activas, la formación vuelve a remarcarse como necesaria, siendo en este caso, específica en TIC. Además, según afirman los profesores, en sus centros no existen espacios específicos para el desarrollo de seminarios en pequeño grupo, algo destacable, ya que se trata de una de las primeras modalidades introducidas en pro, de esas metodologías por las que vienen fundamentas las nuevas enseñanzas de Grado.

De nuevo, sea mayor o menor el uso que el profesorado de la UGR hace de las metodologías activas en su docencia, se revela la necesidad de introducir nuevas metodologías junto a la lección magistral, ya que según sus opiniones, ésta no respeta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiantes, no permite al estudiante ser responsable de su propio proceso de formación, pero aún así, consideran que es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.

7.1.1.5. Contexto en las aulas universitarias

Por último, aún estando a las puertas del comienzo del tercer curso de Grado en la mayoría de las titulaciones que ofrece la UGR, el profesorado considera que el peso de la docencia sigue recayendo en metodologías donde no hay una implicación directa de los estudiantes como son la clase magistral y el aprendizaje memorístico, predominando así, el discurso oral y el recurso impreso como estrategias docentes. Situación que según el mismo, no se debe del todo a una falta de concienciación respecto a la nueva cultura pedagógica que conlleva la entrada de los Grados, ni a que el profesorado sea mayor en edad, sino se trata de un miedo al cambio que es el que obstaculiza la puesta en práctica por parte del profesorado de nuevas metodologías.

En definitiva, la lección magistral es la metodología más empleada, debido entre otras causas, a que es el método que mejor maneja el profesorado. Aunque se está comprobando que, una vez que los profesores se “adueñan” de otro tipo de metodología (lo que implica que se sienten seguros en ella y la ven eficaz en su trabajo) introducen variaciones en sus prácticas docentes. Convirtiéndose así la

formación, en el punto clave de cualquier propuesta de transformación de las metodologías (MEC, 2006).

7.1.2. Opinión de los estudiantes sobre las metodologías activas

De igual forma que hemos descrito las conclusiones extraídas de los resultados de la opinión del profesorado sobre las metodologías activas, puntualizamos a continuación la de los estudiantes en base a las cuatro subdimensiones en las que se estructura en el cuestionario esta primera dimensión, confirmando así nuestra hipótesis 2.

7.1.2.1 Renovación metodológica

Según los resultados obtenidos, los estudiantes de la UGR, coincidiendo con el profesorado, manifiestan que los programas de las asignaturas no han sido cambiados en base a la renovación metodológica que conlleva la introducción del Grado, aunque opinan que en sus clases se produce un uso de las metodologías activas es cada vez más habitual, estando acompañadas las clases magistrales frecuentemente por otras modalidades.

En relación con lo anterior, se extrae que los estudiantes perciben que su profesorado no sólo está introduciendo nuevos métodos docentes, sino también nuevas modalidades de evaluación, observándose, lo que conlleva un estilo de trabajo diferente. Sin embargo, el profesorado no llega a contar del todo con la opinión de los estudiantes en la organización y gestión de los contenidos de clase, opinión que se contradice con la obtenida por parte del profesorado, que según la mayoría cuentan con la opinión de sus estudiantes.

Aunque el proceso de renovación metodológica, desde el punto de vista de los estudiantes está dando sus primeros pasos, éstos consideran que en general su profesorado no está preparado para el cambio metodológico, al igual que piensan que los recursos materias con los que cuenta la universidad no son los más adecuados para una docencia basada en metodologías activas.

7.1.2.2. Uso de las metodologías activas

Al igual que el profesorado, los estudiantes consideran que el uso de las metodologías activas no sólo permite que el centro sea el aprendizaje del estudiante en lugar del método de enseñanza del profesor, convirtiéndose ellos en los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo, sino que parten de que su uso les permite participar más en el aula, aprender autónomamente, investigar, trabajar más en grupo, y como no enfrentarse a problemas reales o similares a los que se encontrarán en la práctica profesional.

7.1.2.3. Desarrollo tradicional de la docencia

Según los resultados obtenidos, al igual que el profesorado, los estudiantes afirman que el discurso oral y el recurso impreso siguen siendo las estrategias predominantes en sus clases, aunque a diferencia del profesorado, no consideran que el profesorado justifique el uso único de la lección magistral por el tamaño o número de estudiantes que hay en clase ya que, según ellos, ésta no es la única metodología que se puede utilizar con grupos numerosos.

7.1.2.4. Contexto en las aulas universitarias

En base a lo anterior, consideran que las infraestructuras y equipamientos son más aptos para una docencia basada en clases magistrales y el elevado número de estudiantes por grupo, hace que la enseñanza de su profesorado se siga basando en el uso de las clases magistrales y en el aprendizaje memorístico, método que según los estudiantes, es el que mejor maneja su profesorado. Aunque su uso único difícilmente fomenta la reflexión en los estudiantes así como que participen más en clase.

7.1.3. Diferencias entre la opinión del profesorado y la de los estudiantes sobre las metodologías activas

Existen diferencias significativas en las respuestas dadas por parte del profesorado y los estudiantes sobre las metodologías activas, por lo que se confirma la hipótesis 3. A la vista de los resultados obtenidos en el análisis inferencial, el profesorado considera estar más de acuerdo que los estudiantes en que:

- El estilo de trabajo del profesor es diferente cuando se usa metodologías activas en el aula.
- El uso de las nuevas metodologías docente va acompañado de nuevos modelos de evaluación.
- Que el profesorado utiliza diferentes métodos didácticos de acuerdo a las características de los estudiantes.
- Que la lección magistral se acompaña, cada vez más, de metodologías activas.
- Que las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el método de enseñanza del profesor.
- Que el empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en las aulas.
- Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.
- El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.
- En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente.
- Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales.
- El elevado número de estudiantes por grupo dificulta el uso de las metodologías activas.
- La lección magistral es la metodología más empleada por el profesorado.

7.2. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA PERCEPCIÓN Y LA OPINIÓN DEL PROFESORADO Y DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (E-A)

A través de las siguientes conclusiones extraídas de la percepción y la opinión que tanto el profesorado como los estudiantes, tienen sobre las modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación, confirmamos nuestras hipótesis 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

7.2.1. Opinión y percepción del profesorado sobre el proceso de E-A

- Respecto al uso de las distintas modalidades organizativas (clases teóricas, seminarios, talleres, clases prácticas tutorías, prácticas externas, estudio y trabajo autónomo y estudio y trabajo en grupo) y a la opinión sobre lo adecuado de su uso en Grado, se ha obtenido acuerdo, es decir, el profesorado que afirma hacer uso de ellas, también opina que su uso en Grado es adecuado, aunque el uso de éstas sea menor al que cabría esperar, según la opinión. Siendo las clases teóricas y las tutorías las modalidades organizativas que mayormente utiliza el profesorado para su docencia, y las prácticas externas las que menos. Mientras que, según su opinión, son las clases prácticas la modalidad más adecuada para ser utilizada en Grado.
- De igual modo, en cuanto a los métodos docentes (lección magistral participativa, exposición oral de trabajos, seminario, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, portafolio, trabajo autónomo, aprendizaje orientado a proyectos, contrato de aprendizaje y mapas conceptuales) se observa un acuerdo entre los métodos docentes que utiliza el profesorado para el desarrollo de su docencia y la opinión sobre los mismos sobre su adecuación para ser utilizados en Grado, aunque, de nuevo se vuelve a ver que el uso que el profesorado hace de ellos es inferior al que cabría esperar en función de la opinión obtenida sobre los mismos. En este caso, es la lección magistral participativa el enfoque metodológico orientado a la enseñanza y aprendizaje activo que preferentemente utiliza el profesorado, mientras que, el contrato de aprendizaje, el portafolio y los mapas conceptuales son los métodos docentes menos utilizados. Siendo el aprendizaje basado en problemas el método activo que consideran más adecuado para el desarrollo de la docencia en Grado, según el 91,4% del profesorado.
- Sobre los sistemas de evaluación (pruebas objetivas, pruebas de respuestas corta, pruebas de respuesta larga, pruebas orales, trabajos y proyectos, informes y memorias de prácticas, pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, sistemas de autoevaluación, técnicas de observación, portafolio y mapas conceptuales) también existe un acuerdo entre el uso habitual que el profesorado hace los mismos y su opinión sobre su adecuación para ser utilizados en Grado. Siendo la realización de trabajos y proyectos por parte de los estudiantes para valorar su aprendizaje el método más utilizado, y los menos utilizados habitualmente, el portafolio y los mapas conceptuales. Siendo también la realización de trabajos y proyectos, así como las pruebas

de ejecución de tareas reales y/o simuladas, los métodos de evaluación que según la mayoría del profesorado son más adecuados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en las enseñanzas de Grado.

7.2.2. Opinión y percepción de los estudiantes sobre el proceso de E-A

- No existe acuerdo entre el uso habitual que hace el profesorado, según la percepción de los estudiantes, y la opinión sobre la adecuación de su uso en Grado, según estos mismos, sobre las modalidades organizativas, los métodos docentes, y los sistemas de evaluación. Por tanto, en lo que respecta a las modalidades organizativas, son las clases teóricas las más utilizadas por su profesorado, mientras que según su opinión, la modalidad más adecuada son las clases prácticas. Sobre los enfoques metodológicos activos, los estudiantes coinciden en señalar los estudios de caso son el método docente más utilizado por su profesorado, mientras que estos consideran que los métodos más adecuados para ser utilizados en Grado son: el aprendizaje basado en problemas, trabajo autónomo, trabajo cooperativo y el aprendizaje orientado a proyectos. Por último, sobre el uso de los sistemas de evaluación, el sistema en el que coinciden más estudiantes como mayormente utilizado por su profesorado para evaluar su aprendizaje, es la realización de trabajos y proyectos siendo, en este caso, el más adecuado según los mismos como método de evaluación en Grado.

7.2.3. Diferencias entre la percepción y opinión del profesorado sobre el proceso E-A en función de la edad, área de conocimiento, categoría profesional, experiencia docente y enseñanza

Mostramos a continuación, las conclusiones extraídas de las diferencias entre la percepción (Uso habitual) y la opinión del profesorado sobre las modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación, que confirman nuestra hipótesis 11.

7.2.3.1. Modalidades Organizativas

- En función de la edad se extraen las siguientes diferencias:

A mayor edad del profesorado, mayor es el uso que se hace de las clases teóricas, los seminarios, las prácticas externas y los informes, así como las memorias de proyectos como modalidades organizativas de su docencia. Siendo el profesor con edades entre los 41 y 50 años los que más utilizan las clases teóricas, mientras que el profesorado mayor de 60 años, los que más utilizan la modalidad de seminario, prácticas externas e informes y memorias de proyectos.

- En función del área de conocimiento a la que pertenece el profesorado extraemos que:

Las clases teóricas son más utilizadas por el profesorado de Ciencias de la Salud; los seminarios por los profesores tanto de Ciencias como de Ciencias de la Salud; los talleres son más utilizados en Artes y Humanidades; las clases prácticas son más utilizadas en Artes y Humanidades como en Ciencias; las tutorías, así como las prácticas externas, son más utilizadas por el profesorado de Ciencias; el estudio y trabajo autónomo destaca por ser más utilizado por el profesorado de Artes y Humanidades; y el estudio y trabajo en grupo por los profesores de Ciencias. De igual modo, las clases teóricas son consideradas más adecuadas para usarse en Grado por el profesorado de Ciencias de la Salud; los seminarios por los profesores de Ciencias y Ciencias de la Salud; los talleres por los de Artes y Humanidades; las clases prácticas y las tutorías, aunque el profesorado de todas las áreas las consideran adecuadas, son consideradas más adecuadas para su uso en Grado por el profesorado de Ciencias; las prácticas externas también son adecuada para utilizarse en Grado por el profesorado de todas las áreas de conocimiento, pero los que las consideran más adecuadas son los de Ciencias Sociales y Jurídicas; el estudio y trabajo autónomo de igual modo es considerado adecuado para Grado desde todas las áreas, siendo mayormente por el profesorado de Ciencias; y estudio y trabajo en grupo como modalidad organizativa es más adecuada para ser utilizada en Grado por los profesores de Ciencias.

- En función a la categoría profesional del profesorado, se concluye que:

Solamente existen diferencias respecto al uso de las clases teóricas, siendo estas más utilizadas por los Catedráticos, Titulares y Contratados Doctor que el resto de las categorías, como modalidad organizativa de la docencia. Asimismo, sobre el uso de las prácticas externas, son los profesores Asociados los que hacen un mayor uso de las mismas. En cuanto a la opinión sobre su uso en Grado son, de nuevo, los Catedráticos, Titulares y Contratados Doctor los que utilizan más las clases teóricas. Aunque, en este caso, también se extrae que la opinión sobre el uso de los talleres en Grado también varía según la categoría, siendo en este caso, los Asociados, Colaboradores, profesores Sustitutos y becarios FPU/FPDI los que los consideran que son más adecuados.

- Según la experiencia docente se concluye que:

Solamente varía el uso de los seminarios, de modo que, a mayor edad, mayor uso del mismo. Siendo en este caso, los profesores con más de 30 años de experiencia los que hacen un mayor uso del mismo como modalidad organizativa de su docencia. Sin embargo, respecto a la opinión sobre el uso de estas modalidades en Grado, se extrae que solamente difiere el uso de las prácticas externas en función de la experiencia docente, de tal modo que, es el profesorado con menor experiencia los que consideran que su uso en grado es más adecuado.

7.2.3.2. Enfoques Metodológicos

- Según el área de conocimiento de procedencia del profesorado se concluye que:

La lección magistral participativa es mayormente utilizada por el profesorado del área de Ciencias; la exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes no es un método docente utilizado habitualmente en ninguna de las áreas, pero el profesorado que afirma utilizarlas más, son los que proceden del área de Artes y Humanidades; el seminario, aunque no denota demasiado uso como método docente por parte del profesorado en general, los que mayor hacen un mayor uso del mismo son los de Ciencias de la Salud. Al igual sucede con los siguientes métodos docentes, los estudios de caso, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el portafolio, métodos poco utilizados por el profesorado, aunque se observa un mayor uso en el área de Ciencias para los dos primeros, y un mayor uso por parte del profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas para el tercero. En el caso del portafolio es destacable resaltar que en el área de Ciencias Técnicas el profesorado afirma no utilizarlo o posiblemente no conocer el uso del mismo como método docente; el trabajo autónomo es más utilizado en Artes y Humanidades; el trabajo cooperativo en Sociales y Jurídicas; el aprendizaje orientado a proyectos es poco utilizado por el profesorado en general, aunque se da más uso como método activo por parte del profesorado de Artes y Humanidades; el contrato de aprendizaje, es prácticamente poco o nada utilizado en todas las áreas, excepto en Artes y Humanidades y el área de Sociales y Jurídicas, donde, el profesorado lo suele utilizar más; por último, en cuanto a los mapas conceptuales, estos son poco utilizados en general, pero el profesorado que mayor uso hace de los mismos como método orientado a la enseñanza y aprendizaje activo es el del área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En cuanto a la opinión sobre cuál de los métodos docentes es más adecuado para ser utilizado en Grado, se extrae que para el profesorado de Ciencias, la lección magistral participativa, la exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes, el seminario, los estudios de caso y el ABP, son más adecuadas, que para el resto de profesorado, mientras que el uso del portafolio, el trabajo cooperativo, el aprendizaje orientado a proyectos, el contrato de aprendizaje y los mapas conceptuales son más adecuados para el profesorado de Sociales y Jurídicas; por último, respecto al trabajo autónomo, es considerado más adecuado para ser utilizado en Grado, según el profesorado de Artes y Humanidades.

- Según la categoría profesional del profesorado, varía el uso de los siguientes métodos docentes activos:

La lección magistral participativa es el método más utilizado por los Catedráticos, Titulares, Contratados Doctor y Ayudantes Doctor. Sin embargo, el contrato de aprendizaje sin embargo, es más utilizado por los Asociados y profesores Sustitutos y el uso de los mapas conceptuales difiere, ya que son los profesores Sustitutos los que hacen un mayor uso del mismo.

En cuanto a la opinión, también existen diferencias sobre la adecuación del uso de la lección magistral participativa, siendo los profesores Catedráticos los que la

consideran más adecuada como método docente en Grado; los estudios de caso, sin embargo, son considerados más adecuados por el profesorado con categoría de Asociado, Colaborador o becario FPU/FPDI; el portafolio es más adecuado para los colaboradores y los Sustitutos; el aprendizaje orientado a proyectos, para los Asociados, Colaboradores y Contratados Doctor; el contrato de aprendizaje es más adecuado para el profesorado Sustituto y becario FPU/FPDI; y por último la opinión sobre el uso de los mapas en Grado, también difiere siendo más adecuado su uso para el profesorado Ayudante Doctor y Sustituto.

- Según la experiencia docente del profesorado, varía el uso de los siguientes métodos:

El seminario es utilizado por el profesorado con más de 30 años de experiencia como docentes, mientras que según la opinión de los profesores con menor experiencia el uso del portafolio es más adecuado para ser usado en Grado. Al igual sucede con el trabajo autónomo y el trabajo cooperativo, donde son los profesores que tienen de 11 a 20 años de experiencia los que consideran que su uso es más adecuado para ser utilizado en Grado que el resto.

- En función del tipo de enseñanza que imparten encontramos las siguientes diferencias:

La exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes es más utilizado por el profesorado que imparte clase conjuntamente en las Antiguas Titulaciones y en Grado, así como los que dan en Posgrado; el seminario, el estudio de casos, el ABP y el portafolio, sin embargo, son los métodos más utilizados por el profesorado que imparte en Posgrado. Respecto a la opinión sobre su uso en Grado, las diferencias se centra en el uso de la lección magistral participativa, que es más adecuada para el profesorado; en relación al uso de los estudios de caso, también difieren las opiniones, siendo para los profesores que imparten en las Antiguas Titulaciones para los que es más adecuado su uso como método docente en las enseñanzas de Grado.

7.2.3.3. *Sistemas de Evaluación*

- En función de la edad del profesorado se extraen las siguientes diferencias:

A mayor edad del profesorado, más adecuado es para el mismo, el uso de los informes y memorias de prácticas como sistema de evaluación para valorar los aprendizajes de los estudiantes en Grado.

- En función del área de conocimiento en la que se encuentre adscrito el profesores, se concluye que:

Las pruebas objetivas son más utilizadas en Ciencias de la Salud; las pruebas de respuesta corta son mayormente utilizadas por el profesorado de las áreas de Ciencias y Ciencias de la Salud; las pruebas de respuesta larga, también son utilizadas como método preferente de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes por el

profesorado del área de Ciencias; las pruebas orales, así como la realización de trabajos y proyectos, sin embargo, son más utilizadas en Artes y Humanidades; los informes y memorias de prácticas figuran como los métodos más utilizados por el profesorado de Ciencias; los sistemas de evaluación, aunque no es realmente un método muy utilizado habitualmente en ninguna área, destaca por ser más utilizado por el profesorado de Artes y Humanidades; las técnicas de observación, el portafolio y los mapas conceptuales, aunque no son métodos de evaluación preferentes según el profesorado para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en ningún área, estos son más utilizados por los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En cuanto a la opinión sobre la adecuación del uso de los distintos sistemas de evaluación, encontramos diferencias en la opinión del uso de las pruebas objetivas y las de respuesta corta, siendo éstas para el profesorado de Ciencias de la Salud más adecuadas para ser utilizadas como método de evaluación en Grado que para el resto de áreas; las pruebas de respuesta larga, sin embargo, son más adecuadas para el profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas; las pruebas orales, son más adecuadas para el profesorado de Sociales y Jurídicas y, sorprendentemente, para el profesorado de Artes y Humanidades; los trabajos y proyectos son más adecuados para utilizarse en Grado según el profesorado de Artes y Humanidades; en cuanto a los informes y memorias de prácticas, es el profesorado del área de Ciencias el que considera más adecuado su uso en Grado; las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas son más adecuadas para el profesorado de Artes y Humanidades; mientras que los sistemas de autoevaluación, las técnicas de observación, el portafolio y los mapas conceptuales son más adecuados para ser utilizados como métodos de evaluación de los aprendizaje de los estudiantes en Grado, según la opinión del profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas.

- En función a la categoría profesional:

Solamente existen diferencias el uso de las técnicas de observación, siendo esta más utilizadas para evaluar a los estudiantes por el profesorado Contratado Doctor. Mientras que la opinión sobre su uso en Grado, difiere en el uso de las pruebas orales, siendo éstas más adecuadas para el profesorado Ayudante Doctor; es el profesorado Sustituto el que considera los informes y memorias de prácticas, y los sistemas de autoevaluación como métodos de evaluación más adecuado para Grado; en cambio, las técnicas de observación son más adecuadas para el profesorado Sustituto; y el portafolio y los mapas conceptuales se consideran métodos adecuados para ser utilizados en Grado, según el profesorado becario FPU/FPDI.

7.2.4. Diferencias entre la percepción y opinión de los estudiantes sobre el proceso E-A en función del área de conocimiento y la enseñanza en la que se encuentran matriculados.

7.2.4.1. Modalidades organizativas

- En función del área de conocimiento de procedencia, el uso de las modalidades organizativas por parte del profesorado, según las percepciones de los estudiantes, difiere de la siguiente manera:

Son los estudiantes de Ciencias de la Salud los que perciben un mayor uso de las clases teóricas, al igual que de las prácticas externas; mientras que los de Artes y Humanidades perciben un mayor uso por parte de su profesorado de los talleres, las clases prácticas y el estudio y trabajo autónomo; por último, en cuanto al uso de las tutorías, son los estudiantes que están realizando sus estudios en el área de Ciencias los que perciben un mayor uso de esta modalidad por parte de su profesorado.

En cuanto a la opinión sobre la adecuación o no del uso de las modalidades organizativas en Grado, éstas difieren en el uso de las clases teóricas, que son más adecuadas para los estudiantes de Ciencias de la Salud; los talleres y el estudio y trabajo en grupo para los que proceden del área de Ciencias; las prácticas externas resultan ser más adecuadas para los estudiantes de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas; y el estudio y trabajo autónomo, que es más adecuado para Grado como modalidad organizativa, para los estudiantes de Sociales y Jurídicas.

- En cuanto a la enseñanza que está cursando los estudiantes, el uso de las modalidades organizativas por parte del profesorado según la percepción de los estudiantes:

Según las percepciones de los estudiantes las clases teóricas y los seminarios son más utilizadas en Grado que en el resto de enseñanzas; los talleres se utilizan más en Máster; las tutorías en Doctorado; las prácticas externas en Máster; el estudio y trabajo autónomo o en grupo en Máster.

Respecto a la opinión sobre la adecuación de su uso en Grado, son los estudiantes que cursan Grado los que consideran más adecuado el uso de las clases teóricas como modalidad organizativa en la enseñanza de las nuevas titulaciones; los talleres son más adecuados para los estudiantes de Licenciatura; las clases prácticas para los que se encuentran matriculados en Grado; las tutorías son consideradas más adecuadas para los estudiantes que cursan Diplomatura o Máster; son los estudiantes que estudian Antiguas Titulaciones los que consideran más adecuadas las prácticas externas; el estudio y trabajo autónomo es más adecuado para los estudiantes de Diplomatura; y el estudio y trabajo en grupo para los de Máster.

7.2.4.2. Enfoques Metodológicos

- En función del área de conocimiento, difiere:

Según las percepciones de los estudiantes el uso de la exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes, los estudios de caso, ABP, el portafolio y el trabajo cooperativo son los métodos docentes más utilizados por el profesorado del área de Ciencias; mientras que son los estudiantes procedentes del área de Artes y Humanidades los que perciben un mayor uso del trabajo autónomo por parte de su profesorado.

En cuanto a la opinión sobre lo adecuado de su uso en Grado, se obtiene que, las exposiciones orales de trabajos realizados por los estudiantes, los estudios de caso, el ABP, el portafolio, el trabajo cooperativo y los mapas conceptuales son métodos docentes considerados más adecuados para ser utilizados en Grado por los estudiantes del área de Ciencias que los del resto de áreas; mientras que los seminarios se consideran más adecuados para los estudiantes de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, el aprendizaje orientado a proyectos para los de Artes y Humanidades, y el contrato de aprendizaje para los de Sociales y Jurídicas.

- En función de la enseñanza que cursan:

Se observa que son los estudiantes que están realizando estudios de Licenciatura, así como los de Grado, los que perciben un mayor uso de la lección magistral participativa por parte de su profesorado; los que cursan licenciatura, son los que perciben que se utilizan más la exposición oral de trabajos, mientras que los que están matriculados en Grado, son los que perciben que su profesorado utiliza más el seminario y el aprendizaje orientado a proyectos; por último y siendo muy sorprendente, son los estudiantes que están realizando Máster, los que perciben un mayor uso del portafolio, el trabajo autónomo, el trabajo cooperativo, el contrato de aprendizaje y los mapas conceptuales como métodos docentes en sus clases.

En cuanto a la opinión sobre la adecuación o no del uso de estos métodos activos en Grado, es destacable como los estudiantes de Máster son los que consideran que la exposición oral de trabajos realizados por los estudiantes, el portafolio, el trabajo cooperativo y el contrato de aprendizaje son métodos muy adecuados para ser utilizados en Grado, mientras que los estudios de caso, el ABP, el trabajo autónomo y los mapas conceptuales son considerados adecuados para ser utilizados en Grado por los estudiantes que cursan estudios en las Antiguas Titulaciones.

7.2.4.3. Sistemas de Evaluación

- Según el área de procedencia de los estudiantes se concluye que:

Los estudiantes del área de Artes y Humanidades perciben que su profesorado utiliza más para las valoraciones de los aprendizajes los trabajos y proyectos, las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, mientras que los del área de

Ciencias perciben que son, mayoritariamente, utilizadas las pruebas de respuesta larga, las técnicas de observación y los mapas conceptuales. En cambio, los de Ciencias de la Salud, perciben que su profesorado utiliza más las pruebas objetivas; y por último, son los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas los que perciben que su profesorado utiliza más las pruebas orales, las pruebas de respuesta corta, los sistemas de autoevaluación y el portafolio.

En cuanto a la adecuación o no del uso de éstos en las enseñanzas de Grado, las opiniones de los estudiantes difieren de manera que, los estudiantes de Artes y Humanidades, son los que opinan que es más adecuado que su profesorado utilice más los trabajos y proyectos, así como las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas; son los estudiantes del área de Ciencias los que consideran que las pruebas de respuesta corta, las pruebas orales, las técnicas de observación y el portafolio son métodos adecuados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes que cursen Grado; los estudiantes del área de Ciencias de la Salud opinan que son más adecuadas las pruebas objetivas, mientras que los que proceden del área de Sociales y Jurídicas consideran que los sistemas más adecuados son las pruebas largas, los sistemas de autoevaluación y los mapas conceptuales; en cuanto a las opiniones de los estudiantes del área de Ciencias Técnicas estas solo se difieren del resto en el uso de los informes y memorias de prácticas, siendo estas las más adecuadas para ser utilizadas por el profesorado en Grado.

- En función de la enseñanza en la que se encuentre matriculado el estudiante, su percepción varía de la siguiente forma:

Son los estudiantes de Máster los que perciben que su profesorado utiliza más las pruebas de respuesta corta, las pruebas orales, los informes y memorias de prácticas, los sistemas de autoevaluación, pruebas de ejecución e tareas reales, las técnicas de observación, el portafolio y los mapas conceptuales; mientras que los que están realizando estudios en las Antiguas Titulaciones perciben que su profesorado utiliza más las pruebas objetivas (Licenciatura), y las pruebas de respuesta larga (Diplomatura); en cuanto a los trabajos y proyectos estos son percibidos más como método preferente de evaluación por los estudiantes de Grado.

En cuanto a la opinión sobre el uso de los sistemas de evaluación, estas difieren, siendo los estudiantes de Máster los que consideran que las pruebas objetivas, las pruebas orales, los informes y memorias, las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, los sistemas de autoevaluación, el portafolio y los mapas conceptuales, son métodos adecuados para valorar el aprendizaje de los estudiantes de Grado; mientras que las pruebas de respuesta corta, son los estudiantes que se encuentran cursando Grado, los que las consideran adecuadas; y por último, respecto a su uso de las pruebas de respuesta larga, son los estudiantes de Doctorado los que consideran más adecuado su uso como método de evaluación en Grado.

7.2.5. Diferencias entre la percepción y la opinión de los profesores y los estudiantes sobre el proceso de E-A

Existen diferencias significativas en las respuestas dadas por parte del profesorado y los estudiantes, tanto sobre la percepción como la opinión, sobre el uso de las modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación. Por tanto, se confirma la hipótesis 11.

7.2.5.1. Modalidades Organizativas

Respecto al uso de las modalidades organizativas, aunque se han apreciado diferencias en el uso que el profesorado afirma hacer y el uso que los estudiantes perciben en todas las modalidades, siendo el profesorado el que afirma hacer más uso de las mismas, que el que percibe el estudiantes, consideramos que las diferencias son mínimas y no relevantes, ya que ambos, llegan a considerar que el uso de las clases teóricas, las clases prácticas, las tutorías, el estudio y trabajo autónomo y el estudio y trabajo en grupo, coinciden en señalar que se hace bastante uso de las mismas. Sin embargo, si se aprecian diferencias más destacables, por un lado, en el uso de los seminarios y los talleres, donde es el profesorado el que afirma hacer más uso que lo que afirma percibir el estudiante, de manera que según el profesorado el uso de ambos tiende a ser bastante, mientras que según la percepción de los estudiantes el uso de este tiende a ser poco. Y por otro lado, y quizás donde claramente se aprecia una diferencias destacable, es en el uso de las prácticas externas, donde el profesorado afirma utilizar entre poco y bastante esta modalidad, mientras que los estudiantes consideran que el uso que se hace de la misma es poco o nada.

En cuanto a la opinión sobre el uso de éstas en las titulaciones de Grado, aunque de nuevo es el profesorado que considera más adecuado el uso de todas y cada una de ellas para ser utilizadas en Grado, podemos llegar a la conclusión que el uso de las clases teóricas, los seminarios, los talleres y el estudio y trabajo autónomo o grupal son para el profesorado claramente modalidades organizativas adecuadas para ser utilizadas en la docencia de los Grados, mientras que la opinión de los estudiantes no llega del todo considerarlos aptos, ya que esta se sitúa entre poco adecuado y adecuado. En cambio, el uso de las prácticas externas, es considerado por ambos adecuado para las enseñanzas de Grado.

7.2.5.2. Enfoques Metodológicos

En este caso sobre el uso de los métodos docentes activos, se obtiene diferencia ente el uso que afirma hacer el profesorado y la percepción sobre el uso que tienen los estudiantes, siendo el profesor el que afirma hace un mayor uso de la lección magistral participativa, la exposición oral de trabajos, el seminario, los estudios de caso, el ABP, el trabajo cooperativo y el aprendizaje orientado a proyectos. Aunque consideramos destacable la diferencia existente en el uso de la lección magistral participativa y el ABP, ya que según el profesorado el uso que suele hacer habitualmente de ambos es bastante e incluso mucho, mientras que la percepción de los estudiantes tiende a señalar que el uso habitual que su profesorado hace de los dos métodos es relativamente poco.

Por otro lado, destacable es también como tanto profesores como estudiantes llegan a coincidir que el portafolio, el contrato de aprendizaje y los mapas conceptuales son poco e incluso nada utilizados en la docencia como métodos docentes.

Respecto a la opinión sobre el uso de los estos métodos orientado a la enseñanza y aprendizaje activo, en Grado, aunque se obtienen diferencias significativas entre la opinión del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de la lección magistral participativa, la exposición oral de trabajos, el seminario, los estudios de caso, el ABP, el portafolio, el trabajo autónomo, el trabajo cooperativo, el contrato de aprendizaje y los mapas conceptuales, siendo el profesor en todas ellas quien considera más adecuado su uso que los estudiantes, consideramos primordialmente destacables las diferencias existentes en la opinión sobre el uso de la lección magistral participativa, la exposición oral, el seminario y los estudios de caso, ya que estos son considerados adecuados e incluso muy adecuados para ser utilizados en Grado, siendo estos menormente adecuados para ser utilizados en Grado para los estudiantes.

7.2.5.3. Sistemas de Evaluación

En relación al uso de los sistemas de evaluación se obtienen diferencias significativas en respecto al uso de las pruebas de respuesta corta, las pruebas orales, los informes y memorias de prácticas, las pruebas de ejecución de tareas reales, los sistemas de autoevaluación y las técnicas de observación, aunque en todas ellas es el profesorado el que puntúa más alto, ambos, profesores y estudiantes perciben que el uso de las mismas es poco. Ahora, en cuanto al uso de los trabajos y los proyectos, mientras que el profesorado afirma hacer bastante uso de los mismos para realizar las evaluaciones de los aprendizajes de sus estudiantes, estos últimos perciben que el uso que su profesorado hace es claramente menor, es en el único método según ambos utilizado para bastante para las valoraciones de los aprendizajes.

Respecto a la opinión sobre el uso de éstos en Grado, aunque se extraen diferencias en cuanto a la opinión sobre el uso de las pruebas objetivas, las pruebas de respuesta corta, las pruebas de respuesta larga, las pruebas orales, los trabajos y proyectos, los informes y memorias de prácticas, las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas y los sistemas de autoevaluación, siendo el profesorado el que considera más adecuado el uso de éstas en Grado; son realmente destacables para nosotros, las referidas al uso de las pruebas orales, los informes y memorias de prácticas y las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, ya que éstas son consideradas adecuadas según el profesorado, mientras que para los estudiantes, no llegan a serlo, siendo estas desde nuestro punto de vista por el miedo escénico en el caso de las pruebas orales, y en el caso de los informes y memorias de prácticas partimos que puede deberse, por el tiempo que supone su realización. Pero lo que no nos cuadra, es que la realización de tareas reales y/o simuladas no se lleguen a considerar por los estudiantes como adecuadas, ya que se trata de pruebas similares a las que pueden llegar a tener que hacer con posterioridad profesionalmente.

En el último lugar, podemos concluir aportando, y quizás planteándonos, el por qué el profesorado considera adecuado el uso de modalidades, métodos docentes

y sistemas de evaluación en Grado, siendo estos realmente poco utilizados por el habitualmente en su docencia, situación que según la opinión extraída sobre las metodologías activas, puede deberse a, la dificultad que le supone realizarlos debido al tamaño del grupo, a la falta de recursos o al miedo que le supone el poner en práctica nuevas modalidades.

7.3. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA OPINIÓN DEL PROFESOR Y DE SU GRUPO DE ESTUDIANTES SOBRE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS Y SOBRE LA PERCEPCIÓN Y LA OPINIÓN SOBRE EL PROCESO DE E-A

7.3.1. Diferencias entre la opinión del profesorado y la de los estudiantes sobre las metodologías activas

Existen diferencias significativas en las respuestas dadas por parte de los 32 profesores y de sus grupos-clase sobre las metodologías activas, por lo que se confirma la hipótesis 4. De manera, que a la vista de los resultados obtenidos en el análisis inferencial, el profesorado considera estar de acuerdo mientras que los estudiantes no lo están del todo en:

- El estilo de trabajo del profesor es diferente cuando usa metodologías activas en el aula.
- El uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación.
- Se utilizan métodos didácticos de acuerdo a las características de los estudiantes.
- Las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes.
- La lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas.
- El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinaria de contenidos.
- Las metodologías activas potencia la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.
- El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.
- El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.
- Los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.
- Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales.

Sin embargo, aunque también se presentan diferencias en la opinión sobre si el elevado número de estudiantes por grupo dificulta el uso de las metodologías activas, siendo el profesorado el que está más de acuerdo en ello, es en este caso donde ambos, profesores y estudiantes llegan a considerar estar claramente de acuerdo con ello.

7.3.2. Diferencias entre la opinión y la percepción del profesorado y de sus grupos-clase sobre el proceso de E-A

7.3.2.1. Modalidades Organizativas

Sobre el uso de las modalidades organizativas podemos llegar a concluir que solamente consideramos que existan diferencias significativas realmente destacables en el uso de las clases prácticas y el uso de las tutorías, utilizándose éstas para el profesorado bastante e incluso mucho en su docencia, mientras que según sus grupos-clase, el uso no es menor al que afirma hacer el profesorado.

Consideramos también necesario destacar, como en este caso, profesores y estudiantes llegan a coincidir en que, las clases teóricas y el estudio y trabajo autónomo son bastante utilizadas como modalidad organizativa, mientras que los talleres y el estudio y trabajo grupal es poco utilizado. Al igual que ambos llegan a afirmar que no se hace uso de las prácticas externas como modalidad organizativa.

Respecto a la opinión sobre el uso de éstas en Grado, aunque se obtiene diferencias significativas sobre en la opinión sobre el uso de los seminarios, las clases prácticas, las tutorías, el estudio y trabajo autónomo o grupal, siendo el profesorado el que las considera más adecuadas para ser utilizadas en Grado, Desde nuestro punto de vista destacamos realmente diferencias en sólo dos de ellas, el seminario y el estudio y trabajo en grupo, siendo estas no del todo consideradas para utilizarse en Grado, debido quizás al desconocimiento o mala experiencia con el desarrollo de los seminarios, y de igual modo sucedería con el estudio y trabajo en grupo, aunque suponemos que la manifestación de esta opinión por parte de los estudiantes se debe principalmente a la problemática que conlleva el organizarse y coordinarse para generar bien sea un conocimiento o un resultado sobre el mismo de manera grupal.

7.3.2.2. Enfoques Metodológicos

Las diferencias que se extraen en este caso, son sobre el uso de las exposiciones orales de trabajos realizados por los estudiantes, que aunque ambos consideran que se utilizan poco, son los profesores los que puntúan más alto; y sobre el uso del estudio de casos, siendo en este caso algo más apreciable la diferencia, ya que según el profesorado estos son habitualmente utilizados como métodos docentes, mientras la percepción de los estudiantes desvela que su uso es menor llegando a ser poco.

Además podemos destacar como a la vista de los resultados obtenidos, podemos observar que el método activo que consideran ambos que es utilizado habitualmente es el trabajo autónomo, siendo poco utilizados el seminario, el ABP, el trabajo cooperativo, el aprendizaje orientado a proyectos, el contrato de aprendizaje y los mapas conceptuales; y nada usado según ambos el portafolio. En este caso podemos considerar, que esta opinión se puede deber al desconocimiento del mismo como método docente activo.

En cuanto a la opinión sobre el uso de los enfoques metodológicos en Grado, se extrae que, es el profesorado el que considera más adecuado el uso de las

exposiciones orales de trabajos realizados por los estudiantes, los seminarios, los estudio de casos, y el trabajo autónomo, siendo este último considerado por ambos adecuado, aunque puntúe más alto el profesorado. En este caso podemos llegar a considerar, que el hecho que los estudiantes no consideren adecuado el uso de los seminarios, las exposiciones orales, los estudios de casos, así como el ABP y el aprendizaje orientado a proyectos, se deba a que su uso habitual es menor. En cuanto a la opinión sobre el contrato de aprendizaje, como dejar apreciar los resultados obtenidos, queda totalmente claro el desconocimiento que tanto profesores como estudiantes tienen sobre el mismo, ya que en este caso, ambos, coinciden en señalar que este no es poco adecuado para ser utilizado en Grado.

7.3.2.3. Sistemas de Evaluación

En último lugar, sobre el uso de los sistemas de evaluación se extraen diferencias entre el uso que afirma hacer el profesorado sobre las pruebas de respuesta corta y las pruebas orales, y la percepción sobre el uso de los mismos que tienen los estudiantes, aunque en este caso son ambos, profesores y estudiantes, los que parten de que el uso de estos métodos de evaluación no es muy frecuente para valorar los aprendizajes, son los profesores los que acentúan señalando que hacen más uso. Destacable también es desde el punto de vista de los datos obtenidos, como se obtiene que tanto el profesorado como los estudiantes desconozcan el uso del contrato de aprendizaje, ya que ambos no sólo llegan a considerar que lo utilizan poco sino que según su opinión el uso de este tampoco es del todo adecuado para Grado.

Respecto a la opinión sobre el resto de sistemas de evaluación se extraen diferencias claramente significativas desde nuestro punto de vista, en las opiniones que profesores y estudiantes tienen sobre el uso de las pruebas orales y los informes y memorias de práctica, siendo estas mayormente más adecuadas para el profesorado que para los estudiantes, los que acentúan no considerarlas totalmente adecuadas para ser utilizadas para valorar los aprendizajes de los estudiantes en Grado. Opinión que puede deberse por el miedo escénico en relación a las pruebas orales y al tiempo que excesivo quizás que conlleva la realización de los informes y memorias de prácticas.

7.4. LIMITACIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Podemos concluir realizando una reflexión general de lo que ha supuesto esta tesis en el ámbito en el que nos movemos y la posible continuación que – estimamos- podría producirse en nuevos caminos que complementen lo ya realizado o exploren otros ámbitos relacionados. Esta reflexión debe surgir también desde la plena conciencia de las limitaciones que presenta este estudio y cuya superación supondría, indudablemente, mejoras en la investigación.

7.4.1. Limitaciones de la Investigación

En este apartado vamos a presentar, lo que a nuestro juicio y a grandes rasgos, constituyen las principales limitaciones de la investigación. Estas se resumen en las siguientes:

- Grandes dificultades a la hora de recoger la información tanto del profesorado como de los estudiantes.

En cuanto al cuestionario dirigido hacia el profesorado, como hemos descrito en el capítulo metodológico, fue una ardua tarea el optar por una herramienta útil y válida para la recogida de datos, que nos facilitara a posteriori el vaciado de los mismos.

En cuanto a la primera muestra de los estudiantes, tal como se argumentó, tuvimos grandes dificultades para poder recoger sus opiniones, ya que fueron múltiples las negativas por parte de los estudiantes de participar en nuestra investigación. También fue complicado el proceso de recogida de información de los estudiantes de los campus de Ceuta y Melilla. En lo que respecta a la primera muestra, nos fue imposible obtener representatividad de estudiantes, y respecto a la segunda, tuvieron que ser los propios profesores los encargados de pasar los cuestionarios.

- Inexistencia de aportaciones por parte del profesorado en las pregunta abierta “¿Qué considera usted que son las metodologías activas?” insertada en el cuestionario dirigido hacia los mismos. Lamentablemente, esto ha provocado no tener información sobre el conocimiento que el profesorado tiene sobre la funcionalidad y finalidad del uso de las metodologías activas.
- Negativa por parte de muchísimos profesores en participar en nuestra investigación. Desde su opinión esta negativa se fundamenta en la idea de que se trataba de un cuestionario demasiado extenso, o el hecho de que se le obligara a dar respuesta en todas las cuestiones (excepto en la pregunta abierta). También fueron presentas muchas negativas debido a que según ellos, el modo de conocer la opinión que el profesorado tiene sobre el uso de las metodologías activas a través de una encuesta no era el acertado, realizándose por estos propuestas de creación de grupos de discusión o entrevistas personalizadas. Del mismo modo, también fueron muchos los que negaron participar en la confección de nuestra segunda muestra, ya que consideraban que el hecho de pasar la encuesta a sus estudiantes supondría para ellos la pérdida de un clase, suponiéndoles a la vez cierto retraso en la programación de los contenidos.
- Desconocimiento de la terminología metodologías activas. Fueron muchos los profesor que las conocían y las utilizaban en su docencia, pero les sugería confusión ya que ellos no las denominaban así. Para ello, tuvimos que dar respuesta de manera individual a cada uno de los email que recibíamos pidiéndonos una aclaratoria sobre qué entendíamos nosotros por metodologías activas.

7.4.2. Implicaciones de la Investigación

En cuanto a las implicaciones que tiene la investigación aquí presentada podemos señalar, que se trata de una investigación que además de dar a conocer la opinión que tanto el profesorado como los estudiantes tienen sobre el uso de las metodologías activas, pensamos que a la luz de los datos obtenidos podemos decir que se trata de un estudio válido y de gran importancia para el profesorado en general para la universidad y específicamente para la UGR, ya que por un lado, damos a conocer qué modalidades organizativas, qué métodos docentes y qué sistemas de evaluación son los que más afirman utilizar habitualmente los profesores en cada una de las áreas de conocimiento, así como cuáles son las percepciones sobre el uso de los mismos que tiene los estudiantes, y por otro lado, es también de gran validez debido a que mostramos las opiniones sobre la adecuación del uso de estas modalidades, métodos docente, y sistemas de evaluación en Grado, las cuales pueden ser beneficiosas para el profesorado, ya que para las futuras programaciones docentes puede partir de lo que consideran sus estudiantes que es más adecuado para organizar y desarrollar sus clases, así como para valorar sus aprendizajes.

Además, consideramos que todo esto puede ser de gran utilidad para el Gobierno de la UGR ya que, estos resultados pueden servir de guía para las futuras acciones formativas a desarrollar sobre metodologías activas. De este modo los responsables de dichas acciones, pueden conocer de antemano cuáles son las modalidades, métodos y sistemas de evaluación habitualmente utilizados en cada una de las áreas lo que puede llegar a favorecer la creación de cursos específicos en función del área de conocimiento.

Consideramos que se trata de un estudio que no sólo pone de manifiesto qué opinión tienen tanto profesores como estudiantes sobre las metodologías activas, (modalidades, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación), sino que también da a conocer las necesidades, las propuestas de mejoras que según el profesorado permitirían no sólo hacer un mayor uso de las metodologías activas, sino un mejor uso de las mismas.

7.5. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Concluida la investigación, cabe adelantar cuales van a ser los siguientes o futuros análisis o acciones a realizar a partir de los datos obtenidos, que completarían o cubrirían campos relacionados que por su complejidad constituyen en sí mismo temas de investigaciones independientes.

Como futuros análisis nos planteamos los siguientes:

- Describir un perfil tanto del profesorado como de los estudiantes, en base a las variables descriptivas, en cuanto a la opinión de las metodologías activas.
- Analizar las posibles relaciones existentes entre el uso que el profesorado hace de las modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación.
- Realizar un estudio comparativo exhaustivo de cada uno de los 32 profesores con su respectivo grupo-clase, para denotar a modo individual que diferencias existen entre la opinión sobre las metodologías activas, así como

la percepción y opinión sobre el uso de las modalidades organizativas, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación, con el propósito de elaborar unos informes descriptivos para cada uno de los profesores participantes, con la finalidad de que estos conozcan que perciben que se utiliza en clase y que opinan que es más adecuado según ellos para las nuevas enseñanzas de Grado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, D. & Hamm, M. (1996). *Cooperative learning. Critical Thinking and collaboration across the curriculum*. (2 ed.). Springfield Illinois: Charles Thomas Publishers.
- Adelman, C., Kemmis, S., y Jenkin, D.(1980). Rethinking the case study: Notes from the second Cambridge conference. En H. Simosn (Eds.), *Towards a science of the singular*. Norwich: CARE.
- Alaminos, A. & Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Alba Pastor, C. (2005). El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, Nº 337, Mayo-Agosto 2005. Recuperado el 17 septiembre de 2011, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_02.pdf
- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Alcalde, R. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero. ¿Modelos de atención a la diversidad o a la igualdad educativa? *Revista de Educación*, 345, 207 -228.
- Alcaraz Yánez, C. y Ordóñez García, M.E. (2008). Acontecimientos que han ido configurando el espacio Europeo de Educación Superior. Recorrido Histórico. En González Vázquez, A y LLébana Checa, J.A. (2008). *Posibilidades, Experiencias y Retos en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Álvarez Rojo, V. et al. (2008). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. En H. Salmerón y V. L. López (coord). *Orientación educativa en las Universidades*. Granada: Editorial Universitario.
- Álvarez, P. 2002, *La función tutorial en la Universidad*. Madrid, EOS.
- Antequera Gallego, G. (2007). Aportaciones del Comunicado de Londres en el proceso de Bolonia: conclusiones sobre los programas de doctorado y otros aspectos destacables. Recuperado el 22 de Febrero de 2011, de www.odas.es/site/get_file.php?fid=37
- Appiah, K. A. (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- Arbuckle, J. L. (2007). AMOS™ 16 user's guide. Chicago: SPSS.
- Arbuckle, J. L. (1997). Herramientas de macro para modelos de ecuaciones estructurales de la longitudinal y múltiples grupos datos. Presentado en la Conferencia de la Escuela de Verano de Berlín en el modelado y longitudinal múltiple. Datos del grupo: Temas, enfoques y ejemplos. Instituto Max Planck para el Desarrollo Humano y Educación, Berlín, Alemania.

Referencias Bibliográficas

- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En Verdugo, M. A., Crespo, M., Badía, M. & Arias, B. *Metodología en la investigación sobre discapacidad*.
- 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.
- Armengol Asparó, C. et al. (2009). La coordinación académica en la Universidad. Estrategias para una educación de calidad. *REIFOP*, 12 (2), 121–144. Recuperado el 21 de Septiembre de 2011, de <http://www.aufop.com/>.
- Armengol, C. y Castro, D. (2004). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos*, 6-7, 137-158
- Arredondo, M. A. (2006). Curso de PML y Educaión. Santiago de Chile.
- Atienza, J. (2008). Aprendizaje basado en problemas. En Ribes, A. (coord.). (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Bahamon, J. H. (2007). Un modelo para el diseño curricular de la asignatura de la Universidad: Alienación constructivista entre objetivos, contenidos de aprendizaje, estrategias didácticas y evaluación. Recuperado el 13 de Enero de 2012, de http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/5353/1/D21.3-MODELO%20DISE%C3%91O%20CURRICULAR-V1%20.pdf
- Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla, en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-139. Recuperado el 21 de Septiembre de 2011, de http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm
- Barrow, C., Didou, S. y Mallea, J. (2003). *Globalization, Trade Liberalization and Higher Education*, Neetherlands: Kluwer.
- Barrows, H. (2000): *Problem-Based Learning Applied to Medical Education*. Springfield: SIU School of Medicine.
- Bautista, J. M. (2005). *Universidad y Espacio Europeo en la encrucijada de la calidad*. Huelva: Hergué.
- Benedito, V. (2005). Prólogo en GOÑI J. M., *El espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del Currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Benito, A., Bonson, M. e Icarán, E. (2005). Metodologías activas. En Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bentler, P. M., & Yuan, K-H. (1999). Structural equation modeling with small samples: Test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 34, 181-197.
- Bergen (2005). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Recuperado el 18 de Febrero de 2010, 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 2010, de http://www.eees.es/pdf/Berlin_EN.pdf
- Beyerbach, B. A. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers concept maps. *Teaching and Teacher Education*, 4, 339-347.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1993). *The Process of Learning*. (3ª ed.). Sidney: Prentice Hall.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality learning at university*. Buckinghamshire: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona:ceac.
- Bisquerra, R. et al. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias*. Madrid: Narcea.
- Blasco, J. E. y Mengual, S. (2007). La metodología observacional como medio de aprendizaje autónomo de los alumnos, desarrollo de competencias para el Espacio Europeo de Educación Superior durante el periodo del prácticum de Magisterio de Educación Física. En *Actas de IX Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en Empresas en la Formación Universitaria: Buenas prácticas en el practicum*. Poio (Pontevedra). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., y Palincsar, A (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3 - 4).
- Bolonia (1999)**. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Recuperado el 18 de Febrero de 2010, de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Boronat Mundina, J. (1999). Programa de Asesoramiento Vocacional del Universitario desde la disciplina de Orientación Profesional. *Actas del III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela

Referencias Bibliográficas

- Bosco, M. y Rodríguez, D. (2008). Docencia Virtual y Aprendizaje Autónomo: Algunas Contribuciones al EEES. *RIED*, 11(1), 157-182.
- Bowden, J. y Marton, F. (2011). *La Universidad. Un espacio para el aprendizaje. Más allá de la Calidad y la Competencia*. Madrid: Narcea.
- Bradburn, N. M., & Schwarz, N. (1996). *Thinking about answers: The application of cognitive processes to survey methodology*. San Francisco: Jossey-Bass
- Breakwell, G. M., Hammond, S. & Fife-Shaw, C. (1995). *Research Methods in Psychology*. London: Routledge.
- Brew, A. (2006). *Research and teaching. Beyond the divide*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Brown, G. & Atkins, M., (1990). *Effective Teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. London.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruselas. (2006). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo y al Comité Económico y Social Europeo. Disponible en: <http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/35629.pdf> (Consultado el 16/06/09)
- Budapest-Vienna (2010). Declaration on the European Higher Education Area. Recuperado el 18 de Febrero de 2010, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- Buendía, L. (2003). Hacia una universidad de calidad: algunos problemas pendientes. *Educatio*, 20/21, 87-100.
- Buendía, L., Colas, P. Hernandez, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: MC Graw-Hill.
- Buendía, L., Colas, P. y Hernández, F. (2004). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendia, L., Gonzalez, D., Gutierrez, J. y Pegalajar, M. (1999). *Modelos de Análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bugeda, J. (1974): *Manual de técnicas de investigación social*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid.
- Byrne, B. M. (2005). Factor analytic models: Viewing the structure of an assessment instrument from three perspectives. *Journal of Personality Assessment*, 85, 17-30.
- Byrne, B. M. (2009). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concept, Applications, and Programming*. (2ª edición). 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. (Coord.) (1993): *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona: PPU.
- Cabero, J. (coord.) (2007). *Tecnología Educativa*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Cabero, J. (dir) (2006). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 27, 11-29.
- Cabero, J. et al. (2002). Las TICs en la Universidad. Sevilla: Colección Universitaria. Ciencias de la Educación, Ed. MAD.
- Cabero, J. y Duarte, A. (1994): CD-ROM en la enseñanza e investigación: una tecnología en aumento. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 1, 83-101.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2007). "Propuestas de colaboración en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje". Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 23. 07/07
- Cabero, J., et al. (2003). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*. 81-100.
- Cabero, J., et al. (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.
- Calvo, F. (1990). *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Camacho Pérez, S. Curso de planificación de la docencia universitaria. Guías Didácticas, 2007. Recuperado el 21 de Agosto de 2011, de http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ceguido/ceguido1/Documenta/PDU_GD1_Guia.pdf
- Campanario, J. M. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias?. Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las Ciencias*, 17, 179-192.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-15.
- Carrasco, V. y Lapeña, C. (2005). La acción tutorial en la Universidad de Alicante. En M. J. Frau y N. Saulea, (Eds.). *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.
- Castellano, F. y Sanz, R. (1990). Un análisis de necesidades entre estudiantes de la Universidad de Granada para la elaboración de un programa de orientación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 149-155.
- Castellanos, F., (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Referencias Bibliográficas

- Castillo-Olivares Barberán, J. M. (1996). "Mapas conceptuales en matemáticas", en *Números*, 27, 45-58.
- Catena, A., Ramos, M. y Trujillo, H. (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Caurcel, M. J. et al., (2009). ¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza?. *Profesorado. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 305-319.
- Cea D'Ancona, M. A- (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- 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.
- Cohen, L.; Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Colas, P. y Buendia, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: alfar.
- Colas, P. y Buendia, L. (2004). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículo*. Barcelona: Laia. Company, Inc.
- Collins, A., Brown, J. S. y Newman, S. E. (1989). Aprendizaje cognitivo: La enseñanza del arte de la lectura, escritura y matemáticas. En el grupo LB Resnick (Ed.), *Saber, el aprendizaje y la enseñanza: Ensayos en honor de Robert Glaser* Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- 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 2011, de: http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumberylg=esytype_doc=COMfinalyan doc=2008ynu doc=180
- Comisión Europea. (2008b). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*, Recuperado el 15 Mayo de 2011, 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 Española (Madrid, 2005) Recuperado el 21 de Marzo de 2011, de http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/PROPUESTA_RENOVACION.pdf
- Converse, J.M. y Presser, S. (1994) Survey questions. Handcrafting and standardized questionnaire. En M.S. Lewis-Beck (ed). *Research practice*. Londres: Sage.
- Coombs, P. (1985). *La crisis mundial de educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Creswell, J.W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Crowley, S.L. and Fan, X. (1997), "Structural Equation Modeling: Basic Concepts and Applications in Personality Assessment Research," *Journal of Personality Assessment*, 68 (3), 508-31.
- De Juan, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- De la Cruz, M. A. (2004). Un modelo de lección magistral para un aprendizaje activo y cooperativo. Cursos y conferencias de innovación y desarrollo docente. Vigo. Recuperado el 21 de Septiembre de 2011, de http://webs.uvigo.es/webcalidad/area_calidad/documentos/cursos/LeccionMagistralApuntes.pdf
- De la Fuente, J., Nievas, F. y Rius, N. (2002). *Cuestionario sobre las expectativas de enseñanza de los estudiantes universitarios*. Manuscrito no publicado. Universidad de Almería, España.
- De Miguel (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. MEC/ UNIOVI. Recuperado el 17 de Junio de 2011, de: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- De Miguel Díaz, M. (dir.) (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Trabajo subvencionado por el MECD en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, como acción destinada a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de Actividades del Profesorado Universitario. Madrid. Recuperado el 10 de Septiembre de 2011, de <http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/documentos/ea/planesestudio>
- De Miguel, M. (coord.) (2009): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- De Wit, H. y Knight, J. (Eds.). (1999). *Quality and Internationalization in Higher Education*, Paris, OCDE. Traducción al español: *Calidad e internacionalización en la Educación Superior*, México DF: ANUIES. Recuperado el 4 de Septiembre,

- 2011, de:
<http://web.anuies.mx/servicios/publicaciones/libros/lib62/1.html#a>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santilla. Ediciones UNESCO.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santilla. Ediciones UNESCO.
- Díaz Allue, M. T. (1995). *Orientación en la Universidad*. Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Universitaria. Universidad de la Coruña. Conferencia.
- Dillon, W.R., Madden, T.J. & Firtle, N.H. (1994). *Marketing research in a marketing environment*. Illinois: Richard D.
- Documento Marco del MEC (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*.
- Doménech, F. (2011). *Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria. Un nuevo enfoque desde el EEES*. Castellón de la Plana: Universitat.
- Durán, D. (Coord.) (2003). *Tutoría entre iguales*. Barcelona: ICE de la U.A.B.
- Eckel, P. D. y Kezal, A. (2003). *Taking the Reims. Institutional transformation in Higher Education*. Westport: Praeger Pub.
- Edelstein, G. E. (1998). Formación práctica del profesorado. Más allá del ritual... Otros guiones, otras escenas. En Zabalza, M. A. y Iglesias, L. (eds.). *Innovaciones en el Prácticum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del prácticum. V Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Poio (Pontevedra): Unicopia.
- Entwistle, N. (1992). *The impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education. A literature Review*. Sheffield: CVCP.
- ESIB. (2003). Bologna Follow-Up Seminar. Student participation in the governance in Higher Education. Recuperado el 18 de Junio de 2010, de http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/030612-14General_Report_Oslo.pdf
- ESIB. (2007). Bologna With Student Eyes. Recuperado el 18 de Junio, de 2010, de <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bolognastudenteyes2007.pdf>
- ESIB. (2009). Bologna With Student Eyes. Recuperado el 18 de Junio, de 2010, de <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/BolognaWithStudentEyes2009.pdf>
- Esteve, F.M. y Gisbert Cervera, 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 15 de Enero de 2012, de <http://redaberta.usc.es/redu>
- EsteveMon, F.M. y Gisbert Cervera, 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 2012, de <http://redaberta.usc.es/redu>

- Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- Fernández Enguita, 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 2011, de: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/ponencia_mariano_fernandez_enguita.pdf
- Fernández López, S. et al. (2006). Las TIC en el Sistema Universitario Español. Una análisis estratégico. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Recuperado el 21 de Junio de 2011 de http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Universitic/universitic_2006_resumen.pdf
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- 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.
- Fonseca Mora, M. C. y Agueded Gómez, J. I. (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias y Propuestas para la Docencia Universitaria. La Coruña: Netbiblo*.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Fry, H.; Ketteridge, S., & Marshall, S. (2003). *A Handbook for Teaching y Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York/Lonfres: Teachers College Press/Cassell, Nueva
- Gairín, J. (2008). *Avaluació dels efectes i la transferència de la formació*. Pla agrupat 2007. Barcelona: Diputació de Barcelona, Servei de formació (documento interno).
- Gairin, J. et al. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación superior. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 18(1), 66-77.
- Gaitán, J. A. y Piñuel, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid: Síntesis.
- Galán, A. (Ed.) (2007). *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Gallego Ortega, J.L. (2004). *Proyecto Docente*. (Documento inédito). Universidad de Granada.

- Gallego, M. J. (2001). El profesorado y la integración curricular de las nuevas tecnologías. En Area, M. (Coord.). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée, 383-407.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22, 1. Universidad de Zaragoza. Recuperado el 21 de Septiembre de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27413170002niversitaria>
- García Román, A. (2008). Posibilidades que ofrece el Espacio Europeo de Educación Superior. En González Vázquez, A. & Liébana Checa, J. A. (cooReal Decretos.). (2008). *Posibilidades, Experiencias y Retos en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- García Sanz, M. P. (2006). *Planificación, enseñanza y evaluación de competencias en el marco del EEES*. Documento inédito de la ponencia presentada en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.
- 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. V. y Pérez, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 46(9), 1-12.
- García, M. (1993). "La encuesta". En GARCÍA, M., y otros. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza.
- Gata, M., Bautista, J. M. y Mora, B. (2003). La construcción del espacio europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula abierta*, 82, 173-190.
- Gavari, E. (2006). La formación de los docentes a través del prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 121 – 136.
- Gibbs, G. (2001). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales. Resultados y Tendencias. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1, 7-14.
- Gijón, J. y Crisol, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a **Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria**, volumen 10, (1), 1-23. Aceptado, pendiente de publicación.
- Gil, J. et al. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS. Recuperado el 11 de Mayo de 2011, de <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/47-martinez.pdf>
- Giné, N. (2009) Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*. 20 (1), 117-134.

- Goikoetxea, E y Pascual, G. (2008). *Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia*. Recuperado el 21 de Septiembre de 2011, de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/05-10.pdf>
- González González, D. (1999). El proceso de investigación por encuesta. En Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. & Pegalajar, M. *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 133 – 170). Granada: Universidad de Granada.
- González Simancas, J. L. (1996). Asesoramiento académico personalizado en la Universidad. En García, V. (de). *La educación personalizada en la Universidad*. Madrid: Rialp.
- González Vázquez, A y Llébana Checa, J. A. (CooReal Decretos.). (2008). *Posibilidades, Experiencias y Retos en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- González, F., Ibáñez, F., Casali, J., López, J. y Novak J. D.(2007). (2ª Edición). *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: Los mapas conceptuales*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra. Pamplona.
- González, F.M. (2008). *El mapa conceptual y el diagrama V*. España: Narcea Ediciones.
- González, F.M., Morón, C. y Novak, J.D. (2001). *Errores conceptuales. Diagnósis, tratamiento y reflexiones*. Pamplona: Eunate.
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Nº 10. Vol. 4 (3), 445-468.
- González, T. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: Una nueva oportunidad para la Universidad. En Colás, P. y De Pablos, J. (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- Goñi Zabala, J. (2005): *El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Göteborg (2001). Student Göteborg Declaration. Recuperado el 18 de Febrero de 2010, de <http://www.ucm.es/cont/descargas/documento2355.pdf?PHPSESSID=6914909bc21085ad98e1f4061ff09403&PHPSESSID=e93ecef7ca1f251268a5e3bf4b66d90b&PHPSESSID=ea11c76a6a0b13c6ca95d70806c11516&PHPSESSID=5a941a96e1768719eb38f6f2aadab7fe&PHPSESSID=e98203d7e8dab28b853f4ad50aa2b320>
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Niversitat Oberta de Catalunya revista Iberoamericana de Educación, 49, 223-245.
- GuaReal Decretoia, J. (2006). *La Declaración de Bolonia*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Hacker, F. (1998). *Metacognition: Definitions and Empirical Foundations*.

- Hair, J. F., et al. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice-Hall Iberia.
- Hargreaves, A. (Comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Hativa, N. y Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41 (2), 209-235.
- Heijke, H.; Meng, C., Y Ramaekers, G. (2003). An Investigation into the role of Human Capital Competences and their pay-off. *International Journal of Manpower*, 24 (7), 750-773.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la Metodología de la Investigación Empírica en las Ciencias del deporte*. Barcelona: Editorial Paidotribe.
- Hernández Sampieri, Roberto. *Metodología de la investigación científica*. Editorial McGraw Hill, México, 2003.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera, L & Enrique, C. (2008). *Proyectos de Innovación en Tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2). Recuperado el 20 de Marzo de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56712212.pdf>
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 289-300.
- Heyneman, S.P. (2006). *Cuestiones mundiales de educación superior*. Recuperado el 11 de Marzo de 2011, de <http://usinfo.state.gov/journals/itgic/0206/ijgs/heyne.htm>
- http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/A2003_0040/informe_final.pdf
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO-OIE.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Jacobs, B & Van Der Ploeg, F. (2006). *Guide to reform of higher education: a European perspective. Economic Policy*, 21 (47), 535-592.
- Jano, M. D. y Ortiz, S. (2007). Experiencia de innovación docente en estadística económica. Red U. *Revista de Docencia Universitaria*, numero 2. Recuperado el 17 de Marzo de 2011, de http://www.redu.um.es/Red_U/2/
- Jeliakova, M. y Westerheijden, F. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: towards a next generation of quality assurance models. *Higher Education*, 44, 433-448.

- Jiménez Fernández, C. (1983). Población y muestra. El muestreo. En Jiménez Fernández, C., López-Barajas Zayas, E. y Pérez Juste, R. *Pedagogía Experimental II. Tomo I*. Madrid: UNED.
- Johnson, D., Johnson R y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D.W y Johnson, R.T. (1991). Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning. Needham Heights: Allan and Bacon.
- Kember, D. (2004). Misconceptions about the Learning Approaches, Motivation and Study Practices of Asian Students. En *The Routledge Reader in Higher Education*, edited by Malcolm Tight, 39-55, London : RoutledgeFalmer.
- Kember,D., y Grow, L. (1994). Orientations to teaching ant their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65, 59-74.
- Kenneth, N.R. y Jurgens, I. (2008). Estudios internacionales sobre la calidad de la educación: la planificación de su diseño y la gestión de su impacto. París: UNESCO.
- Kinncar, T. C. y Taylor, J. R. 1996. *Investigación de Mercados: Un Enfoque Aplicado*. (4ª edición). México: McGraw-Hill.
- Knight, K. (1999). *Internacionalización de la Educación Superior*. En De Wit, H. y Knight, J. (Eds.). *Calidad e internacionalización en la Educación Superior*, México DF: ANUIES. Recuperado el 22 de Junio de 2011, de: http://web.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib62/1.html#a
- Knight, P., Y Yorke, M. (2003). Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, vol. 8, N.º 1, 4-16.
- Labardini, M. J. R. (2000). In Memoriam Dr. Luis Sánchez Medal. *Gaceta Médica Mexicana*, 136(1), 88.
- Labrador, Andreu y González-Escrivá. (2008). Método del caso. En Ribes, A. (coord.). (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Labrador, M. J, Andreu, M. A (ed.) y Ribes, A (Coord.). (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Lara Guijarro, E. y Ballesteros Velázquez, B. (2001). *Métodos de investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.
- Latorre, A., Rincón D. y Arnal, J. (2003): *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Experiencia S.L., Barcelona.
- Latorre, M. J. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros *Revista de Educación*, 343, 249-273.
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2009). Contribución de los Proyectos de innovación docente a la mejora del prácticum. *Revista Docencia e Investigación*, 19, 79-100.

Referencias Bibliográficas

- Lazaro, A. (2002). La acción tutorial en la función docente universitaria. EN Álvarez, V. y Lázaro, A. *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Álgibe.
- Learreta, B., et al. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- León, M. J. et al. (2010). Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria. Proyecto de estudios y análisis: innovación docente. Ministerio de Educación.
- Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- 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 2011, 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 2011, 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 11 de Marzo de 2011, de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2001-24515
- 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.
- LOHR, S. L. (1999): *Muestreo: Diseño y Análisis. International*. Madrid: Thomson Editore.
- Londres (2007). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Recuperado el 18 de Febrero de 2010, de http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- 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.
- López, M. C. e Hinojosa, E. F. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación practica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (5), 1 – 15.

- Lovaina (2009).** Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Recuperado el 18 de Febrero de 2010, de http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- Lyons, N. (Comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marcelo, C (2007). *Propuesta de Estándares de Calidad para Programas de Formación Docente a través de Estrategias de Aprendizaje Abierto y a Distancia. OREALC-UNESCO, 2007.*
- Marcelo, C. (1996). Desarrollo profesional y las prácticas/prácticum en la universidad. En C. Lobato (ed.) *Desarrollo profesional y prácticas/prácticum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. 15 – 28.
- Marcelo, C. (1996). Desarrollo profesional y las prácticas/prácticum en la universidad. En Lobato, C. (ed.) *Desarrollo profesional y prácticas/prácticum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?. *CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, 49-68.
- Marcelo, C. y Mayor, C. (2002) Nuevos –y no tan nuevos- enfoques para una evaluación formativa de los profesores. Comunicación presentada al 2º Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación. Tarragona.
- Marcelo, C. y Vaillant, C. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Nancea.
- Margalef, L. y Álvarez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Marginson y van der Wende (2007). *Globalisation and Higher Education*. OECD Education Working Papers, 8: OECD Publishing.
- Marín Ibáñez, R. (1985): El muestreo. En Marín Ibáñez y Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades Didácticas 1, 2 y 3* Madrid: UNED.
- 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 M. C. (1999). “Nuevas tendencias de formación del profesorado en nuevas tecnologías”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Recuperado el 19 de Marzo, de <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/47-martinez.pdf>
- Martínez, B. (2008). El Contrato de Aprendizaje. En Ribes, A. (coord.). (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.

- Martínez, M. J. (2009). *El portafolios para el Aprendizaje y la evaluación*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez, R. J. y Moreno, R. (2007). Validity of academic work indicators in the projected European Higher Education Area. *Higher Education*, 53(6), 739-747.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning- I: Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Säljö, R. (1984). *Los métodos de enseñanza*. En Marton, F., Hounsell, D. y Entwistle, N. (eds.). *La Experiencia de Aprendizaje*, 1ª edición. Edimburgo, Escocia: Academic Press.
- Mas, O. y Ruiz, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de educación superior. Perfil competencial y necesidades formativas. En *Actas I Congreso Internacional, Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona
- Massone, A. & González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de educación*, Nº 33, pp. 1-5. Recuperado el 10 de Septiembre de 2011, de <http://www.campusoei.org/revista/investigacion2.htm>
- Maudsley, G. (2000). Promoting Professional Knowledge, Experiential Learning and Critical Thinking for Medical Students. *Medical Education*, 34, 535-544.
- McFarland, K. P. (1998). Promoting reflective practices in pre-service teacher education: an activity on Stages of Concern. ERIC Document Reproduction Service ED 423 227.
- MCKEACHIE, W.J. and SVINICKI, M. *Teaching Tips*. 12th Edition College Teaching Series, 2006, [2b] p 73, [2c] p.221, [2d] p.227, [2e] p.251, [2f] p.85.
- McKeachie's *Teaching Tips: A guidebook for the beginning college teacher* 8th Edition Boston: D.C.Heath, p 56, 1986.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid: Pearson Addison Wesley.
- MEC. (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.
- Medina, A. y Salvador, F. (Coords.). (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.
- Medina, A. (2002). La didáctica disciplina pedagógica aplicada. En Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (Coords.): *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación, Methue & Ltd.
- Michavila, E. & Zamorano, S. (2002). *Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria y Comunidad de Madrid.
- Michavila, F. & Parejo, J. L. (2008). Student participation policies in the Bologna Process. *Revista de Educación*, número extraordinario, 85-118.

- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV Extra 2009, 3-8.
- Michavila, F. y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿Oportunidad o amenaza? *Participación Educativa*, (17).
- Michavila, F. y Zamorano, S. (2007). Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la Educación Superior en España. *Educación y Futuro*, 16, 31-46.
- Migorance, A. (2009). *El proceso de Bolonia como nuevo marco en el Espacio Europeo de Educación Superior para el 2010*. En Cabo Hernández, J. M. y Herrera Torres, L. (2009). *Experiencias piloto de implantación del sistema de transferencia de créditos europeos en la titulación de Maestro. Estudios de casos*. Granada: Editorial Comares.
- Miles, J. and Shevlin, M. (1998), "Effects of sample size, model specification and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis," *Personality and Individual Differences*, 25, 85-90.
- Molina, E. et al. (2004). La mejora del prácticum, esfuerzo de colaboración. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2), 14-31.
- Monereo, C y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Monescillo, M. (2002). *Metodología participativa y nuevas tecnologías en la formación de formadores*. Málaga: FACEP (Materiales de las Jornadas de Evaluación del Plan de Formación de Formadores de FACEP).
- Montanero y León (2003). El concepto de estrategia: dificultades de definición e implicaciones psicopedagógicas. Recuperado el 10 de Septiembre de 2011, de http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Montanero_Fernandez_y_Leon.htm
- Mora, J.G. (2005). Reformando la educación superior: la importancia de las competencias. *Lanzamiento de un proyecto universitario latinoamericano: proyecto 6 X 4 UEALC.*, 35233.
- Moreno, A. (2011). Monográfico. Las nuevas competencias para el profesor del siglo XXI. *CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, 8-30.
- Mucci, O, Atlante, M., Cormons, A., Durán, C., Foutel, M. Oliva, G. (2002). Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje. Recuperado el 10 de Septiembre de 2011, de http://www.ateneonline.net/datos/22_02_Chiecher_Anal%3%ADa.pdf
- Muñoz, T. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. Recuperado el 21 de Febrero de 2012, de <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5Cpsicologiapdf-62-estrategias-de-aprendizaje-en-estudiantes-universitarias.pdf>
- Nisbet, J. D. y Entwistle, N. J. (1980). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Oikostau.

- Novak, J. (1998). Conocimiento y aprendizaje. *Los mapas conceptuales como herramienta facilitadora para escuela y empresas*. Madrid: Editorial Alianza.
- Novak, J. D., & Musonda, D. (1991). A twelve-year longitudinal study of science concept learning. *American Educational Research Journal*, 28(1), 117-153.
- Novak, J.D. (1980). "Learning theory applied to the Biology Classroom". *The American Biology Teacher*. Volume 42(5),280-285.
- OCDE. (2008). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2011, de: http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_38052160_1_1_1,00.html
- OCDE. (2010). Panorama de la Educación. Informe Español. Recuperado el 17 de Septiembre de 2011, 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.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- Palacios, A. (2004). *El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior*. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18 (003), 197-205.
- Palmer, A., et al. (2009). Las competencias genéricas en la Educación Superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, vol. 21, (3), 433-438.
- Palomares Ruiz, A. (2007). *Nuevos Retos Educativos. El modelo docente en el Espacio Europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. y Berry, L. (1988). SERVQUAL: a multiple item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64, 12-40.
- Pardo, A., y Ruiz, M. (2002). *Introducción al análisis estadístico con SPSS*. México: McGraw Hill.
- Parejo, J. L. (2010). Políticas de participación estudiantil. En "La Cuestión Universitaria", 6, 58-64.
- Pedró, F. (2009). *New millenniumlearners in highereducation: Evidence and policyimplications*. París: Centre forEducationalResearch and Innovation (CERI). OECD.
- Pérez, A. (2009). Tutorías. 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.

- Peris Morancho, P. (2006). *Valoració de la Formació Professional per part dels agents implicats*, Tesis Doctoral.
- Perkins, D. and Blythe, T. (1993). *Understanding up front: a performance approach to testing understanding*. Paper presented to Annual Meeting, American Educational Research Association, Atlanta, April.
- Perrenoud, P. (2005). *La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències*. En Carreras, J, y Perrenoud, P. *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari. Quadens de docència Universitària*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Poblete, M. (2009). *Evaluación de Competencias en la Educación Superior. Preguntas Clave que sobre Evaluación de Competencias se hacen los profesores*. Tentativas de respuesta. Universidad de Deusto. Recuperado el 17 de Enero de 2010, de <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PONENCIA01.htm>
- 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 2011, de: <http://www.uemc.es/eees/Documents/Basicos/Comunicado Praga may01.pdf>
- Prezlesmychi, H. *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Editorial Grao.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckinghamshire, Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Ramírez, C. (2004). *La internacionalización de la Educación Superior en Chile*. Recuperado el 19 de Mayo de 2011, de: http://www.itachile.cl/prontus_ita/site/artic/20060915/asocfile/20060915134640/sobre la internacionalizacion.pdf
- Ramos, A.M. (2008). *El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)*. En Rodríguez Fuentes, A., Caurcel Cara, M.J. y Ramos García, A. M. (CooReal Decretos.). (2008). *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Guías de trabajo autónomo*. Madrid: EOS Universitaria.
- Ramsden, P. (1984). *The context of learning*. En Marton, F., Hounsell, D. & N. Entwistle, N. (eds). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Ramsden, P. (1992). *Aprender a enseñar en la Educación Superior de Londres*. Londres: Routledge.
- Ramsden, P. (1993). *Learning to teach in higher education*. Routledge: London.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. (2ª ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Real Decreto 1044/2003. *Establecimiento del procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al título*. Recuperado el 12 de Junio de

Referencias Bibliográficas

- 2011,
http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/SET/5._RD_1044_2003_DS.pdf
- 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 2011, <http://www.uma.es/secretariageneral/normativa/alumnos/Titulos/rd1125-2003.htm>
- Real Decreto 1393/2007. Establecimiento de la Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado el 12 de Junio de 2011, 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 2011, de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r2-Real Decreto56-2005.html
- Real Decreto 55/2006 regula los estudios universitarios de grado. Recuperado el 12 de Junio de 2011, 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 12 de Junio de 2011, de http://wwwn.mec.es/univ/html/normativa/alumnos/tercer_ciclo/Real Decreto56-05.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 2011, de <http://www.dgsfp.meh.es/sector/documentos/legislacion/telem%C3%A1tico.pdf>
- Recio, M. A. y Cabero, J. (2005). Enfoque de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en Formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115.
- Reynolds, J. I. (1990). *El método del caso y la formación en gestión*. Valencia: IMPIVA y Consellería de Industria, Comercio y Turismo de la Generalitat Valenciana.
- Ribes, A. (coord.). (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Ribes, E. (2002). El problema del aprendizaje: un análisis conceptual e histórico. En Ribes, E. *Psicología del aprendizaje*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Riddings, S., Sidhu, R. y Pokarier, C. (2000, julio). *Working effectively with international students*. Trabajo presentado en el 4th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, Brisbane, Australia.
- Robertons, D.N. "Self-directed Learning: Past and Present". ERIC ED 490 435.

- Rodríguez Espinar, J. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro e ICE de la Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación* (Monográfico), 331, 67-99.
- Rodríguez López, J. M. (2003). La evaluación en la universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios. En Mayor, C. (coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. EUB: Octaedro.
- Romero Barea, G. A. (2009): *La motivación del profesor: un gran recurso educativo*. Ej. Coeducación.
- 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.
- Romero, M. A. y Crisol, E. (2009). La guía de trabajo autónomo en la experiencia ECTS de la Titulación de Logopedia. En Los Nuevos Títulos de Grado: Retos y Oportunidades. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Romero, M. A. y Crisol, E. (2012). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. *Revista Docencia e Investigación*. Aceptado el 19 de Marzo de 2011. Pendiente de publicación.
- Romero, M. A. y Crisol, E. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Escuela abierta*. Aceptado el pendiente de publicación
- Rubio, A. y Álvarez, A. (2010). *Formación de formadores después de Bolonia*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. EL EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto. CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia).
- Ruiz, I.; Santos, R.; Carramolino, B. y García, S. (2008). Virtudes y desventajas de un equipo interdisciplinar ante el nuevo reto del EEES. Aportaciones a los procesos de innovación y a la integración de las TIC. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 143-157.
- Sáenz Barrio, O. (1989). El trabajo autónomo. En Sáenz, O. (Dir.). *Didáctica General*. Un enfoque curricular. Alcoy: Marfil.
- Sáenz, Barrio, O. (1994). Métodos autodirectivos e individualizados. En Sáenz, O. (Dir.). *Didáctica General*. Un enfoque curricular. Alcoy: Marfil.

Referencias Bibliográficas

- Säjlö, R. (1979). *Learning in the Learner's perspective: some commonplace, misconceptions*. Reposts from the Intitute of Education: University of Gothenburg.
- Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado el 10 de Septiembre de 2011, de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html>
- Salinas, J. (2004). "Campus Extens: Estrategias de educación flexibles para la enseñanza universitaria en la Universitat de les Illes Balears (UiB)". En Sangrá, A., González Sanmamed, M., (Coords.), *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Salvador Mata, F. y Gallego Ortega, J. L. (2003). Enfoque didáctico para la individualización. En Medina, A. y Salvador, F. (Coords.). *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall.
- Sánchez Delgado, P. & Gairín Sallán, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. Títulos Oficiales y Materias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez Lissen, E. (2009). Dos caras de la carrera docente. Satisfacción y desmotivación. *Pedagogía Social*, 16, 135-148.
- Sánchez, J.M. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3 (1), 638-664. Recuperado el 11 de Febrero de 2011, de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/SanchezR.pdf
- Sánchez, M. (2008). *Como enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos*. Instituto de Ciencias de la Educación: Universidad de Zaragoza.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. y Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 309-323.
- Sansón, C., González, R.M., Montagut, P. y Navarro, F. (2005). La UVE heurística de Gowin y el mapa conceptual como estrategias que favorecen el aprendizaje experimental. *Enseñanza de las ciencias*. Núm. extra: 1-4.
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea universitaria.
- Sanz Oro, R. (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Schneckenberg, D. (2004). El e-learning transforma la educación superior. *Educar*, 33, 143-156.

- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Semeijn, J. et al. (2005): *Competence Indicators in Academic Education and Early Labour Market Success of Graduates in Health Sciences*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (2005): *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- Serra y Bonet (2004) Estrategias de aprendizaje: eje transversal en las enseñanzas técnicas. Recuperado el 10 de Septiembre de 2011, de http://vgweb.upc-vg.eupvg.upc.es/web_eupvg/xic/arxiu_ponencias/R0204.pdf
- Sierra Bravo, R. (1988): *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Silva, L. (2000), *Diseño razonado de muestras y captación de datos para la investigación sanitaria*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Sorbona. (1998). Declaración conjunta para armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. Recuperado el 21 de abril de 2009, de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/1._Declaracixn_de_la_Sorbona.pdf
- Spencer, L. & Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc
- Tagg, J. (2003). *The Learning Paradigm College*. Boston, MA: Anker Publishing
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnica y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Tejada, J. & Fernández Cruz, M. (2009). La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente, Estrategias de innovación en la formación para el trabajo (*Actas del V Congreso de Formación para el Trabajo*, 13-44, Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Tejada, J. (2001). Planificación de acciones de formación ocupacional: estrategias metodológicas- Documento Mimeografiado. Dpto. de Pedagogía y Didáctica. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: Implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11(2), 0-42.
- Tejedor, J. (2004). Investigación educativa: ¿Hacia dónde vamos?. En Buendía, L. y González-Pozo, T. (Coords). *Temas fundamentales de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Tejedor, J. y Etxeberria, J. (2004). *Análisis inferencial de datos en Educación*. Madrid. La Muralla.
- Torrego, L. y Monjas, R. (2004). *El programa de tutorías personalizadas*. Cursos de Buendía. Valladolid. *Paper* presentado en los Talleres sobre técnica docente de la Universidad de Valladolid.

Referencias Bibliográficas

- Torrence, H. (1997). Assessment, Accountability and Standart: Using Assessment to control the Reform of Schooling. En Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. & Wells (ed.). *Education Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata
- Townsend, T. (2007). *Internacional Handbook of School Effectiveness and improvement*. New York: Springer.
- Tuckman, B. W. (1972). *Conducing educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- UNESCO, (2008). Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes. Recuperado el 11 de Marzo de 2011, de <http://scopeo.usal.es/informacion/recursos/309>
- Val Klenowski. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Valcárcel, M. (Coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. En Dirección General de Universidades: Programa de Estudios y Análisis (Ref. EA2003-0040). Documento extraído en mayo de 2005 de:
- Valero, L. F. y Pereira, M^a C. (2005 a). Algunas consideraciones sobre valores subyacentes a la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior. En Martínez Mut, B. (Edit.). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia. Universidad Politécnica de Valencia.
- Valle, A., et al. (1997). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes Universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 41-58.
- Vallejo Ruiz, M. y Molina Saorín, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *REIFOP*, 14 (1), 207-217. Recuperado el 14 de Enero de 2010, de <http://www.aufop.com>
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación por competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-19.
- Walberg, H. J. (1969). Social environments as mediator of classroom learning, *Journal of Educational Psychology*, 60, 443-448.
- Weinstein, C. E., Goetz E. T. y Alexander, P. A. (ed.). (1988). *Estrategias de aprendizaje y estudio: problemas en la evaluación, instrucción y evaluación*. San Diego, CA: Academic.
- World Bank (Ed.) (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. Washington, DC, The International Bank For Reconstruction and Development.
- Yanhong, R. y Kaye, M. (1999). Measuring service quality in the context of teaching: a study on the longitudinal nature of students' expectations and perceptions. *Innovations in Education and Training International*, 36 (2), 145-154.

- Yaniz, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. *Cuadernos monográficos* del ICE, 12. Universidad de Deusto.
- Yetton, P. & Associates (1997) *Managing the Introduction of Technology in the Delivery and Administration of Higher Education*. Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Evaluations and Investigations Program. AGPS: Canberra
- Zabalza Beraza, M.A. (2001). Formación del profesorado universitario. *Revista de investigación Educativa RIE*, 19, 2, 659-662.
- 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. (2003). *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. (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. (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. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?*. 9 (3), 75-98. Recuperado el 11 de febrero de 2012, de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Zambrano, L. A. y Manzano, V. (2004). Hacia dónde camina la Universidad. Reflexiones acerca del EEES. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 269-276.
- Zaragoza Casterad, J., Generelo Lanaspá; Julián Clemente, J. (2008). Innovación docente en el marco universitario: una experiencia en el contexto de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física. *REIFOP*, 8(4). Recuperado el 15 de Marzo de <http://www.aufop.com/aufop/home/>.
- Zufiaurre, B. y Gabari, M^a.I. (2000). *Didáctica para maestras*. CCS. Madrid.

ANEXOS

ANEXO 3A

GUIA DOCENTE DE LA ASIGNATURA
NOMBRE DE LA ASIGNATURA

MÓDULO	MATERIA	CURSO	SEMESTRE	CRÉDITOS	TIPO
Nombre del módulo	Nombre de la materia	4º	1º	6	Optativa
PROFESOR(ES)			DIRECCIÓN COMPLETA DE CONTACTO PARA TUTORÍAS (Dirección postal, teléfono, correo electrónico, etc.)		
<ul style="list-style-type: none"> Nombre Apellido Apellido: Parte I "XXXXXXX" ((Nombre Apellido Apellido: Parte II "YYYYYYY")) 			Dpto. XXXX, XXª planta, Facultad de XXXX. Despachos nº Y y X. Correo electrónico: yyyy@ugr.es y xxxx@ugr.es		
			HORARIO DE TUTORÍAS		
			Martes, miércoles y jueves, de 8 a 10 horas (Profesor YYY) y de 10 a 12 horas (Profesor XXX)		
GRADO EN EL QUE SE IMPARTE			OTROS GRADOS A LOS QUE SE PODRÍA OFERTAR		
Grado en XXXXX			Cumplimentar con el texto correspondiente, si procede		
PRERREQUISITOS Y/O RECOMENDACIONES (si procede)					
Tener cursadas las asignaturas XXXX (o las asignaturas básicas y obligatorias relativas a...) Tener conocimientos adecuados sobre: <ul style="list-style-type: none"> XXXX YYYY 					
BREVE DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS (SEGÚN MEMORIA DE VERIFICACIÓN DEL GRADO)					
Cumplimentar con el texto correspondiente en cada caso.					
COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS					
<ul style="list-style-type: none"> XXXX XXXX XXXX XXXX 					



UGR Universidad
de Granada

Página 1

INFORMACIÓN SOBRE TITULACIONES DE LA UGR
<http://grados.ugr.es>

OBJETIVOS (EXPRESADOS COMO RESULTADOS ESPERABLES DE LA ENSEÑANZA)
<ul style="list-style-type: none"> • XXXX • XXXX • XXXX • XXXX
TEMARIO DETALLADO DE LA ASIGNATURA
<p>TEMARIO TEÓRICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 1. XXXXX. • Tema 2. XXXXX. • Tema 3. XXXXX. • Tema 4. XXXXX. • Tema 5. XXXXX. <p>.....</p> <p>TEMARIO PRÁCTICO: Seminarios/Talleres</p> <ul style="list-style-type: none"> • XXX <p>.....</p> <p>Prácticas de Laboratorio</p> <p>Práctica 1. XXXXX. Práctica 2. XXXXX. Práctica 3. XXXXX.</p> <p>Prácticas de Campo</p> <p>Práctica 1. XXXXX. Práctica 2. XXXXX. Práctica 3. XXXXX.</p>
BIBLIOGRAFÍA
<p>BIBLIOGRAFÍA FUNDAMENTAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • XXXX • XXXX. • XXXX • XXXX <p>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • XXXX



CUESTIONARIO DE OPINIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA LABOR DOCENTE DEL PROFESORADO

MARQUE CORRECTAMENTE

Bien	Mal	Mal	Mal	Mal
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Profesor/a: _____

Asignatura o Módulo: _____

Sexo: Hombre Mujer

Edad: Marque en esta fila el dígito de la decena: 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 Marque en esta fila el dígito de la unidad: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

En esta asignatura o módulo:

Mi grado de interés es: Bajo Medio Alto

Mi grado de dificultad es: Bajo Medio Alto

Mi nivel de asistencia a clase es: < 20 % 20-40 % 41-60 % 61-80 % > 80 %

¿Cuántas veces ha asistido a las tutorías de este/a profesor/a para esta asignatura o módulo?:

Ninguna vez Una vez 2-3 veces Más de 3 veces

A continuación le presentamos una serie de cuestiones relativas a la docencia de **este/a profesor/a** en **esta asignatura o módulo**. Su colaboración es necesaria y consiste en señalar en la escala de respuesta su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones, teniendo en cuenta que "1" significa "el menor grado de acuerdo" y "5" "el mayor grado de acuerdo".

Si no tiene suficiente información sobre el enunciado o considera que no procede, marque la opción "NS".

En nombre de la Universidad de Granada, muchas gracias por su colaboración.

	1	2	3	4	5	NS
1. En la docencia que imparte de esta asignatura o módulo, el/la profesor/a ha informado sobre su planificación docente, en concreto sobre:	<input type="checkbox"/>					
• Los objetivos y competencias a alcanzar	<input type="checkbox"/>					
• Las actividades a realizar (teóricas, prácticas, tuteladas y trabajos)	<input type="checkbox"/>					
• Los contenidos	<input type="checkbox"/>					
• La metodología que sigue	<input type="checkbox"/>					
• La bibliografía y/o fuentes de información relevantes	<input type="checkbox"/>					
• Cómo se va a realizar la evaluación (criterios y valoración)	<input type="checkbox"/>					
2. Normalmente se ajusta a la planificación prevista en la guía docente o el programa	<input type="checkbox"/>					
3. Se ajusta a los sistemas y criterios de evaluación especificados en la guía docente o el programa	<input type="checkbox"/>					
4. Me atiende cuando solicito tutoría en el horario establecido	<input type="checkbox"/>					
5. Las actividades teóricas y prácticas están coordinadas	<input type="checkbox"/>					
6. Las actividades realizadas por el/la profesor/a me ayudan en mi aprendizaje	<input type="checkbox"/>					
7. Sus recursos didácticos facilitan mi aprendizaje	<input type="checkbox"/>					
8. Explica con claridad	<input type="checkbox"/>					
9. Destaca los contenidos relevantes	<input type="checkbox"/>					
10. Trata de resolver las dudas que se le plantean	<input type="checkbox"/>					
11. Propone ejemplos y/o situaciones para facilitar el aprendizaje	<input type="checkbox"/>					
12. Fomenta la participación en clase	<input type="checkbox"/>					
13. Motiva al alumnado	<input type="checkbox"/>					
14. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	<input type="checkbox"/>					
15. Es respetuoso/a en el trato con el alumnado	<input type="checkbox"/>					
16. Utiliza diferentes procedimientos para realizar mi evaluación	<input type="checkbox"/>					
17. Los criterios y sistemas de evaluación que va a utilizar me parecen adecuados	<input type="checkbox"/>					
18. Las actividades desarrolladas han contribuido a alcanzar los objetivos previstos en esta asignatura	<input type="checkbox"/>					
19. (Sólo alumnos/as de posgrado) Los contenidos desarrollados por este/a profesor/a en este módulo se corresponden con el carácter profesionalizante o investigador del mismo	<input type="checkbox"/>					
20. En general, estoy satisfecho/a con la labor docente desarrollada hasta el momento por este/a profesor/a en esta asignatura o módulo	<input type="checkbox"/>					

ANEXO 5A

FACULTADES/ESCUELAS	TITULACIONES	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Facultad de Bellas Artes	GRADO EN BELLAS ARTES	165	288	453
	GRADO EN CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN DE BIENES CULTURALES	24	78	102
Facultad de Ciencias	LICENCIADO EN BELLAS ARTES	343	478	821
	DIPLOMADO EN ESTADÍSTICA	23	27	50
	DIPLOMADO EN ÓPTICA Y OPTOMETRÍA	84	165	249
	GRADO EN BIOLOGÍA	230	280	510
	GRADO EN BIOQUÍMICA	33	57	90
	GRADO EN CIENCIAS AMBIENTALES	166	111	277
	GRADO EN ESTADÍSTICA	59	29	88
	GRADO EN FÍSICA	137	50	187
	GRADO EN GEOLOGÍA	72	39	111
	GRADO EN INGENIERÍA ELECTRÓNICA INDUSTRIAL	57	10	67
	GRADO EN INGENIERÍA QUÍMICA	128	29	157
	GRADO EN ÓPTICA Y OPTOMETRÍA	82	175	257
	GRADO EN QUÍMICA	83	91	174
	INGENIERO QUÍMICO	237	202	439
LICENCIADO EN BIOLOGÍA	330	517	847	
LICENCIADO EN BIOQUÍMICA	35	49	84	
LICENCIADO EN CIENCIAS AMBIENTALES	309	262	571	
LICENCIADO EN CIENCIAS Y TÉCNICAS ESTADÍSTICAS	23	24	47	
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	LICENCIADO EN FÍSICA	242	84	326
	LICENCIADO EN MATEMÁTICAS	254	190	444
	LICENCIADO EN QUÍMICA	136	154	290
	GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE	287	77	364
Facultad de Ciencias Económicas y	LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE	832	172	1004
	DIPLOMADO EN CIENCIAS EMPRESARIALES	473	508	981

Empresariales	DIPLOMADO EN TURISMO	117	288	405
	GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS	270	334	604
	GRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN Y DERECHO	105	117	222
	GRADO EN ECONOMÍA	257	257	514
	GRADO EN FINANZAS Y CONTABILIDAD	107	153	260
	GRADO EN MARKETING E INVESTIGACIÓN DE MERCADOS	120	129	249
	GRADO EN TURISMO	90	185	275
	LDO. EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS Y DERECHO	307	553	860
	LICENCIADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS	724	919	1643
	LICENCIADO EN ECONOMÍA	585	540	1125
	LICENCIADO EN INVESTIGACIÓN Y TÉCNICAS DE MERCADO	81	63	144
	DIPLOMADO EN EDUCACIÓN SOCIAL	19	83	102
	GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL	44	198	242
	GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL	26	556	582
Facultad de Ciencias de la Educación	GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (BILINGÜE)	14	53	67
	GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	566	745	1311
	GRADO EN PEDAGOGÍA	41	178	219
	LICENCIADO EN PEDAGOGÍA	194	580	774
	LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA	150	441	591
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	14	109	123
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL	23	99	122
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA	165	68	233
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL	12	244	256
	GRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN	161	109	270
	GRADO EN SOCIOLOGÍA	91	153	244
	LICENCIADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN	319	139	458
	LICENCIADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y DE LA ADMON. Y DERECHO	120	166	286
	LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA	183	187	370
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología				

Facultad de Ciencias de la Salud	GRADO EN TERAPIA OCUPACIONAL	23	94	117
	GRADO EN FISIOTERAPIA	50	60	110
	GRADO EN ENFERMERÍA	68	205	273
	DIPLOMADO EN TERAPIA OCUPACIONAL	16	71	87
	DIPLOMADO EN FISIOTERAPIA	54	54	108
	DIPLOMADO EN ENFERMERÍA	58	178	236
	DIPLOMADO EN ENFERMERÍA	78	189	267
	DIPLOMADO EN CIENCIAS EMPRESARIALES	40	57	97
	DIPLOMADO EN GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	8	7	15
	DIPLOMADO EN RELACIONES LABORALES	10	16	26
Facultad de Ciencias de la Salud de Ceuta	GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS	44	36	80
	GRADO EN GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	5	8	13
	GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS	5	11	16
	DIPLOMADO EN RELACIONES LABORALES	369	652	1021
	GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS	300	423	723
Facultad de Ciencias del Trabajo	LICENCIADO EN CIENCIAS DEL TRABAJO	111	245	356
	DIPLOMADO EN BIBLIOTECONOMÍA Y DOCUMENTACIÓN	39	45	84
	GRADO EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL	66	41	107
	GRADO EN INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN	57	91	148
	LICENCIADO EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL	66	41	107
	LICENCIADO EN DOCUMENTACIÓN	48	87	135
	GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS Y DERECHO	203	385	588
	GRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN Y DERECHO	104	168	272
	GRADO EN DERECHO	475	570	1045
	LDO. EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS Y DERECHO	203	385	588
Facultad de Derecho	LICENCIADO EN DERECHO	1044	1223	2267
	DIPLOMADO EN CIENCIAS EMPRESARIALES	34	28	62
	GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL	19	63	82
	GRADO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA	16	4	20
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta				

Facultad de Educación y Humanidades de Meililla	GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL	9	82	91
	GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	72	81	153
	INGENIERO TÉCNICO EN INFORMÁTICA DE GESTIÓN	18	2	20
	LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA	13	26	39
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	1	7	8
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL	3	20	23
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA	60	10	70
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL	5	80	85
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL	5	2	7
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA	19	42	61
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA	6	15	21
	GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL	7	62	69
	GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	54	77	131
	LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA	22	56	78
MAESTRO ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	1	8	9	
Facultad de Enfermería de Meililla	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL	1	18	19
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA	37	12	49
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL	2	56	58
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL	2	5	7
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA	23	60	83
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA	7	20	27
	DIPLOMADO EN ENFERMERÍA	19	78	97
	GRADO EN ENFERMERÍA	30	94	124
	DIPLOMADO EN NUTRICIÓN HUMANA Y DIETÉTICA	44	132	176
	GRADO EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS	20	43	63
Facultad de Farmacia	GRADO EN FARMACIA	188	487	675
	LICENCIADO EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS	44	169	213
	LICENCIADO EN FARMACIA	628	1268	1896
Facultad de Filosofía y Letras	GRADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL	28	38	66

	GRADO EN ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS	28	41	69
	GRADO EN ESTUDIOS FRANCESES	28	102	130
	GRADO EN ESTUDIOS INGLESES	95	193	288
	GRADO EN FILOLOGÍA CLÁSICA	25	44	69
	GRADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA	36	95	131
	GRADO EN FILOSOFÍA	82	50	132
	GRADO EN GEOGRAFÍA Y GESTIÓN DEL TERRITORIO	75	27	102
	GRADO EN HISTORIA	201	81	282
	GRADO EN HISTORIA DEL ARTE	79	179	258
	GRADO EN HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MÚSICA	69	60	129
	GRADO EN LENGUAS MODERNAS Y SUS LITERATURAS	36	96	132
	GRADO EN LITERATURAS COMPARADAS	20	36	56
	LICENCIADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL	124	199	323
	LICENCIADO EN FILOLOGÍA ÁRABE	26	49	75
	LICENCIADO EN FILOLOGÍA CLÁSICA	23	33	56
	LICENCIADO EN FILOLOGÍA ESLAVA	19	15	34
	LICENCIADO EN FILOLOGÍA FRANCESA	31	68	99
	LICENCIADO EN FILOLOGÍA HEBREA	7	0	7
	LICENCIADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA	300	195	495
	LICENCIADO EN FILOLOGÍA INGLESA	162	312	474
	LICENCIADO EN FILOLOGÍA ITALIANA	4	6	10
	LICENCIADO EN FILOLOGÍA PORTUGUESA	1	0	1
	LICENCIADO EN FILOLOGÍA ROMÁNICA	4	7	11
	LICENCIADO EN FILOSOFÍA	146	63	209
	LICENCIADO EN GEOGRAFÍA	77	29	106
	LICENCIADO EN GEOLOGÍA	97	46	143
	LICENCIADO EN HISTORIA	341	159	500
	LICENCIADO EN HISTORIA DEL ARTE	151	228	379
	LICENCIADO EN HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MÚSICA	46	50	96
	LICENCIADO EN TEORÍA DE LA LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA	37	49	86
	GRADO EN MEDICINA	173	336	509
	Facultad de Medicina			

	LICENCIADO EN MEDICINA	473	754	1227
Facultad de Odontología	GRADO EN ODONTOLOGÍA	65	99	164
	LICENCIADO EN ODONTOLOGÍA	103	215	318
Facultad de Psicología	DIPLOMADO EN LOGOPEDIA	7	99	106
	GRADO EN LOGOPEDIA	7	113	120
	GRADO EN PSICOLOGÍA	147	473	620
	LICENCIADO EN PSICOLOGÍA	346	903	1249
Facultad de Trabajo Social	DIPLOMADO EN TRABAJO SOCIAL	235	2	237
	GRADO EN TRABAJO SOCIAL	157	278	435
Facultad de Traducción e Interpretación	GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	136	404	540
	LICENCIADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	396	679	1075
Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación	ARQUITECTURA TÉCNICA	968	474	1442
	GRADO EN INGENIERÍA DE EDIFICACIÓN	502	290	792
	GRADO EN INGENIERÍA EN EDIFICACIÓN (CURSO PUENTE)	28	29	57
	ARQUITECTO	761	644	1405
E.T.S. de Arquitectura	GRADO EN ARQUITECTURA	183	152	335
	GRADO EN INGENIERÍA CIVIL	818	317	1135
E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	INGENIERO/A DE CAMINOS, CANALES Y PUERTOS	354	153	507
	GRADO EN ING. INFORMÁTICA Y MATEMÁTICAS	32	15	47
E.T.S. de Ingenierías Informáticas y de Telecomunicación	GRADO EN INGENIERÍA DE TECNOLOGÍAS DE TELECOMUNICACIÓN	182	55	237
	GRADO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA	610	130	740
	INGENIERO DE TELECOMUNICACIÓN	312	84	396
	INGENIERO EN ELECTRÓNICA	91	10	101
	INGENIERO EN INFORMÁTICA	434	62	496
	INGENIERO TÉCNICO EN INFORMÁTICA DE GESTIÓN	197	45	242
	INGENIERO TÉCNICO EN INFORMÁTICA DE SISTEMAS	194	30	224
	DIPLOMADO EN ENFERMERÍA	25	43	68
	GRADO EN ENFERMERÍA	26	87	113
	GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL	27	251	278
Centro de Magisterio La Inmaculada	GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	228	234	462

	MAESTRO ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	7	24	31
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL	16	42	58
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA	121	31	152
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL	16	115	131
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL	24	25	49
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA	34	67	101
	MAESTRO ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA	13	30	43
	TOTAL	25.548	30.585	56.133

ANEXO 5B

Cuestionario

OPINIÓN Y PERCEPCIÓN 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"/> 30-40 AÑOS <input type="checkbox"/> 41-55 AÑOS <input type="checkbox"/> MÁS DE 55 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"/> INGIENERÍA Y ARQUITECTURA <input type="checkbox"/>
Facultad/Escuela:	
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"/>
Materia:	TRONCAL <input type="checkbox"/> OBLIGATORIA <input type="checkbox"/> OPTATIVA <input type="checkbox"/>
Categoría:	CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD <input type="checkbox"/> CATEDRÁTICO DE ESCUELA UNIVERSITARIA <input type="checkbox"/> TITULAR DE UNIVERSIDAD <input type="checkbox"/> TITULAR DE ESCUELA UNIVERSITARIA <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"/>
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:	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
¿Ha recibido formación específica sobre metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Su docencia se basa en el uso de metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Cuenta con la opinión de los estudiantes en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje?	
SÍ, BASTANTES VECES <input type="checkbox"/> NO, NUNCA <input type="checkbox"/>	

1. USO, PERCEPCIÓN Y OPINIÓN DE ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA

De las siguientes estrategias señale las utilizadas habitualmente en su docencia, de acuerdo a la siguiente escala:

1=Nada utilizado; 2=Poco utilizado; 3=Utilizado; 4=Muy utilizado

Clases Teóricas Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones pueden ser a cargo del profesor o de los estudiantes, etc.)	1	2	3	4
Seminarios/Talleres Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).	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 proceso formativo.	1	2	3	4
Prácticas Externas Formación realizada en empresas e instituciones externas a la universidad (prácticas asistenciales...).	1	2	3	4
Estudio y Trabajo Autónomo, Individual Preparación de seminarios, lecturas, trabajos, investigaciones, memorias, etc.	1	2	3	4
Estudio y Trabajo en Grupo: Las mismas actividades que en la celda anterior, pero a realizar en espacios más amplios.	1	2	3	4
Otros (Indique cuál/les):	1	2	3	4

De las estrategias anteriormente señaladas, 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

Clases Teóricas	1	2	3	4
Seminarios/Talleres	1	2	3	4
Clases Prácticas	1	2	3	4
Tutorías	1	2	3	4
Prácticas Externas	1	2	3	4
Estudio y Trabajo Autónomo, Individual	1	2	3	4
Estudio y Trabajo en Grupo	1	2	3	4
Otros (Indique cuál/les):	1	2	3	4

2. USO DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Señale con una X, los métodos de evaluación más utilizados para valorar el aprendizaje de sus estudiantes de acuerdo a la siguiente escala:

1=Nada utilizado; 2=Poco utilizado; 3=Utilizado; 4=Muy utilizado

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

3. USO Y PERCEPCIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

De los siguientes métodos orientados a la enseñanza y aprendizajes activos señale con una X los que ha utilizado preferentemente para el desarrollo de su docencia, de acuerdo a la siguiente escala:

1 =Nada utilizado; 2 =Poco utilizado; 3 =Utilizado; 4=Muy utilizado

Lección Magistral participativa	1	2	3	4
Exposición presentada por los alumnos	1	2	3	4
Seminarios	1	2	3	4
Estudios de caso	1	2	3	4
Aprendizaje basado en problemas	1	2	3	4
Juego de roles	1	2	3	4
Trabajo autónomo	1	2	3	4
Trabajo cooperativo	1	2	3	4
Aprendizaje orientado a proyectos	1	2	3	4
Contrato de aprendizaje	1	2	3	4
Simulación	1	2	3	4
Otros (indique cuál/es):	1	2	3	4

Señale con una X en este caso, 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

Lección Magistral participativa	1	2	3	4
Exposición presentada por los alumnos	1	2	3	4
Seminarios	1	2	3	4
Estudios de caso	1	2	3	4
Aprendizaje basado en problemas	1	2	3	4
Juego de roles	1	2	3	4
Trabajo autónomo	1	2	3	4
Trabajo cooperativo	1	2	3	4
Aprendizaje orientado a proyectos	1	2	3	4
Contrato de aprendizaje	1	2	3	4
Simulación	1	2	3	4
Mapa conceptual	1	2	3	4
Otros (indique cuál/es):	1	2	3	4

3. OPINIÓN SOBRE EL USO DE 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

1. La renovación metodológico-didáctica implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2. El material impreso es la estrategia docente predominante en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3. En las aulas la comunicación oral predomina como estrategia docente.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Las clases teóricas son habitualmente acompañadas por modalidades docentes como el seminario.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5. El profesorado está preparado para el cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
6. El estudiante participa en la organización y gestión de las actividades de clase.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Es habitual el uso de metodologías poco motivadoras, donde no hay implicación directa del estudiante.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Las características de los estudiantes actuales requieren métodos didácticos flexibles.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9. El fin de la renovación metodológica es la mejora de la calidad del aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
10. En la universidad se percibe falta de tradición de trabajar cooperativamente en la docencia.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
11. El profesorado innova en metodologías por el reconocimiento público del trabajo realizado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
12. El peso de la docencia sigue cayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Las nuevas metodologías docentes van acompañadas de nuevos modelos de evaluación.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Los espacios reservados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales y docencia con grupos numerosos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
16. Cada facultad, escuela y titulación debería contar con un servicio de apoyo a los procesos de cambio y mejora metodológica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
17. La Universidad cuenta con los recursos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

humanos adecuados y necesarios para el cambio metodológico.													
18. Los centros cuentan con espacios específicos para el desarrollo de seminarios en pequeño grupo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
19. El tamaño de los grupos dificulta el uso de metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
20. Los recursos materiales con los que cuenta la universidad son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
21. La escasa valoración de la docencia para la promoción genera desanimo en el profesorado hacia el cambio metodológico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
22. El profesorado está concienciado de la necesidad del cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
23. El miedo al cambio obstaculiza la puesta en práctica de nuevas metodologías.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
24. El envejecimiento del profesorado impide una renovación en las metodologías docentes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
25. La desmotivación hacia la actividad docente, dificulta la renovación de las metodologías en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
26. El bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora genera un desmotivación hacia el cambio metodológico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
27. Conceder incentivos económicos al profesorado por su buena labor docente mejoraría la renovación metodológica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
28. En la universidad falta formación inicial y permanente del profesorado sobre metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
29. El profesorado experto debe recibir una formación específica en metodologías docentes al igual que el profesor novel.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
30. La formación en online entre colegas ayuda al profesorado a renovar y mejorar su metodología docente.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
31. La falta de puesta en práctica de metodologías activas en el aula, se debe a la escasa información/formación con la que cuenta el profesorado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
32. Las exposiciones públicas de innovaciones sobre metodologías activas realizadas por el profesorado experto resultan enriquecedoras para el profesorado novel.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
33. Las metodologías activas exigen el empleo de las TIC.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
34. El profesorado cuenta con la formación necesaria en TIC para uso de metodologías activas en el aula.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
35. 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	1	2	3	4	1	2	3	4	
36. El profesorado tiene conocimiento práctico sobre metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
37. El profesorado muestra una falta de	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

concienciación respecto al cambio de cultura pedagógica que conlleva la entrada de las nuevas enseñanzas de Grado.													
38. Las metodologías activas mejoran y aumentan la interacción profesores-estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
39. La formación del profesorado en metodologías activas es necesaria para el cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
40. Es necesario potenciar la tutoría profesor-estudiante como práctica para completar las clases y el propio trabajo de los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
41. Las tutorías son un elemento clave en un modelo educativo centrado en el aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
42. Las tutorías son utilizadas exclusivamente para la resolución de dudas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
43. Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el modelo de enseñanza del profesor.	1	2	3	4	1	2	3	4	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	1	2	3	4	1	2	3	4	
45. El uso de metodologías activas permite adaptarse a las características del grupo de clase.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
46. El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
47. Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
48. El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
49. El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
50. El uso de metodologías activas potencia en los estudios universitarios no sólo el "saber" (conocimiento), sino también el "saber hacer" y el "saber ser/estar".	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
51. El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
52. 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	1	2	3	4	1	2	3	4	
53. La incorporación de metodologías activas en la docencia es más habitual en los últimos cursos de las titulaciones.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
54. Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
55. El desarrollo de metodologías activas necesita de la coordinación del profesorado de un mismo curso.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
56. Las clases teóricas se acompañan cada vez más de metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
57. La presencia en las aulas de profesorado con formación y experiencia en metodologías activas mejora el aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

58. La clase magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
59. La clase magistral es la metodologías más empleada por el profesorado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
60. La clase magistral fomenta la pasividad y la falta de participación del estudiante.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
61. A través de la clase magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
62. La clase magistral permite al estudiante ser responsable de su propio proceso de formación.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
63. 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	1	2	3	4	1	2	3	4
64. El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es la herramienta que mejor maneja el profesorado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
65. La clase magistral respeta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiante.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
66. Combinando la clase magistral con metodologías activas los estudiantes desarrollan la reflexión y la visión crítica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
67. 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	1	2	3	4	1	2	3	4
68. La lección magistral se complementa con actividades de resolución de problemas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
69. Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
70. El portafolio es un instrumento que permite reflejar la visión que los docentes tienen de la enseñanza.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
71. El portafolio permite conocer los resultados alcanzados por los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
72. El uso del portafolio está muy generalizado en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
73. A través de las metodologías activas los estudiantes dan solución a problemas trabajando organizados en pequeños grupos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
74. Las clases prácticas en grupos reducidos de estudiantes es habitual.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
75. A través de los seminarios se consiguen objetivos inalcanzables con la clase teórica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Cuestionario

**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.

Marque con 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"/>
Facultad/Escuela:	
Titulación:	
Enseñanza:	DIPLOMATURA <input type="checkbox"/> LICENCIATURA <input type="checkbox"/> GRADO <input type="checkbox"/> MASTER <input type="checkbox"/>
Materia:	TRONCAL <input type="checkbox"/> OBLIGATORIA <input type="checkbox"/> OPTATIVA <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"/>
¿Conoce el significado y utilidad de las nuevas metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Le ha informado su 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 su profesor para su aprendizaje se basa en metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Su profesorado cuenta con su opinión en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las materias? SÍ, BASTANTES VECES <input type="checkbox"/> NO, NUNCA <input type="checkbox"/>	

1. USO, PERCEPCIÓN Y OPINIÓN DE ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA

De las siguientes estrategias señale las utilizadas habitualmente en su docencia, de acuerdo a la siguiente escala:

1=Nada utilizado; 2=Poco utilizado; 3=Utilizado; 4=Muy utilizado

Clases Teóricas Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones pueden ser a cargo del profesor o de los estudiantes, etc.)	1	2	3	4
Seminarios/Talleres Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).	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 proceso formativo.	1	2	3	4
Prácticas Externas Formación realizada en empresas e instituciones externas a la universidad (prácticas asistenciales...).	1	2	3	4
Estudio y Trabajo Autónomo, Individual Preparación de seminarios, lecturas, trabajos, investigaciones, memorias, etc.	1	2	3	4
Estudio y Trabajo en Grupo: Las mismas actividades que en la celda anterior, pero a realizar en espacios más amplios.	1	2	3	4
Otros (Indique cuál/les):	1	2	3	4

De las estrategias anteriormente señaladas, 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

Clases Teóricas	1	2	3	4
Seminarios/Talleres	1	2	3	4
Clases Prácticas	1	2	3	4
Tutorías	1	2	3	4
Prácticas Externas	1	2	3	4
Estudio y Trabajo Autónomo, Individual	1	2	3	4
Estudio y Trabajo en Grupo	1	2	3	4
Otros (Indique cuál/les):	1	2	3	4

2. USO DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Señale con una X, los métodos de evaluación más utilizados para valorar el aprendizaje de sus estudiantes de acuerdo a la siguiente escala:

1=Nada utilizado; 2=Poco utilizado; 3=Utilizado; 4=Muy utilizado

Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos,...)	1	2	3	4
Pruebas de respuesta corta	1	2	3	4
Pruebas de respuesta larga, de	1	2	3	4

desarrollo				
Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos,...)	1	2	3	4
Trabajos y proyectos	1	2	3	4
Informes/memorias de prácticas	1	2	3	4
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	1	2	3	4
Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo)	1	2	3	4
Técnicas de observación (registros, listas de control, etc...)	1	2	3	4
Portafolio	1	2	3	4
Otros (Indique cuál/les):	1	2	3	4

3. USO Y PERCEPCIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

De los siguientes métodos orientados a la enseñanza y aprendizajes activos señale con una X los que ha utilizado preferentemente para el desarrollo de su docencia, de acuerdo a la siguiente escala:

1 =Nada utilizado; 2 =Poco utilizado; 3 =Utilizado; 4=Muy utilizado

Lección Magistral participativa	1	2	3	4
Exposición presentada por los alumnos	1	2	3	4
Seminarios	1	2	3	4
Estudios de caso	1	2	3	4
Aprendizaje basado en problemas	1	2	3	4
Juego de roles	1	2	3	4
Trabajo autónomo	1	2	3	4
Trabajo cooperativo	1	2	3	4
Aprendizaje orientado a proyectos	1	2	3	4
Contrato de aprendizaje	1	2	3	4
Simulación	1	2	3	4
Otros (indique cuál/es):	1	2	3	4

Señale con una X en este caso, 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

Lección Magistral participativa	1	2	3	4
Exposición presentada por los alumnos	1	2	3	4
Seminarios	1	2	3	4
Estudios de caso	1	2	3	4
Aprendizaje basado en problemas	1	2	3	4
Juego de roles	1	2	3	4
Trabajo autónomo	1	2	3	4
Trabajo cooperativo	1	2	3	4
Aprendizaje orientado a proyectos	1	2	3	4
Contrato de aprendizaje	1	2	3	4
Simulación	1	2	3	4
Mapa conceptual	1	2	3	4
Otros (indique cuál/es):	1	2	3	4

3. OPINIÓN SOBRE EL USO DE 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

1. La renovación metodológico-didáctica implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2. El material impreso es la estrategia docente predominante en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3. En las aulas la comunicación oral predomina como estrategia docente.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Las clases teóricas son habitualmente acompañadas por modalidades docentes como el seminario.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5. El profesorado está preparado para el cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
6. El estudiante participa en la organización y gestión de las actividades de clase.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Es habitual el uso de metodologías poco motivadoras, donde no hay implicación directa del estudiante.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Las características de los estudiantes actuales requieren métodos didácticos flexibles.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9. El fin de la renovación metodológica es la mejora de la calidad del aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
10. En la universidad se percibe falta de tradición de trabajar cooperativamente en la docencia.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
11. El profesorado innova en metodologías por el reconocimiento público del trabajo realizado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
12. El peso de la docencia sigue cayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Las nuevas metodologías docentes van acompañadas de nuevos modelos de evaluación.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Los espacios reservados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales y docencia con grupos numerosos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
16. Cada facultad, escuela y titulación debería contar con un servicio de apoyo a los procesos de cambio y mejora metodológica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
17. La Universidad cuenta con los recursos humanos adecuados y necesarios para el cambio metodológico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
18. Los centros cuentan con espacios específicos para el desarrollo de seminarios en pequeño grupo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
19. El tamaño de los grupos dificulta el uso de metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
20. Los recursos materiales con los que cuenta la universidad son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
21. La escasa valoración de la docencia para la promoción genera desánimo en el profesorado hacia el cambio metodológico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
22. El profesorado está concienciado de la necesidad del cambio metodológico en la	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

universidad.													
23. El miedo al cambio obstaculiza la puesta en práctica de nuevas metodologías.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
24. El envejecimiento del profesorado impide una renovación en las metodologías docentes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
25. La desmotivación hacia la actividad docente, dificulta la renovación de las metodologías en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
26. El bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora genera un desmotivación hacia el cambio metodológico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
27. Conceder incentivos económicos al profesorado por su buena labor docente mejoraría la renovación metodológica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
28. En la universidad falta formación inicial y permanente del profesorado sobre metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
29. El profesorado experto debe recibir una formación específica en metodologías docentes al igual que el profesor novel.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
30. La formación en online entre colegas ayuda al profesorado a renovar y mejorar su metodología docente.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
31. La falta de puesta en práctica de metodologías activas en el aula, se debe a la escasa información/formación con la que cuenta el profesorado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
32. Las exposiciones públicas de innovaciones sobre metodologías activas realizadas por el profesorado experto resultan enriquecedoras para el profesorado novel.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
33. Las metodologías activas exigen el empleo de las TIC.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
34. El profesorado cuenta con la formación necesaria en TIC para uso de metodologías activas en el aula.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
35. 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	1	2	3	4	1	2	3	4	
36. El profesorado tiene conocimiento práctico sobre metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
37. 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	1	2	3	4	1	2	3	4	
38. Las metodologías activas mejoran y aumentan la interacción profesores-estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
39. La formación del profesorado en metodologías activas es necesaria para el cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
40. Es necesario potenciar la tutoría profesor-estudiante como práctica para completar las clases y el propio trabajo de los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
41. Las tutorías son un elemento clave en un modelo educativo centrado en el aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
42. Las tutorías son utilizadas exclusivamente para la resolución de dudas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

43. Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el modelo de enseñanza del profesor.	1	2	3	4	1	2	3	4	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	1	2	3	4	1	2	3	4
45. El uso de metodologías activas permite adaptarse a las características del grupo de clase.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
46. El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
47. Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
48. El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
49. El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
50. El uso de metodologías activas potencia en los estudios universitarios no sólo el “saber” (conocimiento), sino también el “saber hacer” y el “saber ser/estar”.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
51. El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
52. 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	1	2	3	4	1	2	3	4
53. La incorporación de metodologías activas en la docencia es más habitual en los últimos cursos de las titulaciones.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
54. Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
55. El desarrollo de metodologías activas necesita de la coordinación del profesorado de un mismo curso.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
56. Las clases teóricas se acompañan cada vez más de metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
57. La presencia en las aulas de profesorado con formación y experiencia en metodologías activas mejora el aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
58. La clase magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
59. La clase magistral es la metodologías más empleada por el profesorado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
60. La clase magistral fomenta la pasividad y la falta de participación del estudiante.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
61. A través de la clase magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
62. La clase magistral permite al estudiante ser responsable de su propio proceso de formación.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
63. 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	1	2	3	4	1	2	3	4

64. El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es la herramienta que mejor maneja el profesorado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
65. La clase magistral respeta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiante.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
66. Combinando la clase magistral con metodologías activas los estudiantes desarrollan la reflexión y la visión crítica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
67. 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	1	2	3	4	1	2	3	4
68. La lección magistral se complementa con actividades de resolución de problemas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
69. Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
70. El portafolio es un instrumento que permite reflejar la visión que los docentes tienen de la enseñanza.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
71. El portafolio permite conocer los resultados alcanzados por los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
72. El uso del portafolio está muy generalizado en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
73. A través de las metodologías activas los estudiantes dan solución a problemas trabajando organizados en pequeños grupos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
74. Las clases prácticas en grupos reducidos de estudiantes es habitual.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
75. A través de los seminarios se consiguen objetivos inalcanzables con la clase teórica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

ANEXO 5C

Texto del Mensaje:

Estimada Dña./D.....,

Las metodologías activas son necesarias para integrarnos en el proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias al EEES. Un cambio adecuado en las prácticas docentes permitirá a la Universidad de Granada ofrecer a nuestra sociedad profesionales creativos, reflexivos, con una sólida base en conocimientos técnicos y tecnológicos, capaces de aprender a lo largo de la vida y con las habilidades comunicativas imprescindibles hoy en día.

Por ello estoy realizando 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.

Le solicito su valiosa colaboración como experto para la validación del instrumento que se le presenta a continuación.

Muchas Gracias

Documentos adjuntos:

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO (PROFESORADO)

La validación de este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación que tiene como finalidad **conocer la opinión y percepción de los estudiantes y el profesorado sobre el uso de metodologías activas en las aulas.**

Con objeto de validar el cuestionario para mejorar la coherencia, la estructura así como el contenido del mismo, pido amablemente su colaboración, la cual considero imprescindible para este propósito.

INFORMACIÓN PERSONAL

Organismo:

Facultad o Escuela:

Categoría Profesional:

Años de Experiencia docente:

VALORACIÓN GENERAL

Valore el nivel de claridad y pertinencia de cada uno de los ítems del cuestionario, y recoja las observaciones (correcciones, reformulaciones y sugerencias) que considere oportunas en el espacio que encontrará al final denominado "observaciones".

Marque con X según corresponda:	
Sexo:	HOMBRE <input type="checkbox"/> MUJER <input type="checkbox"/>
Edad:	MENOS DE 30 AÑOS <input type="checkbox"/> 30-40 AÑOS <input type="checkbox"/> 41-55 AÑOS <input type="checkbox"/> MÁS DE 55 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"/> INGIENERÍA Y ARQUITECTURA <input type="checkbox"/>
Facultad/Escuela:	
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"/>
Materia:	TRONCAL <input type="checkbox"/> OBLIGATORIA <input type="checkbox"/> OPTATIVA <input type="checkbox"/>
Categoría:	CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD <input type="checkbox"/> CATEDRÁTICO DE ESCUELA UNIVERSITARIA <input type="checkbox"/> TITULAR DE UNIVERSIDAD <input type="checkbox"/> TITULAR DE ESCUELA UNIVERSITARIA <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"/>
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:	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
¿Ha recibido formación específica sobre metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Su docencia se basa en el uso de metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Cuenta con la opinión de los estudiantes en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje? SÍ, BASTANTES VECES <input type="checkbox"/> NO, NUNCA <input type="checkbox"/>	

OBSERVACIONES

1. USO, PERCEPCIÓN Y OPINIÓN DE ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA

De las siguientes estrategias señale las utilizadas habitualmente en su docencia, de acuerdo a la siguiente escala:

1=Nada utilizado; 2=Poco utilizado; 3=Utilizado; 4=Muy utilizado

Clases Teóricas Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones pueden ser a cargo del profesor o de los estudiantes, etc.)	1	2	3	4
Seminarios/Talleres Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).	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 proceso formativo.	1	2	3	4
Prácticas Externas Formación realizada en empresas e instituciones externas a la universidad (prácticas asistenciales...).	1	2	3	4
Estudio y Trabajo Autónomo, Individual Preparación de seminarios, lecturas, trabajos, investigaciones, memorias, etc.	1	2	3	4
Estudio y Trabajo en Grupo: Las mismas actividades que en la celda anterior, pero a realizar en espacios más amplios.	1	2	3	4
Otros (Indique cuál/les):	1	2	3	4

De las estrategias anteriormente señaladas, 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

Clases Teóricas	1	2	3	4
Seminarios/Talleres	1	2	3	4
Clases Prácticas	1	2	3	4
Tutorías	1	2	3	4
Prácticas Externas	1	2	3	4
Estudio y Trabajo Autónomo, Individual	1	2	3	4
Estudio y Trabajo en Grupo	1	2	3	4
Otros (Indique cuál/les):	1	2	3	4

OBSERVACIONES

2. USO DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Señale con una X, los métodos de evaluación más utilizados para valorar el aprendizaje de sus estudiantes de acuerdo a la siguiente escala:

1=Nada utilizado; 2=Poco utilizado; 3=Utilizado; 4=Muy utilizado

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

OBSERVACIONES

--

3. USO Y PERCEPCIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

De los siguientes métodos orientados a la enseñanza y aprendizajes activos señale con una X los que ha utilizado preferentemente para el desarrollo de su docencia, de acuerdo a la siguiente escala:

1 =Nada utilizado; 2 =Poco utilizado; 3 =Utilizado; 4=Muy utilizado

Lección Magistral participativa	1	2	3	4
Exposición presentada por los alumnos	1	2	3	4
Seminarios	1	2	3	4
Estudios de caso	1	2	3	4
Aprendizaje basado en problemas	1	2	3	4
Juego de roles	1	2	3	4
Trabajo autónomo	1	2	3	4
Trabajo cooperativo	1	2	3	4
Aprendizaje orientado a proyectos	1	2	3	4
Contrato de aprendizaje	1	2	3	4
Simulación	1	2	3	4
Otros (indique cuál/es):	1	2	3	4

Señale con una X en este caso, 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

Lección Magistral participativa	1	2	3	4
Exposición presentada por los alumnos	1	2	3	4
Seminarios	1	2	3	4
Estudios de caso	1	2	3	4
Aprendizaje basado en problemas	1	2	3	4
Juego de roles	1	2	3	4
Trabajo autónomo	1	2	3	4
Trabajo cooperativo	1	2	3	4
Aprendizaje orientado a proyectos	1	2	3	4
Contrato de aprendizaje	1	2	3	4
Simulación	1	2	3	4
Mapa conceptual	1	2	3	4
Otros (indique cuál/es):	1	2	3	4

OBSERVACIONES

OBSERVACIONES

VALORACIÓN ESPECÍFICA

Valore el nivel de claridad, pertinencia y significatividad de cada uno de los ítems que componen las siguientes 7 dimensiones, de acuerdo a la siguiente escala:

1: Nada 2: Poco 3: Bastante 4: Mucho

3. OPINIÓN SOBRE EL USO DE 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	CLARIDAD				PERTINENCIA				SIGNIFICATIV.			
1. La renovación metodológico-didáctica implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2. El material impreso es la estrategia docente predominante en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3. En las aulas la comunicación oral predomina como estrategia docente.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Las clases teóricas son habitualmente acompañadas por modalidades docentes como el seminario.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5. El profesorado está preparado para el cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
6. El estudiante participa en la organización y gestión de las actividades de clase.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Es habitual el uso de metodologías poco motivadoras, donde no hay implicación directa del estudiante.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Las características de los estudiantes actuales requieren métodos didácticos flexibles.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9. El fin de la renovación metodológica es la mejora de la calidad del aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
10. En la universidad se percibe falta de tradición de trabajar cooperativamente en la docencia.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
11. El profesorado innova en metodologías por el reconocimiento público del trabajo realizado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
12. El peso de la docencia sigue cayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Las nuevas metodologías docentes van acompañadas de nuevos modelos de evaluación.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión 2: Contexto, espacios y recursos	CLARIDAD				PERTINENCIA				SIGNIFICATIV.			
14. Los espacios reservados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales y docencia con grupos numerosos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
16. Cada facultad, escuela y titulación debería contar con un servicio de apoyo a los procesos de cambio y mejora metodológica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
17. La Universidad cuenta con los recursos humanos adecuados y necesarios para el cambio metodológico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
18. Los centros cuentan con espacios específicos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

para el desarrollo de seminarios en pequeño grupo.												
19. El tamaño de los grupos dificulta el uso de metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
20. Los recursos materiales con los que cuenta la universidad son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión 3: Reconocimiento de la labor docente	CLARIDAD				PERTINENCIA				SIGNIFICATIV.			
21. La escasa valoración de la docencia para la promoción genera desanimo en el profesorado hacia el cambio metodológico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
22. El profesorado está concienciado de la necesidad del cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
23. El miedo al cambio obstaculiza la puesta en práctica de nuevas metodologías.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
24. El envejecimiento del profesorado impide una renovación en las metodologías docentes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
25. La desmotivación hacia la actividad docente, dificulta la renovación de las metodologías en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
26. El bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora genera un desmotivación hacia el cambio metodológico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
27. Conceder incentivos económicos al profesorado por su buena labor docente mejoraría la renovación metodológica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión 4: Formación y conocimiento sobre metodologías activas	CLARIDAD				PERTINENCIA				SIGNIFICATIV.			
28. En la universidad falta formación inicial y permanente del profesorado sobre metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
29. El profesorado experto debe recibir una formación específica en metodologías docentes al igual que el profesor novel.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
30. La formación en online entre colegas ayuda al profesorado a renovar y mejorar su metodología docente.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
31. La falta de puesta en práctica de metodologías activas en el aula, se debe a la escasa información/formación con la que cuenta el profesorado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
32. Las exposiciones públicas de innovaciones sobre metodologías activas realizadas por el profesorado experto resultan enriquecedoras para el profesorado novel.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
33. Las metodologías activas exigen el empleo de las TIC.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
34. El profesorado cuenta con la formación necesaria en TIC para uso de metodologías activas en el aula.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
35. El profesorado universitario tiene amplia experiencia en el desarrollo de proyectos de	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

investigación, y poca en cooperación para el desarrollo de la actividad docente.												
36. El profesorado tiene conocimiento práctico sobre metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
37. 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	1	2	3	4	1	2	3	4
38. Las metodologías activas mejoran y aumentan la interacción profesores-estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
39. La formación del profesorado en metodologías activas es necesaria para el cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión 5: Tutorías	CLARIDAD				PERTINENCIA				SIGNIFICATIV.			
40. Es necesario potenciar la tutoría profesor-estudiante como práctica para completar las clases y el propio trabajo de los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
41. Las tutorías son un elemento clave en un modelo educativo centrado en el aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
42. Las tutorías son utilizadas exclusivamente para la resolución de dudas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión 6: Aportaciones de las Metodologías Activas	CLARIDAD				PERTINENCIA				SIGNIFICATIV.			
43. Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el modelo de enseñanza del profesor.	1	2	3	4	1	2	3	4	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	1	2	3	4	1	2	3	4
45. El uso de metodologías activas permite adaptarse a las características del grupo de clase.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
46. El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
47. Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
48. El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
49. El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
50. El uso de metodologías activas potencia en los estudios universitarios no sólo el “saber” (conocimiento), sino también el “saber hacer” y el “saber ser/estar”.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
51. El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
52. 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	1	2	3	4	1	2	3	4

53. La incorporación de metodologías activas en la docencia es más habitual en los últimos cursos de las titulaciones.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
54. Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
55. El desarrollo de metodologías activas necesita de la coordinación del profesorado de un mismo curso.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión 7: Lección magistral-Metodologías Activas	CLARIDAD				PERTINENCIA				SIGNIFICATIV.			
56. Las clases teóricas se acompañan cada vez más de metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
57. La presencia en las aulas de profesorado con formación y experiencia en metodologías activas mejora el aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
58. La clase magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
59. La clase magistral es la metodologías más empleada por el profesorado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
60. La clase magistral fomenta la pasividad y la falta de participación del estudiante.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
61. A través de la clase magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
62. La clase magistral permite al estudiante ser responsable de su propio proceso de formación.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
63. 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	1	2	3	4	1	2	3	4
64. El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es la herramienta que mejor maneja el profesorado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
65. La clase magistral respeta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiante.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
66. Combinando la clase magistral con metodologías activas los estudiantes desarrollan la reflexión y la visión crítica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
67. 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	1	2	3	4	1	2	3	4
68. La lección magistral se complementa con actividades de resolución de problemas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
69. Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
70. El portafolio es un instrumento que permite reflejar la visión que los docentes tienen de la enseñanza.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
71. El portafolio permite conocer los resultados alcanzados por los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1			
72. El uso del portafolio está muy generalizado en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

73. A través de las metodologías activas los estudiantes dan solución a problemas trabajando organizados en pequeños grupos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
74. Las clases prácticas en grupos reducidos de estudiantes es habitual.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
75. A través de los seminarios se consiguen objetivos inalcanzables con la clase teórica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

OBSERVACIONES

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO (ESTUDIANTES)

La validación de este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación que tiene como finalidad **conocer la opinión y percepción de los estudiantes y el profesorado sobre el uso de metodologías activas en las aulas.**

Con objeto de validar el cuestionario para mejorar la coherencia, la estructura así como el contenido del mismo, pido amablemente su colaboración, la cual considero imprescindible para este propósito.

INFORMACIÓN PERSONAL

Organismo:

Facultad o Escuela:

Categoría Profesional:

Años de Experiencia docente:

VALORACIÓN GENERAL

Valore el nivel de claridad y pertinencia de cada uno de los ítems del cuestionario, y recoja las observaciones (correcciones, reformulaciones y sugerencias) que considere oportunas en el espacio que encontrará al final denominado "observaciones".

Marque con 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"/>	INGIENERÍA Y ARQUITECTURA <input type="checkbox"/>
Facultad/Escuela:					
Titulación:					
Enseñanza:	DIPLOMATURA <input type="checkbox"/>	LICENCIATURA <input type="checkbox"/>	GRADO <input type="checkbox"/>	MASTER <input type="checkbox"/>	
Materia:	TRONCAL <input type="checkbox"/>	OBLIGATORIA <input type="checkbox"/>	OPTATIVA <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"/>	
¿Conoce el significado y utilidad de las nuevas metodologías activas?					
SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>					
¿Le ha informado su 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 su profesor para su aprendizaje se basa en metodologías activas?					
SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>					
¿Su profesorado cuenta con su opinión en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las materias?					
SÍ, BASTANTES VECES <input type="checkbox"/> NO, NUNCA <input type="checkbox"/>					

OBSERVACIONES

1. USO, PERCEPCIÓN Y OPINIÓN DE ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA

De las siguientes actividades señale las utilizadas habitualmente por su profesorado, de acuerdo a la siguiente escala:

1=Nada utilizado; 2=Poco utilizado; 3=Utilizado; 4=Muy utilizado

	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, etc.)				
Seminarios/Talleres Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).				

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 proceso formativo.	1	2	3	4
Prácticas Externas Formación realizada en empresas e instituciones externas a la universidad (prácticas asistenciales...).	1	2	3	4
Estudio y Trabajo Autónomo, Individual Preparación de seminarios, lecturas, trabajos, investigaciones, memorias, etc.	1	2	3	4
Estudio y Trabajo en Grupo: Las mismas actividades que en la celda anterior, pero a realizar en espacios más amplios.	1	2	3	4
Otros (Indique cuál/les):	1	2	3	4

De las actividades anteriormente señaladas, valore las que usted considera más aptas para lograr su aprendizaje, de acuerdo a la siguiente escala:

1 = Nada adecuada; 2 = Poco adecuada; 3 = Adecuada; 4 = Muy adecuada

Clases Teóricas	1	2	3	4
Seminarios/Talleres	1	2	3	4
Clases Prácticas	1	2	3	4
Tutorías	1	2	3	4
Prácticas Externas	1	2	3	4
Estudio y Trabajo Autónomo, Individual	1	2	3	4
Estudio y Trabajo en Grupo	1	2	3	4
Otros (Indique cuál/les):	1	2	3	4

OBSERVACIONES

2. USO DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Señale y valore con una X, los métodos de evaluación más utilizados por su profesorado para valorar su aprendizaje de acuerdo a la siguiente escala:

1=Nada utilizado; 2=Poco utilizado; 3=Utilizado; 4=Muy utilizado

Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos,...)	1	2	3	4
Pruebas de respuesta corta	1	2	3	4

Pruebas de respuesta larga, de desarrollo	1	2	3	4
Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos,...)	1	2	3	4
Trabajos y proyectos	1	2	3	4
Informes/memorias de prácticas	1	2	3	4
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	1	2	3	4
Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo)	1	2	3	4
Técnicas de observación (registros, listas de control, etc...)	1	2	3	4
Portafolio	1	2	3	4
Otros (Indique cuál/les):	1	2	3	4

OBSERVACIONES

3. USO Y PERCEPCIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

De los siguientes métodos orientados a la enseñanza y aprendizajes activos señale con una X los que ha utilizado preferentemente su profesorado para el desarrollo de la docencia, de acuerdo a la siguiente escala:

1 =Nada utilizado; 2 =Poco utilizado; 3 =Utilizado; 4=Muy utilizado

Lección Magistral participativa	1	2	3	4
Exposición presentada por los alumnos	1	2	3	4
Seminarios	1	2	3	4
Estudios de caso	1	2	3	4
Aprendizaje basado en problemas	1	2	3	4
Juego de roles	1	2	3	4
Trabajo autónomo	1	2	3	4
Trabajo cooperativo	1	2	3	4
Aprendizaje orientado a proyectos	1	2	3	4
Contrato de aprendizaje	1	2	3	4
Simulación	1	2	3	4
Otros (indique cuál/es):	1	2	3	4

De los métodos orientados a la enseñanza y aprendizajes activos, señale con una X en este caso, los que usted considera 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

Lección Magistral participativa	1	2	3	4
Exposición presentada por los alumnos	1	2	3	4
Seminarios	1	2	3	4
Estudios de caso	1	2	3	4
Aprendizaje basado en problemas	1	2	3	4
Juego de roles	1	2	3	4
Trabajo autónomo	1	2	3	4
Trabajo cooperativo	1	2	3	4
Aprendizaje orientado a proyectos	1	2	3	4
Contrato de aprendizaje	1	2	3	4
Simulación	1	2	3	4
Mapa conceptual	1	2	3	4
Otros (indique cuál/es):	1	2	3	4

OBSERVACIONES	

VALORACIÓN ESPECÍFICA

Valore el nivel de claridad, pertinencia y significatividad de cada uno de los ítems que componen las siguientes 7 dimensiones, de acuerdo a la siguiente escala:

1: Nada 2: Poco 3: Bastante 4: Mucho

3. OPINIÓN SOBRE EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Marque con una X su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, según la escala:

1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo

Dimensión 1: Renovación metodológica	CLARIDAD				PERTINENCIA				SIGNIFICATIV.			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. La renovación metodológico-didáctica implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado.												
2. El material impreso es la estrategia docente predominante en la universidad.												
3. En las aulas la comunicación oral predomina como estrategia docente.												
4. Las clases teóricas son habitualmente acompañadas por modalidades docentes como el seminario.												
5. El profesorado está preparado para el cambio metodológico en la universidad.												
6. El estudiante participa en la organización y												

gestión de las actividades de clase.													
7. Es habitual el uso de metodologías poco motivadoras, donde no hay implicación directa del estudiante.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
8. Las características de los estudiantes actuales requieren métodos didácticos flexibles.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
9. El fin de la renovación metodológica es la mejora de la calidad del aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
10. En la universidad se percibe falta de tradición de trabajar cooperativamente en la docencia.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
11. El profesorado innova en metodologías por el reconocimiento público del trabajo realizado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
12. El peso de la docencia sigue cayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
13. Las nuevas metodologías docentes van acompañadas de nuevos modelos de evaluación.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Dimensión 2: Contexto, espacios y recursos	CLARIDAD				PERTINENCIA				SIGNIFICATIV.				
14. Los espacios reservados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
15. Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales y docencia con grupos numerosos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
16. Cada facultad, escuela y titulación debería contar con un servicio de apoyo a los procesos de cambio y mejora metodológica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
17. La Universidad cuenta con los recursos humanos adecuados y necesarios para el cambio metodológico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
18. Los centros cuentan con espacios específicos para el desarrollo de seminarios en pequeño grupo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
19. El tamaño de los grupos dificulta el uso de metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
20. Los recursos materiales con los que cuenta la universidad son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Dimensión 3: Reconocimiento de la labor docente	CLARIDAD				PERTINENCIA				SIGNIFICATIV.				
21. La escasa valoración de la docencia para la promoción genera desanimo en el profesorado hacia el cambio metodológico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
22. El profesorado está concienciado de la necesidad del cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
23. El miedo al cambio obstaculiza la puesta en práctica de nuevas metodologías.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
24. El envejecimiento del profesorado impide una renovación en las metodologías docentes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
25. La desmotivación hacia la actividad docente,	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

dificulta la renovación de las metodologías en la universidad.													
26. El bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora genera un desmotivación hacia el cambio metodológico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
27. Conceder incentivos económicos al profesorado por su buena labor docente mejoraría la renovación metodológica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Dimensión 4: Formación y conocimiento sobre metodologías activas	CLARIDAD				PERTINENCIA				SIGNIFICATIV.				
28. En la universidad falta formación inicial y permanente del profesorado sobre metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
29. El profesorado experto debe recibir una formación específica en metodologías docentes al igual que el profesor novel.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
30. La formación en online entre colegas ayuda al profesorado a renovar y mejorar su metodología docente.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
31. La falta de puesta en práctica de metodologías activas en el aula, se debe a la escasa información/formación con la que cuenta el profesorado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
32. Las exposiciones públicas de innovaciones sobre metodologías activas realizadas por el profesorado experto resultan enriquecedoras para el profesorado novel.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
33. Las metodologías activas exigen el empleo de las TIC.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
34. El profesorado cuenta con la formación necesaria en TIC para uso de metodologías activas en el aula.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
35. 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	1	2	3	4	1	2	3	4	
36. El profesorado tiene conocimiento práctico sobre metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
37. 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	1	2	3	4	1	2	3	4	
38. Las metodologías activas mejoran y aumentan la interacción profesores-estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
39. La formación del profesorado en metodologías activas es necesaria para el cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Dimensión 5: Tutorías	CLARIDAD				PERTINENCIA				SIGNIFICATIV.				
40. Es necesario potenciar la tutoría profesor-estudiante como práctica para completar las clases y el propio trabajo de los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
41. Las tutorías son un elemento clave en un modelo educativo centrado en el	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

aprendizaje.													
42. Las tutorías son utilizadas exclusivamente para la resolución de dudas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Dimensión 6: Aportaciones de las Metodologías Activas	CLARIDAD				PERTINENCIA				SIGNIFICATIV.				
43. Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el modelo de enseñanza del profesor.	1	2	3	4	1	2	3	4	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	1	2	3	4	1	2	3	4	
45. El uso de metodologías activas permite adaptarse a las características del grupo de clase.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
46. El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
47. Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
48. El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
49. El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
50. El uso de metodologías activas potencia en los estudios universitarios no sólo el “saber” (conocimiento), sino también el “saber hacer” y el “saber ser/estar”.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
51. El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
52. 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	1	2	3	4	1	2	3	4	
53. La incorporación de metodologías activas en la docencia es más habitual en los últimos cursos de las titulaciones.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
54. Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
55. El desarrollo de metodologías activas necesita de la coordinación del profesorado de un mismo curso.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Dimensión 7: Lección magistral-Metodologías Activas	CLARIDAD				PERTINENCIA				SIGNIFICATIV.				
56. Las clases teóricas se acompañan cada vez más de metodologías activas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
57. La presencia en las aulas de profesorado con formación y experiencia en metodologías activas mejora el aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
58. La clase magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
59. La clase magistral es la metodologías más	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

empleada por el profesorado.													
60. La clase magistral fomenta la pasividad y la falta de participación del estudiante.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
61. A través de la clase magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
62. La clase magistral permite al estudiante ser responsable de su propio proceso de formación.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
63. 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	1	2	3	4	1	2	3	4	
64. El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es la herramienta que mejor maneja el profesorado.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
65. La clase magistral respeta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiante.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
66. Combinando la clase magistral con metodologías activas los estudiantes desarrollan la reflexión y la visión crítica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
67. 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	1	2	3	4	1	2	3	4	
68. La lección magistral se complementa con actividades de resolución de problemas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
69. Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
70. El portafolio es un instrumento que permite reflejar la visión que los docentes tienen de la enseñanza.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
71. El portafolio permite conocer los resultados alcanzados por los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1				
72. El uso del portafolio está muy generalizado en la universidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
73. A través de las metodologías activas los estudiantes dan solución a problemas trabajando organizados en pequeños grupos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
74. Las clases prácticas en grupos reducidos de estudiantes es habitual.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
75. A través de los seminarios se consiguen objetivos inalcanzables con la clase teórica.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

OBSERVACIONES

ANEXO 5D

Cuestionario

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"/> 30-40 AÑOS <input type="checkbox"/> 41-55 AÑOS <input type="checkbox"/> MÁS DE 55 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"/> INGIENERÍA Y ARQUITECTURA <input type="checkbox"/>
Facultad/Escuela:	
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"/>
Materia:	TRONCAL <input type="checkbox"/> OBLIGATORIA <input type="checkbox"/> OPTATIVA <input type="checkbox"/>
Categoría:	CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD <input type="checkbox"/> CATEDRÁTICO DE ESCUELA UNIVERSITARIA <input type="checkbox"/> TITULAR DE UNIVERSIDAD <input type="checkbox"/> TITULAR DE ESCUELA UNIVERSITARIA <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"/>
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:	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
¿Ha recibido formación específica sobre metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Su docencia se basa en el uso de metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Cuenta con la opinión de los estudiantes en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje?	
SÍ, BASTANTES VECES <input type="checkbox"/> NO, NUNCA <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				
76. 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
77. El uso de metodologías activas implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado.	1	2	3	4
78. El uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación.	1	2	3	4
79. Las características de los estudiantes actuales requieren métodos didácticos variados.	1	2	3	4
80. El profesorado está preparado para el cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4
81. La renovación metodológica contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje.	1	2	3	4
82. La excesiva carga docente dificulta la puesta en práctica de metodologías activas.	1	2	3	4
83. 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
84. La innovación en metodologías docentes contribuye a una mejora en la evaluación para las diferentes y posteriores acreditaciones.	1	2	3	4
85. Es habitual el uso de metodologías donde no hay implicación directa del estudiante.	1	2	3	4
86. El estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase.	1	2	3	4
87. En la universidad se percibe falta de tradición para trabajar cooperativamente en la docencia.	1	2	3	4
88. El peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	1	2	3	4
89. En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente.	1	2	3	4
90. Las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes.	1	2	3	4
91. 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
57. 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 numerosos.	1	2	3	4
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
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):				

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. SISTEMAS DE EVALUACIÓN

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				SISTEMAS DE EVALUACIÓN	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):				

Cuestionario

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.

Marque con 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"/>
Facultad/Escuela:	
Titulación:	
Enseñanza:	DIPLOMATURA <input type="checkbox"/> LICENCIATURA <input type="checkbox"/> GRADO <input type="checkbox"/> MASTER <input type="checkbox"/>
Materia:	TRONCAL <input type="checkbox"/> OBLIGATORIA <input type="checkbox"/> OPTATIVA <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"/>
¿Conoce el significado y utilidad de las nuevas metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Le ha informado su 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 su profesor para su aprendizaje se basa en metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Su profesorado cuenta con su opinión en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las materias? SÍ, BASTANTES VECES <input type="checkbox"/> NO, NUNCA <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 renovación 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

2. 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
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
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):				

3. 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	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. SISTEMAS DE EVALUACIÓN

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				SISTEMAS DE EVALUACIÓN	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):				

ANEXO 5E

F	Autovalores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación			
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	14,844	21,513	21,513	8,027	11,634	11,634	9,958	14,432	14,432
2	4,303	6,236	27,749	3,294	4,773	16,407	3,159	4,579	19,011
3	4,006	5,806	33,555	6,362	9,221	25,628	2,626	3,805	22,816
4	2,542	3,684	37,239	2,896	4,196	29,825	2,246	3,255	26,071
5	2,146	3,110	40,350	2,552	3,698	33,523	2,135	3,095	29,166
6	1,890	2,739	43,089	2,145	3,109	36,632	1,759	2,550	31,716
7	1,480	2,145	45,234	1,652	2,394	39,027	1,676	2,429	34,145
8	1,433	2,076	47,310	1,298	1,881	40,907	1,579	2,288	36,433
9	1,330	1,928	49,238	,963	1,396	42,304	1,477	2,140	38,573
10	1,233	1,787	51,024	,781	1,131	43,435	1,450	2,101	40,674
11	1,226	1,777	52,801	,864	1,252	44,687	1,350	1,956	42,630
12	1,186	1,719	54,520	,698	1,011	45,698	1,206	1,747	44,377
13	1,113	1,613	56,133	,661	,957	46,656	1,088	1,576	45,953
14	1,107	1,604	57,738	,561	,813	47,468	,873	1,265	47,218
15	1,057	1,532	59,269	,521	,754	48,223	,720	1,044	48,262
16	1,024	1,484	60,753	,514	,746	48,968	,515	,747	49,009
17	1,013	1,468	62,221	,519	,753	49,721	,491	,712	49,721
18	,976	1,415	63,637						
19	,939	1,362	64,998						
20	,895	1,297	66,295						



19	,965	1,440	77,933
20	,888	1,325	79,257
21	,873	1,304	80,561
22	,795	1,187	81,748
23	,734	1,096	82,844
24	,700	1,045	83,889
25	,688	1,026	84,915
26	,657	,980	85,895
27	,581	,867	86,762
28	,570	,850	87,612
29	,549	,820	88,432
30	,532	,794	89,226
31	,496	,740	89,967
32	,472	,704	90,671
33	,438	,654	91,325
34	,416	,622	91,947
35	,400	,597	92,543
36	,373	,557	93,101
37	,339	,505	93,606
38	,321	,479	94,085
39	,306	,457	94,542
40	,285	,426	94,967
41	,277	,413	95,380
42	,249	,371	95,752

43	,237	,353	96,105
44	,228	,340	96,444
45	,224	,334	96,778
46	,210	,313	97,091
47	,197	,294	97,386
48	,180	,269	97,654
49	,174	,260	97,914
50	,155	,231	98,145
51	,144	,215	98,360
52	,130	,193	98,554
53	,125	,186	98,740
54	,122	,182	98,922
55	,104	,155	99,077
56	,100	,150	99,226
57	,083	,124	99,351
58	,075	,113	99,463
59	,062	,092	99,555
60	,058	,087	99,642
61	,050	,074	99,717
62	,042	,063	99,780
63	,041	,061	99,841
64	,038	,057	99,898
65	,031	,047	99,944
66	,022	,032	99,977



Método de extracción: Máxima verosimilitud.

ANEXO 5G

	Factor				
	1	2	3	4	5
PROFEO1				,321	
PROFEO2	,693				
PROFEO3	,672				
PROFEO4	,660				
PROFEO5				,293	
PROFEO6	,631				
PROFEO7	,430	,221		,280	-,212
PROFEO8	,345	,454		,268	
PROFEO9			,238		
PROFEO10		,295			
PROFEO11	,417		-,385		
PROFEO12	,388	,256			
PROFEO13	,225	,424	,468	-,357	
PROFEO14		,416	,564	-,225	
PROFEO15	,280			,310	
PROFEO16	,420		,233	-,229	,272
PROFEO17				,286	,463
PROFEO18				,278	,710
PROFEO19	,643		,213		
PROFEO20	,352	,355			-,400
PROFEO21	,529	,271	,205		-,294
PROFEO22	,451	,308	,360	,248	-,217
PROFEO23				,243	,476
PROFEO24	,217	-,277		,438	
PROFEO25	,392	,678	-,369		
PROFEO26	,465	,656	-,297		
PROFEO27	,499	,592	-,388		
PROFEO28	,450	,367		-,298	
PROFEO29	,275	,364	,257		
PROFEO30	,434	,229	-,238		
PROFEO31	,295	,399		-,328	,276
PROFEO32	,414	,201			
PROFEO33	,676				
PROFEO34				,296	,238

PROFEO35	,598				
PROFEO36	,393				
PROFEO37		-,282	,234	,561	
PROFEO38	,452				
PROFEO39	,608		,312		
PROFEO40	,753	-,250			
PROFEO41	,741				
PROFEO42	,284		,382		
PROFEO43	,448		,250		,208
PROFEO44	,773				
PROFEO45	,783				
PROFEO46	,527				
PROFEO47	,831				
PROFEO48	,751	-,239			
PROFEO49	,743			-,250	
PROFEO50	,807	-,266			
PROFEO51	,787	-,251			
PROFEO52	,802				
PROFEO53	,820				
PROFEO54	,765				
PROFEO55	,761				
PROFEO56	-,315	,308		,446	
PROFEO57	,227	,333	,574		,328
PROFEO58		,337	,266		,238
PROFEO59	-,300	,448		,206	,226
PROFEO60	-,205	,294	,200	,207	,221
PROFEO61	,555				
PROFEO62	,458	,306		-,275	
PROFEO63	,693			-,283	
PROFEO64			,341	,582	
PROFEO65	,505			,424	
PROFEO66	,255		,416		-,319
PROFEO68			,395	,376	

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

a. 5 factores extraídos. Requeridas 7 iteraciones.

ANEXO 5H

F	Autovalores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación			
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,270	19,233	19,233	7,682	17,866	17,866	4,943	11,496	11,496
2	3,111	7,235	26,469	2,524	5,869	23,735	2,245	5,221	16,717
3	2,342	5,446	31,915	1,736	4,038	27,772	1,721	4,003	20,719
4	1,931	4,490	36,405	1,256	2,921	30,694	1,572	3,656	24,376
5	1,464	3,405	39,810	,943	2,193	32,887	1,476	3,432	27,807
6	1,366	3,178	42,987	,695	1,616	34,503	1,263	2,937	30,744
7	1,286	2,991	45,979	,749	1,742	36,245	1,186	2,759	33,503
8	1,154	2,684	48,663	,692	1,609	37,854	1,130	2,629	36,132
9	1,139	2,649	51,312	,714	1,660	39,514	,921	2,142	38,275
10	1,132	2,632	53,944	,528	1,229	40,743	,790	1,838	40,113
11	1,090	2,535	56,479	,503	1,170	41,913	,774	1,800	41,913
12	,979	2,276	58,754						
13	,928	2,157	60,912						
14	,918	2,134	63,046						
15	,894	2,079	65,125						
16	,871	2,026	67,152						
17	,862	2,004	69,156						
18	,844	1,962	71,118						
19	,800	1,859	72,978						
20	,729	1,695	74,672						
21	,682	1,587	76,259						

ANEXO 5I

Factor	Autovalores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación			
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,440	20,126	20,126	5,820	18,189	18,189	3,851	12,036	12,036
2	2,684	8,389	28,514	2,013	6,291	24,479	2,744	8,573	20,609
3	1,974	6,168	34,682	1,317	4,115	28,594	2,378	7,430	28,039
4	1,812	5,662	40,344	1,109	3,465	32,059	1,286	4,020	32,059
5	1,277	3,991	44,335						
6	1,173	3,665	47,999						
7	1,078	3,367	51,366						
8	1,040	3,250	54,616						
9	1,007	3,148	57,765						
10	,916	2,864	60,628						
11	,889	2,778	63,407						
12	,871	2,722	66,128						
13	,837	2,616	68,744						
14	,811	2,534	71,278						
15	,741	2,315	73,593						
16	,726	2,267	75,861						
17	,671	2,096	77,956						
18	,623	1,946	79,902						
19	,605	1,889	81,792						
20	,584	1,824	83,615						
21	,555	1,735	85,350						

22	,543	1,697	87,047				
23	,532	1,663	88,710				
24	,514	1,606	90,315				
25	,470	1,467	91,783				
26	,445	1,392	93,175				
27	,430	1,344	94,519				
28	,381	1,191	95,710				
29	,364	1,136	96,846				
30	,346	1,080	97,926				
31	,342	1,069	98,995				
32	,322	1,005	100,000				

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

ANEXO 5J

Cuestionario

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"/> 30-40 AÑOS <input type="checkbox"/> 41-55 AÑOS <input type="checkbox"/> MÁS DE 55 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"/> INGIENERÍA Y ARQUITECTURA <input type="checkbox"/>
Facultad/Escuela:	
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"/>
Materia:	TRONCAL <input type="checkbox"/> OBLIGATORIA <input type="checkbox"/> OPTATIVA <input type="checkbox"/>
Categoría:	CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD <input type="checkbox"/> CATEDRÁTICO DE ESCUELA UNIVERSITARIA <input type="checkbox"/> TITULAR DE UNIVERSIDAD <input type="checkbox"/> TITULAR DE ESCUELA UNIVERSITARIA <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"/>
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:	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
¿Ha recibido formación específica sobre metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Su docencia se basa en el uso de metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Cuenta con la opinión de los estudiantes en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje? SÍ, BASTANTES VECES <input type="checkbox"/> NO, NUNCA <input type="checkbox"/>	

1. OPINIÓN SOBRE LAS 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 profesorado está preparado para el cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4
3. La excesiva carga docente dificulta la puesta en práctica de metodologías activas.	1	2	3	4
4. La innovación en metodologías docentes contribuye a una mejora en la evaluación para las diferentes y posteriores acreditaciones.	1	2	3	4
5. Las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes.	1	2	3	4
6. El elevado número de alumnos por grupo dificulta el uso de metodologías activas.	1	2	3	4
7. El profesorado universitario está concienciado de la necesidad del cambio metodológico en su docencia.	1	2	3	4
8. El profesorado tiene información y conocimiento práctico sobre metodologías activas.	1	2	3	4
9. 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
10. La lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas.	1	2	3	4
11. Combinando la clase magistral con metodologías activas, los estudiantes desarrollan la reflexión y la visión crítica.	1	2	3	4
12. 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
13. Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas.	1	2	3	4
Dimensión 2: Uso de metodologías activas				
14. El uso de metodologías activas implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado.	1	2	3	4
15. El uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación.	1	2	3	4
16. Las características de los estudiantes actuales requieren métodos didácticos variados.	1	2	3	4
17. La renovación metodológica contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje.	1	2	3	4
18. El estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase.	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. Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales.	1	2	3	4
21. Sin formación en metodologías activas es imposible que se genere el cambio metodológico en la universidad.	1	2	3	4
22. El profesorado experto debe recibir una formación específica en metodologías docentes al igual que el profesor novel.	1	2	3	4
23. El uso de las metodologías activas exige el empleo de las TIC.	1	2	3	4
24. Las exposiciones públicas de innovaciones sobre metodologías activas realizadas por el profesorado experto resultan enriquecedoras para el profesorado novel.	1	2	3	4
25. Las metodologías activas mejoran y aumentan la interacción profesores-estudiantes.	1	2	3	4
26. La formación online entre colegas ayuda al profesorado a renovar y mejorar su metodología docente.	1	2	3	4
27. Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el método de enseñanza del profesor.	1	2	3	4
28. 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
29. 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
30. El desarrollo de metodologías activas necesita de la coordinación del profesorado de un mismo curso.	1	2	3	4
31. La presencia en las aulas de profesorado con formación y experiencia en metodologías activas mejora el aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4
32. El uso de metodologías activas permite adaptarse a las características del grupo clase.	1	2	3	4
33. Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo gracias al uso de las metodologías activas.	1	2	3	4
34. El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en las aulas.	1	2	3	4
35. El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	1	2	3	4
36. El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	1	2	3	4
37. Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	1	2	3	4

38. El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	1	2	3	4
39. A través de las metodologías activas se consiguen objetivos inalcanzables con otras metodologías.	1	2	3	4
40. La lección magistral se caracteriza por la pasividad y la falta de participación del estudiante.	1	2	3	4
41. A través de la lección magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.	1	2	3	4
Dimensión 3: Contexto profesional docente				
42. 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
43. En la universidad se percibe falta de tradición para trabajar cooperativamente en la docencia.	1	2	3	4
44. Los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	1	2	3	4
45. La escasa valoración de la docencia conlleva a un desánimo por el cambio metodológico.	1	2	3	4
46. La desmotivación hacia la actividad docente, dificulta la renovación de las metodologías en la universidad.	1	2	3	4
47. El bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora genera un desmotivación hacia el cambio metodológico.	1	2	3	4
48. Conceder incentivos económicos al profesorado por su buena labor docente mejoraría la renovación metodológica.	1	2	3	4
49. La formación en metodologías activas destinada al profesorado es escasa en la universidad.	1	2	3	4
50. 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
Dimensión 4: Contexto en la universidad				
51. Los recursos materiales con los que cuenta la universidad son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.	1	2	3	4
52. El profesorado cuenta con la formación necesaria en TIC para el uso de metodologías activas en el aula.	1	2	3	4
53. Los centros cuentan con espacios específicos para el desarrollo de seminarios en pequeño grupo.	1	2	3	4
54. La clase magistral respeta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiante.	1	2	3	4
55. La lección magistral permite al estudiante ser responsable de su propio proceso de formación.	1	2	3	4
56. La lección magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.	1	2	3	4
Dimensión 5: Contexto en las aulas universitarias				
57. Es habitual el uso de metodologías donde no hay implicación directa del estudiante.	1	2	3	4
58. El peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	1	2	3	4
59. En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente.	1	2	3	4
60. El recurso impreso es la estrategia docente predominante en la universidad.	1	2	3	4
61. El miedo al cambio obstaculiza la puesta en práctica de nuevas metodologías.	1	2	3	4
62. El envejecimiento del profesorado impide una renovación en las metodologías docentes.	1	2	3	4
63. 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
64. La lección magistral es la metodologías más empleada por el profesorado.	1	2	3	4
65. 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
66. El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es el método que mejor maneja el profesorado.	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
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):								

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	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. SISTEMAS DE EVALUACIÓN

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				SISTEMAS DE EVALUACIÓN	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):				

Cuestionario

**OPINI
ÓN 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.

Marque con 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"/> INGIENERÍA Y ARQUITECTURA <input type="checkbox"/>
Facultad/Escuela:	
Titulación:	
Enseñanza:	DIPLOMATURA <input type="checkbox"/> LICENCIATURA <input type="checkbox"/> GRADO <input type="checkbox"/> MASTER <input type="checkbox"/>
Materia:	TRONCAL <input type="checkbox"/> OBLIGATORIA <input type="checkbox"/> OPTATIVA <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"/>
¿Conoce el significado y utilidad de las nuevas metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Le ha informado su 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 su profesor para su aprendizaje se basa en metodologías activas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Su profesorado cuenta con su opinión en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las materias? SÍ, BASTANTES VECES <input type="checkbox"/> NO, NUNCA <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. 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
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 estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos de clase.	1	2	3	4
7. Las clases magistrales son habitualmente acompañadas por otras modalidades docentes	1	2	3	4
8. Los recursos materiales con los que cuenta la universidad son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.	1	2	3	4
9. Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas.	1	2	3	4
10. La lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas.	1	2	3	4
11. Los programas de las asignaturas han sido cambiados de acuerdo a la renovación metodológica.	1	2	3	4
Dimensión 2: Uso de metodologías activas				
12. Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el método de enseñanza del profesor.	1	2	3	4
13. 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
14. Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo gracias al uso de las metodologías activas.	1	2	3	4
15. El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en las aulas.	1	2	3	4
16. A través de las metodologías activas se consiguen objetivos inalcanzables con otras metodologías.	1	2	3	4
17. El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	1	2	3	4
18. Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	1	2	3	4
19. El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	1	2	3	4
20. El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	1	2	3	4
Dimensión 3: Contexto en la universidad				
21. Las metodologías utilizadas habitualmente no permiten una implicación directa del estudiante.	1	2	3	4
22. En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente en las aulas.	1	2	3	4
23. El recurso impreso es la estrategia docente predominante en la universidad.	1	2	3	4
24. La lección magistral es la única metodología que permite la docencia en grupos numerosos.	1	2	3	4
Dimensión 4: Contexto en las aulas universitarias				
25. El peso de la docencia sigue cayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	1	2	3	4
26. Los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	1	2	3	4
27. Las infraestructuras y equipamientos están pensados para clases magistrales.	1	2	3	4
28. El elevado número de alumnos por grupo dificulta el uso de metodologías activas.	1	2	3	4
29. La lección magistral es la metodologías más empleada por el profesorado.	1	2	3	4
30. A través de la lección magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.	1	2	3	4
31. El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es el método que mejor maneja el profesorado.	1	2	3	4
32. La lección magistral se caracteriza por la pasividad y la falta de participación del estudiante.	1	2	3	4

2. 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
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
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):								

3. 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	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. SISTEMAS DE EVALUACIÓN

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				SISTEMAS DE EVALUACIÓN	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):				

Anexo 5K

Asunto: Colaboración en Proyecto de Investigación sobre metodologías activas en la Universidad de Granada

Estimado/a (Nombre y Apellidos):

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es una realidad que cada vez tiene más contenido y forma; pero es el uso de las metodologías activas en la docencia, lo que nos permitirá integrarnos por completo en este proceso de adaptación.

Para ello, y para dar un paso más, desde la Facultad de Ciencias de la Educación se está desarrollando un proyecto de investigación, cuyo objetivo último es conocer la opinión y la percepción que el profesorado tiene sobre el uso de las metodologías activas en las aulas universitarias de la UGR.

Como agente clave en la implementación de las metodologías activas en la (Facultad/escuela a la que pertenece el profesor), recurrimos a su opinión y experiencia; solicitando su colaboración, a través de la cumplimentación del cuestionario que le adjuntamos, el cual simplemente le "robará" 10 minutos que es el tiempo necesario para contestarlo. Para hacerlo, por favor pulse en el siguiente enlace:

(Enlace web de acceso al cuestionario)

Gracias de antemano

Un cordial saludo

Emilio Crisol Moya

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus Universitario la Cartuja S/N

18071 Granada

Anexo 5L

Asunto: Recordatorio para colaborar Proyecto de Investigación sobre metodologías activas en la Universidad de Granada

Estimado/a (Nombre y Apellidos):

Como agente clave en la implementación de las metodologías activas en la (Facultad/Escuela a la pertenece el profesor), se le solicitó hace un mes aproximadamente, su participación el proyecto de investigación que la Facultad de Ciencias de la Educación está desarrollando para conocer su opinión y percepción sobre el uso de las metodologías activas en las aulas universitarias. Si aún interesado, por favor pulse en el siguiente enlace

(Enlace web de acceso al cuestionario)

Nuevamente le agradecemos su interés y colaboración.

Atentamente,

Emilio Crisol Moya

*Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Universitario la Cartuja S/N
18071 Granada*

Anexo 5M

Asunto: Confirmación de encuesta completada

Estimado/a,

(Nombre y Apellidos)

Este correo es para confirmarle que ha completado la encuesta titulada "Opinión y percepción del profesorado sobre el uso de metodologías activas en la Universidad de Granada y sus respuestas han quedado correctamente guardadas.

¡Muchas gracias por su participación!

Si tiene alguna duda o consulta adicional, por favor póngase en contacto con Emilio Crisol en ecrisol@ugr.es

Reciba un muy cordial saludo,

Emilio Crisol Moya

*Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Universitario la Cartuja S/N
18171 Granada*