

METODOLOGÍAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN LOS TÍTULOS DE GRADO. ¿QUÉ HACE EL PROFESORADO Y QUÉ QUIERE EL ALUMNADO?¹

Emilio Álvarez-Arregui
Alejandro Rodríguez-Martín
José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior exige importantes cambios metodológicos que han guiado una investigación que estamos realizando en tres universidades del norte de España sobre los estilos de enseñanza y aprendizaje a partir de una adaptación del modelo de Biggs. Fruto de ese trabajo aquí presentamos únicamente las aportaciones realizadas por los estudiantes de la Universidad de Oviedo (Grados en Biología, Historia del Arte, Pedagogía y Maestro en Educación Infantil) sobre los métodos y recursos que prefieren y los que realmente utiliza el profesorado. La metodología empleada es mixta y los instrumentos utilizados son el cuestionario, la entrevista y el grupo de discusión. Los resultados muestran una alta disonancia entre las opiniones de los responsables instituciones y los estudiantes lo que permite hacer inferencias para la mejora de la docencia y la gestión universitaria.

PALABRAS CLAVE Enseñanza Superior, estilo de enseñanza, estilo de aprendizaje, metodologías, recursos.

ABSTRACT

The European Higher Education Area demands significant methodological changes which have guided research that we are undertaking in three universities in the north of Spain regarding the teaching and learning styles using an adaptation of the Biggs model. As a result of this work, we present only the information provided by directors and students of the University of Oviedo (undergraduate Biology, Art History, Education and Early Years Teaching students) regarding the methods and resources they prefer and those that the teaching staff actually uses. The means used are questionnaires, interviews and group discussion and the results show great disparities between the opinions of the managing institutions and the students which enables one to draw conclusions to improve teaching and university management.

KEYWORDS Higher Education, teaching style, learning style, teaching training, methodologies, resources.

¹ Este artículo forma parte del trabajo realizado por el equipo investigador de la Universidad de Oviedo perteneciente al Proyecto de Investigación I+D+i "Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodología docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de carrera en el marco de implantación de los nuevos títulos" (código EDU2009-13195-C03-01; Subprograma EDUC), dirigido y coordinado por el profesor José Luis San Fabián Maroto.

Introducción

La Universidad está inmersa en un proceso de profunda transformación como efecto de la presión que sobre esta institución están ejerciendo la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo tecnológico. Estas macro-tendencias están derivando en una reordenación de los sistemas de producción, de los sistemas laborales y de los sistemas educativos que exigen una constante redefinición de lo que sucede para poder dar respuestas a una población a la que hay que formar en competencias generales y específicas para que aporten valor añadido en la construcción de una futura “Sociedad del Conocimiento” (Borgobello, Peralta y Roselli, 2010; Vázquez, Alducin, Marín y Cabero, 2012). El cambio está resultando traumático porque la incertidumbre es alta y son muchas las variables concurrentes, a saber, la edad, la actitud, la disciplina de enseñanza, los sistemas de relaciones didácticas y las interpretaciones de los promotores y de los ejecutores.

La investigación de la práctica docente también avala la complejidad aludida al identificarse tres modelos - teórico, práctico y por proyectos – si se atiende a las modalidades organizativas, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación (De Miguel, 2006). Estos modelos están siendo utilizados situacionalmente por los docentes independientemente de su mayor o menor vinculación a unos itinerarios formativos o de sus efectos en los estilos de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, son múltiples las investigaciones que han puesto de relieve que la metodología didáctica del profesorado influye de manera significativa en el modo de aprender de los estudiantes y en su propia experiencia universitaria (Entwistle, McCune y Hansell, 2003; Biggs y Tang, 2007; Hounsell y Hounsell, 2007; Gargallo, 2009; McCune y Entwistle, 2011). Además, en el marco del Proceso de Bolonia, se ha puesto especial énfasis en los nuevos roles que estudiantes y profesorado deberían adoptar (Argos, 2007; Lloret y Mir, 2007) y que demandan una mayor implicación y dedicación al alumnado y, correlativamente, un mayor seguimiento y preparación de los docentes para que, verdaderamente, realice una labor de tutela y orientación de los aprendizajes, es decir, una nueva forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje (García y Maquillón, 2011) y no una simple adaptación de lo que se venía haciendo tradicionalmente a lo que se exige en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

Con el fin de profundizar en estas cuestiones estamos trabajando en los últimos años en un proyecto (EDU2009-13195-C03-01; Subprograma EDUC) en el que participan las universidades de Oviedo, de Cantabria y del País Vasco investigando sobre la relación existente entre estrategias de enseñanza, enfoques de aprendizaje y contextos organizativos en el marco de implantación de los nuevos títulos universitarios al inicio, intermedio y final de la carrera.

En dicho proyecto se toman como referencias de partida el modelo de Biggs (1979, 1987) sobre estilos de aprendizaje superficiales y profundos y el

supuesto de Prosser y Trigwell (1997) donde plantean que la percepción del contexto de enseñanza y el planteamiento estratégico del docente se relaciona con los enfoques de aprendizaje superficiales, profundos o instrumentales que despliegan sus estudiantes, una cuestión que implica, necesariamente, un análisis contextualizado de las condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje (San Fabián *et al.*, 2011).

No obstante, en el estudio que presentamos no nos centramos en las posibles correlaciones que la investigación ha demostrado entre estos enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico (Valle Arias, González Cabanach, Núñez Pérez y González-Pienda, 1998; Muñoz y Gómez, 2005; Gargallo, Garfella y Pérez, 2006; Gargallo, Suárez, Jiménez y Rodríguez, 2012) sino que abordamos de manera descriptiva las opiniones de estudiantes, responsables de titulaciones de Grado y Decanos/as con la finalidad de hacer una radiografía de la situación en la que nos encontramos al finalizar la implantación de los estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior.

En este artículo presentamos un avance de los resultados obtenidos únicamente en la Universidad de Oviedo (2011-2013) atendiendo a los siguientes objetivos:

- Conocer la opinión de los estudiantes sobre sus preferencias metodológicas en los estudios de grado a partir de la realidad que están viviendo.
- Indagar sobre los recursos que prefieren los estudiantes y los que realmente utilizan los profesores en los estudios de grado.
- Profundizar en la comprensión de los efectos derivados de los contextos de aula e institucional sobre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje.

Método Diseño

Esta investigación se ha desarrollado a través de distintas actividades concatenadas:

Fase I: Creación del equipo investigador, planificación del proyecto, elaboración de un espacio virtual, distribución de responsabilidades y búsqueda de información.

Fase II: Elaboración de instrumentos.

Fase III: Realización de entrevistas y grupos de discusión, elaboración de transcripciones, análisis de datos por universidades.

Fase IV: Elaboración de resultados, discusión, conclusiones y difusión.

Este estudio es de carácter descriptivo-interpretativo y longitudinal de tipo *ex-post-facto*. Este planteamiento permite recoger, integrar, complementar y comparar informaciones de corte cuantitativo y cualitativo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, los resultados académicos y el contexto institucional en el que se llevan a cabo los estudios de grado en tres universidades del norte de España.

Participantes

La población del estudio ha sido la totalidad de estudiantes de grado de la Universidad de Oviedo que ascendía en el curso 2011-2012 a 25.447 estudiantes. No obstante el grupo diana lo componen, debido al proyecto coordinado en el que se circunscribe la investigación, a tres Facultades: Biología, Filosofía y Letras y Formación del Profesorado y Educación.

La muestra cuantitativa se ha establecido siguiendo las directrices del muestreo por conglomerados considerando las ramas de conocimiento y la titulación como unidades de muestreo respectivas y asumiendo un intervalo de confianza del 95% y un margen de error de +/- .05. Al final, de la muestra establecida se consideraron válidas las respuestas de 394 estudiantes de primer curso de las Facultades indicadas.

La muestra cualitativa la conformaron 3 grupos de discusión (GD) en el Grado de Biología (1º, 2º y 3º), 3 GD en el Grado de Historia del Arte (1º, 2º y 3º), 2 GD en el Grado de Pedagogía (1º, 2º) y otros 2 GD en el Grado de Magisterio (1º y 2º). Se realizaron 3 entrevistas a decanos, otras 3 a coordinadores de las titulaciones y se recogió información de conversaciones informales. Al final se dispuso de más de 30 horas de grabación donde participaron 65 personas (39 mujeres y 26 hombres).

Instrumentos

Las herramientas utilizadas han sido la encuesta (estudiantes), la entrevista individual (decanos y coordinadores de la titulación) y los grupos de discusión (estudiantes).

La encuesta de estudiantes consta de 8 variables de clasificación (NIF, sexo, edad, curso, facultad, universidad y titulación), cuatro bloques temáticos (estrategias de aprendizaje, métodos y recursos, estrategias docentes y evaluación) y preguntas abiertas. El instrumento consta, además, de tres subescalas: 1) Cualidades individuales de los estudiantes, 2) Percepción del contexto de enseñanza y 3) Planteamiento estratégico (Goikoetxea, Aramendi, Buján, Rekalde y Ros, 2011).

La validez de contenido se ha realizado a través de cuatro revisiones internas realizadas por los grupos de las universidades participantes, una revisión de seis expertos de las citadas universidades y una revisión final por parte de los coordinadores de los grupos de investigación de estas instituciones.

La fiabilidad del cuestionario se ha determinado con el alfa de Cronbach (.956), la prueba de las dos mitades (.879), la correlación entre formas (.786) y el coeficiente de Spearman-Brown (.864). En su versión final el cuestionario

quedo delimitado a 187 ítems. Este instrumento fue distribuido de manera presencial y cumplimentado de manera voluntaria.

Las entrevistas se estructuraron en siete preguntas que variaban ligeramente en su formulación en base a que se hiciesen a los decanos o a los coordinadores de la titulación. El contenido básico se asoció con la organización, la gestión y las dificultades en la implantación del EEES; los recursos y los servicios disponibles para llevarla a efecto; la adecuación de las asignaturas de Grado a las nuevas metodologías por parte de los docentes; la influencia del Plan de Estudios / asignaturas en los estilos de aprendizaje de los estudiantes; la incorporación de los cursos de adaptación para los estudiantes de nuevo ingreso; los respaldos institucionales a los proyectos de mejora; y qué consideran un aprendizaje valioso.

Los grupos de discusión se dirigían a los estudiantes de ahí que su contenido se orientase a conocer su experiencia personal así se les hacían preguntas abiertas sobre cómo planteaban sus profesores las clases; qué actividades desarrollaban y que influencia tenían sobre sus hábitos de trabajo y de estudio; cómo valoraban los resultados que estaban obteniendo en cuanto al esfuerzo que estaban empleando; qué aprendizajes consideraban más valiosos; qué pensaban sobre el sistema de evaluación continua; y cómo les parecía que se estaban gestionando los apoyos y los recursos desde sus facultades respectivas para la implantación de los grados.

La información cuantitativa proporcionada por los cuestionarios se ha incluido en una base de datos del programa SPSS 19.0 con el que se ha realizado un análisis descriptivo básico (características de la población y las muestras, tipo de muestreo, error muestral, media, desviación estándar, moda, mediana, frecuencia, porcentaje y asociaciones significativas al nivel $\alpha = 0.05$), se realiza un análisis factorial (componentes principales), con el objeto de disminuir el número de ítems a un reducido número de variables o factores que permitan explicar gran parte de la información recogida.

La información cualitativa proporcionada por las entrevistas y los grupos de discusión se ha transcrito a formato Word para ser exportada al programa AQUAD 6.0. Los análisis realizados se han orientado prioritariamente a reducir los datos a través de búsqueda de palabras clave, elaboración de segmentos de significado, catalogación, vinculación y cruces de información a través de tablas.

Tabla 1. Referencias de identificación de las informaciones cualitativas

Siglas	Explicación
C, E, GD, CA	Informa del Instrumento (C: Cuestionario; E: Entrevista; GD: Grupo de Discusión; CA: Comentario Abierto)
Numeración	Informa de la Cita con Dígitos (003, 005, 125)
H o M	Informa del Género en Entrevistas (H: Hombre; M: Mujer) y Grupos Discusión (MX: Mixto)
D, C, P, E	Informa del Perfil Profesional (D: Decano; C: Coordinador; P: Profesor; E: Estudiante)
B, H, E	Informa de la Facultad (B: Biología; H: Humanidades; E: Educación)
B, A, P, M	Informa de la Titulación (B: Biología; A: Arte; P: Pedagogía; M: Magisterio)
1, 2, 3, 4	Informa del Curso en los Grupos de Discusión (1: Primero; 2: Segundo; 3: Tercero; 4: Cuarto)

Ejemplos	(C.145.M.E.B.B.1) Cuestionario 145, mujer, estudiante de primero de Biología. (E.012.H.P.B.B.1) Entrevista 12, hombre, profesor, da clase en primero de Biología.
----------	--

En el caso de las entrevistas y los grupos de discusión los comentarios que se proporcionan se presentan en cursiva y se identifican con una codificación específica para esta investigación (ver tabla 1). Por último recordar que tanto para las entrevistas como para los grupos de discusión se iniciaba el proceso con variables de identificación (fecha, zona geográfica, sexo, titulación...).

RESULTADOS

Perfil de la muestra

La muestra fue de 394 estudiantes de primer curso distribuidos en las Facultades de Biología 42.9%, Formación del Profesorado y Educación 41,6%, y Filosofía y Letras 15.5%; en los Grados de Biología 42.9%, Historia del Arte, 15.5%; Maestro de Educación Infantil, 23.4% y Pedagogía, 18.3%.

La mayoría son mujeres, 76.4%, han tenido un nivel en secundaria que se puede valorar como medio 40.9% alto 44.0%, la modalidad de bachillerato que eligieron está relacionada con la carrera en la que están matriculados 77.6% y en su mayoría no compaginan estudio con trabajo 84.0% por lo que su disponibilidad es total.

Tabla 2. Variables de clasificación

Sexo	Hombre	23.2 %
	Mujer	76.4 %
Facultad	Biología	42.9 %
	Formación Profesorado-Educación	41.6 %
	Filosofía y Letras	15.5 %
Título	Biología	42.9 %
	H ^a del Arte	15.5 %
	Maestro E-I	23.4 %
	Pedagogía	18.3 %
Nivel Secundaria	Muy Bajo	02.0 %
	Bajo	09.5 %
	Medio	40.9 %
	Alto	44.0 %
	Muy Alto	03.6 %
Modalidad Bachillerato	Si	77.6 %
	No	22.4 %
Compagina estudio-trabajo	Si	16.0 %
	No	84.0 %

Metodologías docentes: preferencias y realidades según el alumnado

Los estudiantes indican claramente su preferencia hacia métodos de enseñanza más vinculados con la práctica dado que los porcentajes más altos guardan relación con las actividades de laboratorio, la resolución de problemas,

las simulaciones y los estudios de casos. Sobre estos últimos consideran que son más beneficiosos cuando los docentes clarifican desde el primer momento los procedimientos a seguir indicando también que los organizadores previos y los esquemas les resultan de gran ayuda (ver tabla 3). En cualquier caso, la predisposición a las innovaciones metodológicas no les resultan prioritarias ya que se sienten más identificados, en general, con los métodos expositivos, los seminarios y el trabajo por proyectos en el grupo de clase que con el desarrollo de las dinámicas grupales y las tutorías académicas.

Tabla 3. Metodologías docentes: preferencias del alumnado.

Métodos preferidos	\bar{x}	Med	σ	Resultados (%)				
				1	2	3	4	5
52. Seminario	3.26	4	1.157	10.2	14.6	26.0	37.2	12.0
53. Método expositivo	3.50	4	1.045	04.6	12.3	27.1	40.2	15.9
54. Estudio de casos	3.56	4	0.974	0.20	12.6	29.5	39.5	16.3
55. Organizadores previos	3.89	4	0.993	01.3	09.7	18.1	40.2	30.7
56. Resolución de problemas	3.87	4	1.028	02.4	08.4	20.7	36.9	31.7
57. Simulaciones	3.85	4	0.954	02.5	04.2	26.1	39.9	27.2
58. Prácticas en laboratorio	3.98	4	1.148	05.7	05.7	15.2	31.3	42.1
59. Trabajo por proyectos	3.27	3	1.090	06.7	16.8	32.4	31.6	12.6
60. Ejercicios grupo - clase	3.30	3	1.130	07.4	17.6	26.1	35.5	13.3
61. Ejercicios individuales	3.07	3	1.106	08.2	23.6	30.5	28.2	09.5
62. Dinámicas grupales	3.14	3	1.232	11.2	18.7	31.9	21.0	17.2
63. Contrato de aprendizaje	2.91	3	1.092	11.1	21.4	42.4	15.5	09.6
64. Tutoría académica	3.22	3	1.214	10.8	15.1	32.8	23.9	17.5

Las diferencias estadísticas significativas se asocian con el colectivo de las estudiantes mostrando una mayor preferencia por los seminarios (p : 0.01) y los ejercicios individuales (p : 0.03). También han emergido diferencias al vincular la modalidad de bachillerato con la carrera elegida y cuando esta relación es positiva se prefieren metodologías donde primen la resolución de problemas (p : 0.00), las prácticas de laboratorio (p : 0.001) y los ejercicios individuales (p : 0.037).

Si compaginan trabajo y estudio valoran más (p : 0.001) los ejercicios en grupo probablemente porque reconozcan la importancia del trabajo en equipo en su entorno laboral. Si además van a clases particulares dan más importancia a la tutoría académica (p : 0.009) constatándose con ello que hay un colectivo importante de estudiantes que buscan apoyos extras individualizados fuera de sus facultades apuntándose así la necesidad de reforzar los sistemas de acción tutorial en las instituciones universitarias.

Tabla 4. Metodologías docentes: realidad percibida por el alumnado

Método utilizados	\bar{x}	Med	σ	Resultados (%)				
				1	2	3	4	5
155. Seminario	3.36	4	1.121	07.5	14.4	27.5	36.3	14.4
156. Método expositivo	4.38	5	0.815	00.5	03.1	08.9	33.2	54.3
157. Estudio de casos	2.56	4	0.879	11.0	35.8	40.3	11.8	01.1
158. Organizadores previos	2.98	3	1.001	06.9	24.9	37.3	25.4	05.6
159. Resolución de problemas	3.00	3	0.917	03.5	27.1	40.2	24.7	04.5
160. Simulaciones	2.28	2	0.987	24.3	35.5	30.2	08.0	02.1
161. Prácticas en laboratorio	3.31	4	1.363	16.4	11.9	16.7	34.2	20.8

162. Trabajo por proyectos	3.18	3	1.057	06.8	16.7	38.6	26.8	11.0
163. Ejercicios grupo - clase	3.17	3	1.052	06.6	19.2	33.9	31.2	09.2
164. Ejercicios individuales	2.91	3	1.092	11.3	23.7	33.9	24.5	06.6
165. Dinámicas grupales	2.54	2.5	1.183	23.7	26.3	28.7	15.1	06.2
166. Contrato de aprendizaje	2.20	2	1.183	34.9	24.1	29.9	08.8	02.3
167. Tutoría académica	3.06	2	1.113	08.9	22.4	32.7	26.0	10.0

Media; Med: Mediana; σ : Desviación Típica

1: Ninguna; 2: Poca; 3: Regular; 4: Bastante; 5: Mucha

Las diferencias significativas encontradas entre las Facultades indican que los métodos expositivos (p : 0.000) y el trabajo con estudios de casos (p : 0.002) se prefieren más en la Facultad de Filosofía y Letras mientras que la resolución de problemas (p : 0.005) y las prácticas de laboratorio (p : 0.000) en Biología.

El análisis por titulaciones proporciona algunas variaciones ya que los estudiantes prefieren el seminario (p : 0.000) y el contrato de aprendizaje (p : 0.001) en el Grado de Maestro en Educación Infantil; la lección magistral (p : 0.010) y el estudio de casos (p : 0.014) en el Grado en Historia del Arte y la resolución de problemas (p : 0.030) y las prácticas de laboratorio en el Grado en Biología. En la práctica el profesorado utiliza el seminario (p : 0.000) en Historia del Arte; las prácticas de laboratorio en Biología (p : 0.000); y el desarrollo de tareas individuales (p : 0.032) y de grupo (p : 0.048) así como la utilización de los contratos de aprendizaje (p : 0.032) en Pedagogía.

Las críticas a las metodologías docentes son más evidentes en los grupos de discusión con el alumnado ya que permite cuestionarnos la validez de muchas de las preguntas que se hacen con las encuestas generalizadas ya que en muchos casos los estudiantes no parecen ser conscientes de lo que se les está preguntando o de lo que están contestando. Los estudiantes con más experiencia nos indican que en su trayectoria por la universidad no detectan cambios metodológicos que pudieran calificarse como positivos a partir de la implementación del Plan Bolonia sino que informan de la existencia de un continuismo metodológico que en muchos casos se ha traducido en un empobrecimiento de la docencia al haberse generalizado una comunicación unidireccional en las clases teóricas, prácticas y en las tutorías. A manera de ilustración destacamos los siguientes comentarios.

"... pertenezco a los planes antiguos, no detecto diferencias en la forma de dar clase en los grados" (GD.001.MX.E.B.B.1.).

"... las clases son expositivas, en algunos casos hacen preguntas pero llega un momento en que no sabes si atender, si copiar la diapositiva..." (GD.003.MX.E.B.B.2.).

"... no se fomenta la participación y el debate en las clases" (GD2.00.MX.E.B.B.1.).

"... firmar en clase no lo veo bien porque haces venir a todo el mundo y a los que nos les interesa terminan molestando al resto" (GD.001.MX.E.B.B.1.)

"No se debe penalizar por no venir a clase y menos aún cuando vienes a copiar diapositivas" (GD.002.MX.E.B.B.1.)

"... los profesores no nos enseñan a aprender por nuestra cuenta ya que lo hacen todo ellos y nosotros no nos enteramos de nada..." (GD.001.MX.E.B.B.1.)

El diseño de los horarios en los nuevos planes de estudio es objeto de numerosas críticas. En algunos grupos de discusión llegan a calificarse como caóticos cuando indican que tienen jornadas de mañana y tarde continuadas que tienen consecuencias negativas en su desarrollo profesional porque limitan o imposibilitan la reflexión, el intercambio de ideas o la búsqueda de información en las salas de informática o en las bibliotecas y el trabajo en equipo.

Tampoco parecen tenerse en cuenta los tiempos necesarios para trasladarse de unos centros a otros para hacer las prácticas, ni los diferentes tiempos que necesitan hombres y mujeres para ir a los servicios entre las clases, ni los solapamientos que se producen entre las tutorías individuales con los horarios de las clases teóricas y prácticas o la omisión de tiempos específicos para comer, trabajar en equipo o relacionarse, entre otras cuestiones. Algunos comentarios ilustrativos son los que siguen.

“Los resultados serían mejores si hubiese una buena organización de los espacios, de los tiempos y de los horarios” (GD.002.MX.E.B.B.1.).

“Los horarios debían gestionarse teniendo como referente las necesidades del alumnado” (GD.003.MX.E.B.B.1.).

“Los horarios de tutoría deben plantearse en base a las asignaturas de los estudiantes y los tiempos disponibles en el curso no dejarlas a la conveniencia de los docentes” (GD.001.MX.E.B.B.1.).

Estas argumentaciones sobre horarios aparecen en 45 códigos de significado en los diferentes grupos de discusión. En ellos queda reflejado como los estudiantes han interiorizado que en la gestión de los grados los espacios, los tiempos y los agrupamientos siempre quedan supeditados a los intereses de los docentes, del personal laboral o de otros grupos de estudiantes que están realizando estudios de postgrado o másteres.

Metodologías docentes: preferencias y realidades según los responsables académicos

Por su parte, las entrevistas a los decanos y coordinadores de las titulaciones han hecho emerger otras cuestiones de interés que tienen efectos sobre las metodologías y los recursos y, por tanto, sobre la docencia y la calidad de los aprendizajes.

La visión institucional a pesar de la difícil situación por la que atravesamos siempre es más positiva que la de los estudiantes. A este respecto nos informan que el Proceso de Bolonia ha generado incertidumbre entre los docentes pero a nivel institucional han conseguido corregir las dificultades reconduciendo la situación desde el diagnóstico, la planificación y la sensibilización. A este respecto indican que se han elaborado las guías, se respaldan las innovaciones, se realizan las jornadas de acogida y se van creando sistemas de control de calidad.

En este escenario podemos deducir desde las opiniones de los estudiantes que los docentes parecen asumir el cambio metodológico más a nivel formal (elaboración de guías docentes) que de convencimiento real ya

que las iniciativas innovadoras suelen partir en la mayoría de los casos desde los equipos decanales y se asumen por los docentes sin mayor entusiasmo.

“... las adaptaciones metodológicas se van aceptando por parte de los docentes principalmente en lo que se refiere a la elaboración de las guías didácticas...” (E.007.H.D.B.)

“... no hay una suficiente utilización de muchos recursos disponibles caso de la biblioteca del centro, el servicio de orientación laboral de la Universidad, la utilización de las pantallas digitales en las aulas o el software disponible... (E.005.M.D.H.)”

“... se realizan jornadas de acogidas y encuentros a partir de las demandas del alumnado,... la participación es alta y tienen buena acogida... (E.009.M.D.H.)”

“... las comisiones de calidad y de coordinación de la facultad están trabajando activamente, con una importante participación por parte del profesorado y el alumnado, en la evaluación y mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje en su conjunto... (E.010.M.D.H.)”

“... la institución respalda la acción de los docentes y su valoración de los aprendizajes... (E.011.M.D.H.)”

“... existen canales de comunicación con los estudiantes para valorar su percepción de los aprendizajes (E.012.M.D.H.)”

“... el esfuerzo realizado en la implantación del EEES es altísimo a pesar de las dificultades económicas... (E.001.H.C.E.P.)”

Los decanos y coordinadores también indican que no se pueden gestionar las nuevas titulaciones apelando al voluntarismo y debe reconocerse el tiempo de dedicación. A este respecto apuntan la necesidad de nuevas inversiones para mejorar las infraestructuras tecnológicas y un mejor aprovechamiento de los recursos existentes ya que en muchos casos están siendo infrutilizados (bibliotecas, pizarras digitales, Internet, videoconferencias...):

“... las limitaciones estructurales para generar los espacios adecuados son por ahora imposibles de realizar, se están estudiando intervenciones para el futuro para promover un mejor uso de los recursos y servicios disponibles... (E.006.M.D.H.)”

“... no se puede seguir trabajando únicamente bajo de el voluntarismo de un grupo de docentes que cada vez es más reducido... ” (E.010.H.D.B.)

“... las iniciativas de mejora parten del decanato y de los vicedecanatos y son contados los docentes que plantean mejoras...” (E.0012.H.D.B.)

“... el profesorado va adecuando el contenido de las materias y las refleja en su guía docente pero todo ello de manera formal” (E.005.H.D.B.)

“... se estableció una coordinación de Grado, un coordinador de curso y una coordinación por asignatura que funciona colegiadamente pero esto ya lo estábamos haciendo hace más de diez años... ” (E.006.H.D.B.)

“... la actitud de la mayoría del profesorado es buena con relación a la adecuación de las metodologías al EEES... (E.007.M.D.H.)”

En este contexto, los responsables institucionales consideran que el profesorado sigue apostando por desplegar los enfoques de enseñanza en los que se han socializado profesionalmente en sus departamentos y facultades y son impermeables al desarrollo de metodologías que potencien la capacidad de autogestión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En la práctica no se visualiza el cambio metodológico que se pretende promover desde múltiples proyectos de innovación docente que se respaldan desde la Universidad y desde las Facultades. Este hecho apunta una falta de control en cuanto a su seguimiento e impacto real por lo que estaríamos hablando de un

uso burocrático de la innovación donde parece que la única finalidad de los mismos sería “engordar” los currículos de sus promotores.

Recursos: preferencias y realidades según el alumnado

Recursos materiales

Los resultados obtenidos muestran claramente que los recursos que prefieren utilizar los estudiantes en las clases son los manuales elaborados por sus profesores, apoyados en vídeos que les sirvan de ejemplificación y sintetizados en presentaciones de Power Point. Cuando se les pregunta por los recursos más utilizados por sus docentes, las presentaciones en Power Point son el recurso más recurrente.

A diferencia de lo que cabría esperar los programas de ordenador y el trabajo con páginas web y con blogs son los recursos peor valorados lo que puede deberse a una sobresaturación de tecnología bien por su uso continuado dentro y fuera de las clases, porque no hay una coordinación horizontal y vertical interdisciplinar o porque consideren que no les genera aprendizaje cuando no se utilizan como herramientas para construir conocimientos profesionales a partir de ellos.

Tabla 5. Recursos didácticos: preferencias y realidad percibida por el alumnado

Recursos preferidos por el alumnado	\bar{x}	Med	σ	Resultados (%)				
				1	2	3	4	5
66. Pizarra / encerado	3.67	4	1.022	02.1	10.3	30.5	32.6	24.5
69. Manual y/o apuntes profesor	3.92	4	1.107	04.1	07.2	19.3	31.6	37.8
70. Toma de apuntes en clase	3.64	4	1.186	07.4	09.4	21.9	34.2	27.0
71. Vídeos	3.80	4	0.972	01.1	08.2	28.6	34.4	27.8
72. Programas de ordenador	3.11	3	1.117	08.7	21.1	30.6	29.6	10.0
73. Recursos por Internet (webs, blogs...)	3.45	4	1.053	05.1	12.3	30.3	37.0	15.2
74. Presentaciones en Power Point	3.78	4	1.113	05.7	06.2	22.9	35.2	30.1
Recursos utilizados por los docentes según el alumnado	\bar{x}	Med	σ	Resultados (%)				
				1	2	3	4	5
169. Pizarra / encerado	3.49	4	1.207	03.4	23.3	21.4	25.1	26.9
170. Manual y/o apuntes profesor	2.51	2	1.133	20.7	31.6	30.3	10.6	06.7
171. Toma de apuntes en clase	3.24	3	1.373	13.9	19.7	18.9	23.9	23.6
172. Vídeos	2.60	2	0.909	07.8	43.4	32.0	14.5	02.3
173. Programas de ordenador	2.69	3	1.067	11.1	38.0	26.9	18.5	05.5
174. Recursos por Internet (webs, blogs...)	2.80	3	1.067	10.3	31.0	33.6	18.5	06.6
175. Presentaciones en Power Point	4.53	5	0.762	01.3	01.0	05.7	26.9	65.1

Media; Med: Mediana; σ : Desviación Típica

1: Ninguna; 2: Poca; 3: Regular; 4: Bastante; 5: Mucha

Las informaciones recogidas en los grupos de discusión inciden constantemente en la utilización masiva de la que está siendo objeto el Power Point en los últimos años lo que ha acabado desvirtuando su utilización como recurso educativo y se ha acabado convirtiendo en el instrumento de transmisión unidireccional de los contenidos en las aulas lo que está limitando los procesos de enseñanza – aprendizaje a sistemas de acción reacción mecánicos y repetitivos que no se corresponden con los aprendizajes

profundos sustentados en procesos de reflexión y debate argumentados que se demandan desde el EEES.

“... mayoritariamente el Power Point y la pizarra son los dos recursos más utilizadas, a veces utilizan láminas y a veces hay vídeos pero no es general...” (GD.001.MX.E.B.B.1.)

“Bologna ha sido la dinámica del Power Point constante. Se ha generalizado.” (GD.001.MX.E.B.B.3.)

“Las clases no se dan como traen las guías docentes, si las lees dicen que las clases van a ser participativas y se van a utilizar muchas metodologías pero al final lo único que haces es coger apuntes y ver Power Points clase tras clase, al final es bastante desmotivador” (GD.001.MX.E.M.1.)

“Tampoco se ve bien el Power Point, no son muy buenos, y entonces le dices que lo repita y no lo hace, o bien sigue hablando” (GD.001.MX.E.M.2.)

“Los Power Points son solo de texto, es que tú te preguntas, atiendo o copio entonces lo que haces es copiar y copiar y no enterarte de nada” (GD.001.MX.E.M.2.)

“Siempre te dicen que van a preguntar lo que pone el Power Point por lo que tu tarea se reduce a subir y bajar la cabeza, yo por lo menos...” (GD.001.MX.E.M.2.)

Campus virtual

El campus virtual es otro de los focos de atención en los grupos de discusión ya que lo consideran un recurso fundamental que no se está gestionando correctamente. Las críticas más generalizadas apuntan hacia la infrutilización que hacen del campus muchos docentes para informar sobre las asignaturas, para establecer espacios de comunicación, para proporcionarles materiales o para desarrollar las prácticas.

Los estudiantes también manifiestan respecto a sus docentes la baja información que les proporcionan sobre el uso que se va a hacer del campus virtual a principios de curso así como de las herramientas que se van a utilizar y del grado de cualificación necesaria para hacerlo. El desinterés de muchos docentes y su falta de preparación para utilizarlo didácticamente como apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje son otros dos aspectos ampliamente comentados por parte de los estudiantes.

“En cuanto al Campus Virtual los profesores no “suben” los materiales. Hay algunos profesores que ni tan siquiera lo usan” (GD.001.MX.E.B.B.3.)

“Los Power Points no siempre están disponibles en el Campus Virtual. Algunos no los ponen nunca, otros los ponen antes, otros lo hacen post clases” (GD.002.MX.E.B.B.3.)

“Sobre el campus virtual te diré que prácticamente no se utiliza y no se suelen subir los materiales salvo honrosas excepciones...” (GD.001.MX.E.H.A.1.)

“Los materiales no se suben antes por regla general y no se utilizan. Los profesores dicen que no van a escanear los documentos y subirlos al campus porque es mucho trabajo” (GD.001.MX.E.H.A.1.)

“En general el Campus Virtual no se utiliza para nada y no se nos han dado razones para ello aunque sí nos han dicho, algunos profesores, que escanear las imágenes es algo muy complicado”. (GD.002.MX.E.H.A.3.)

Apoyos institucionales

Las problemáticas denunciadas han ido minando la credibilidad de los responsables institucionales en cuanto a los apoyos que proporcionan y en muchos profesores por las disonancias que se producen entre lo que dicen que se debe hacer, lo que va a hacer y lo que hacen realmente.

Independientemente de las críticas presentadas los estudiantes son conscientes de que el campus virtual debe potenciarse y mejorarse como indican en 35 códigos de significado seleccionados de sus argumentaciones y de los que rescatamos algunos ejemplos

“Deberíamos utilizar más los campus virtuales porque cuando hemos podido crear foros de discusión, subir materiales, tener avisos de última hora, acceder a curiosidades los estudiantes tenemos más satisfacción con esta asignatura” (GD.001.MX.E.H.A.3.)

“... el uso del Campus Virtual dinamizaba mucho las sesiones expositivas además de facilitar la transmisión de conocimientos” (GD.002.MX.E.H.A.2.)

Un problema de mayor envergadura que ha emergido de manera sistemática en los grupos de discusión tiene que ver con la cultura profesional que se está generando. Así, la implantación de los grados ha venido acompañada de una quiebra de la relación didáctica ya que la palabra miedo aparece de manera reiterativa (52 segmentos de significado) asociada a dificultades de comunicación entre estudiantes, entre éstos y su profesorado y entre éste colectivo y los equipos decanales.

La problemática es mayor de lo que puede parecer a primera vista ya que los estudiantes dicen sentirse intimidados a expresar su opinión sobre su contexto de aprendizaje porque afirman ser conscientes de que se ejercen represalias directas o indirectas cuando sus opiniones no coinciden con las de sus profesores con relación a las temáticas abordadas en las sesiones teórico-prácticas o cuando les indican que las metodologías o los recursos que están utilizando no son los apropiados para transmitir determinados contenidos o para favorecer la motivación y la participación. A manera de ejemplo presentamos algunos comentarios para ilustrarlo.

“Los profesores dicen querer debates pero cuando no opinas lo que quieren ellos no les gusta” (GD.001.MX.E.P.1.)

“Otros te dicen que ellos no son losos y que si no entiendes las cosas que te busques la vida o que es tu problema” (GD.001.MX.E.P.1.)

“... cada vez que preguntas algo sabes que te van a reñir en cierta manera y eso te cohibe. Tenemos más miedo a lo que nos puedan decir que a solucionar nuestros problemas...” (GD.001.MX.E.B.B.1.)

“Por internet (foros, correos) se pregunta a los profesores más cercanos ya que el miedo siempre está presente” (GD.001.MX.E.B.B.1.)

“Hemos intentado en ocasiones hablar con los profesores para que cambien las metodologías pero la gente que aprueba se niega a hablar con los profesores por miedo a que le bajen la nota” (GD.001.MX.E.B.B.1.)

“Si hay miedo, en algunos casos donde teníamos que comentar cosas por ejemplo en un blog, si cometías una falta de ortografía el profesor te ridiculizaba en las clases comentándolo en público y con eso lo que consigue es que no vuelvas a participar más ni tu ni nadie. Yo así no voy a participar más, con algún profesor esa actitud es constante” (GD.001.MX.E.P.1.)

“Las críticas no suelen ser constructivas. En algunos casos si, otros te dicen lo que está mal pero nunca te dicen lo que está bien” (GD.001.MX.E.P.1.)”

Como es lógico estas cuestiones inciden negativamente en la motivación, el compromiso y el esfuerzo de los estudiantes por lo que es normal que las propuestas que plantean se orienten a mejorar los sistemas de comunicación y de relación entre los diferentes colectivos implicados ya que de lo contrario la

tensión irá en aumento con el consiguiente incremento de los conflictos donde se puede quebrar definitivamente la confianza.

“Fue increíble cuando asistimos a unas jornadas donde el profesor nos dijo que teníamos que recuperar las clases fuese como fuese, es que si te hubieses roto un brazo o una pierna que tendrías que haber hecho con ese profesor, ha sido muy desagradable, porque nos dijo textualmente que había que recuperar esa hora porque lo digo yo, y no quiso recuperar nada, lo dejó en blanco, nos obligó a ir y no se trató a los estudiantes con corrección” (GD.001.MX.E.P.2.)

“Más cercanía con los estudiantes por parte de los docentes, decanos y vicedecanos para evitar que se generen relaciones donde el miedo a decir las cosas por temor a represalias se está generalizando en algunos contextos” (GD.001.MX.E.B.B.1.)

“También es importante que puedas ver que tus compañeros hacen preguntas, que se equivocan y no pasa nada, que se plantean otras propuestas, no sé, a mí eso me parece mejor porque aprendo más y pierdo el miedo a participar. Si porque además con los profesores que no lo plantean así, después realizamos exposiciones, sí, pero nunca tuviste ese acercamiento” (GD.001.MX.E.P.2.)

Las problemáticas descritas indican una alta complejidad para abordar los procesos de cambio cultural y éstas se incrementan aún más cuando se interpreta desde la perspectiva política. Atendiendo a este planteamiento debe destacarse que muchos docentes también tienen miedo al igual que los estudiantes a expresar libremente lo que piensan por los sistemas de etiquetado que perviven en nuestras facultades.

Recursos: preferencias y realidades según los responsables académicos

Las posiciones de los decanos y decanas entrevistados así como las de los coordinadores de las titulaciones podrían calificarse como político-institucionales-dependientes y/o político-corporativas-transaccionales cuando hablan acerca de la gestión institucional de las titulaciones de los grados, de su gestión de los recursos humanos y materiales disponibles y de su gestión de los apoyos que proporcionan a los estudiantes.

Los responsables institucionales siempre avalarán su gestión y la justificarán indicando que en unos momentos tan difíciles como las actuales se están esforzando tanto ellos como sus profesores.

“En la Universidad de Oviedo se ha dado un clima de alta participación y compromiso por parte de los docentes de cada centro, al mismo tiempo que desde los órganos de gobierno se han fomentado las mismas y se ha dado un alto grado de autonomía para el diseño de las nuevas propuestas” (E.001.H.D.E.)

“... las iniciativas de mejora parten del decanato y de los vicedecanatos y son contados los docentes que plantean mejoras...” (E.0012.H.D.B.)

“Se realizan jornadas de acogidas y encuentros a partir del requerimiento del alumnado, con el fin de dotarles de un mejor conocimiento del funcionamiento de la universidad y la estructura de las enseñanzas de la facultad. En general la participación es alta y tienen buena acogida” (E.001.H.D.E.)

“La institución respalda plenamente, como no puede ser de otra forma, la acción de los docentes y su valoración de los aprendizajes. Al mismo tiempo existen canales de comunicación con el alumnado que permiten valorar su percepción de los aprendizajes” (E.001.H.D.E.)

“teniendo en cuenta la comparación con otras universidades, la situación podemos valorarla generalmente de óptima” (E.001.H.C.E.P.)

Así se indica que los programas se llevan a cabo, que se han establecido sistemas de coordinación eficaces y los problemas suelen achacarlos a cuestiones externas, es decir, la falta de apoyo rectoral, los recortes presupuestarios o las infraestructuras son muchas de las razones aducidas para justificar las problemáticas en la docencia y los recursos obviando abiertamente su responsabilidad en la necesidad de promover cambios reales en las culturas organizativas docentes en sus facultades. Los responsables institucionales parecen encontrarse en una encrucijada entre el mantenimiento y el cambio por las presiones de las culturas político-organizativas vigentes por lo que buscarán apoyos coyunturales que les orienta hacia un liderazgo político-burocrático-dependiente dadas las múltiples transacciones que tienen que realizar dentro y fuera de sus facultades para evitar conflictos de intereses.

“el primer año de implantación la organización de los horarios de las diferentes actividades fue caótico y en primero sigue siéndolo por la propia configuración de las materias básicas” (E.001.H.D.B.).

“la gestión a través del SIES, en un principio se puede decir que fue calamitosa y si bien ya se ha mejorado en algunos aspectos queda mucho por hacer” (E.002.H.D.B.)

“... las adaptaciones metodológicas se van aceptando por parte de los docentes principalmente en lo que se refiere a la elaboración de las guías didácticas...” (E.007.H.D.B.)

Actualmente, los criterios políticos prevalecen sobre el estadio de desarrollo organizativo y funcional de las facultades para implementar los estudios de grado provocando efectos no deseados en la mejora de las metodologías docentes y en la utilización de los recursos. Los juegos micropolíticos que se han desarrollado por parte de equipos decanales, de docentes y de grupos de estudiantes adheridos a grupos políticos o sindicales son una muestra palpable de que el control prima sobre el desarrollo organizativo y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“... las limitaciones estructurales para generar los espacios adecuados son por ahora imposibles de realizar, se están estudiando intervenciones para el futuro para promover un mejor uso de los recursos y servicios disponibles...” (E.006.M.D.H.)

“Yo creo que el equipo decanal debería estar más cercano, debería haber más información, saber a quién tienes que acudir” GD.001.MX.E.P.2.)

En este contexto de crítica generalizada hacia las metodologías docentes, hacia los respaldos institucionales o hacia la eficacia de los servicios administrativos para solucionar sus demandas derivarán en múltiples juegos políticos transaccionales donde a los que se les dará unas salidas u otras en base a los equilibrios de fuerzas existentes en cada caso concreto y que en el peor de los casos se traducirán en situaciones no deseables que minan la credibilidad de los responsables institucionales y por extensión hacia los docentes y el personal de administración y servicios.

Discusión y conclusiones

En este apartado presentamos las principales conclusiones de esta investigación de acuerdo a los objetivos planteados y que han guiado su desarrollo.

Atendiendo al primer objetivo planteado en este trabajo, *conocer la opinión de los estudiantes sobre sus preferencias metodológicas en los estudios de grado a partir de la realidad que están viviendo*, los resultados permiten constatar una preferencia de los estudiantes hacia las metodologías activas y participativas.

Esta cuestión pone de relieve que los estilos de enseñanza tradicionales están muy interiorizados en las culturas docentes manifestando que lo normal es desarrollar las clases teóricas a través de metodologías expositivas burocratizadas y sistemáticas debido al uso continuado del Power Point lo que, a luz de los resultados, genera gran desmotivación y crítica. De esta forma se confirman otras investigaciones (Hernández Pina, 2003; Martínez-Cocó *et al.*, 2007; Salvador, Argos, Ezquerro, Osoro y Castro, 2011) acerca de la mayor eficacia que otorgan los estudiantes a las metodologías activas para favorecer la motivación, el desarrollo de proyectos y aprender a autogestionarse en el trabajo individual y en equipo.

Los estudiantes van interiorizando a medida que pasa el tiempo que los cambios metodológicos son superficiales, puntuales y aparentes en la práctica lo que genera una disonancia entre las guías didácticas que les presentan a principios de curso los profesores y la realidad cotidiana que viven. Las situaciones se complican aún más por la incapacidad de los gestores institucionales para diseñar unos horarios lo suficientemente flexibles para acomodarse a las tareas diseñadas por los profesores y a las distintas necesidades que se generan a los estudiantes, en suma, necesidades que pasan obligatoriamente por mejorar las relaciones entre profesorado y estudiantes (Hernández Pina *et al.*, 2011).

Los estudiantes también van interiorizando que los espacios, los tiempos y los agrupamientos están supeditados a los intereses de los docentes o de otros colectivos de alumnos que están realizando estudios de postgrado o másteres por lo que se hace necesario revisar los sistemas de gestión que se están consolidando bajo los avales de unos equipos de calidad que se están expandiendo en todas las facultades y que están pensados más para cubrir las necesidades burocráticas derivadas de la ANECA que para mejorar los estilos de enseñanza y aprendizaje de los agentes educativos implicados. Por tanto, apoyamos otras investigaciones (González y García, 2012) que respaldan la necesidad de mejorar la gestión de las titulaciones y potenciar la coordinación entre el profesorado para no saturar de trabajo ni a estudiantes ni a docentes y favorecer el uso de metodologías activas, participativas e interdisciplinares.

Atendiendo al segundo objetivo planteado en este trabajo, *indagar sobre los recursos que prefieren los estudiantes y los que realmente utilizan los profesores en los estudios de grado* comprobamos que, dado que el profesorado utiliza metodologías trasmisivas, es previsible que los estudiantes prefieran manuales elaborados por ellos mismos así como disponer de las transparencias que utilizan ya que de ese modo garantizan el acceso a unos contenidos que no pueden copiarlos en su totalidad en las horas de clase o ser expuestos todos los contenidos indicados en las guías por falta de tiempo.

De esta manera se apunta indirectamente una incorrecta planificación de los contenidos por parte de los docentes en base al tiempo disponible lo que repercute negativamente en las tutorías grupales puesto que se utilizan para dar contenidos más que para asesorar acerca de las tareas y de las dificultades que van surgiendo con lo que se infrutiliza uno de los recursos fundamentales del Proceso de Bolonia. En cualquier caso, la generalización del Power Point es vista negativamente por la mayoría de los estudiantes de ahí que se recomiende el uso de otras metodologías.

De acuerdo a los resultados se hace necesario diseñar nuevos programas de formación de acceso y continua para los docentes universitarios en el manejo de metodologías activas como recursos tal como vienen apuntando distintos autores (Armengol *et al.*, 2009). En estos estudios se aboga por una mayor implicación de los estudiantes en los procesos, un incremento de la práctica, un aprendizaje orientado desde una reflexión constructiva, una utilización coherente de los recursos, una potenciación de los aprendizajes profundos y una mayor coordinación entre los profesionales implicados para gestionar eficazmente los elementos curriculares en contextos dinámicos complejos (Rué, 2008; Palomares, 2009).

Atendiendo al tercer y último objetivo, que trataba de *profundizar en la comprensión de los efectos derivados de los contextos de aula e institucional sobre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje*, parece lógico pensar a partir de las percepciones de los estudiantes, los coordinadores de las titulaciones y los decanos que la reforma planteada desde el EEES para los grados no va a cristalizar como sus promotores esperan. Esto se explica ya que las políticas institucionales y las estrategias que les acompañan exigen réditos electorales y apoyos a corto y medio plazo que genera una disociación entre las intenciones externas y la realidad socioeducativa y profesional en que se desenvuelve la realidad cotidiana de los agentes educativos implicados.

Las Facultades generan culturas organizativas propias que no son susceptibles de modificación en plazos concretos sino que se reconstruyen en base a referentes cercanos a las prácticas cotidianas. La mejora de la docencia y de la utilización de recursos en particular y de nuestras facultades en general pasa por prestar mayor atención a las percepciones que tienen los implicados de ahí que se indagar periódicamente sobre lo que está ocurriendo y triangular las informaciones recogidas para intervenir en aquellos aspectos que se vayan

mostrado como más deficitarios en la implementación de los grados en cada facultad específica.

A partir de estas conclusiones y de la discusión de resultados planteada, consideramos necesario someter a debate en nuestra comunidad universitaria las siguientes iniciativas a modo de propuestas de mejora:

- promover acuerdos básicos para la mejora de las metodologías y la optimización de los recursos entre los agentes implicados para orientar las políticas de inversión, formación e innovación;
- potenciar la autonomía institucional en materia organizativa, económica, funcional, pedagógica y formativa;
- apoyar los diagnósticos situacionales desde la investigación-acción para fundamentar las decisiones curriculares que se adopten y las estrategias de intervención adecuadas a cada contexto;
- respaldar el liderazgo pedagógico-transformacional delegado en base a los proyectos que se quieran implementar, descargando tareas burocráticas en personal no docente;
- articular un modelo de formación inicial y continua del profesorado para orientar el sistema de desarrollo profesional donde se prime la docencia al mismo nivel que la investigación.
- flexibilizar funciones, horarios y utilización de espacios en base a las necesidades, prestando especial atención a aquellas problemáticas específicas que pueden darse de manera coyuntural en algunas facultades para reorientar las iniciativas de mejora desde unos pilares más consistentes.

Para concluir hemos de considerar ciertas limitaciones de nuestro estudio y algunas propuestas para investigaciones futuras. Por un lado, no se ha completado el estudio correlacional entre los enfoques de aprendizaje y las escalas del instrumento empleado. Este aspecto resulta relevante ya que disponer de información fiable sobre el tipo de actividades que más se adecúan a los enfoques de aprendizaje de nuestro alumnado, nos permitirá reorientar las políticas de formación docente, identificar las buenas prácticas para difundirlas y adaptar las metodologías docentes actuales. Por otro lado, hubiera sido interesante contrastar la perspectiva del alumnado y los responsables institucional con la del profesorado, una línea en la que continuamos trabajando. Finalmente, para futuros estudios sobre esta temática será importante ampliar las muestras, no sólo en número sino también en su composición incorporando más ramas de conocimiento y conformando los grupos de discusión de manera interdisciplinar, así explorando las posibilidades que las redes sociales nos brindan al respecto.

Referencias bibliográficas

- Argos, J. (2007). Los nuevos roles del profesor universitario: entre la morfología y la semántica. *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències del'Educació*, 2, 23-32
- Armengol, C. et al. (2009). La coordinación académica en la Universidad. Estrategias para una educación de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 12(2), 121-144.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorne, Victoria (Australian): Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University (3rd Edition)*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Borgobello, A.; Peralta, N. y Roselli, N.D. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *Liberabit*, 16(1), 7-16.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Entwistle, N., McCune, V. y Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle y J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions* (pp. 89-107). Oxford: Elsevier Science.
- Ferrández, A. y Sarramona, J. (1987). *Diccionario de las ciencias de la educación. Didáctica y Tecnología educativa*. Madrid: Anaya.
- García, M.P. y Maquillón, J.J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17-26
- Gargallo, B. (2009). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- Gargallo, B., Garfella, P.R. y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45-61.
- Gargallo, B., Suárez, J.M., Rodríguez, M.A., y Rodríguez, M.C. (2012, julio). *Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Su evolución durante los dos primeros cursos*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, España.
- Goikoetxea, J., Aramendi, P., Buján, K., Rekalde, I. y Ros, I. (2011). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitario percibidos por

- estudiantes y profesores: propuesta metodológica. En J. Maquilón, M.P. García, M.L. Belmonte (coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp. 629-644). Murcia: Editum.
- González, N. y García, J.L. (2012). Metodologías participativas para la mejora del aprendizaje en educación superior. Un proyecto innovador con estudiantes de la facultad de educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9. (Enlace web: <http://www.ride.org.mx/>) Consultado el 09.01.2013.
- Hernández Pina, F. (2003). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 487-510.
- Hernández Pina, F. et al. (2011). Concepciones de la enseñanza y del aprendizaje en estudiantes de educación superior. En J. Román, M.A. Carbonero y J. Donoso (comp.), *Educación y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 3855-3869). Madrid: Asociación de Psicología y Educación.
- Hounsell, D. y Hounsell, J. (2007). Teaching-learning environments in contemporary mass higher education. En N.J. Entwistle y P.D. Tomlinson (Eds.), *Student Learning and University Teaching. British Journal of Educational Psychology Monographs Series II, Number 4* (pp. 91-111). Leicester, UK: British Psychological Society.
- Lloret, T. y Mir, A. (2007). ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la Universidad Pompeu Fabra (UPF) en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje. *RED U: Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-17.
- McCune, V. y Entwistle, N. (2011). *Learning and Individual Differences*, 21, 303-310.
- Martínez-Cocó et al. (2007). Valoración docente de las metodologías activas: un aspecto clave en el proceso de Convergencia Europea. *Aula Abierta*, 35(1), 49-62.
- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académicos de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Palomares, A. (2009). El nuevo modelo docente en el paradigma formativo centrado en el alumno. *Enseñanza & Teaching*, 27(2), 45-75.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.
- Rué, J. (2008). El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 169, 29-33.
- Salvador, L., Argos, J., Ezquerro, M.P., Osoro, J.M. y Castro, A. (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(2), 41-52.

- San Fabián, J.L., Álvarez, M.C., Álvarez Arregui, E., Arias, J.M., De Miguel, M., Dopico, E. y Gago, F. (2011). Los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiante y profesores: Justificación y marco teórico para su estudio. En J. Maquilón, M.P. García, M.L. Belmonte (coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp. 821-835). Murcia: Editum.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J.C. y González Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Vázquez, A. I., Alducin, J.M., Marín, V. y Cabero, J. (2012). Formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 40(2), 25-38.

