

ANÁLISIS SOBRE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA



Débora Rascón Estébanez

Tutora: Dña. María del Carmen Garrido Hornos

Trabajo Fin de Máster: Investigación en Ciencias Sociales

Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia

Curso 2010-11

A David, a María. Por ellos, para ellos.

“Aquellos que se aprenden más sólidamente y que se recuerdan mejor,

es aquello que se aprende por sí mismo”.

Emmanuel Kant

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría comenzar este trabajo expresando mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han ayudado de alguna forma, ya sea con sus conocimientos, tiempo, apoyo o ayuda a que este trabajo saliera adelante. He sentido la disponibilidad de todas las personas a las que he pedido su ayuda.

En primer lugar, agradecer a la persona que ha llevado la tutoría del trabajo, la doctora Mamen Garrido Hornos, por el apoyo y ánimo incondicional que me ha brindado en todo momento, por el tiempo dedicado y los consejos brindados. Confío en mí aún cuando las cosas estaban poco claras.

En segundo lugar, a todos los profesores del Master en Investigación en Ciencias Sociales, puesto que el conocimiento que he adquirido me ha ayudado a crecer a nivel profesional, puesto que me ha enseñado una nueva forma de concebir la educación, mucho más profunda y de una mayor calidad, que estoy segura hará que mi experiencia docente se enriquezca. De una forma especial, me gustaría agradecer a Víctor M. López, Roberto Monjas, Luis Torrego, Andrés Palacios y Noelia Somarriba su ayuda cálida y desinteresada; gracias a sus conocimientos este trabajo ha crecido en calidad, y he seguido “aprendiendo a aprender”.

En tercer lugar, a mis compañeros, la “pequeña comunidad científica”; gracias a ellos la tarea ha sido mucho más llevadera, y este Master una aventura inolvidable.

Por último, pero no por ser los menos importantes, a mi familia: gracias a su apoyo, generosidad, comprensión y cariño este trabajo ha llegado a buen puerto. Gracias por vuestro tiempo, hipotecado para que yo pudiera hacer el Master y terminar mi Trabajo Fin de Master.

A todos, gracias.

RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal analizar mediante un estudio descriptivo el uso de las Metodologías Activas en distintos centros universitarios de Castilla León durante el curso 2008-2009.

En estas últimas décadas, la sociedad ha cambiado. Estos cambios se deben reflejar en la educación: la forma tradicional de entender la enseñanza, basada en las clases magistrales, no parece ser la más adecuada para este momento; ésta es la idea que recoge el Espacio Europeo de Educación Superior. En esta situación, las Metodologías Activas pueden ser una forma muy válida de enseñar a aprender al alumnado, puesto que una de las claves del cambio en la educación es que el alumno sea el que construya su propio aprendizaje, guiado y orientado por el profesor.

PALABRAS CLAVE: Metodologías Activas, Espacio Europeo de Educación Superior, Investigación Evaluativa, Didáctica Universitaria, Renovación Metodológica, Aprendizaje Activo.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyse, through a descriptive study the use of Active Methodologies in different universities in Castilla León during the course 2008-2009.

In recent decades, society has changed. These changes should be reflected in education: the traditional understanding of teaching, based on lectures, doesn't seem to be the most appropriate for this moment; this is the idea that collects the European Higher Education Area. In this situation, Active Methodologies can be a very valid way to teach students learn, as one of the keys of the change in education is to enable students to construct their own learning, guided and directed by the professor

KEY WORDS: Active Methodologies, European Higher Education (Area), Evaluative Investigation, University Didactics, Methodological Renewal, Active Learning.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	3
3.	OBJETIVOS.....	5
4.	MARCO TEÓRICO.....	5
4.1.	LA METODOLOGÍA TRADICIONAL EN EDUCACIÓN.....	5
4.1.1.	Rol del alumnado.....	8
4.2.	LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: LA NECESIDAD DE CAMBIOS.....	10
4.3.	PARADOJAS DE GOLDSMICHDT.....	11
4.4.	INFORME DELORS.....	14
4.5.	BOLONIA Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	17
4.6.	EL EEES EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA	19
4.6.1.	Cambios en el rol del profesorado.....	22
4.6.2.	Cambios en el rol del alumnado.....	25
4.6.2.1.	Motivación.....	28
4.6.2.2.	Tipos de aprendizaje.....	29
4.7.	METODOLOGÍAS ACTIVAS	31
4.7.1.	Definición de conceptos principales.....	31
4.7.2.	Métodos de enseñanza principales.....	35
4.7.2.1.	Proyectos tutorados.....	35
4.7.2.2.	Seminario.....	35
4.7.2.3.	Estudio de casos.....	36
4.7.2.4.	Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	36
4.7.2.5.	Resolución de problemas.....	37
4.7.2.6.	Aprendizaje colaborativo.....	38
4.7.2.7.	Sesiones prácticas.....	38
4.7.3.	Instrumentos y recursos para el desarrollo de las Metodologías Activas.....	39
4.7.3.1.	Diario.....	39
4.7.3.2.	Tutorías.....	39
4.7.3.3.	Lección magistral.....	40
4.7.3.4.	Uso de nuevas tecnologías y medios audiovisuales.....	41
4.7.4.	La elección de la metodología más adecuada.....	44
5.	METODOLOGÍA.....	45
5.1.	INVESTIGACIÓN EVALUATIVA.....	45
5.1.1.	Visiones y modelos.....	46
5.1.2.	Tipos.....	47
5.1.3.	Proceso.....	48
5.2.	DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO.....	52
5.2.1.	Titulaciones universitarias analizadas.....	52
5.2.2.	Descripción de los centros.....	54
5.2.3.	Descripción de las muestras.....	54
5.2.3.1.	Docentes.....	54
5.2.3.2.	Egresados.....	55
5.2.3.3.	Alumnado.....	56
5.2.4.	Descripción del cuestionario.....	58
5.2.5.	Análisis de datos.....	60
6.	RESULTADO	61
7.	CONCLUSIONES.....	95
8.	CONSIDERACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	97
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
10.	ANEXOS.....	107

INDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. Cambio de paradigma en la Universidad.....	21
Tabla 2. Rol del profesorado en los distintos modelos de enseñanza.....	25
Tabla 3. Rol del alumnado en el modelo tradicional y el activo/participativo.....	26
Tabla 4. Ventajas e inconvenientes de la lección magistral.....	40
Tabla 5. Críticas a la lección magistral.....	41
Tabla 6. Evaluación de Orientación.....	48
Tabla 7. Sexo del profesorado.....	55
Tabla 8. Edad media del profesorado.....	55
Tabla 9. Años de experiencia laboral.....	55
Tabla 10. Categoría profesional del profesorado.....	55
Tabla 11. Sexo del alumnado egresado.....	56
Tabla 12. Sexo según la especialidad.....	56
Tabla 13. Año de finalización de los estudios.....	56
Tabla 14. Sexo del alumnado.....	57
Tabla 15. Estudios previos del alumnado.....	57
Tabla 16. Edad del alumnado.....	57
Tabla 17. Sexo del alumnado por especialidades.....	57
Tabla 18. Datos estadísticos (pregunta 1).....	61
Tabla 19. Frecuencias absolutas (pregunta 1).....	62
Tabla 20. Datos estadísticos (pregunta 2.1).....	63
Tabla 21. Frecuencias absolutas (pregunta 2.1).....	63
Tabla 22. Datos estadísticos (pregunta 2.2).....	64
Tabla 23. Frecuencias absolutas (pregunta 2.2).....	65
Tabla 24. Datos estadísticos (pregunta 2.3).....	65
Tabla 25. Frecuencias absolutas (pregunta 2.3).....	66
Tabla 26. Datos estadísticos (pregunta 2.4).....	66
Tabla 27. Frecuencias absolutas (pregunta 2.4).....	67
Tabla 28. Datos estadísticos (pregunta 2.5).....	67
Tabla 29. Frecuencias absolutas (pregunta 2.5).....	68
Tabla 30. Datos estadísticos (pregunta 2.6).....	69
Tabla 31. Frecuencias absolutas (pregunta 2.6).....	69
Tabla 32. Datos estadísticos (pregunta 2.7).....	70
Tabla 33. Frecuencias absolutas (pregunta 2.7).....	70
Tabla 34. Datos estadísticos (pregunta 3.1).....	72
Tabla 35. Frecuencias absolutas (pregunta 3.1).....	72
Tabla 36. Datos estadísticos (pregunta 3.2).....	73
Tabla 37. Frecuencias absolutas (pregunta 3.2).....	73
Tabla 38. Datos estadísticos (pregunta 3.3).....	74
Tabla 39. Frecuencias absolutas (pregunta 3.3).....	74
Tabla 40. Datos estadísticos (pregunta 3.4).....	75
Tabla 41. Frecuencias absolutas (pregunta 3.4).....	75
Tabla 42. Datos estadísticos (pregunta 3.5).....	76
Tabla 43. Frecuencias absolutas (pregunta 3.5).....	76
Tabla 44. Datos estadísticos (pregunta 3.6).....	77
Tabla 45. Frecuencias absolutas (pregunta 3.6).....	77
Tabla 46. Datos estadísticos (pregunta 3.7).....	78

Tabla 47. Frecuencias absolutas (pregunta 3.7)	78
Tabla 48. Datos estadísticos (pregunta 3.8)	79
Tabla 49. Frecuencias absolutas (pregunta 3.8)	79
Tabla 50. Datos estadísticos (pregunta 3.9)	80
Tabla 51. Frecuencias absolutas (pregunta 3.9)	80
Tabla 52. Datos estadísticos (pregunta 3.10)	81
Tabla 53. Frecuencias absolutas (pregunta 3.10)	81
Tabla 54. Datos estadísticos (pregunta 4.1)	82
Tabla 55. Frecuencias absolutas (pregunta 4.1)	83
Tabla 56. Datos estadísticos (pregunta 4.2)	83
Tabla 57. Frecuencias absolutas (pregunta 4.2)	84
Tabla 58. Datos estadísticos (pregunta 4.3)	84
Tabla 59. Frecuencias absolutas (pregunta 4.3)	85
Tabla 60. Datos estadísticos (pregunta 4.4)	85
Tabla 61. Frecuencias absolutas (pregunta 4.4)	86
Tabla 62. Datos estadísticos (pregunta 4.5)	86
Tabla 63. Frecuencias absolutas (pregunta 4.5)	87
Tabla 64. Datos estadísticos (pregunta 4.6)	88
Tabla 65. Frecuencias absolutas (pregunta 4.6)	88
Tabla 66. Datos estadísticos (pregunta 4.7)	89
Tabla 67. Frecuencias absolutas (pregunta 4.7)	89
Tabla 68. Datos estadísticos (pregunta 4.8)	90
Tabla 69. Frecuencias absolutas (pregunta 4.8)	90
Tabla 70. Datos estadísticos (pregunta 4.9)	91
Tabla 71. Frecuencias absolutas (pregunta 4.9)	91
Tabla 72. Datos estadísticos (pregunta 5)	93
Tabla 73. Frecuencias absolutas (pregunta 5)	93
Tabla 74. Datos estadísticos (pregunta 11, 9 del profesorado).....	94
Tabla 75. Frecuencias absolutas (pregunta 11, 9 del profesorado).....	94

FIGURAS

Figura 1. Los fundamentos de la educación.....	16
Figura 2. Cambios en la Figura metodología.....	18
Figura 3. Cambio en la metodología y la evaluación.....	24
Figura 4. Cambio en la forma de trabajo del alumnado.....	27
Figura 5. Aprendizaje tradicional versus ABP.....	37
Figura 6. Fases de la Investigación Evaluativa según Latorre, del Rincón y Arnal.....	49
Figura 7. Etapas en la Investigación según De Ketele y Roegiers.....	51

GRÁFICOS

Gráfico 1. Alumnos por especialidades.....	58
Gráfico 2. Medias de las muestras (pregunta 1).....	62
Gráfico 3. Medias de las muestras (pregunta 2.1)	64
Gráfico 4. Medias de las muestras (pregunta 2.2)	65
Gráfico 5. Medias de las muestras (pregunta 2.3)	66
Gráfico 6. Medias de las muestras (pregunta 2.4)	67
Gráfico 7. Medias de las muestras (pregunta 2.5)	68
Gráfico 8. Medias de las muestras (pregunta 2.6)	69
Gráfico 9. Medias de las muestras (pregunta 2.7)	70
Gráfico 10. Medias de las muestras (pregunta 3.1)	72
Gráfico 11. Medias de las muestras (pregunta 3.2)	73
Gráfico 12. Medias de las muestras (pregunta 3.3)	74
Gráfico 13. Medias de las muestras (pregunta 3.4)	75
Gráfico 14. Medias de las muestras (pregunta 3.5)	76
Gráfico 15. Medias de las muestras (pregunta 3.6)	77
Gráfico 16. Medias de las muestras (pregunta 3.7)	78
Gráfico 17. Medias de las muestras (pregunta 3.8)	79
Gráfico 18. Medias de las muestras (pregunta 3.9)	80
Gráfico 19. Medias de las muestras (pregunta 3.10)	81
Gráfico 20. Medias de las muestras (pregunta 4.1)	83
Gráfico 21. Medias de las muestras (pregunta 4.2)	84
Gráfico 22. Medias de las muestras (pregunta 4.3)	85
Gráfico 23. Medias de las muestras (pregunta 4.4)	86
Gráfico 24. Medias de las muestras (pregunta 4.5)	87
Gráfico 25. Medias de las muestras (pregunta 4.6)	88
Gráfico 26. Medias de las muestras (pregunta 4.7)	89
Gráfico 27. Medias de las muestras (pregunta 4.8)	90
Gráfico 28. Medias de las muestras (pregunta 4.9)	92
Gráfico 29. Medias de las muestras (pregunta 5)	93
Gráfico 30. Medias de las muestras (pregunta 11, 9 del profesorado).....	94

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Datos generales sobre las muestras	112
Anexo 2. Cuestionario (profesorado).....	114
Anexo 3. Cuestionario (alumnado).....	117
Anexo 4. Cuestionario (egresados)	120
Anexo 5. Datos de análisis de frecuencias y descriptivos del cuestionario.....	122

1. INTRODUCCIÓN

Dime algo y lo olvidaré. Enséñame algo y lo recordaré. Hazme partícipe de algo... y entonces lo aprenderé.
(Proverbio chino)

En estas últimas décadas el mundo se está transformando de forma rápida y radical; muchos de estos cambios vienen dados por el avance en las nuevas tecnologías, que han hecho que cambien hasta las relaciones sociales. Por lo tanto, no podemos pensar que la educación sea ajena a estos cambios. De hecho, esta nueva situación ha supuesto que desde instituciones como la UNESCO o la Unión Europea surgiera una reflexión: la educación no puede seguir basándose en metodologías transmisivas como ha ocurrido hasta ahora. En un mundo en el que el conocimiento está “a golpe de ratón”, accesible a cualquiera, no se puede pensar que el docente es quien tiene todo el conocimiento, que transmitirá a los estudiantes. La adquisición del saber por parte del alumnado no se debe dar de forma pasiva.

Asimismo, no se puede pensar que el conocimiento que se adquiere en la educación formal sirva para toda la vida: hay aspectos que pueden quedar obsoletos, que surjan novedades, o que, en el mundo laboral, se necesiten nuevos saberes. De esta forma, hoy en día las personas necesitan no tanto un alto grado de conocimiento, sino saber dónde buscar la información y cómo hacerla suya, es decir, cómo construir su propio conocimiento. Esta idea, conocida como “*aprender a aprender*”, es defendida por los organismos anteriormente citados como un elemento de crecimiento, no sólo para la persona, sino para toda la sociedad. Igualmente, otra noción que surge con fuerza es la de *lifelong learning*, que defiende la educación de la persona durante toda la vida; esto no lo puede llevar a cabo la persona si no ha aprendido a aprender previamente. Estos dos conceptos no pueden ponerse en práctica con las metodologías tradicionales que han imperado hasta ahora en el mundo educativo, sino que es necesario un cambio metodológico en el ámbito educativo.

El trabajo que el lector tiene entre sus manos se centra en el análisis del uso de Metodologías Activas que se ha llevado a cabo en unos centros universitarios de Castilla León durante el curso 2008-09.

La estructura del trabajo se divide en seis partes. En primer lugar, expondremos la justificación del tema elegido para este trabajo y los objetivos que nos planteamos en la presente investigación.

En segundo lugar, realizaremos una exposición del estado de la cuestión, basado en la bibliografía que aparece al final del trabajo. Este capítulo se puede subdividir en siete partes: la primera parte, que describe la metodología tradicional, prestando una especial atención al papel del alumnado en esta forma de enseñanza. En un segundo apartado, explicaremos que el cambio que se ha dado en la sociedad hace necesario un cambio en la educación. El tercer y cuarto punto se centran en explicar que este cambio viene justificado y respaldado por diferentes documentos, como son las paradojas de Goldsmichdt o el Informe Delors. El quinto apartado se centra en el Espacio Europeo de Educación Superior. El sexto punto está dedicado a la Universidad española, los cambios que deben llevar a cabo para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior. También describiremos los cambios que esta nueva situación suponen tanto para los docentes como para los discentes. El último punto se centra en lo que son las Metodologías Activas, deteniéndonos en las principales metodologías, instrumentos y recursos que son mencionados en el cuestionario.

En tercer lugar, revisaremos la metodología llevada a cabo en la presente investigación. En nuestro caso es una Investigación Evaluativa, por lo que expondremos las visiones, tipos y fases que se dan en este tipo de investigación. Para concluir este apartado, detallaremos el contexto en el que se ha llevado a cabo el cuestionario: los centros elegidos, las muestras –profesores, alumnos y egresados, y el tipo de cuestionario empleado.

Posteriormente, llevaremos a cabo un análisis descriptivo de los datos obtenidos, utilizando para ello el programa SPSS.

Para terminar, presentaremos las conclusiones obtenidas tras analizar los datos, y presentaremos posibles líneas de investigación que se pueden seguir a partir de este trabajo.

No nos gustaría terminar este apartado sin dejar constancia de un aspecto formal: en este trabajo se usa el masculino como genérico no marcado, es decir, incluyendo tanto a mujeres como a hombres; esta decisión se ha tomado únicamente por economía lingüística. De este modo, no se emplearán duplicaciones (profesores y profesoras, etc.), aunque se intentará utilizar un vocabulario que incluya los dos géneros de forma indistinta (profesorado, alumnado, etc.). Aún así, el lector no debe olvidar la presencia de las mujeres al leer palabras que se utilicen en masculino, pues la autora se refiere tanto a mujeres como a hombres al escribir utilizando en algunas ocasiones el género masculino.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La que escribe ha seleccionado este tema para la realización del Trabajo Fin de Máster por motivos laborales: comenzó a trabajar como profesora en la universidad justo cuando se inicia la implantación del Plan Bolonia en la Escuela de Magisterio de Segovia, algo que supuso un reto importante para la autora: había aprendido de una forma tradicional, una metodología caracterizada por el uso de la lección magistral; lo único que se esperaba del alumnado, por tanto, era la recogida de apuntes que plasmasen satisfactoriamente en el examen lo que el profesor había explicado, o bien que supusieran una ayuda cuando había que realizar trabajos –tareas que, en muchas ocasiones, no implicaban demasiado esfuerzo reflexivo, puesto que solían tener como objetivo principal la recogida de información sobre un determinado aspecto del temario.

Asimismo, los módulos que se cursaron a lo largo del Máster y que presentaban alguna relación más específica con la educación hicieron que la autora conociera de una forma más profunda y académica nuevas metodologías educativas. Esto provocó el replanteamiento de muchas de las actitudes, los pensamientos y las formas de actuar en relación a su forma de enfrentarse a la docencia. Por tanto, resultó interesante poder profundizar por medio de este trabajo en todos los aspectos novedosos que suponen las Metodologías Activas en educación, un estudio con el que la autora espera mejorar su docencia.

Siguiendo en esta línea, hemos sentido siempre una gran inquietud por mejorar nuestra práctica docente ya que, por un lado, la enseñanza nunca puede ser igual (no siempre se tiene el mismo tipo de alumnos, ni ellos tienen las mismas necesidades, ni el contexto es siempre similar) y, por otro lado, la educación es necesariamente distinta a la que imperaba cincuenta años atrás, puesto que las condiciones sociales, los medios técnicos, etc., son diferentes ahora. Bajo nuestra perspectiva, la enseñanza debe estar basada en la comprensión, el análisis y el razonamiento por parte del alumno, y no en la memorización, puesto que lo aprendido de esta forma tiende a olvidarse con cierta rapidez. Igualmente consideramos que la labor del profesor ha de estar en continua evolución, buscando mejoras que ayuden al alumno a avanzar en su aprendizaje.

La que escribe es profesora de inglés en la escuela universitaria mencionada anteriormente, y la enseñanza de las lenguas extranjeras se encuentra muy ligada al uso de las Metodologías Activas en la actualidad, si bien esta correspondencia no ha sido así siempre: la forma de entender el aprendizaje de las lenguas ha cambiado mucho en los últimos años. Hasta los años 60, la lengua se

consideraba materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender (fonética, ortografía, morfosintaxis y vocabulario, aunque la parte con más peso era sin duda la gramática). A partir de los años 60 se impone una visión funcionalista de la lengua: el uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje. Por tanto, aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse. Se empieza así a distinguir entre *conocimiento* y *uso*, y entre aprendizaje de uno y del otro. Surge de este modo el concepto de Competencia Comunicativa, propuesto por Dell Hathaway Hymes¹, que puede definirse como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.

Los nuevos enfoques metodológicos se basan en la competencia comunicativa. Así, estos nuevos métodos (denominados “comunicativos”) tienen como objetivo conseguir que el alumno logre comunicarse mejor con la lengua. Por este motivo, las clases pasan a ser más activas y participativas; los discentes practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los estudiantes.

De acuerdo con Cassany (2005, p.87) algunas características de los métodos comunicativos ilustran a la perfección la relación que existe entre las Metodologías Activas y el método comunicativo: los ejercicios recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación que hacen que los alumnos se impliquen más; la lengua que aprenden los alumnos es una lengua real y contextualizada (los alumnos trabajan con textos auténticos), a menudo por parejas o en grupos; los ejercicios de clase permiten que los estudiantes desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación.

Por todos estos motivos, decidimos que el Trabajo Fin de Máster que el lector tiene ahora en sus manos sería un análisis de la investigación desarrollada a través del Proyecto de I+D concluido en 2010 y titulado “La docencia universitaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Análisis de la situación actual en la formación del profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales” (Convocatoria de Investigación de la Junta de Castilla y León 2008-2010. Proyecto VA035A08. BOCyL, 127; de 3 de julio de 2008). La parte que corresponde a este trabajo de investigación es la

¹ Dell Hathaway Hymes (1927-2009), uno de los primeros sociolingüistas; ayudó a establecer por primera vez la conexión entre el habla y las relaciones humanas y el entendimiento humano sobre el mundo. Se interesa particularmente en la forma en que patrones lingüísticos diferentes moldean diferentes patrones de pensamiento. Entre sus obras destaca *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*.

relacionada con el uso de Metodologías Activas, para profundizar en su conocimiento y, de este modo, transferir los conocimientos adquiridos al contexto de trabajo de la investigadora.

3. OBJETIVOS

Esta investigación tiene como objetivo principal conocer la percepción de uso de las metodologías en la docencia universitaria, sobre todo en los estudios relacionados con Magisterio.

Puesto que este objetivo se va a estudiar en tres colectivos diferentes (profesorado, alumnado y alumnado egresado), se ha procedido a un desglose del mismo en objetivos específicos en función del colectivo al que se pretende investigar, pues aunque muchos coinciden, se aboga por tener un conocimiento más profundo y detallado de la realidad estudiada:

- Diagnosticar el uso de las Metodologías Activas en los centros universitarios estudiados.
- Conocer si las opiniones de los profesores coinciden con las de los alumnos y egresados.
- Identificar las estrategias y técnicas que predominan y aquellas que son menos utilizadas.

4. MARCO TEÓRICO

En el apartado que ahora comienza, se van a exponer los cambios que se han dado en estos últimos años en el mundo de la educación. En primer lugar, se describirá cómo se ha considerado la educación durante siglos, a continuación se explicarán los cambios experimentados en este ámbito y los motivos que los ocasionaron, para terminar concretando estas permutas en el Espacio Europeo de Educación Superior, y más concretamente en la Universidad española. En segundo lugar, se explicará qué son las Metodologías Activas y algunas de las técnicas más importantes.

4.1 LA METODOLOGÍA TRADICIONAL EN EDUCACIÓN

La palabra “educar” procede del latín *educere*, que significa ‘extraer, sacar fuera’; de acuerdo con esta definición, la persona que educa sería aquella que ayuda al que aprende a extraer el conocimiento; esto implica que el conocimiento está en la persona, en el aprendiz. Ken Bain refleja una idea que está muy generalizada acerca de lo que es educar: “Si pides que definan lo que es enseñar, muchos académicos hablarán a menudo de ‘transmitir’ conocimiento, como si dar clase fuera contar algo”.

(2007, p.193) Esta segunda definición acentúa que es tarea del profesor el hacer que el alumno aprenda, y esto sucede porque es el profesor el poseedor del conocimiento. Esta idea es la que prima en la metodología tradicional, como se irá explicando a lo largo de este apartado.

De acuerdo con este planteamiento, la enseñanza se ha basado en metodologías expositivas, donde el profesorado era considerado el sujeto activo del proceso de enseñanza/aprendizaje, mientras que el alumnado era el objeto pasivo. Esta realidad aparece reflejada por Fernando López Noguero:

Esta situación se observaba claramente en multitud de detalles: clases masificadas donde el anonimato era lo habitual; protagonismo casi absoluto del docente, especialmente visible en su monopolio en el uso de la palabra; contenidos ya marcados, que no permitían ningún tipo de opinión ni sugerencia por parte del alumno, etc. (2005, p.11)

Como se puede ver en esta descripción, el protagonista es el profesor, que es quien transmite unos contenidos que previamente ha decidido unilateralmente por importantes; en esta situación, la transmisión de conocimientos es unidireccional, lo único que se espera del alumnado es que pregunte lo que no le haya quedado claro, pero no se contempla la posibilidad de que pueda entrar en debate con el profesor acerca de algún punto que éste haya expuesto, o que exponga experiencias relacionadas con lo explicado, puesto que se considera que el alumno no tiene el conocimiento hasta que el profesor no se lo ha transmitido.

En esta misma línea, el autor mencionado también explica de forma clara esta forma de entender la educación que ha imperado durante siglos:

Tradicionalmente se ha considerado 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. Un proceso en el que los alumnos no tenían nada que aportar, nada que decir, nada que opinar, nada que cuestionar. (*Ibid.*, p.15)

Esta forma de entender la enseñanza aparecía (y sigue apareciendo) no solamente en la universidad, sino también en la etapa de enseñanza obligatoria sin apenas diferencias entre la docencia con niños, adolescentes o adultos. Esto resulta especialmente curioso, ya que se considera que la enseñanza es la misma, independientemente del tipo de alumnado. Así, un niño y un adulto reciben la instrucción de la misma forma, a través de un profesor – el experto, que les transmite lo

que considera adecuado, aquello que deben conocer de acuerdo con la edad que tienen. Los elementos comunes son un grupo de alumnos, generalmente sentados en filas frente a un profesor que explica una serie de contenidos importantes, apoyando en ocasiones su explicación en la pizarra. Lo único que se espera de los alumnos es que puedan recoger la mayor información posible y, si tienen alguna duda o necesitan una aclaración, la demanden al profesor.

Paulo Freire (1976, p.17) describe esta situación, que él nombra como “concepción bancaria de la educación”, y define así:

- a) Que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;
- b) Que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado;
- c) Que el educador es quien habla; el educando, el que escucha;
- d) Que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción;
- e) Que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de “depósito”;
- f) Que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe;
- g) Que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

Lo expuesto en los párrafos anteriores deja muy claros los elementos básicos (repetidos con mucha asiduidad) que forman parte de la enseñanza tradicional:

- Los alumnos están frente al profesor. Esta disposición del espacio, con los alumnos mirando al profesor deja muy claro quién es el protagonista de la educación: el profesor, que es quien dirige la clase, tiene el conocimiento y decide de qué tiene que hablar.
- El profesor es “el que sabe”, y transmite este conocimiento como “un legado, un regalo, una donación [...] hacia los [...] considerados *ignorantes*”. (López Noguero, 2005, p.43). Hay una distancia muy clara entre *el que sabe* y *los que no saben*, y esa distancia se puede ver no sólo de forma física –la disposición del aula–, sino también en la actitud de los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El papel del alumno es de mero receptor de lo que el profesor expone; se limita a tomar apuntes y, cuando se les brinda la oportunidad, pregunta para clarificar dudas o pedir que se repita algún concepto que no ha podido recoger en sus notas.
- Lo principal es la palabra, el lenguaje oral, si bien es cierto que otro tipo de lenguajes, como el corporal juegan un papel importante en el discurso. Sin embargo, el profesor no suele prestar atención al tipo de información que transmite a través del lenguaje corporal, etc.

- La pizarra es el complemento de la explicación. El profesor se apoya en ésta para hacer aclaraciones, ejemplificar, etc.
- En los últimos años, la pizarra ha sido complementada (y a veces sustituida) por otros recursos tecnológicos como las transparencias, los *power point*, etc., que hacen la enseñanza más cómoda para el profesor y atractiva para el alumno, pero que en muchas ocasiones han supuesto solamente un cambio en el formato, pero no en la forma de enseñar (transmisiva).
- Este tipo de enseñanza culminaba con un examen basado en la repetición de lo explicado en clase por parte del profesor. Pero hay que tener en cuenta que el hecho de que el alumno repita de forma fiel lo que se ha explicado no implica que el alumno entienda. Como bien explica López Noguero, “la mayoría de lo que retenemos se olvida tras el examen, puesto que olvidamos lo ‘prendido’, no lo aprendido”. (2005, p. 49) Por tanto, podemos concluir que es una metodología que prima el recuerdo, no la comprensión.

4.1.1. Rol del alumnado

Ante esta situación, el papel del alumnado se circunscribía a tratar de recoger toda la información que el profesorado expusiera durante la clase, para después aprenderla de memoria y plasmarla en un examen de la forma más fiel posible a lo dicho por el docente. Es decir, el aprendizaje se basaba en una mera repetición de lo explicado. No se valora la posibilidad de que el alumno analice, razone, argumente de forma crítica, etc., sólo se le pide que reproduzca lo que el profesor ha mencionado en clase; no se considera que su experiencia o su punto de vista pueda ser interesante. En palabras de Antoni Font, “[s]e tiende a tener una visión estática, compartimentada y estandarizada del conocimiento” (2004, p.83); el alumno no hace nada más con esa información: ni relaciona, ni compara, ni reflexiona, solo memoriza. Este hecho es mencionado por Bain, que incluso llega a acuñar un nuevo término relativo a esta situación: el “estudiante bulímico”:

La educación bulímica fuerza al estudiante a alimentarse con un festín de “datos” que debe memorizar y utilizar en algunas tareas muy concretamente definidas [...] tras este uso, los “datos” son “purgados” para hacer sitio al próximo festín. La “educación bulímica” refuerza así un enfoque intensamente local o de corto recorrido, sin considerar ningún beneficio de mayor alcance que pudiera surgir de la sucesión de ciclos de alimentación y purga. (2007, pp.52-3)

El autor norteamericano explica de forma muy clara lo que hace el alumno en su proceso de aprendizaje: memorizar en el menor tiempo posible, reproducir en el examen, y olvidar; lo único que importa es aprobar la asignatura. Por lo tanto, no parece muy adecuado referirnos a esto como

aprendizaje. No enriquece lo que aprende con conexiones con lo que ha aprendido en otros momentos, no busca establecer vínculos, complementar o contrastar lo que ha estudiado anteriormente. Así, el proceso de aprendizaje resulta muy pobre, como refleja también Freire: “Para la concepción ‘bancaria’ de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una ‘olla’”. (1976, p.17) Todo lo que se tiene que aprender se mezcla, sin analizar primero la información: lo importante es retenerla el tiempo necesario, no hace falta hacer nada más con ella. Esto manifiesta que no importa que el educando aprenda a aprender, a ser analítico y crítico con lo que le rodea, sino que tenga capacidad para memorizar (y luego olvidar, para dejar espacio a otra información).

Está claro que esta idea de educación nada tiene que ver con lo que requiere la sociedad actual, una sociedad en continuo y rápido cambio. La educación ha de adaptarse a estos cambios y servir para que la persona que aprende esté preparada no sólo para afrontar los cambios actuales, sino también los venideros: si tiene el conocimiento básico y sabe utilizar las competencias para aprender a aprender, podrá llegar a saber desenvolverse entre las novedades. Respecto a esto, el Informe Delors explicita que “la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI”. (Delors, 1996, p.16) Y esta educación tiene que estar basada en tres elementos básicos: aprender a conocer, aprender a hacer (dando importancia al trabajo en equipo), aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Como clarifica Freire al respecto de la alfabetización, aunque se puede generalizar también a toda tarea relacionada con la educación, “no puede ser concebida como un acto mecánico, mediante el cual el educador ‘deposita’ en los analfabetos palabras, sílabas y letras”. (1976, p.12) Si la educación sólo consiste en ofrecer a los alumnos información, hablaríamos entonces de un proceso muy pobre, que no ayuda en el crecimiento personal del alumno.

En esta línea, también Pere Marqués² resume cómo ha ido evolucionando la educación:

- La clase magistral expositiva (modelo didáctico expositivo): hasta la aparición de la imprenta en el s. XV, el profesor era el único proveedor de la información (y por lo tanto el centro de la enseñanza), y la técnica de enseñanza más común era la clase magistral; el alumnado tenía que memorizar lo expuesto en clase.
- La clase magistral y el libro de texto (modelo didáctico instructivo): aún cuando el libro está muy extendido, el profesor sigue siendo el máximo depositario de la información que debían conocer los alumnos, y la memorización seguía siendo considerada necesaria, aunque ya hay pensadores (como Comenius o Rousseau) que no apoyan esta idea.

² Marqués, P. (2001). *La enseñanza. Buenas prácticas. La motivación*. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>

- La escuela activa (modelo didáctico alumno activo): surge la escuela activa (Dewey, Freinet, Montessori, etc.), que considera que el alumno no debe recibir la información de una forma pasiva, sino que se le deben proporcionar entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos en lo que puedan desarrollar proyectos y actividades que les permitan descubrir, aplicar y desarrollar el conocimiento.
- La enseñanza abierta y colaborativa (modelo colaborativo): en la era de la tecnología y de la sociedad de la información surge la “enseñanza abierta”, donde el profesor cambia su rol al de mediador de los aprendizajes del alumnado.

4.2. LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: LA NECESIDAD DE CAMBIOS

En las últimas décadas se ha producido una importante evolución en la sociedad, que sigue avanzando y cambiando día a día. Así, han aparecido nuevos conceptos y realidades, como son la sociedad del conocimiento, la globalización, etc., que afectan a la educación. Este conocimiento tiene como características principales su especialización y carácter compartimentado; se adquiere cada vez más rápido (y por tanto se torna obsoleto en muchas ocasiones), y se hace progresivamente mayor. El mundo de la educación, en todos sus niveles, tiene que llevar a cabo cambios; no se puede enseñar como se hacía hace cincuenta años, porque la sociedad y las necesidades de la misma no son las de antes. Las personas ya no necesitan tanto tener conocimientos, sino ser capaces de gestionar la información que van necesitando conocer, y saber gestionar su propio aprendizaje (aprender a aprender). Hay tanta información que lo importante no es tanto el conocer sino saber cómo acceder a esa información y cómo organizarla para que la persona pueda aprehenderla. Esta realidad se refleja muy bien en el ámbito universitario en las paradojas de Goldsmichdt³ y en el Informe Delors (1996), como veremos en los próximos apartados.

Asimismo, en la sociedad del conocimiento en la que vivimos, es importante conocer la diferencia entre información y conocimiento. Paulino Murillo establece que “el conocimiento es reflexión sobre la información”, es decir, implica una elaboración personal por parte de la persona. (2007, p.3) Por tanto, la educación debería favorecer el conocimiento, no la transmisión de información. Además, como afirma López Noguero,

³ La autora no ha conseguido tener acceso a la obra referida, por lo que será citada siguiendo a: De Juan, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dickinson, pp. 22-23.

El aprendizaje basado en la mera aglomeración y amontonamiento de conocimientos se ha revelado bastante ineficaz en la sociedad que nos ha tocado vivir, llena de multitud de cambios culturales y tecnológicos donde se impone la readaptación y actualización constante, así como el aprendizaje que permita a la persona responder, hoy y mañana, a nuevas experiencias y situaciones de forma creativa y constructiva. (2005, pp.55-56)

Siguiendo con esta idea, Joan Rué expone que:

El nuevo tipo de sociedad emergente, basada en la economía de los servicios y del conocimiento, requiere un tipo de profesionales distintos de los de la sociedad industrial. Así el modelo de I+D se ha ampliado hasta incorporar un tercer elemento, la Innovación, es decir, el papel diferencial del conocimiento con el que pueden desarrollar su trabajo unos profesionales específicos. Innovar significa conocer lo existente, pero también asumir el riesgo de pensar vías distintas, explorar e investigar. Significa también la habilidad de trabajar con otros, de saber comunicarse, etc., lo que también cambia algunos de los supuestos que argumentaban el vigente perfil de la formación profesional inicial en las instituciones de Educación Superior. (2007, p.27)

Si, como afirma Rué, la actividad de enseñar y aprender es “una actividad social y organizativamente construida”, esto implica que “cada momento histórico se ve abocado a redefinir los parámetros de esta actividad, modificando contenidos, normas, metodologías, recursos tecnológicos, etc.” (*ibíd.*, p.141)

4.3. PARADOJAS DE GOLDSMICHDT

La universidad se encuentra en un momento de cambio: la sociedad ha evolucionado hacia un mundo más globalizado, en el que la información es mucho más accesible y las nuevas tecnologías cada vez hacen el mundo más pequeño. Ante esto, la Universidad no puede permanecer impasible, pues no puede dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual; aunque es consciente de eso y ha tratado de dar pasos, todavía se dan una serie de paradojas en la enseñanza universitaria ya planteadas por Goldsmichdt (1990), y a las que Joaquín De Juan hace referencia (1995, pp. 22-23). Vamos a destacar las que tienen una relación más directa con el tema de este Trabajo Fin de Máster, citando la traducción que hace el autor español.

Paradoja n° 2: A pesar de los considerables progresos de la psicología del aprendizaje y de la pedagogía universitaria, los métodos de enseñanza en las Escuelas Superiores han quedado estancados en el empirismo y se caracterizan por su escasa eficacia y pobre capacidad estimulante.

Resulta desolador que después de los avances que se han dado en la psicología y la pedagogía, no se vea reflejo alguno de los mismos en la enseñanza. Esto es debido comúnmente a que los docentes no llegan a conocerlo, porque su difusión no es adecuada, suficiente, o simplemente porque no interesa a los profesores; por tanto, la enseñanza se asemeja a la de hace años (e incluso siglos).

Paradoja n° 3: Aunque la enseñanza constituye una de las misiones principales de un profesor [...] el criterio de selección casi exclusivo es su capacidad como investigador y no recibe, por otra parte, ninguna formación pedagógica antes ni después de su entrada en función.

Esta reflexión tiene mucha relación con el uso de las Metodologías Activas y con la paradoja anterior. Por un lado, los docentes que comienzan a formar parte del equipo universitario no tienen por qué disponer de conocimientos sobre pedagogía, por lo que lo más frecuente es que reproduzcan el modelo que ellos vivieron como alumnos (metodología expositiva); por otro lado, si después de iniciarse en la universidad no investigan o se forman en otras metodologías, no habrá avance ni mejora en los métodos de trabajo universitario. Esta situación se hace especialmente grave en estudios como Magisterio, que forma a los futuros docentes.

Paradoja n° 4: A pesar de que la enseñanza universitaria representa una actividad importante, que requiere una notable inversión de tiempo y dinero, raramente es objeto de evaluación ni de reflexiones, debates o cambios en profundidad. Las fundaciones públicas o privadas para estimular la eficacia de la enseñanza son casi inexistentes.

Aun cuando la formación superior es muy relevante, no se establecen debates acerca de cómo se puede mejorar la educación en esta etapa.

Paradoja nº 5: A pesar de la explosión del saber y la creciente necesidad de concentrarse en lo esencial, de aprender a resolver problemas, de desarrollar la creatividad, la capacidad de innovación y el espíritu crítico, las Escuelas Superiores continúan poniendo el acento sobre la cantidad de conocimientos memorizados a corto plazo.

Se sigue considerando más importante que los alumnos puedan contestar de forma adecuada a un examen de tipo “tradicional” que busca cuantificar los datos memorizados, antes que la capacidad que ha adquirido el alumno para analizar, pensar, innovar, etc., que es lo que realmente se necesita en la sociedad actual.

Paradoja nº 6: A pesar de que las exigencias profesionales y los problemas por resolver exigen una formación próxima a la vida real creativa, la enseñanza universitaria es, desde el primer ciclo, cada vez más teórica y distante de los problemas reales.

La sociedad cada vez pide más profesionales que tengan no sólo conocimientos teóricos, sino también prácticos, para que puedan llevar a cabo las tareas y trabajos necesarios en el momento en que entren en el mundo del trabajo. Sin embargo, la universidad se ha centrado más en los aspectos teóricos, con lo que no parece responder a las necesidades de la sociedad.

Paradoja nº 7: No hay buena relación entre los resultados académicos (notas obtenidas durante los estudios) y el éxito profesional. Mientras que en la vida activa se pone el acento sobre las evaluaciones continua y formativa y se aprecian especialmente el saber hacer y el saber estar, en la enseñanza universitaria se practica la evaluación sumativa (exámenes) y se valora la repetición teórica de conocimientos.

Unida a la paradoja anterior, ésta hace hincapié en la evaluación, como reflejo del tipo de enseñanza que predomina en la universidad: normalmente, a una metodología tradicional va unida un examen tradicional que busca conocer la capacidad de retención (y posterior repetición) de los datos expuestos durante las clases por el profesor. Sin embargo, la sociedad requiere de

profesionales que sepan analizar, contrastar, comparar, etc., y sobre todo, aprender de sus errores y continuar avanzando.

Paradoja nº 10: A pesar de la complejidad de los problemas sociales, económicos, técnicos y científicos (con frecuencia de naturaleza interdisciplinar) y a pesar de la rapidez de los avances sociales y técnicos, las estructuras de la enseñanza y la organización de las disciplinas en Escuelas Superiores y Universidades han quedado anquilosadas y no responden a las exigencias de la sociedad actual. Las unidades de enseñanza se encuentran tabicadas, los planes de estudio muy especializados y la enseñanza fragmentada. La oferta a nivel post-graduado tampoco se corresponde con las demandas y necesidades de la sociedad.

Se presenta a los alumnos el conocimiento compartimentado, mientras que en la sociedad no ocurre así, ya que todo está interrelacionado. Por tanto, es importante saber relacionar unos saberes con otros.

Paradoja nº 11: A pesar de que la formación universitaria debería ser un período lleno de esperanza, de exploración, de adquisición de metodologías de trabajo y de desarrollo personal, los estudiantes se sienten con frecuencia atrapados, angustiados y aislados en el anonimato de los grandes auditorios, empujados hacia la memorización a ultranza (insistencia machacona) y agobiados por la sobrecarga de trabajo. Son muchos los que no tienen más que un deseo, acabar lo más rápido posible y obtener el título para su entrada en la vida profesional.

Esta paradoja resalta la idea de que en la universidad el alumno debería aprender a utilizar distintas metodologías de trabajo. La realidad en muchos casos es que no se contempla una variedad en las mismas; muy al contrario, sólo se trabaja la capacidad de memorización de contenidos.

Estas paradojas tratan de hacer ver que la universidad va por un camino y la sociedad por otro; para que estos dos caminos se aproximen, la universidad tiene que dar pasos encaminados a actualizarse, sobre todo en su metodología.

4.4. INFORME DELORS

En el año 1996 la UNESCO elaboró un documento llamado “La educación encierra un tesoro”, más conocido como “Informe Delors”, relativo a la educación del siglo XXI. En él, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI defendía que, puesto que la sociedad ha cambiado, la concepción de la educación debe cambiar también, haciéndose más amplia. Ya no debe verse como un medio para alcanzar unas metas (ventajas económicas, mayor estatus social, etc.), sino como una vía para que la persona se desarrolle plenamente, que la persona “aprenda a ser”:

La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructura privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones. (Delors, 1996, p. 8)

Por este motivo, ya no tiene sentido que la educación se circunscriba a unos años al principio de la vida, sino que la persona pueda adquirir una serie de competencias que le permitan actualizar sus conocimientos, profundizar en lo que le interese, etc. durante toda su vida. Es decir, actualiza el concepto de educación por el de “educación durante toda la vida”. Esta idea tiene mucho más sentido en esta sociedad en continuo cambio: si los sujetos tienen las herramientas necesarias para saber cómo enriquecer sus conocimientos, podrán actualizarlos siempre que quieran o sea necesario de una forma autónoma a lo largo de toda su vida. Resumiendo, no se considera tan importante que la persona adquiera unos conocimientos en la primera etapa de su vida que pueden quedar obsoletos u olvidarse, sino que, como venimos diciendo desde los inicios de este trabajo, pueda aprender a vivir en la sociedad y a gestionar su propio aprendizaje.

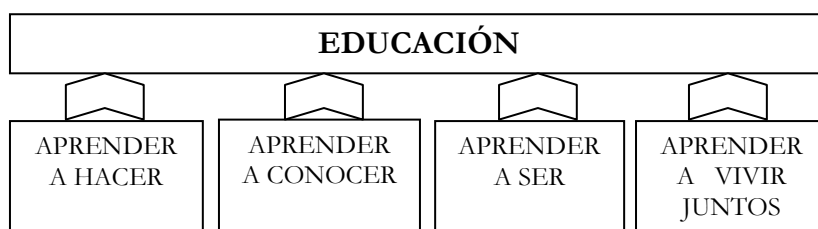
López Noguero expone de forma diáfana las consecuencias de este informe:

En una sociedad que avanza constantemente en el campo científico y tecnológico, los conocimientos quedan desfasados con mucha rapidez. En esa situación, 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. (2005, p.17)

Este informe aboga por la idea de que la educación se basa en cuatro realidades, que considera incluso los pilares de la educación: *aprender a conocer* (implica la idea de aprender a aprender), *aprender a hacer* (favoreciendo el trabajo en equipo), *aprender a vivir juntos* (para favorecer la paz) y *aprender a ser* (favoreciendo así la autonomía y responsabilidad personal). Estos aprendizajes son básicos y la educación (en todos los niveles) debería basarse en ellos.

Figura 1. Los fundamentos de la educación.



Elaboración propia.

El papel que otorga la UNESCO a la enseñanza aclara más si cabe esta idea: “la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo”. (Delors, 1996, p.18)

Siguiendo con esta noción, López Noguero defiende que todos los ámbitos educativos, incluida la universidad “no deberían conformarse con ser meros transmisores de conocimientos; por el contrario, sería conveniente que trabajasen en profundidad las capacidades de los alumnos, así como fomentar, como una prioridad absoluta, actitudes sociales”. (2005, p. 16) Y aunque hay defensores de la idea de que no es necesario dedicar atención en la universidad a “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”, el informe justifica con mucha coherencia su necesidad, como explica el autor mencionado:

A juicio de la comisión europea en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos “pilares de conocimiento”,[sic] debe recibir una atención equivalente para que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y ciudadano miembro de una sociedad, una experiencia global que dure toda la vida tanto en el plano cognitivo como en el práctico. (*ibíd.*, p.48)

Para finalizar, el Informe Delors también hace alusión tanto al uso de distintas formas de enseñanza (no descarta las denominadas “tradicionales”), como a las Metodologías Activas, que facilitan a los alumnos una participación dinámica en su proceso de aprendizaje. Pensamos que esta idea ilustra nítidamente tanto el cambio que se debe dar en la educación como el espíritu de nuestro propio estudio: “la necesidad de disponer de medios cualitativos y cuantitativos de enseñanza, tradicionales (como los libros) o nuevos (como las tecnologías de la información), que conviene utilizar con discernimiento y promoviendo la participación activa de los alumnos” (Delors, 1996, p.26). Todos los métodos son válidos para que el alumnado aprenda siempre que, eso sí, se utilicen buscando la participación activa de éstos.

4.5. BOLONIA Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El cambio de concepción educativa en el contexto universitario tiene su máximo exponente en el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), que se empieza a gestar con la Declaración de La Sorbona (1998) y, sobre todo, con la Declaración de Bolonia (1999). En esta última Declaración, se plasman una serie de objetivos que los países europeos se comprometen a cumplir:

- Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo.
- Adopción de un sistema basado en dos ciclos principales: grado y posgrado.
- Establecimiento de un sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) como medio adecuado para promocionar la movilidad estudiantil.
- Promoción de la movilidad de todos los agentes de la comunidad universitaria mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación.
- Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La implantación de un Suplemento Europeo al Título como medida, entre otras, para alcanzar un sistema de títulos fácilmente comprensible y comparable. (1999, p.2)

Posteriormente, en la Declaración de Praga (2001) se hace hincapié en varios aspectos, entre ellos el “aprendizaje de toda la vida” -*lifelong learning*-, al que hacíamos referencia en páginas previas que, al igual que hacen el Informe Delors (1996) y el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), hace ver que el aprendizaje no se tiene que dar durante un periodo concreto de la vida, sino siempre. Así, este segundo documento explicita: “La persona necesita ser capaz de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente, comprender lo aprendido de tal manera que pueda adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes” (*ibíd.*, p.37). En definitiva, a lo largo de nuestra existencia tenemos que seguir aprendiendo o actualizando lo aprendido en un momento anterior.

Y esto será posible si el alumnado tiene la posibilidad de aprender a aprender y es provisto de herramientas que le ayuden a actualizar y renovar su conocimiento cuando sea necesario. Así lo recoge el documento de la Declaración de Praga:

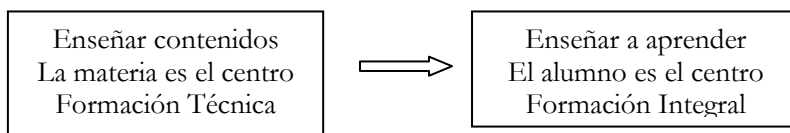
En la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el Conocimiento, las estrategias del aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. (Declaración de Praga, 2001, p.3)

De esta forma, Elisa Gavari considera que este paso hacia delante que supone el EEES implica una revolución en la metodología:

Lo que está detrás no son simplemente cambios en la nomenclatura de las licenciaturas y diplomaturas a grados universitarios, sino que lo que se propone es un cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si hasta ahora el culmen del aprendizaje de una asignatura universitaria era el examen que sancionaba los contenidos aprendidos por el alumno, el crédito distorsiona esta visión unilateral. Esto es así porque la definición de créditos se refiere a diferentes parámetros, como el trabajo del estudiante, los resultados del aprendizaje y las horas de contacto. El proceso de enseñanza y aprendizaje no se va a apoyar tanto en el conocimiento en sí mismo sino en el fomento de competencias que permitan al alumno aprender a aprender a lo largo y ancho de la vida. (2006, p.123)

En efecto, la entrada de la Universidad española en el EEES, implica un cambio en la metodología. Nos permitimos reproducir a continuación el acertado esquema de Benito y Cruz como colofón a este punto (*véase Fig. 2*):

Figura 2. Cambio en la metodología.



Tomado de Benito y Cruz, 2011, p.15

4.6. EL EEES EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Para poder llevar a cabo los objetivos mencionados en la Universidad española, se han tenido que llevar a cabo una serie de reformas y cambios en las leyes relativas a los estudios superiores.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, y sienta las bases necesarias para poder comenzar a realizar los cambios necesarios en la Universidad española para adaptarse al EEES. Esta ley alude a los cambios que se deben hacer en cuanto a la estructura de las enseñanzas universitarias (tanto de Grado como de Master y Doctorado), el acceso a estudios superiores, verificación y acreditación de los títulos, modificación y extinción de los planes de estudios, entre otros aspectos. Uno de los objetivos marcados por esta ley tiene que ver con el cambio en la metodología y en la forma de entender el proceso de aprendizaje del alumnado:

La nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no solo 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 (Ley Orgánica 4/2007, p. 44037).

Esta idea tiene mucha relación con el nuevo sistema de créditos ECTS: los créditos ya no sólo tienen en cuenta las horas lectivas (horas presenciales) que imparte el profesorado en una asignatura, sino también el tiempo que dedica el alumnado a adquirir el aprendizaje en su trabajo personal. Como afirma Auxiliadora Sales,

Los ECTS ya no centran la atención en la enseñanza, cuyo método predominante en la Universidad sigue siendo la lección magistral, sino en el volumen de trabajo del estudiante y, por tanto, en su proceso de aprendizaje, un proceso que se prolonga a lo largo de su vida

[...]. Significa también un mayor énfasis en los componentes procedimentales y actitudinales de la formación inicial frente a la actual supremacía de la dimensión conceptual de los conocimientos profesionales. (2006, p. 205)

Esta idea supone un giro radical, ya que hace presente el hecho de que para que se dé el aprendizaje, los estudiantes no sólo tienen que asistir a clase, sino que también tienen que implicarse activamente para aprender, dedicando tiempo personal a esta tarea. Por ende, el alumno pasa a ser el centro del aprendizaje y del proceso educativo.

Posteriormente a la ley recogida más arriba, se promulga el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias. Este nuevo sistema de créditos hace necesaria una nueva forma de entender la docencia en los estudios superiores, cargando las tintas, una vez más, en el cambio que se debe dar en relación con el modo de aprender del alumnado: “Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas” (Real Decreto 1125/2003, p. 34355).

Por otra parte, en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, se hace mención específica a la adquisición, por parte del estudiante, de competencias:

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas (p.44037).

Al hablar de competencias, nos estamos refiriendo al “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (Zabalza, 2006a, p.71). Es decir, no sólo se necesitan conocimientos concretos, sino también práctica. De esta forma, las competencias favorecen la existencia de una vinculación entre el mundo universitario y el profesional. Asimismo, ya no sólo se busca que en el proceso de aprendizaje el alumno aprenda (o recuerde) unos conocimientos, sino que adquiera una serie de competencias (especificadas por el profesor en la guía de la asignatura) que le serán útiles en el mundo profesional.

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* especifica que las competencias pueden ser de dos tipos: “competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática”. (González y Wagenaar, 2003, p.26)

Todo esto supone pasar de la transmisión de conocimientos por parte del profesor hacia los alumnos de la forma tradicional a que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje, lo que, a su vez, implica demostrar un “saber” –conocimientos-, un “saber hacer” –habilidades- y un “ser” –actitudes- (Delgado, Borge, García, Olivar y Salomón, 2005, p. 22-23). Se da lugar así a una transformación en los roles tanto del profesorado como del alumnado, cuestión que trataremos en el siguiente epígrafe.

Estos cambios que se producen en la legislación relativa a la educación superior van a comportar a su vez alteraciones en la docencia: el profesor deja de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y es el estudiantado el que ocupa esta posición; de esta forma puede aprender de una forma más activa y autónoma. Consecuentemente, el papel del profesor será diferente: ya no es quien posee el conocimiento de forma exclusiva: pasa a ser guía en el proceso de aprendizaje de los alumnos, orientador y a veces gestor.

Benito y Cruz plasman una vez más el cambio de paradigma que se está empezando a fraguar en la universidad. La siguiente tabla sintetiza cómo las distintas dimensiones que forman parte de la enseñanza han cambiado y cómo se espera que evolucionen.

Tabla 1: Cambio de paradigma en la Universidad.

DIMENSIÓN	ANTES	AHORA	¿MAÑANA?
Docencia	“Me enseñan” Trabajo individual	“Yo aprendo” Trabajo en grupo	Co-aprendizaje
Materiales	Manual, pizarra, transparencias	Casos, supuestos, problemas relacionados	Resolución de casos nuevos en situaciones interdisciplinarias
Evaluación	Evaluación final (Examen)	Evaluación continua	Auto y co-evaluación Evaluación 360º
Motivación	Aprobar	Aprender	Adquirir autonomía para el aprendizaje y confianza en resolución Problemas futuros no experimentados con anterioridad
Profesor	Maestro Magistral	Guía en el aprendizaje	“Preparador personal”

Tomado de Benito y Cruz, 2005, p.66

Se puede concluir que esta nueva visión del aprendizaje no puede explicarse por medio de aquellas teorías defendidas por el conductismo, sino a través de las hipótesis sugeridas por el constructivismo, que defiende que el aprendizaje debe ser “un proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo” (Fernández March, 2006, p.41). Éstas son además características que hacen que el aprendizaje sea duradero.

4.6.1. Cambios en el rol del profesorado

De acuerdo con la forma de entender la educación tradicional, el acento recaía sobre lo que el Proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003, p.36) denomina “transmisión del conocimiento.” Con la entrada en vigor del EEES se busca que el profesor deje de ser la figura omnipresente y principal, para ceder el protagonismo del aprendizaje al alumno. Pero esto no quiere decir que la figura del profesor tenga que desaparecer, aunque bien es cierto que tendrá que sufrir alguna transformación. Como afirma Andy Hargreaves, “[l]as reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas”. (1996, p.287)

Venimos diciendo que el objetivo principal del profesor ya no va a ser la transmisión del conocimiento, puesto que esa información la puede encontrar el estudiante en la red o en cualquier otro medio; los nuevos objetivos son “capacitar al alumno para enfrentarse a futuras situaciones que se puedan presentar en su futuro profesional” (Canós y Mauri, 2005, p.2) y “ayudar/orientar al alumno a navegar en el inmenso océano de información disponible, enseñándole la más pertinente, orientando su búsqueda y aportando criterios para la selección” (Zabalza, 2006a, p.94). Es decir, los alumnos no saben qué hacer con esa abundancia de información, por lo que es misión del profesor darles criterios para que la puedan integrar en el conocimiento del que ya disponen, que puedan construir su propio aprendizaje significativo; de esta forma, se les enseña también a aprender a lo largo de la vida -*lifelong learning*-. Este aprendizaje será importante y necesario en su desempeño profesional, puesto que a lo largo de su vida laboral necesitarán otros conocimientos que no adquirieron en la universidad -recordemos que ésta no puede ofrecer todos los conocimientos que se necesitarán a lo largo de toda la vida.

Así pues, los profesores siguen teniendo un papel importante con la entrada en vigor del nuevo plan de estudios: Zabalza destaca que “los profesores, individualmente y como colectivo, tenemos una gran capacidad de impacto y, por ende, una gran responsabilidad en la formación y el desarrollo de nuestros estudiantes”. (2006a, p.65)

Para llevar a cabo esta misión de la que habla Zabalza, es muy importante que el docente esté dispuesto a “una permanente renovación y aplicación de nuevas metodologías, de nuevas estrategias didácticas, pues es quien debe atribuir el real significado a la enseñanza”. (Nolasco y Modarelli, 2009, p. 1) Por tanto, tiene que empezar haciendo una reflexión sobre “qué es relevante enseñar y cómo es deseable hacerlo” (Benito y Cruz, 2005, p.125). Es importante que el profesorado, tras buscar la respuesta a estas preguntas, comience un proceso de investigación sobre su práctica docente, buscando los problemas y tratando de darles una solución.

También debe tratar de investigar si realmente se ha producido el aprendizaje en sus alumnos, conocer (como expone López Noguero) “si el alumnado logró asimilar los contenidos que se proponía el profesor en un principio, conocer si la tarea docente que hemos desarrollado ha contribuido realmente al aprendizaje de los alumnos” (2005, p.34), puesto que, en ocasiones, los docentes pueden concluir su clase con la errónea sensación de que los estudiantes han aprendido mucho. Una solución acertada puede beneficiar al estudiante tan pronto como el profesorado sea consciente de este tipo de problemas. De nada sirve que el docente se percate en los exámenes, cuando el curso acaba, de que sus alumnos no han entendido nada. Por este motivo es tan importante y necesario llevar a cabo una evaluación formativa, que está en conexión directa con las Metodologías Activas. “Si desarrollamos formas de trabajo cooperativo entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado, lo lógico es que avancemos también hacia fórmulas colaborativas y formativas de evaluación” (López Pastor, Monjas, Manrique, Barba y González, 2008, p.458). De hecho, la presente investigación surge desde la Red de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria y del trabajo de muchos colegas de la Escuela Universitaria de Magisterio que llevan varios años poniendo en práctica diferentes metodologías y estrategias de aprendizaje.

En puridad, el profesorado debe ser también investigador en su propia práctica docente. Esto favorecerá en gran medida a la educación: si es consciente de sus fortalezas y debilidades, y si busca formas de acabar con las últimas haciendo que el aprendizaje de los alumnos sea mejor, estará llevando a cabo una investigación que tendrá como fruto la eficacia en su labor docente, y una mayor calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. John Biggs afirma que “[m]ediante la práctica reflexiva los profesores pueden crear [...] un entorno mejorado de enseñanza adaptado a su propio entorno”. (2011, p.19)

Nos encontraremos así con un profesorado, como explica López Noguero, “crítico y receptivo, consciente de la importancia social y renovadora que tiene el hecho educativo, dispuesto a iniciar procesos de innovación y cambio en equipo”. (2005, p.35) Bain señala en su obra *“Lo que hacen los mejores profesores de Universidad”* que los docentes que llegan a ser muy buenos “desarrollan sus habilidades gracias a una constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar”.

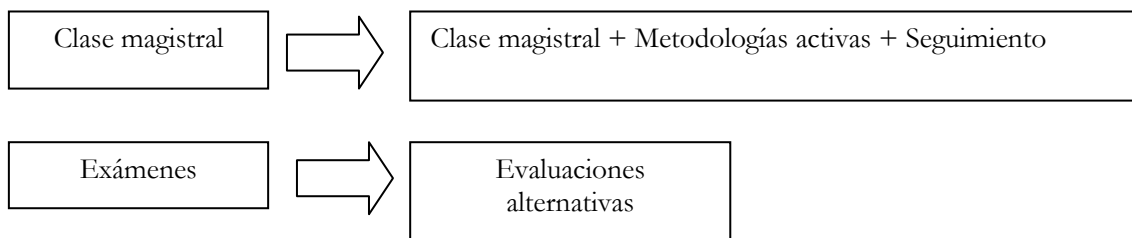
(2007, p.191) No se trata exclusivamente de que el profesor investigue acerca del alumno, de la enseñanza o de la materia, sino que también haga una auto-investigación, es decir, que observe su propia práctica docente, para así poder constatar las debilidades y fortalezas, de forma que pueda mejorar su forma de enseñar.

De esta forma se unirá el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de la investigación educativa, tan importante en el mundo universitario. Así lo destacan también Benito y Cruz:

Desde el momento en que un profesor plantea la introducción de una nueva práctica en su enseñanza, ya sea a nivel metodológico o de contenidos y evalúa los resultados de ésta para mejorarla, puede considerarse que, en cierta medida, se ha introducido en el mundo de la investigación educativa. (2005, p.125)

Una forma de llevar a cabo este cambio en la figura del profesorado es el uso de las Metodologías Activas, puesto que, como ya hemos adelantado brevemente y se explicará en detalle, este tipo de metodología se basa en la participación activa del alumno en la construcción de su propio aprendizaje. Es así como se provoca un cambio en la forma de entender la clase y la evaluación (*véase Figura 3*). En vez de basar todo el aprendizaje en la clase magistral, esta metodología propone aunar la clase magistral (para explicaciones de carácter general) con Metodologías Activas (Aprendizaje Basado en Problemas, Seminarios, Aprendizaje Cooperativo, etc.), acompañado por un seguimiento cercano por parte del profesor. A su vez, la evaluación, en lugar de consistir en exámenes (normalmente escritos, que buscan que el alumno repita lo que ha aprendido y no aseguran que haya entendido lo estudiado), consiste en evaluaciones alternativas, como pueden ser el portafolio, la evaluación formativa y compartida, etc. Resumido de forma gráfica:

Figura 3: Cambio en la metodología y la evaluación.



Tomado de Benito y Cruz, 2005, p.18

Se puede resumir el cambio del rol del profesorado en el modelo tradicional y en el participativo/ activo en la siguiente tabla (*Véase Tabla 2*).

Tabla 2: Rol del profesorado en los diferentes modelos de enseñanza.

Modelo tradicional	Modelo activo/participativo
<ul style="list-style-type: none"> - dueño - transmisor - juez 	<ul style="list-style-type: none"> - partícipe - planificador - facilitador - orientador - guía

Elaboración propia, basada en López Noguero, 2005, p.52

Pero todo lo mencionado anteriormente no implica dejar de lado la metodología tradicional. Actualmente un sector del mundo de la enseñanza critica esta metodología, postura injusta, a nuestro parecer. Dentro de la enseñanza hay momentos en los que puede ser útil utilizar la clase magistral, mientras que en otros, una metodología activa será lo ideal. Siempre hay que tener en cuenta el contexto, el tipo de alumno, lo que tienen que aprender, etc., puesto que cada situación puede requerir de un método diferente, y la variedad en el aula puede dar lugar a un enriquecimiento en la experiencia del alumnado. Además, como cita Bain, “el cerebro adora la diversidad”. (2007, p.132) Es mucho más motivadora una enseñanza variada que aquella que siempre sigue el mismo patrón; igualmente, de esta manera se puede llegar mejor a los alumnos, ya que no aprenden de la misma forma.

Para terminar este punto, simplemente añadir que para que el profesorado cambie su rol debe tener claro que el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede dar de formas distintas a las tradicionales. Parra afirma que “[p]ara el cambio tienen que convencerse él y el alumno de que la verdad y el conocimiento pueden tener otras fuentes”. (2002, p.19) De esta manera, el profesor también continuará aprendiendo de los demás, puesto que la idea del *lifelong learning* está también indicada para el profesorado. Ésta es la idea que presenta José Juan Barba (2011) quien, al referirse a su alumnado habla de sus “coaprendices”, situando al profesorado y al alumnado en un mismo nivel en el que trabajan y aprenden conjuntamente.

4.6.2. Cambios en el rol del alumnado

Nuestras líneas hasta aquí han venido a defender la idea de que es de sentido común pensar que el papel del alumno en una sociedad en continuo cambio no puede seguir siendo el papel pasivo que se le otorga en la enseñanza tradicional, una docencia cuya única función es “recibir” del profesorado. Cuando la sociedad enviaba a la universidad a un selecto y homogéneo grupo de

estudiantes, la metodología tradicional funcionaba bien, pero el cambio en la sociedad ha ocasionado que la universidad se llene de alumnos muy diferentes en cuanto a su capacidad, motivación y base cultural, como refleja Biggs (2011, p.19). Por tanto, la forma de enseñanza no puede ser la misma si los alumnos no son iguales que hace unas décadas; incluso se puede afirmar que se pueden encontrar diferencias en un mismo curso o de un curso al siguiente. Trabajando con Metodologías Activas el proceso se desarrolla en función del alumnado, mientras que en la metodología tradicional es al revés.

De acuerdo con Freire, “frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”. (1976, p.38) No se puede pensar que el hombre del siglo XXI aprenda sin buscar ese aprendizaje de forma activa.

El EEES promueve un cambio en la metodología, que pasa de tener como eje central al profesor a que el centro sea el alumno y la construcción que éste hace de su propio aprendizaje. De Miguel explica que “sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico”. (2006b, p.74) Por tanto, como razona también Rué, hay que “orientar todo el sistema hacia la enseñanza focalizada en el estudiante, es decir, en el hecho de aprender, en vez de seguir privilegiando “el enseñar”, como en el modelo actual” (2007, p.88). Esto implica, ya se ha mencionado al principio del párrafo, que el alumno pasa a ser el protagonista principal en su proceso de aprendizaje (*véase Tabla 4*), en vez de ser una figura dependiente.

Tabla 3: Rol del alumnado en el modelo tradicional y el activo/participativo.

Modelo tradicional	Modelo activo/participativo
- dependiente	- autónomo
- receptivo	- participativo
- pasivo	- activo
- individual	- grupal
- atonía con el proceso	- comprometido con el proceso

Elaboración propia, basada en López Noguero (2005, p.52).

De esta forma, del alumnado ya no se presupone que esté en clase de forma pasiva, limitándose a plasmar por escrito lo que el profesor va explicando, para después aprenderlo de memoria y repetirlo en un examen. Ahora el estudiante tiene que tener un papel activo en su propio proceso de aprendizaje; él es el protagonista del mismo, y ha de trabajar tanto en el aula como fuera

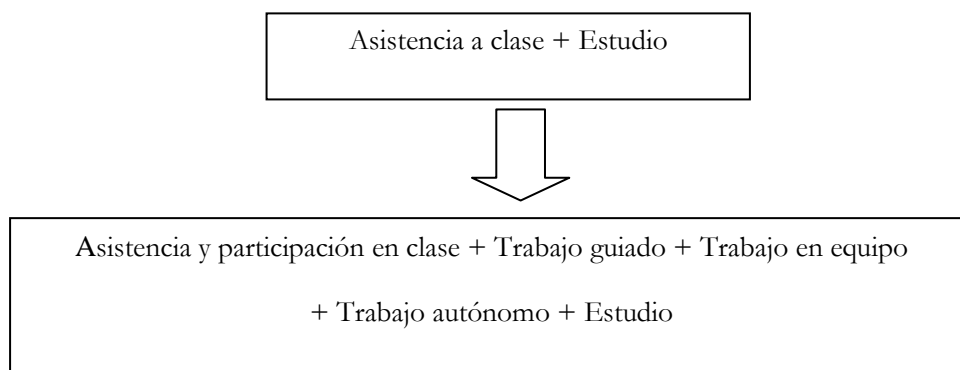
de ella. En esta tarea el profesor le acompaña, orienta y guía. Este cambio “supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje” (González y Wagenaar, 2003, p.36). Esto también implica que la enseñanza ya no se circunscribe al ámbito del aula universitaria, sino que se pueda dar en cualquier otro ámbito (más si cabe con las aulas virtuales de aprendizaje y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación).

Mediante estrategias metodológicas orientadas a promover la iniciativa y la participación activa del alumno como mayor garantía de su compromiso individual, se desea favorecer la reflexión y la experimentación, ofreciendo actividades ideadas para promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes con el apoyo y la tutela del profesor. “Lo que va a permitir al sujeto adaptarse a la evolución constante del saber, [sic.] no será el caudal de conocimientos que retenga sino su propia capacidad de aprendizaje, de autoformación permanente, de adaptación a nuevos conocimientos y habilidades”. (López Noguero, 2005, p. 17)

En esta nueva situación “la autonomía del alumno, alimentarla, potenciarla, respetarla en lo que sea necesario para su desarrollo, juega un papel fundamental”. (Rué, 2007, p.143) Si se enseña al alumno a gestionar su propio aprendizaje, se le está formando para el *lifelong learning*.

Así, el perfil del alumno cambia, como describe Amparo Fernández March, para ser “aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable”. (2006, p.39) Su función es ahora analizar, evaluar, investigar, resolver problemas, contrastar o comparar la información para poder así elaborar su propio aprendizaje, como se puede observar en la siguiente figura.

Figura 4: Cambio en la forma de trabajo del alumnado.



Tomado de Benito y Cruz, 2005, p. 19

De acuerdo con Bain, “es más fácil que las personas disfruten de su educación si creen que están al mando de la decisión de aprender”. (2007, p. 58). Y creemos que está el autor en lo cierto, pues es mucho más motivador para el estudiante aprender cuando existe voluntad para ello. Veámoslo a continuación.

4.6.2.1. Motivación

Un aspecto fundamental que se debe tener en cuenta a lo largo del desarrollo de toda disciplina hace referencia a la motivación del alumno. Ésta puede ser extrínseca o intrínseca, dependiendo de si es externa al alumno o interna. López Noguero describe la primera como aquella que “se basa en los resultados y la ejecución externa de la tarea que realizará el alumno” (2005, p.82); lo que importa es la nota que se obtiene, no lo que se ha aprendido o podido aprender. Por otro lado, la motivación intrínseca se da, en palabras de Biggs, cuando los estudiantes “aprenden porque les interesa la tarea o la actividad misma” (2011, p.86).

Por tanto, la motivación que interesa que se dé en el alumno es la intrínseca, ya que presupone un interés por su parte a la hora de aprender. Es más fácil que esta motivación surja del uso de Metodologías Activas, puesto que, como afirma López Noguero (*ibíd.*, p.87), “no hay recurso más poderoso para despertar el interés del alumno que la *participación del propio estudiante en el proceso* que tendrá lugar en el aula”. Además, “la recompensa intrínseca del aprendizaje es el placer que consigue el sujeto aquí y ahora por el mero hecho de aprender y no por lo que suceda después de haber adquirido el conocimiento”. (Csikszentmihalyi, 1997, p.73) Es más fácil que el alumno tenga una motivación intrínseca si se llevan a cabo Metodologías Activas, puesto que, como veremos a continuación, implican al alumnado de forma activa en la construcción de su aprendizaje.

Con relación a este tema, Pascual (2011, pp.61-67) hace un interesante estudio sobre los diferentes factores que afectan a la motivación del alumnado de Educación Física, que puede ser transferible al alumnado de cualquier área o nivel de modo más genérico. Así, expone la necesidad de tener en cuenta estos tres aspectos:

- El clima social y afectivo. En este sentido es fundamental tener en cuenta los estilos de comunicación, con principios como “escucha activa”, aceptación real de todos los miembros del grupo o no negar los sentimientos de los participantes.
- El clima organizativo: la elaboración de las normas a partir de un proceso participativo que incluya cómo actuar en caso de incumplimiento de las mismas.
- El clima motivacional. Existen diversos factores que afectan al mismo: la selección de tareas de aprendizaje, la autonomía en la realización de la actividad, la evaluación, el reconocimiento, el tipo

de agrupamientos o evitar la formulación de expectativas que etiqueten a los participantes de un modo negativo.

El autor aludido señala la importancia de lograr la motivación intrínseca de los participantes como factor decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo si queremos trabajar basándonos en Metodologías Activas en las que ellos deben estar implicados.

4.6.2.2. Tipos de aprendizaje

López Noguero define aprender como “resolver problemas que afectan vitalmente y no el hecho exclusivo de acumular datos en la memoria”. (2005, p.95) Esta definición implica que aprender no se circunscribe al mundo académico, sino que es mucho más general y cotidiano, por lo que podemos decir que está en línea con la idea que promueve el Informe Delors acerca de que se debe impulsar el aprendizaje durante toda la vida. Esta idea también aparece de forma implícita en la definición que de aprendizaje ofrece Biggs: “es una forma de interactuar con el mundo” (2011, p.31) dice el escritor.

Hay dos tipos de aprendizaje: superficial y profundo. Es importante conocerlos, puesto que ayudan a mejorar la enseñanza. El aprendizaje superficial:

nace de la intención de liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos. Se utilizan unas actividades de bajo nivel cognitivo, cuando hacen falta unas actividades de nivel superior para realizar la tarea de manera adecuada (Biggs, 2011, p.32).

Por el contrario, el aprendizaje profundo busca la comprensión, por lo que el alumno trata de llevar a cabo la tarea de forma apropiada:

[C]uando los estudiantes sienten esta necesidad de saber, procuran centrarse en el significado subyacente: en las ideas principales, temas, principios o aplicaciones satisfactorias. Esto requiere un sólido fundamento de conocimientos previos relevantes, de manera que los estudiantes que necesitan saber tratan naturalmente de aprender los detalles, así como de asegurarse que comprenden. (*ibíd.*, p.35)

El cambio metodológico propuesto se basa en la concepción constructivista del aprendizaje. De acuerdo con esta teoría psicológica,

el aprendizaje no es un proceso pasivo en el que el estudiante va “absorbiendo” o acumulando unos conocimientos que le son transmitidos sino que, por el contrario, se trata de un proceso eminentemente activo en que el estudiante construye nuevas ideas y conceptos a raíz de sus conocimientos previos del mundo. Este proceso permite que la persona desarrolle una visión crítica acerca de su forma de pensar y acerca de sus conocimientos sobre el mundo y este pensamiento crítico es clave para que el estudiante desarrolle sus propias ideas (Palazón, Gómez, Gómez y Pérez, 2011, p. 29).

En las Metodologías Activas es el propio alumno quien construye su conocimiento, siendo el papel del profesor principalmente el de mediador y guía entre la situación de partida del estudiante y el conocimiento y las competencias que se desea que adquiera. El objetivo es que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje, formándose criterios propios y actitud crítica. “Lo realmente importante no es que los profesores enseñen, sino que los alumnos aprendan” (López Noguero, 2005, p. 25).

Benito y Cruz detallan los objetivos que se busca conseguir en el alumno con el uso de las Metodologías Activas. Se pretende ante todo que el estudiante:

- Se convierta en responsable de su propio aprendizaje, que desarrolle habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, asumiendo un papel activo en la construcción del conocimiento.
- Participe en actividades que le permitan intercambiar experiencias y opiniones con sus compañeros.
- Se comprometa en procesos de reflexión sobre lo que hace, 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 en proyectos, estudiar casos y proponer soluciones a problemas.
- Desarrolle la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación. (2005, p. 21)

De igual forma, el Proyecto *Tuning* también hace hincapié en la idea de que el aprendizaje debe estar centrado en el alumno para que éste pueda avanzar en su conocimiento. Este objetivo aparece expresado del siguiente modo: “Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento”. (González y Wagenaar, 2003, p.36)

Para concluir este apartado, simplemente queremos añadir la reflexión que Freire hace respecto al nuevo papel que deben tener el profesor y el alumno: “Ya no cabe más la distinción entre el educador y el educando. No más educando, no más educador, sino *educador –educando con educando-educador*” (1976, p.16). Tanto el educador como el educando van a aprender a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje. El segundo, guiado por el profesor, adquirirá conocimientos relacionados con una disciplina, y el primero también aprenderá puesto que cada grupo de alumnos es distinto y esto hace que haya que buscar, investigar cómo hacer para ayudar a que el alumnado adquiera el conocimiento.

Además, “lo realmente importante no es que los profesores enseñen, sino que los alumnos aprendan” (López Noguero, 2005, p. 25). Esto implica que el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno, no el docente.

4.7. METODOLOGÍAS ACTIVAS

El EEES hace necesario un cambio de un modelo centrado en la enseñanza a otro cuyo foco es el aprendizaje. Esto supone un cambio radical en la Universidad, porque supone un cambio en la metodología.

4.7.1 Definición de conceptos principales

El concepto que da título a este epígrafe está compuesto de dos términos: “metodologías” y “activas”. Para empezar, definimos lo que significa metodología. Esta palabra viene de los términos griegos “*meta*” (fin, objetivo) y “*odos*” (trayecto, senda); así, el significado etimológico de esta palabra es “camino que debemos seguir para llegar a un fin”.

En el ámbito educativo, la voz hace referencia al método definido por De Miguel como la “forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente” (2006a, p. 22).

Por otro lado, es interesante saber a qué nos referimos cuando nos referimos al aprendizaje activo: “*anything that involves students doing something and thinking about what they are doing*”⁴ (Schmitz y Luxenberg, 2002, p. 6).

Por lo tanto, y teniendo en cuenta las referencias de diferentes autores (como por ejemplo Canós y Mauri, 2005; Nolasco y Modarelli, 2009; Gargallo, 2009; Learreta, Montil, González y Asensio, 2009; Ochando, Pou, García y Bertomeu, 2008, etc.), podemos llegar a concluir que las Metodologías Activas son aquellas metodologías que se basan en la acción del alumnado: su aprendizaje tiene lugar porque ellos se involucran en el mismo, y son ellos lo que tratan de construirlo, con la guía y orientación del profesorado, que les provee de situaciones de aprendizaje lo más reales posible.

El papel que debe llevar a cabo el profesorado que comienza a utilizar Metodologías Activas es, según Benito y Cruz:

Previo al desarrollo del curso, el profesor 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, dar información de retorno al alumno. (2005, p. 22)

Este cambio en la metodología usada en el aula puede resultar complicado para el profesor, puesto que debe modificar la forma de enseñar que ha utilizado durante mucho tiempo y que él mismo vivió cuando era alumno. Esto le puede provocar inseguridad, temor hacia lo desconocido o descontento por tener que dedicar más tiempo a las labores profesionales, puesto que ha de preparar el material, planificar lo que va a llevar a cabo en el aula y hacer un seguimiento y evaluación del trabajo del alumnado. A su vez, también debe cambiar la idea de que él ya no es la figura poseedora del conocimiento (y por tanto el protagonista de la educación) por otra desde la que también puede aprender. En un principio le puede resultar poco efectivo, ya que el avance en la materia se hace de una forma que puede parecer más lenta y, sobre todo, le generará mayor incertidumbre, porque en los planteamientos tradicionales es el profesor el que marca el ritmo, pero en este caso el ritmo lo define el alumnado. Debe pasar a ser, en palabras de Fernández March, “un sujeto crítico, reflexivo y abierto al cambio”. Su labor debe estar basada en la reflexión continua, que le permitirá analizar, investigar y mejorar su práctica docente. (2008, p.164)

⁴ Traducción propuesta por la autora: “Todo lo que involucra a los estudiantes a hacer algo y pensar sobre lo que están haciendo.”

Benito y Cruz detallan los objetivos que se busca conseguir a través de las Metodologías Activas. Para ello es fundamental que el alumno:

- Se convierta en responsable de su propio aprendizaje, que desarrolle habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, asumiendo un papel activo en la construcción del conocimiento.
- Participe en actividades que le permitan intercambiar experiencias y opiniones con sus compañeros.
- Se comprometa en procesos de reflexión sobre lo que hace, 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 en proyectos, estudiar casos y proponer soluciones a problemas.
- Desarrolle la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación. (2005, p.21)

Es cierto que este cambio en la metodología puede suponer un esfuerzo extra para el alumno, que no está acostumbrado a tener que ser él mismo quien construya, elabore su aprendizaje. En principio es más cómodo el papel anterior (siendo “silos pasivos de conocimiento”, como explica López Noguero, 2005, p.44), ya que no supone un esfuerzo intelectual continuo en la clase y puede desconectar en algún momento si quiere, ya que otro alumno le puede pasar los apuntes, e incluso puede pasar desapercibido; sin embargo, en clases en las que el profesorado pide al alumno una participación activa, el estudiante debe tener una actitud radicalmente distinta, puesto que pasan a ser los responsables de su propio aprendizaje: de sus actitudes diarias dependerá que aprendan o no, ya que esa construcción del aprendizaje no se basará en la capacidad memorística, sino en que sea capaz de elaborar esa información para que la pueda integrar en su conocimiento. Todo esto le lleva a dedicar más tiempo a la materia.

En el caso del profesor, este cambio en la metodología usada en el aula también puede resultar complicado: debe cambiar la forma de enseñar que ha utilizado durante mucho tiempo. Esto les puede provocar inseguridad, temor hacia lo desconocido, cambiar su rol en el aula, mayor dedicación temporal al tener que preparar el material, planificar lo que va a llevar a cabo en el aula, y hacer un seguimiento y evaluación del trabajo del alumnado. A su vez, también tiene que cambiar la idea de que él ya no es la figura que tiene el conocimiento, por otra en la que también puede aprender. Debe pasar a ser, en palabras de Fernández March “un sujeto crítico, reflexivo y abierto

al cambio”. (2008, p.164) Su labor debe estar basada en la reflexión continua, que le permitirá analizar, investigar y mejorar su práctica docente. Además, le puede resultar en un principio poco efectivo, ya que el avance en la materia se hace de una forma más lenta.

Por tanto, el cambio, no sólo para el profesor, sino también para el alumno, resulta difícil, y ambos colectivos necesitan de un tiempo para adaptarse a sus nuevos roles: “lo realmente importante en la educación no es que los *profesores enseñen*, sino que los *alumnos aprendan*”. (López Noguero, 2005, p.25). El foco de interés ya no está en enseñar sino en aprender, y tampoco está en la acción del profesor, sino en la del alumno, aunque no se puede perder de vista que en la educación los dos son corresponsables en el proceso de aprendizaje. Asimismo, como explica Bain, “el conocimiento es construido, no recibido” (2007, p. 37). De esto se tienen que dar cuenta tanto unos como otros.

Estas nuevas metodologías se han investigado en distintas ocasiones, dando resultados muy positivos (Vallejo y Molina, 2011; Egido, Aranda, Cerrillo, De la Herrán, De Miguel, Gómez, Hernández, Izuzquita, Murillo y Pérez, 2006; Sales, 2006; Orejudo, Fernández y Garrido, 2008). Destacamos la siguiente cita:

Valoramos los resultados obtenidos tras varios años de aplicación de esta experiencia como satisfactorios. Parece evidente que hemos logrado que gran parte de los estudiantes desarrollen aprendizajes más cercanos a su futura práctica profesional, sustituyendo en gran parte el estudio memorístico previo al examen, por una actividad continuada, mantenida a lo largo del curso, que genera aprendizajes más profundos. (Orejudo, Fernández y Garrido, 2008, p.42)

El uso de Metodologías Activas resulta muy interesante y enriquecedor en Magisterio de una forma especial, puesto que los alumnos reciben formación sobre cómo enseñar, y si esa formación no es sólo teórica sino también práctica, resulta una experiencia con mucho más sentido y más enriquecedora para el futuro maestro. En Magisterio se habla en ocasiones de innovaciones metodológicas desde la teoría pero no se llevan a cabo en la práctica. Es decir, tratar de que haya, como define Sales, “coherencia educativa”. (2006, p.206)

4.7.2. Métodos de enseñanza principales

En este apartado vamos a desarrollar algunas de las Metodologías Activas más importantes que, además, aparecen nombradas en el cuestionario. Asimismo, se van a presentar de una forma más

específicas recursos o instrumentos que deben ser tenidos en cuenta por su relación con el trabajo en las Metodologías Activas (las nuevas tecnologías y la utilización de la clase magistral).

4.7.2.1 Proyectos Tutorados

El Project Oriented Learning (POL) es, según Meyer (2004, p.1), “a methodology where student groups are required to perform a learning-oriented task in order to solve authentic problems or situations that they might encounter during their professional lives⁵”. El profesor orienta y guía el proceso de aprendizaje del alumnado, que se basa en la búsqueda de soluciones a situaciones o problemas que se puede encontrar en su futura labor profesional.

4.7.2.2 Seminario

Nos parece interesante especificar el origen de este vocablo, puesto que da, como se verá a continuación, idea de la función que tiene en la enseñanza. La palabra “seminario” proviene del latín *semen*, relativo a la semilla. Esto proporciona una idea general de lo que es el seminario: el lugar en el que germinará el conocimiento. De Miguel lo define como “el espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través de intercambios personales entre los asistentes”. (2006a, p.53)

El autor mencionado explicita sus características: la interactividad, el intercambio de experiencias, la crítica, la experimentación, la aplicación, el diálogo, la discusión y la reflexión entre los participantes cuyo número no puede ser amplio. (*Ibid.*, p.53). En este escenario, el protagonismo es del alumno, que en grupos pequeños (no más de veinte personas) profundiza en un conocimiento construido de forma compartida a partir del diálogo, el análisis, etc. De esta forma, no sólo desarrollan su aprendizaje, sino también distintas competencias genéricas (comunicación oral y escrita en la lengua materna, capacidad de análisis y síntesis, capacidad crítica y autocrítica, etc.).

El objetivo es, siguiendo con De Miguel, “la construcción del conocimiento, haciendo participar activamente al estudiante a través de lecturas, ensayos previos o instantáneos, diálogos, presentaciones cortas, estudio de casos, simulaciones, juegos, grupos de discusión, visionado de audiovisuales, debates, representaciones, dinámicas de grupo...” (*ibid.*, p.56). Es un tipo de

⁵ Traducción propuesta por la autora: “Método donde los grupos de estudiantes son dirigidos para que de una manera activa lleven a cabo un aprendizaje orientado a solucionar o dirigir problemas verdaderos, situaciones reales, que pueden plantearse en su ejercicio profesional”.

agrupación que facilita la variedad en las formas de acercarse al conocimiento, por lo que puede resultar muy motivador para los estudiantes.

4.7.2.3 Estudio de casos

De acuerdo con Benito y Cruz, este método:

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, afrontada por un alumno o grupo de alumnos en un aula o entorno de aprendizaje concreto, en un momento determinado. (2005, p.50)

Consiste en llevar un aspecto de la realidad al aula: el profesor presenta un problema para que el alumno, en grupo, lo resuelva; pero no hay una única solución posible. Por tanto, los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico, la habilidad para trabajar en grupo, la cooperación y el intercambio y así desarrollan su competencia comunicativa. Los alumnos tienen además “dos limitaciones que [...] les conectan con la realidad: limitación de información disponible y de tiempo para tomar la decisión”. (*Ibid.*, p.59) Murillo establece que se caracteriza por su “carácter holístico, democrático y participativo”. (2007, p.16).

4.7.2.4 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Al igual que el estudio de casos, esta modalidad de enseñanza presenta un problema real para que el alumnado trate de solucionarlo. En otras palabras,

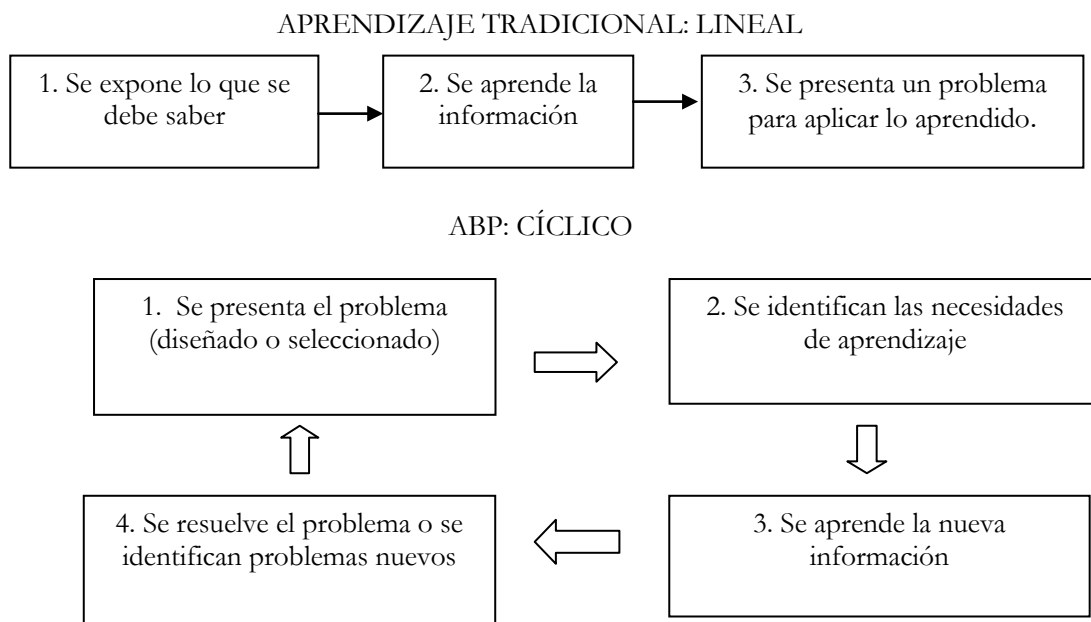
Consiste en que los alumnos, en grupo, de forma autónoma y guiados por el profesor, deben encontrar la respuesta a una pregunta o problema, de forma que el conseguir hacerlo correctamente suponga tener que buscar, entender e integrar los conceptos básicos de la asignatura. (Benito y Cruz, 2005, p.16).

De esta forma, el problema (que suele ser real) presentado por el profesor, se puede considerar la “excusa” para que el alumno construya su conocimiento y el eje sobre el que va a girar el mismo. Murillo explica que, “[s]i en esquemas tradicionales se parte de exponer lo que se debe saber, para que los alumnos [...] aprendan la información y luego intenten explicar lo aprendido, en el ABP lo primero que se hace es [...] presentar el problema”. (2007, p.13)

Es ésta una metodología muy motivadora para los alumnos, puesto que se trata de un trabajo grupal, basado en situaciones que se pueden presentar en su vida laboral y suponen un reto: no se trata de repetir un esquema memorizado para encontrar una posible solución, sino en buscar información que les falta, razonar, tomar decisiones, aplicar conocimientos, etc. Todo esto hace que el aprendizaje sea mucho más profundo. El profesor tutoriza a los grupos de forma individualizada.

El ABP se diferencia del aprendizaje tradicional, como se puede observar en la siguiente figura, en la forma en la que se da el aprendizaje: mientras que en el tradicional es lineal, en el ABP es cíclico, el alumno siempre puede continuar su aprendizaje basándose en preguntas que surgen de la resolución de los problemas.

Figura 5: Aprendizaje tradicional versus ABP.



Tomada de Benito y Cruz, 2005, p.39

4.7.2.5 Resolución de problemas

J. M. Arias define este método activo como:

Situaciones en las que se solicita a los estudiantes que desarrollen las soluciones adecuadas o correctas mediante la ejercitación de rutinas, la aplicación de fórmulas o algoritmos, la aplicación de procedimientos de transformación de la información disponible y la interpretación de los resultados. Se suele utilizar como complemento de la lección magistral. (En De Miguel, 2006a, p.98)

Es de gran utilidad para complementar los conocimientos adquiridos previamente (en una lección magistral). Por medio de esta modalidad los llevan a la práctica, con lo que el alumno puede interiorizarlos y utilizarlos en situaciones que le hacen analizar, comparar, sintetizar, etc. Esto impulsa además la motivación de los alumnos, al comprobar que lo que han aprendido tiene una aplicación práctica.

4.7.2.6 Aprendizaje Colaborativo

De acuerdo con Benito y Cruz, “es un método docente que utiliza el trabajo conjunto de los miembros de pequeños grupos de alumnos para maximizar el aprendizaje. El profesor planifica la tarea a realizar y los alumnos la desarrollan de forma colectiva, coordinada e interdependiente”. (2005, pp. 22-23)

Se busca que el estudiante amplíe su conocimiento a través de la interacción entre iguales. No cabe duda, por tanto, de que esta metodología presupone que es el alumno el centro del aprendizaje y el agente que lo facilita.

4.7.2.7 Sesiones Prácticas

Siguiendo las hipótesis de De Miguel, es “una modalidad organizativa en la que se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y a la adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio”. (2006a, p.83) Su finalidad es enseñar a los estudiantes cómo deben actuar.

Las actividades que se llevan cabo en la misma son muy variadas y hacen ver al alumno la utilidad del conocimiento adquirido, ya que lo llevan a la práctica de muy diversas formas. La forma de trabajar puede ser en grupo o autónoma. Tanto el profesor como el alumnado poseen un rol principal.

En este tipo de metodología, el profesor debe:

Programar situaciones en las que los estudiantes tengan que implicarse y en las que tengan que poner en juego e interrelacionar los conocimientos que poseen, explorando alternativas que pueden ser incorrectas hasta encontrar una solución que le proporcione, además, un afianzamiento de los saberes previos y nuevos conocimientos. (De Miguel, 2006a, p.86)

4.7.3 Instrumentos y recursos para el desarrollo de las Metodologías Activas

Aparte de las metodologías mencionadas, hay también una serie de instrumentos y recursos que pueden ser utilizados en el desarrollo de las Metodologías Activas, complementando y enriqueciendo la labor tanto del profesor como del alumno. Desglosamos a continuación algunas de ellas:

4.7.3.1 Diario

En ellos los alumnos van escribiendo de forma sistemática lo que se va trabajando en clase, así como las reflexiones personales que les surgen, consideraciones sobre cómo están llevando a cabo su proceso de aprendizaje, etc. Margaleff explica que es una “estrategia formativa para propiciar la reflexión individual, la integración de los aprendizajes y la creación de nuevos conocimientos”. (2008, p.55)

4.7.3.2 Tutorías

La tutoría es una herramienta de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que ofrecen la oportunidad de que el docente y el estudiante puedan encontrarse fuera del ámbito de la clase para resolver diferentes cuestiones. Puede ser un momento que los alumnos aprovechen de modo especial para resolver dudas, pedir más información, etc.; para los profesores también son de gran utilidad, ya que les permite ayudar al alumno a que “aprendan de sus errores, facilitarles posibles remedios a sus dificultades, motivarles [...] consolidar sus aprendizajes, ayudarles a aplicar principios abstractos en contextos prácticos [...] y guiar la elección de alternativas” (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004, p.63).

Hasta ahora no ha sido demasiado valorada, pero en el contexto de las Metodologías Activas cobra una mayor importancia, convirtiéndose en un recurso muy necesario tanto para profesorado como para alumnado de cara a orientar, guiar o llevar adelante el seguimiento del trabajo llevado a cabo por el alumno. Así, como especifica Fazey, el tutor puede “ofrecer una orientación académica pro-activa que implique activamente al estudiante en el fomento de su aprendizaje”. (1996, p.11)

4.7.3.3 Lección magistral

Esta forma de enseñanza es la más utilizada, y la más antigua de todas, pues ya en la Edad Media se utilizaba (*lectio*). Se usa para impartir teoría, no sólo en la Educación Superior, sino también en la enseñanza obligatoria, puesto que resulta muy cómoda para el profesor, es válida para grupos numerosos, presenta información actualizada y necesita de pocos recursos. En ella, el profesor es el eje sobre el que gira la docencia, es el protagonista principal, por lo que es unidireccional. La clase consiste en la explicación por parte del profesor de los contenidos que él ha seleccionado previamente relacionados con su disciplina. Por tanto, el papel del alumno es secundario.

El profesor imparte su clase pensando en un alumno “ideal”, con un nivel medio de conocimientos, puesto que el grupo es muy heterogéneo y es imposible que el profesor pueda llegar a todos los niveles que se dan en la clase.

Por supuesto, la clase magistral tiene ventajas e inconvenientes, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 4: Ventajas e inconvenientes de la lección magistral.

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> - Ahorro de tiempo y medios. - Presencia del profesor. -Atender a grupos numerosos. -Proporciona mayor seguridad. -Facilita mucha información elaborada. -Facilita la presentación clara y sistemática de contenidos actualizados. -Permite conectar los contenidos con lo ya conocido. - El profesor puede saber al instante si hay problemas en la comprensión y solucionarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poca participación del estudiante. - Aporta poca retroalimentación. - No atiende al ritmo individual. - No controla el progreso del estudiante. - No facilita el aprendizaje autónomo. -Gran jerarquización en el aula. -Relación unidireccional. -Potenciación del aprendizaje superficial. -Tendencia a la memorización.

Tomada de De Miguel (2006a, p.44) y ampliada por la autora con Zabalza (2006a, pp. 103-106)

Las principales críticas que hacen profesores y estudiantes a este tipo de enseñanza son las siguientes:

Tabla 5: Críticas a la lección magistral.

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.
- Sentimiento de fracaso.	- No enfatizar puntos clave y resúmenes.
- Condiciones inadecuadas (aula, etc.)	- Mal uso de la pizarra y de otros medios.
- Fallos en el control del tiempo.	- Falta de materiales apropiados.

Tomada de De Miguel (2006a, p.44)

El hecho de que se fomente el aprendizaje activo por parte del alumno no significa que la clase magistral tenga que desaparecer porque no tenga cabida en la universidad actual. Cumple con funciones que siguen siendo necesarias hoy en día:

En las manos de los instructores más efectivos, la clase magistral se convierte en una forma de aclarar y simplificar materia compleja a la vez que se engranan preguntas importantes y sugerentes, o de dirigir la atención hacia asuntos de importancia, de motivar, de centrar. No se utiliza como una revisión enciclopédica de algún tema o como una manera de dejar impresionados a los estudiantes con lo mucho que sabe el profesor. (Bain, 2007, p. 122)

Hay momentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los que el profesor tiene que explicar conceptos que muchos alumnos no conocían o habían adquirido con errores, etc.; en este tipo de situaciones, la clase magistral se convierte en una herramienta muy adecuada.

4.7.3.4 Uso de nuevas tecnologías y medios audiovisuales

El cuestionario en el que nos hemos basado para realizar la presente investigación no especifica demasiado acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TICs- (las únicas referencias más o menos similares a estas herramientas se encuentran en la pregunta 3, ítem número 6, referida al número de asignaturas en las que se utilizaron plataformas virtuales, y la pregunta 4, ítem número 4: “*Se han utilizado medios audiovisuales para el desarrollo de las clases – transparencias, presentaciones, videos, etc.*”). Es decir, por un lado, se alude la enseñanza virtual, que forma parte de lo que Zabalza denomina “Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC)” (2006a, p.93), y por otro se mencionan medios audiovisuales menos modernos (que formarían parte

de las llamadas TIC), como son las transparencias. No nos vamos a centrar en si el equipamiento tecnológico del que dispone el profesorado y el alumnado es más o menos moderno, sino en cómo ha transformado la docencia –y puede hacerlo cada vez más y de una forma más contundente. Estas herramientas facilitan el hecho de que el alumnado aprenda de forma autónoma y de formas muy diversas, y puesto que la enseñanza cada vez está más unida a las nuevas tecnologías, sería conveniente describir brevemente la relación entre éstas y las Metodologías Activas.

No podemos olvidar que las nuevas tecnologías son cada vez más utilizadas en la educación superior; casi resulta imposible pensar en una clase en la que no se utilice una herramienta TIC. Los principales motivos de su empleo son su utilidad para que el profesorado y el alumnado vayan siguiendo el desarrollo de la clase y para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Benito y Cruz, “las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) pueden facilitarnos muchas tareas, en especial todas aquellas orientadas a fomentar el autoaprendizaje y el seguimiento de los alumnos”. (2005, p.17) Gracias a las plataformas de aprendizaje, el estudiantado puede llevar adelante su aprendizaje al ritmo e intensidad que considera necesarios; por otra parte, el profesor puede seguir su trabajo muy fácilmente (gracias a cuestionarios online, correo electrónico, wikis, etc.).

Sus beneficios son, de acuerdo con Exley y Dennick (2009, p.127):

- Dar a los estudiantes la oportunidad de comenzar desde su propio punto de partida y trabajar a su propio ritmo.
- Promover el aprendizaje más que la enseñanza, con el correspondiente cambio de papel del tutor, como facilitador, en vez de como suministrador de conocimientos.
- Apoyar el aprendizaje colaborativo profundo.
- Estimular una mayor interacción entre estudiantes.
- Facilitar una participación más amplia y atenuar la sensación de desigualdad social y el impacto de las diferencias en el lenguaje y en las destrezas de comunicación hablada.
- Proporcionar un registro permanente del aprendizaje y de las interacciones que permita a los estudiantes repasarlas, reflexionar sobre ellas y revisarlas.

Sin embargo, no toda la tecnología sirve de igual manera a las Metodologías Activas: de acuerdo con Zabalza,

Los medios clásicos (retro, video, proyectores) pueden facilitar mucho la transmisión de la información pero, no tienen un gran poder de transformación del modelo de enseñanza que se lleva a cabo en las aulas universitarias porque se siguen utilizando dentro de un modelo transmisivo, donde la lección magistral es el método didáctico por excelencia. (2006a, pp.92- 93)

Es decir, en muchas ocasiones el uso de la tecnología sigue siendo expositivo, favoreciendo un modelo transmisivo: un video que detalla algún aspecto importante, unas transparencias que el alumno se esmera en copiar rápidamente. Incluso las NTIC pueden llegar a ser “contenedores de información” (Zabalza, 2006a, p. 97), lugares en los que el profesor cuelga información que el alumno simplemente memorizará. Si el profesor no obtiene más partido de estas herramientas tecnológicas, la situación será la misma: el alumnado tendrá mucha información ya elaborada por el docente y su única misión será estudiarla y plasmarla en el examen.

Sin embargo, estas herramientas ofrecen recursos que pueden facilitar el aprendizaje activo por parte del estudiante; para eso, el profesor tiene que ofrecer al alumnado distintos materiales que le ayuden en la construcción activa del conocimiento. Zabalza explica de forma muy gráfica esta idea: “Estábamos acostumbrados a preparar materiales didácticos con mentalidad Guttenberg (para aparecer como libros, artículos o apuntes en publicaciones escritas) y habremos de prepararnos ahora en mentalidad NTIC”. (*Ibid.*, p.97) También distingue entre tecnologías cerradas (lo que el alumno puede hacer o ver es limitado, como por ejemplo un test online) y abiertas (dan la posibilidad al alumno de buscar información de forma ilimitada, también pueden comunicarse, etc.).

Así, las nuevas tecnologías pueden dar un espaldarazo al enriquecimiento de los métodos de enseñanza y aprendizaje. Y no sólo eso, sino que también pueden hacer que la construcción del aprendizaje se haga de forma conjunta entre los docentes y discentes. Pero esto no implica que el papel del profesor deje de ser necesario; simplemente tendrá que ser diferente y la competencia comunicativa tendrá mucho peso: “El encanto, la complicidad, la transferencia personal que se produce entre los profesores y sus alumnos en el acto didáctico es insustituible por bueno que sea el material o el recurso alternativo que se les ofrezca”. (*Ibid.*, p.81)

Para finalizar este punto, nos gustaría reflejar la reflexión que hacen Benito y Cruz acerca de las nuevas tecnologías:

La pizarra y la clase magistral han sobrevivido a otros medios didácticos como la radio, la televisión, el retroproyector, los libros, etc. ¿Qué nos hace pensar que no sobrevivirán a Internet y al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)? [...] [N]o podemos vivir de espaldas a la irrupción de las TICs en el mundo, ni podemos dejar pasar la oportunidad de aprovecharlas para mejorar la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. (2005, p. 101)

4.7.4 La elección de la metodología más adecuada

Para terminar este apartado es interesante llevar a cabo una reflexión sobre cómo seleccionar la metodología más adecuada. No se puede expresar categóricamente que hay métodos buenos y malos, ni que hay formas de enseñanza con “fecha de caducidad”. Investigaciones como la llevada a cabo por Fernández March relacionada con el uso de Metodologías Activas para la formación de competencias, demuestran que

no existe un método “mejor” que otro de forma absoluta [...] Para los objetivos de bajo nivel, por ejemplo, adquisición y comprensión de la información, cualquier método es adecuado y equivalente. Para los objetivos superiores, por ejemplo, desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los alumnos son más adecuados y eficaces. (2008, p.42)

La variedad en el aula es necesaria para favorecer, entre otras cosas, la motivación del alumnado. También es importante porque facilita que la enseñanza llegue a todo el grupo de alumnos, que siempre es heterogéneo. Todos los métodos tienen características que los hacen útiles en distintas situaciones: dependiendo del tipo de alumnado, la materia, lo que se tiene que tratar, etc. Así, como explica Zabalza:

No existe el mejor método, sino aquel que se ajusta mejor a las condiciones de nuestros objetivos formativos, al contenido, que hayamos de trabajar, a las características de nuestros alumnos, a las particularidades de tiempo, espacio y recursos en las que nos hayamos de mover. (2005, p.110)

El profesor debe reflexionar sobre la metodología que es más conveniente utilizar, analizando distintos factores como el número de alumnos, el espacio disponible, etc., para que, en palabras de M. Rosa García Ruíz, por medio de esa reflexión, pueda encontrar “la mejor manera de comunicar los contenidos fundamentales y de enseñar aquellas competencias previamente establecidas”. (2006, p. 259) De esta forma, es bueno utilizar distintos métodos para los distintos momentos que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. METODOLOGÍA

En la presente investigación se ha realizado un estudio evaluativo que se basa en la utilización de la estadística descriptiva sobre el uso de Metodologías Activas en diferentes centros universitarios de las universidades de Valladolid y Salamanca. A lo largo de este punto, se van a exponer una serie de conceptos que se consideran necesarios para la comprensión de la investigación. En primer lugar, se va a definir lo que es evaluación en el ámbito de la investigación evaluativa; a continuación se expondrán las distintas visiones y modelos de la investigación evaluativa; posteriormente se detallarán las teorías de investigación evaluativa defendidas por Daniel L. Stufflebeam y Jean-Marie De Ketele, para terminar con las fases de las que consta la investigación evaluativa.

En segundo lugar, se llevará a cabo una descripción de la muestra objeto de la investigación: los centros universitarios donde se ha llevado a cabo la misma y la población encuestada (profesores, egresados y alumnos).

5.1. INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

En primer lugar, y como adelantábamos, hay que precisar qué es evaluación. Existen diversas formas de definir este término; la que se considera más adecuada en este ámbito es la proporcionada por Stufflebeam y Phi Delta Kappa: “el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión” (1976, p.40), puesto que “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 175).

Se ha elegido esta definición porque deja muy claro el fin último de la evaluación, que es la obtención de unos datos que ayuden a mejorar un determinado aspecto. No se trata tanto de poner una etiqueta acerca de lo que se ha hecho bien o mal; lo que se pretende es ver en qué aspectos se puede perfeccionar y hacer más útil algo. Es decir, cuando se produce un error, no se ve como algo punible, sino como un elemento de utilidad para construir el aprendizaje.

En el caso de la presente investigación, el análisis de los datos obtenidos persigue comprobar en qué situación se encuentran unos centros universitarios en lo referente al uso de las Metodologías Activas. De esta forma, cuando se implante el nuevo plan de estudios en el que el alumno debe ser el actor principal y centro de la educación, sabremos en qué aspectos se puede mejorar la enseñanza en cuestión.

Por otra parte, también De la Orden hace una definición clara de lo que es investigación evaluativa: “el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo. Este proceso [...] es riguroso, controlado y sistemático”. (1985, p.134) Se ha elegido complementar este apartado con esta definición porque complementa la primera en los siguientes aspectos: los datos obtenidos son sólidos y su fin es decidir sobre distintos aspectos de la educación (al igual que se menciona en la definición anterior, aunque ésta última especifica más el fin que tiene en el ámbito educativo) y resalta la forma en la que se hace este proceso de evaluación (no es algo llevado a cabo de forma desordenada, sin un plan previo).

5.1.1. Visiones y modelos

Scriveen (1994) estableció seis visiones o enfoques para la investigación evaluativa. Tomás Escudero las resume:

- La visión fuerte hacia la toma de decisiones: el evaluador investiga con el objetivo de llegar a conclusiones evaluativas que ayuden al que debe tomar las decisiones. Los que apoyan este enfoque se preocupan de si el programa alcanza sus objetivos, y se cuestionan si tales objetivos cubren las necesidades que deben cubrir [...]. El objetivo principal de la investigación evaluativa es la mejora.
- La visión débil hacia la toma de decisiones: concibe al evaluador proporcionando información relevante para la toma de decisiones, pero no le obliga a emitir conclusiones evaluativas o críticas a los objetivos de los programas.
- La visión relativista: también mantiene la distancia de las conclusiones evaluativas, pero usando el marco de valores de los clientes, sin un juicio por parte del evaluador acerca de esos valores o alguna referencia a otros.
- La visión de la descripción fértil, rica, completa (posteriormente denominada sólida, fuerte): entiende la evaluación como una tarea etnográfica o periodística, en la que el evaluador informa de lo que ve sin intentar emitir afirmaciones valorativas o inferir conclusiones evaluativas.
- La visión del proceso social: resta importancia a la orientación sumativa de la evaluación (decisiones externas sobre los programas y rendición de cuentas), enfatizando la planificación y la mejora de los programas sociales a los que sirve.

- La visión constructivista de la cuarta generación: rechaza una evaluación orientada a la búsqueda de calidad, mérito, valor, etc., y favorece la idea de que ello es el resultado de la construcción por individuos y la negociación de grupos [...]. El conocimiento científico de todo tipo es sospechoso, discutible y no objetivo. (2005, pp.186-188)

En el caso de nuestra investigación, se va a seguir la visión fuerte hacia la toma de decisiones, puesto que el fin del análisis de los datos es mejorar o, en otras palabras, hacer que en esta nueva etapa que se abre en la universidad con el Espacio Europeo de Educación Superior, la calidad de la educación mejore, el aprendizaje llevado a cabo por el alumnado sea más activo y sirva para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, y para que el profesorado perfeccione también sus métodos de enseñanza, adaptándolos a esta nueva sociedad. En nuestro caso, todo esto se podrá llevar a cabo si conocemos, por medio del análisis del cuestionario, en qué aspectos (relacionados con la metodología) es necesario hacer cambios y en qué otros hay que seguir trabajando en la misma línea.

5.1.2. Tipos

Dos clasificaciones diferentes serán presentadas en este punto: la realizada por Stufflebeam y la que establece De Ketele. Se ha considerado que ambas se complementan y ayudan a que el lector tenga una idea más clara de lo que es la investigación evaluativa.

En primer lugar, Stufflebeam y Phi Delta Kappa (1971) distinguen entre pseudo-evaluaciones, cuasievaluaciones y verdaderas evaluaciones. Esta investigación se puede clasificar como una verdadera evaluación, que, para este autor, es aquella evaluación que evita los estudios tendenciosos y recomienda la realización de investigaciones de conjunto basadas en cuestiones de valor y mérito (es decir, que sean útiles y además tengan un valor).

La verdadera evaluación puede subdividirse en varios tipos: estudios de orientación de la decisión, estudios centrados en el cliente, estudios políticos y estudios basados en el consumidor. Este estudio pertenecería a los “estudios de orientación de la decisión”, puesto que, como explican De Lara y Ballesteros, para estos estudios “la evaluación debe ser utilizada tanto para el perfeccionamiento de un programa como para enjuiciar su valor”; la finalidad de este estudio es “proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones”. (2001, p.205)

En segundo lugar, De Ketele (1995) distingue entre Evaluación de Orientación, Evaluación de Regulación y Evaluación de Certificación. La que se va a seguir en este trabajo es la Evaluación de Orientación, que se resume en la siguiente tabla:

Tabla 6: Evaluación de Orientación

Acción	Principales procesos
<ul style="list-style-type: none"> - Decisión general: Pasar a una nueva fase de acción. - Decisiones específicas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar los objetos (evaluación de contexto). 2. Determinar las posibilidades de éxito en la acción (evaluación predictiva). 3. Fijar las estrategias y los medios (evaluación de los “entrantes”). 4. Anticipar la realidad (evaluación preventiva). 	<p>Análisis de las necesidades.</p> <p>Diagnóstico de los puntos fuertes y de los puntos débiles del sistema o de la persona.</p>

Adaptado de De Lara y Ballesteros (2001, p.209)

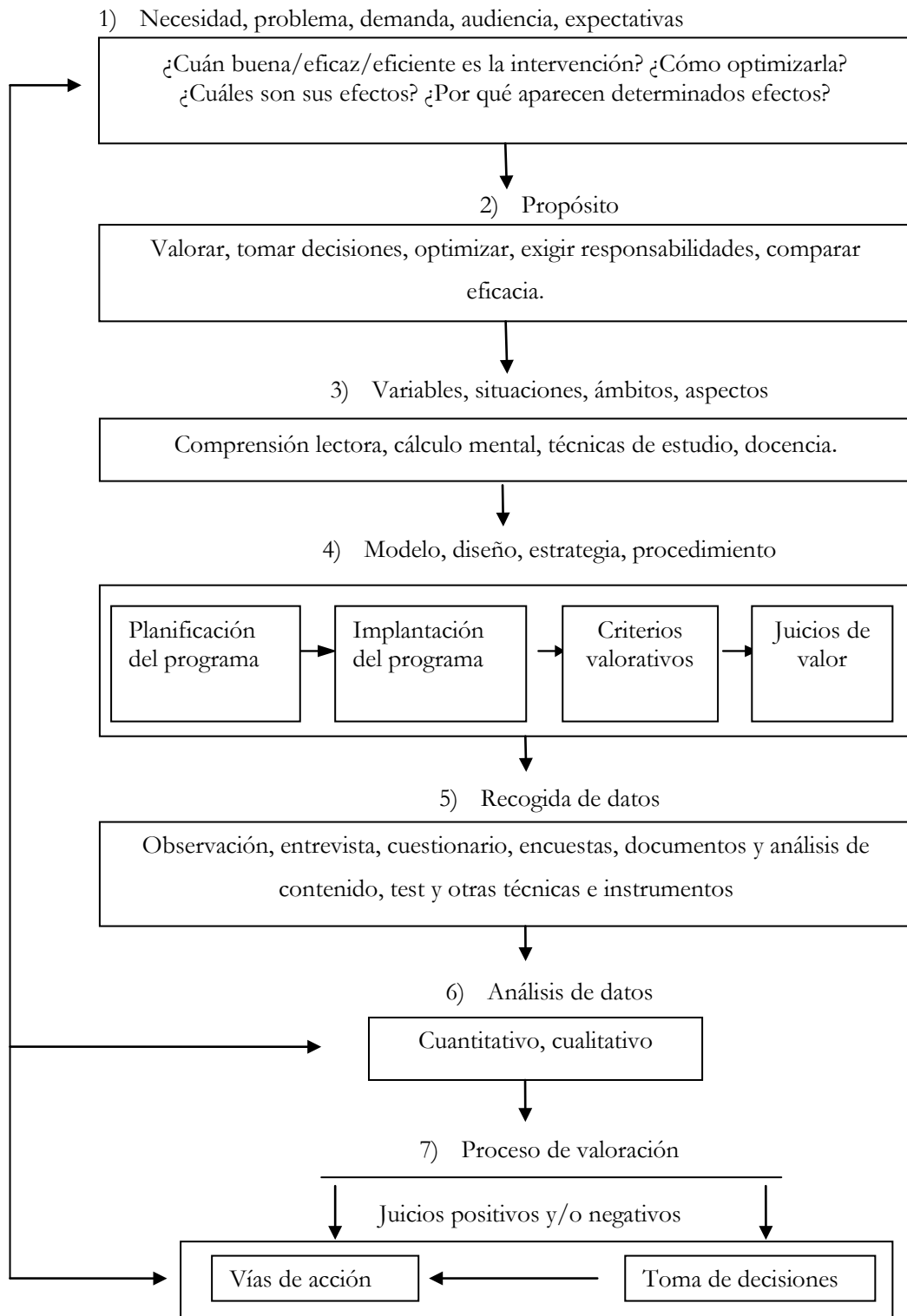
Nuestro análisis ha seguido los mismos puntos referidos en el cuadro: el fin de la investigación es conocer el punto en el que se hallan una serie de universidades antes de la implantación de los nuevos planes de estudios y estimar qué aspectos son adecuados y cuáles son mejorables. Para ello se toman las decisiones específicas: se determinaron los centros en los que se iba a distribuir el cuestionario y las poblaciones a las que se debía encuestar (profesores, egresados y estudiantes) para que la investigación fuera lo más completa posible y abarcara todos los puntos de vista necesarios. En cuanto al diseño del cuestionario, los puntos tratados deberían abarcar todo el proceso de enseñanza, por lo que éste se articula en torno a tres aspectos: metodología, evaluación y competencias. Puesto que llevar adelante el proyecto resultaba viable, procedimos a prever futuros resultados en el apartado relacionado de los objetivos de la investigación. Posteriormente, analizamos los resultados obtenidos (sobre todo de las preguntas 2 y 3 por ser las que presentan más ítems para comentar), diagnosticando los puntos fuertes (uso de Metodologías Activas) y débiles, para poder así conocer qué cambios son necesarios y en qué aspectos determinados.

5.1.3 Proceso

La investigación educativa tiene varias fases que deben seguirse de forma rigurosa. Aunque cada autor estudia las etapas de la investigación educativa de forma distinta, los principales puntos aparecen en todos, como se podrá comprobar a continuación.

Antonio Latorre, Delio del Rincón y Justo Arnal analizan las fases de la Investigación Evaluativa:

Figura 6: Fases de la Investigación Evaluativa según Latorre, del Rincón y Arnal.



(1996, p.243)

Como se puede observar, Latorre detalla cada uno de los pasos que hay que seguir en la investigación evaluativa: la primera fase es la determinación de la necesidad y el propósito (en el presente caso, conocer el uso de Metodologías Activas en la enseñanza universitaria, para estar mejor preparados de cara a la implantación de los nuevos planes de estudio). A continuación se diseñó el cuestionario, valorando los aspectos que sería necesario conocer para poder obtener la

información pertinente (cuestiones metodológicas: estrategias, metodologías, técnicas, etc.); asimismo, se optó por un cuestionario de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta. Los cuestionarios se distribuyeron durante el curso 2008-2009 a profesores, alumnos y egresados en distintos centros universitarios de Castilla León. El motivo por el que se decidió que fueran estas tres poblaciones las que completaran la encuesta fue para poder obtener así una visión más completa de la realidad estudiada. Estos cuestionarios se han analizado empleando el programa informático SPSS (Statistical Product and Service Solutions), que estudia datos de forma estadística utilizando un análisis de tipo cuantitativo; los resultados de este análisis se explican en el trabajo que hoy presentamos. Para terminar, se presentarán las valoraciones fruto del análisis realizado con los datos.

Por otro lado, De Ketele y Roegiers presentan las etapas en la Investigación Evaluativa (Véase Figura 7). Esperanza De Lara y Belén Ballesteros (2001, pp.213-214) explican las etapas presentadas por De Ketele:

Etapa 1: Examinar los objetivos de la evaluación. Para formular los objetivos (que serán de formación o de acción), hay que realizar anteriormente un análisis de las necesidades.

Etapa 2: Está entre los objetivos generales y los indicadores que se van a recoger.

Etapa 3: La determinación de la información que ha de recogerse debe hacer referencia necesariamente al objeto perseguido y a los criterios considerados como los signos de su realización.

Etapa 4: Determinar una estrategia de recogida de la información.

Etapa 5: Recoger la información de forma fiable.

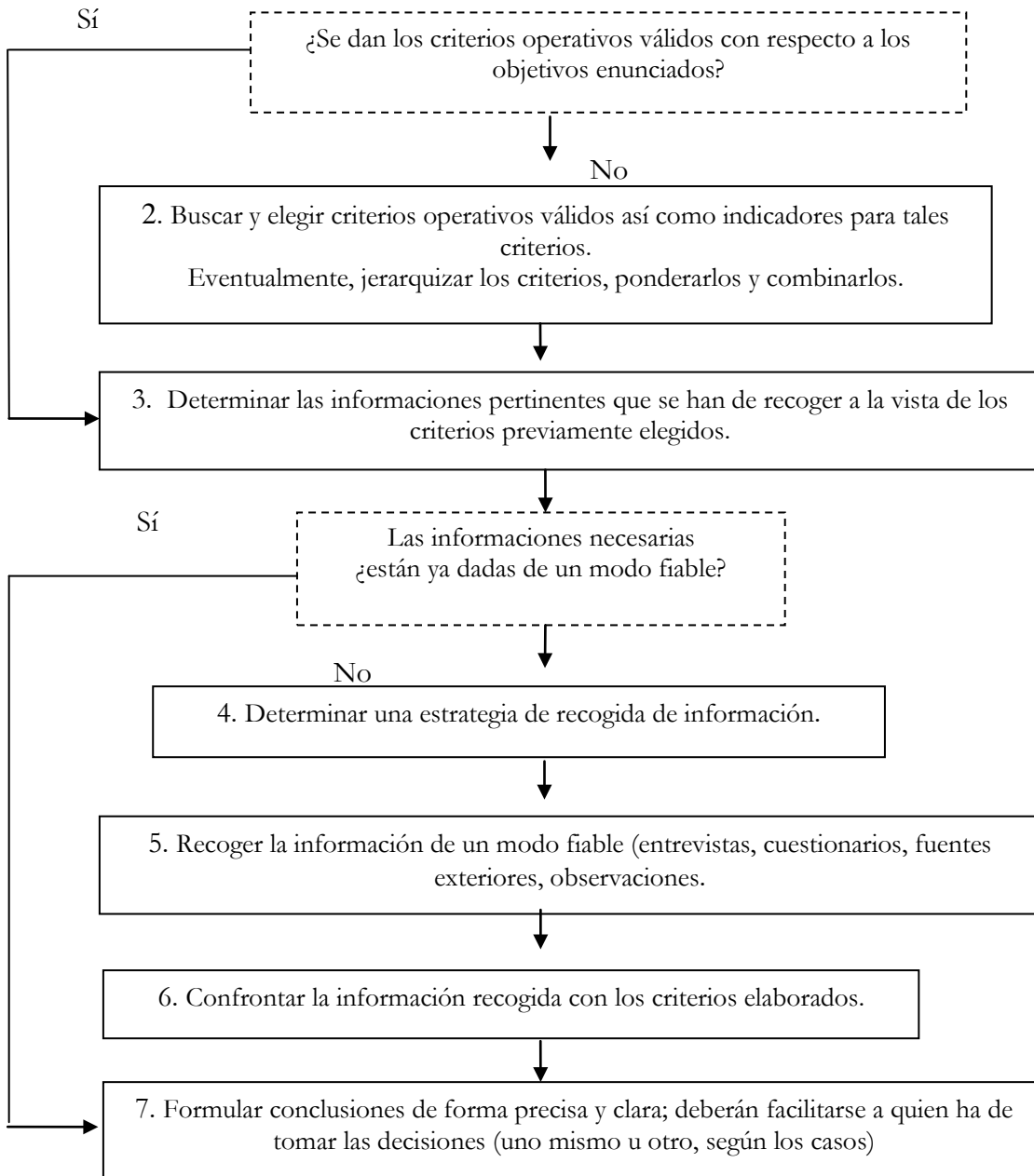
Etapa 6: Confrontar la información obtenida con los criterios planteados.

Etapa 7: Formulación de las conclusiones de forma clara y precisa.

Figura 7: Etapas en la Investigación Evaluativa según De Ketele y Roegiers.

- | |
|---|
| 1. Enunciar claramente los objetivos de evaluación. Verificar la pertinencia del objetivo con respecto a la decisión a tomar. |
|---|





(1995, 62)

Una vez presentado este esquema, se considera necesario apuntar que De Ketele hace un análisis más pormenorizado de los pasos que se deben seguir en algunas fases, como son la segunda y la sexta.

5.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Como acabamos de comentar, los datos del estudio han sido recogidos a partir de un cuestionario organizado en torno a una escala de tipo Likert, con un apartado final de observaciones denominada “Escala de valoración de aspectos metodológicos”, con cinco alternativas de respuesta. Estaba dirigido a tres grupos de población: profesores, alumnos y egresados, de diferentes escuelas universitarias de Magisterio y de la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

5.2.1. Titulaciones universitarias analizadas

Se ha decidido emplear el cuestionario en los estudios de Magisterio y en la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por ser carreras con asignaturas prácticas y, además, sobre todo en el caso de Magisterio, por formar a los futuros educadores, de ahí que se considera muy importante conocer de qué forma aprenden, puesto que es muy probable que reproduzcan en su futura práctica la forma en la que ellos han sido enseñados. Esta última idea la reflejan también González, Fernández y Martín: “la necesaria transformación metodológica cobra especial significado cuando se trata de formar a profesionales de la educación, que podrán mejorar su práctica posterior desde la vivencia de una construcción de conocimientos profesionales auténticamente significativa”. (2008, p.141) Si es importante y necesario un cambio en la metodología de la enseñanza universitaria, lo es más, si cabe, en los estudios en los que se forma a los futuros maestros y profesores.

Primeramente, para establecer diáfano las bases de la sección más práctica de nuestro trabajo, detallaremos algunos aspectos de organización académica. La diplomatura de Magisterio se organiza de la siguiente forma:

La titulación se divide en tres años en los que el alumnado ha de cursar asignaturas troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración.

Las asignaturas de primer curso tienen carácter troncal y obligatorio para todas las especialidades. Por ello se imparten durante este año conocimientos en torno a bases Psicopedagógicas de la personalidad y el aprendizaje escolar: Psicología y Pedagogía, Didáctica General, Organización Escolar, etc.

En segundo curso se diversifica la oferta de cada especialidad, dando prioridad a las asignaturas disciplinares presentes en el curriculum escolar. La denominación de las asignaturas responde genéricamente a didácticas específicas de las ciencias, las matemáticas, la geografía, los idiomas, etc.

El último curso se dedica a asignaturas específicas propias de cada especialidad: Didácticas de los Idiomas, Didáctica de la Música, Análisis de la Comunicación Plástica, Sociología de la Educación y todo lo relativo al mundo de la Educación Física. En este curso se realizan las prácticas (aunque en algunas escuelas universitarias se dividen entre segundo y tercero), que van seguidas de una Memoria del Prácticum.

La licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte se organiza en cinco años, divididos en un primer ciclo de tres cursos de duración y el segundo ciclo, con dos años de duración. Para acceder a esta titulación el alumnado tiene que aprobar primero unas pruebas físicas. Las asignaturas de esta carrera (también divididas en troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración), están relacionadas en su mayoría con la educación física y los distintos deportes, la anatomía, la sociología y psicología del deporte. También tienen que hacer una asignatura de “Prácticum”. Durante los estudios se facilita la experimentación práctica, la adquisición de fundamentos teórico-prácticos, la vivencia de experiencias para su utilización en contextos educativos, recreativos, saludables, de iniciación deportiva, de mantenimiento físico y rendimiento deportivo. Se estudian técnicas para evaluar el rendimiento deportivo, la forma física y el estado de salud; se analizan igualmente modelos didácticos y pedagógicos en el ámbito de la educación física, programación de contenidos e indicadores para la enseñanza, aprendizaje y entrenamiento.

Como se puede observar en ambas titulaciones, la práctica es importante en estos estudios, ya que incluso disponen de asignaturas específicas para que el alumnado realice prácticas relacionadas con lo que será su profesión. De esta forma, al pasar un tiempo de su formación en lugares que serán en un futuro su contexto laboral, los estudiantes pueden obtener un aprendizaje mucho más contextualizado, real y práctico. En el caso de Magisterio, entre el segundo y tercer curso, dependiendo de los centros universitarios, los alumnos realizan las prácticas relacionadas con su especialidad en centros de enseñanza infantil y primaria. En el caso de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en el último curso se oferta una asignatura específica de práctica relacionada con la especialidad que se ha elegido; a su vez, algunas asignaturas contemplan en sus programas la realización de sesiones prácticas en las que se lleve a cabo lo aprendido.

Zabalza explicita claramente la importancia de este tipo de enseñanza en los estudios universitarios: “Este componente del currículo universitario propicia ese tipo de formación personal y multidimensional que trasciende a los aprendizajes disciplinares”. (2006a, p. 44) E incluso, se podría decir que es especialmente relevante en carreras universitarias enfocadas a la formación de docentes, puesto que la puesta en práctica de lo aprendido en un contexto real resulta muy útil a los alumnos.

5.2.2. Descripción de los centros

Los centros elegidos han sido los siguientes:

- Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, en la que se imparten las siguientes especialidades: Educación Primaria, Educación Musical, Educación Física y Educación Infantil.
- Facultad de Educación de Valladolid, que imparte Educación Primaria, Educación Musical, Educación Física, Educación Infantil, Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés), Audición y Lenguaje y Educación Especial (excluidas las dos últimas del estudio).
- Educación de León, que tiene todas las especialidades (la especialidad de Lenguas Extranjeras imparte Inglés).
- Escuela Universitaria de Zamora, donde se imparten Educación Primaria, Educación Física, Educación Infantil y Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés).
- Escuela de Magisterio de Ávila, que imparte las especialidades de Educación Primaria, Educación Musical, Lenguas Extranjeras (Inglés) y Audición y Lenguaje.
- Facultad de Educación de Salamanca, donde se puede cursar Educación Primaria, Educación Infantil, Lenguas Extranjeras (Inglés) y Educación Especial.
(Algunos de los centros universitarios donde se impartían las especialidades de Educación Especial y Audición y Lenguaje no han formado parte de la muestra).
- Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, de la Universidad de León.

5.2.3. Descripción de las muestras

A continuación, vamos a detallar la información más relevante referida a las tres muestras (profesores, alumnos y egresados).

5.2.3.1. Docentes

La muestra de docentes se ha tomado en las Facultades de Educación y de Magisterio de los campus de Valladolid, Segovia, León, Salamanca y Zamora y está equilibrada en cuanto al sexo de los entrevistados, con un ligero predominio de hombres (62,7%) (*Véase Tabla 7*), con una media de 43 años (*véase Tabla 8*), con una experiencia docente en el rango medio de 14-15 años (*Véase Tabla 9*) y con mayor presencia de doctores (54,8%) y Profesores Titulares de Escuelas Universitarias (23,8%) frente a Titulares de Universidad y Catedráticos de EU (29,8%), Contratados-Doctores (25%), Asociados (17,9%) y Catedráticos de Universidad (1%). En definitiva, la categoría que predomina es la de Profesor Titular de Escuela Universitaria. (*Véase Tabla 10*).

Tabla 7. Sexo del profesorado.

	Hombre	Mujer
Frecuencia	52	31
Porcentaje	62,7%	37,3%

Tabla 8. Edad media del profesorado.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	78	27,00	68,00	43,6154	9,23746
N válido (según lista)	78				

Tabla 9. Años de experiencia laboral.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Años de experiencia:	83	1,00	38,00	14,9759	9,54703
N válido (según lista)	83				

Tabla 10. Categoría profesional del profesorado.

Categoría profesional del profesorado						
	CAUN	PTUN-CAEU	PTEU	Contratado doctor	Contratado tiempo parcial	Becario
Frecuencia	1	20	25	21	15	2
Porcentaje	1,2%	23,8%	29,8%	25,0%	17,9%	2,4%

5.2.3.2. Egresados

El segundo grupo de población analizado ha sido el de los egresados, con una muestra de 242 personas, predominando el sexo femenino (67,4%) (*Véase Tabla 11*). Principalmente titularon en la Facultad de Educación de Valladolid, aunque también se han tomado datos en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, la Facultad de Educación de León, Palencia, Salamanca, Albacete, Burgos y Ávila, entre otras. Predominan los profesionales de la Educación Física en el caso de los hombres, y Educación Infantil en el caso de las mujeres (*Véase Tabla 12*); la mayoría de ellos finalizaron sus estudios el año 2005 (*Véase Tabla 13*).

Tabla 11. Sexo del alumnado egresado.

	Hombre	Mujer
--	--------	-------

Frecuencia	61	126
Porcentaje	32,6%	67,4%

Tabla 12. Sexo según la especialidad.

		Especialidad							Total
		Primaria	Musical	Educación Física	Educación Infantil	Idiomas	INEF	Otras	
Sexo	Hombre	6	6	39	4	0	0	4	59
	Mujer	19	16	35	43	1	1	11	126

Tabla 13. Año de finalización de los estudios.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Finalización	184	1984	2009	2005,88	2,953
N válido (según lista)	184				

5.2.3.3. Alumnado

La toma de datos de los alumnos se ha realizado a partir de una muestra de 635 estudiantes de últimos cursos de Magisterio y de la licenciatura de INEF de siete centros de tres de las cuatro universidades de Castilla León (Universidad de León, de Salamanca y de Valladolid) mediante un muestreo por conglomerados utilizando la clase y el curso como criterio de asignación. Se han extraído muestras en Magisterio de las especialidades de Educación Infantil, Primaria, Educación Física, Musical y Lengua Extranjera y de los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (INEF) (Véase Anexo 1) con predominio de mujeres (63,5%) (Véase Tabla 14). Mayoritariamente acceden a estos estudios desde Bachillerato, seguidos por los alumnos que tienen otra diplomatura anterior (este dato se considera importante, puesto que tienen una mayor experiencia en la universidad para poder comparar) (Véase Tabla 15). Predomina el alumnado con edades comprendidas entre 18 y 21 años (Véase Tabla 16) que está estudiando Magisterio con la especialidad de Educación Física en el caso de los hombres y Educación Infantil en el caso de las mujeres (Véase Tabla 17). Predominan, en general, el alumnado de la especialidad de Educación Física (Véase Gráfico 1).

Tabla 14. Sexo del alumnado.

Sexo		
	Hombre	Mujer
Frecuencia	224	390
Porcentaje	36,5%	63,5%

Tabla 15. Estudios previos del alumnado.

Egresados: Estudios previos					
	Bachiller	FP	Diplomado	Licenciado	Otros
Frecuencia	414	36	125	27	4
Porcentaje	68,3%	5,9%	20,6%	4,5%	0,7%

Tabla 16. Edad del alumnado.

Edad			
	18-21 años	22-25 años	26-29 años
Frecuencia	152	398	63
Porcentajes	24,8%	64,9%	10,3%

Tabla 17. Sexo del alumnado por especialidad.

		Especialidad							Total
		Primaria	Musical	Educación Física	Educación Infantil	INEF	Otras	Lengua extranjera	
Sexo	Hombre	16	12	145	11	35	0	5	224
	Mujer	95	19	62	164	30	1	19	390

Gráfico de barras

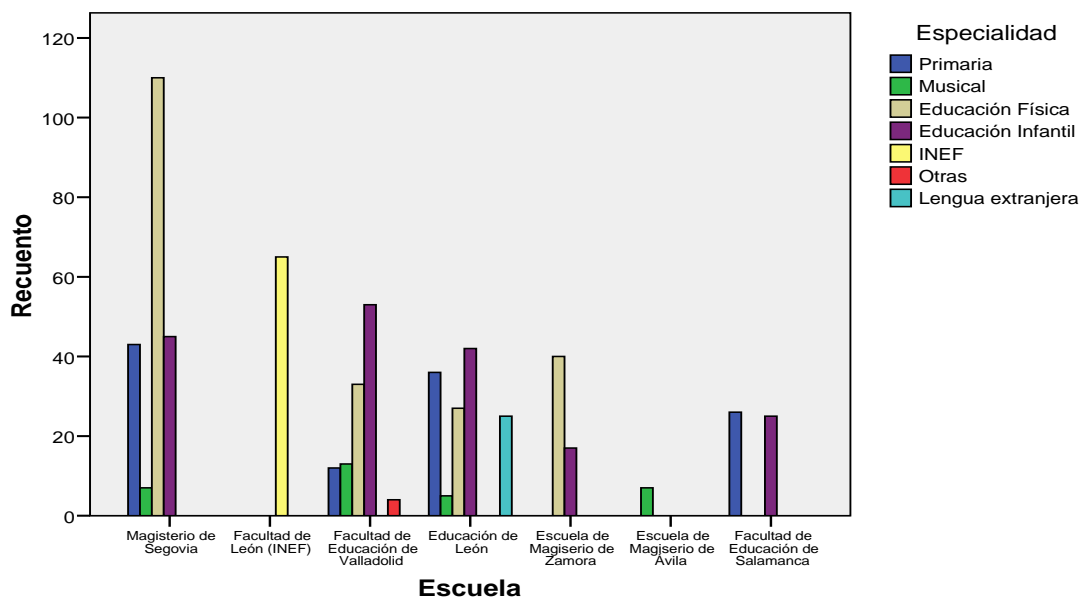


Gráfico 1. Alumnos por especialidades.

5.2.4. Descripción del cuestionario

La toma de datos se realizó durante el curso 2008-09. Se elaboraron tres cuestionarios de tipo Likert: uno para profesores, otro para egresados y un tercero para alumnos. (Véanse Anexos 2, 3 y 4) La encuesta consta de 12 preguntas, de las cuales seis están relacionadas con el uso de las Metodologías Activas, mientras que el resto son relativas a evaluación y competencias. El presente trabajo se ha centrado en las cuestiones relacionadas con los aspectos metodológicos.

Las posibilidades de respuesta a las preguntas eran: *ninguna o casi ninguna* (0), *pocas* (1), *algunas* (2), *bastantes* (3), *muchas o todas* (4).

Las encuestas de las tres poblaciones contienen las mismas preguntas, aunque con ligeros cambios en el texto que no afectan al análisis. Estos cambios se van a indicar una vez expuestas las preguntas generales para que el lector los pueda conocer y valorar.

He aquí la encuesta en sí:

1-¿En cuántas asignaturas se ha discutido el programa al comienzo del curso?

2- En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste las siguientes:

Proyectos tutorados

Seminario

Estudio de casos

Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas

Aprendizaje colaborativo

Lección magistral

Sesiones prácticas

3- Indica en cuántas asignaturas se han utilizado las siguientes estrategias y técnicas:

Cuadernos de campo

Diario o fichas de sesiones

Recensiones e informes

Tertulias dialógicas

Mesas redondas

Plataformas virtuales (asignaturas virtuales)

Debates

Consultar bibliografía

Observación de prácticas docentes

Exposiciones de trabajos

4- Indica en cuántas asignaturas se han cumplido las siguientes afirmaciones:

Se han usado dinámicas para mejorar el ambiente de clase.

Se ha permitido preguntar dudas en las clases.

Las tutorías se han utilizado para resolver dudas sobre el desarrollo de la asignatura.

Se han utilizado medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc.)

Se han planteado situaciones en clase en las que se tenían que resolver problemas educativos que pueden surgir en la futura práctica profesional.

La asignatura se ha acompañado de prácticas que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional.

Se han utilizado estrategias metodológicas variadas.

En las clases se han utilizado exposiciones orales para las explicaciones y se tomaban apuntes.

La clase ha consistido, fundamentalmente, en el dictado de apuntes por parte del profesor.

5- *En cuanto a la metodología aplicada, indique el grado de similitud entre las asignaturas impartidas por los diferentes profesores.*

11- *¿La metodología activa, cuando ha sido utilizada en las asignaturas que has cursado, te han ayudado a adquirir competencias profesionales? (sic.)*

En lo referente a los cambios que se dan en los cuestionarios, hemos de anotar la petición de una serie de datos personales entre los egresados. Tales datos son la escuela o facultad en la que terminó sus estudios, la especialidad, el curso escolar de finalización de estudios, el sexo y la edad. En relación a las preguntas, el único cambio que se da con respecto a la encuesta de los alumnos es el tiempo verbal utilizado, que pasa a ser pasado simple.

En la encuesta de alumnos se piden una serie de datos personales al comienzo (escuela o facultad, especialidad, estudios cursados, sexo y edad). Las preguntas, iguales a las del cuestionario de egresados, están en presente simple.

En cuanto al cuestionario distribuido entre el profesorado, éste incluye las dos cuestiones relativas a estrategias y técnicas en una sola pregunta. Además, añade preguntas relativas a datos profesionales al final de la encuesta (estudios en los que imparte docencia, años de experiencia, posee-o no- el título de doctor, sexo, edad, categoría profesional, posee –o no- algún tipo de formación psicopedagógica, si la pregunta anterior era afirmativa, se pedía especificar cuál posee).

5.2.5. Análisis de datos

Los datos se han analizado utilizando el programa estadístico SPSS. Los datos tenidos en cuenta han sido las preguntas relacionadas con la metodología: en un primer momento, cada uno de los ítems se ha analizado por separado. Básicamente, se han calculado las medias dentro de cada muestra para poder así cotejar los datos; se ha hecho una comparativa de las medias de las muestras en cada uno de los ítems; de esta forma se ha podido comprobar qué predomina y qué resultados son más inusuales. Relacionado con esta medida, se ha calculado el ANOVA para determinar cuándo son significativas desde el punto de vista estadístico las diferencias entre las tres muestras con respecto a cada uno de los ítems. Para calcular las ANOVAS, se ha considerado variable independiente el estatus (si son profesores, alumnos o egresados) y la variable dependiente cada una de las preguntas.

A continuación se han analizado estadísticos descriptivos con cada una de las variables en cada población para conocer su frecuencia absoluta. Asimismo, se utilizaron las tablas de contingencia

para conocer las pautas de asociación entre las distintas variables. Del mismo modo, se analizó la distribución de porcentajes, para detectar qué respuestas han sido las más habituales.

Se han analizado los datos por titulaciones, por sexo y por profesores, alumnos y alumnos egresados. Se ha estudiado en qué ítems coinciden y en cuáles no. De igual forma, se comparó la percepción que tienen profesores, egresados y alumnos acerca de la utilización de las Metodologías Activas en el aula, para averiguar si había acuerdos o no.

6. RESULTADO

A continuación se van a exponer los principales resultados obtenidos tras analizar los datos con el programa estadístico SPSS. Principalmente se han realizado los mismos análisis en todos los ítems de las preguntas. En primer lugar, se han comparado las medias de cada una de las muestras, junto con la desviación típica y el ANOVA; posteriormente, se han estudiado las frecuencias absolutas de cada una de las respuestas a los ítems. En las tablas correspondientes a las frecuencias absolutas hay una serie de número del 1 al 5, que se corresponden con las respuestas de la encuesta (buscando la comodidad del lector, las mencionamos a continuación: 1=ninguna o casi ninguna; 2=pocas; 3=algunas; 4=bastantes; 5=muchas).

Se han agrupado las preguntas relativas a metodología en diferentes apartados: el primero, relacionado con el programa de la asignatura (pregunta 1), el segundo, relacionado con el uso de distintas Metodologías Activas (pregunta 2 en el cuestionario de alumnos y egresados, y pregunta dos –aunque sólo los ítems 2.1 al 2.7 en el cuestionario del profesorado), el tercero está relacionado con las técnicas (pregunta 3 del cuestionario de alumnos y egresados y los ítems 2.8 al 2.17 de la pregunta 3 en el cuestionario de profesores), un cuarto apartado está dedicado a procedimientos que se pueden llevar a cabo en el aula (pregunta 4 del cuestionario de alumnos y egresados, y 3 del de profesores), el quinto apartado está dedicado a la percepción que tienen alumnado y egresados acerca de la similitud en las metodologías usadas por el profesorado, y el último con las competencias.

Pregunta número 1: ¿En cuántas asignaturas se discutió al comienzo del curso el programa?

Tabla 18. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 1)

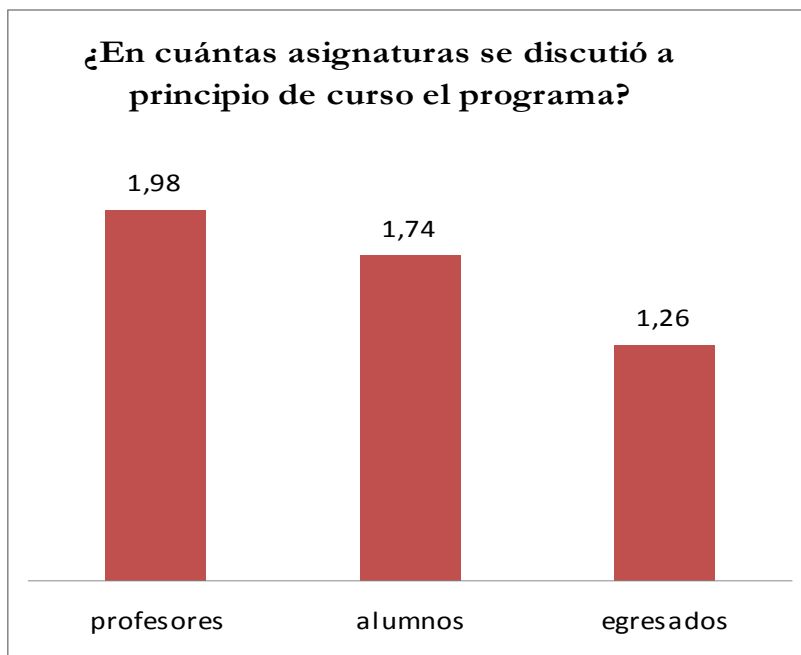
¿En cuántas asignaturas se discutió al comienzo del curso el programa?										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación	Tamaño	Media	Desviación	Tamaño	Media	Desviación	Tamaño	F	Sig.

típica			típica			típica			
1,98	1,67	86	1,74	1,74	617	1,26	1,21	179	13,58 .00

Tabla 19. Frecuencias absolutas (pregunta 1)

¿En cuántas asignaturas se discutió al comienzo del curso el programa?														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29,1	18,6	11,6	7,0	33,7	15,4	30,0	26,4	22,0	6,2	34,6	28,5	17,3	15,1	4,5
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 2. Medias de las muestras (pregunta 1)



Con referencia a la pregunta “¿En cuántas de tus asignaturas se discutió el programa al comienzo de curso?”, se puede observar cómo los profesores puntúan más alto que alumnos y que egresados, por lo que las percepciones de las tres muestras no coinciden en absoluto. Mientras que los profesores valoran con una frecuencia de 33,7% que en “muchas” asignaturas se ha discutido el programa (con un valor medio de 1,98), los alumnos creen que esto ha ocurrido en “pocas” asignaturas (con un valor medio de 1,74), mientras que los alumnos egresados han puntuado más alto la respuesta “ninguna o casi ninguna” (y su valor medio es 1,26). A la vista de estos datos, se puede concluir que no es una práctica que se lleve a cabo con demasiada frecuencia en las aulas

universitarias, y que lo que opina el profesorado es muy diferente a las opiniones del alumnado y los egresados.

Pregunta número 2

Esta pregunta, en un principio, supuso un pequeño problema para la investigadora, puesto que mientras que el cuestionario de alumnos y egresados consta de siete ítems, el de los profesores comprende diecisiete. Esto es debido a que la pregunta dos de éste último cuestionario abarca también la pregunta tres de los cuestionarios de alumnos y egresados. Puesto que son los mismos ítems, la autora, para facilitar el análisis, ha decidido dividir esta pregunta en dos cuestiones diferentes. De esta forma, los ítems 2.1 al 2.7 siguen formando parte de la pregunta 2 (relacionada con metodologías y estrategias), mientras que del ítem 2.8 hasta el 2.17 se va considerar que pertenece a la pregunta número tres (que se corresponde con la tercera pregunta en el cuestionario de egresados y alumnado, relacionada con el uso de determinadas estrategias y técnicas en las asignaturas). Esto ha podido hacerse puesto que los ítems 2.1 al 2.7 se refieren a metodología, mientras que el resto de ítems tienen que ver con Metodologías Activas, que implican una participación por parte del alumnado. Así, la organización de los tres cuestionarios es similar, con lo que se facilita el análisis de los datos relativos a estos ítems. Asimismo, este cambio en las encuestas ha facilitado la fusión de archivos en el programa SPSS para poder trabajar con las tres muestras en un solo archivo.

2.1 Proyectos tutorados

Tabla 20. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 2.1)

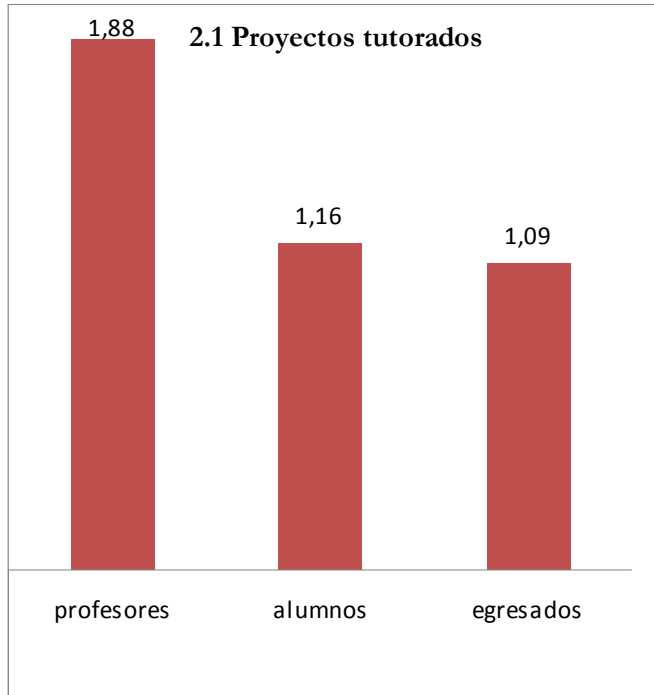
2.1 En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste: proyectos tutorados.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
1,88	1,38	85	1,16	,82	626	1,09	,88	186	25,91	,00

Tabla 21. Frecuencias absolutas (pregunta 2.1)

2.1 En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste: proyectos tutorados.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23,5	15,3	25,9	20,0	15,3	22,2	43,9	30,0	3,2	0,6	26,3	45,7	21,5	5,4	1,1

%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Gráfico 3. Medias de las muestras (pregunta 2.1)



En la segunda cuestión, se pregunta por la frecuencia con la que se han utilizado en clase determinadas metodologías. En lo que respecta a los proyectos tutorados, los profesores consideran que lo utilizan más que alumnos o egresados. Sin embargo, los egresados valoran ligeramente más alto esta metodología que los alumnos. En cualquier caso, tanto alumnos como egresados valoraron más la opción “pocas”, con un valor medio de 1,16 y 1,09 respectivamente, mientras que los profesores puntuaron sobre todo “algunas”, con una media de 1,88.

2.2 Seminario

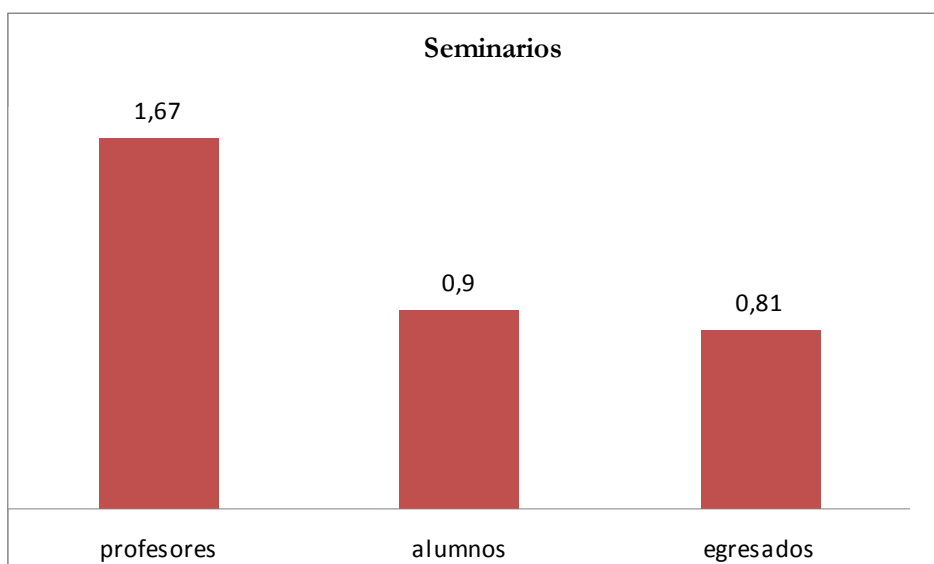
Tablas 22. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 2.2)

2.2 En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste: seminario.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
1,67	1,40	84	,90	,83	626	,81	,86	184	29,28	,00

Tabla 23. Frecuencias absolutas (pregunta 2.2)

2.2 En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste: seminario.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29,8	15,5	28,6	10,7	15,5	34,8	45,0	16,1	3,4	0,6	44,6	33,7	18,5	2,7	0,5
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 4. Medias de las muestras (pregunta 2.2)



Respecto al uso de Seminarios, profesores y egresados valoran sobre todo la opción de respuesta “ninguna o casi ninguna”, aunque la media es mayor en el caso de los profesores (1,67) que en el de egresados (0,81). Por otro lado, el 45% del alumnado valoró sobre todo la opción “pocas”, con una media de 0,90.

2.3 Estudio de casos

Tabla 24. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 2.3)

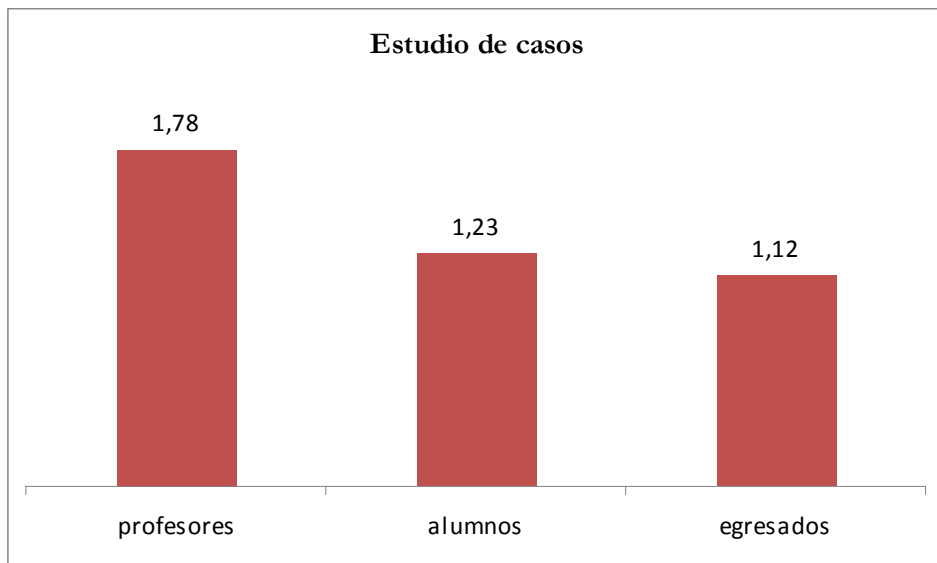
2.3 En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste: estudio de casos.														
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
1,78	1,40	85	1,23	,91	629	1,12	,89	185	14,27	,00

Tabla 25. Frecuencias absolutas (pregunta 2.3)

2.3 En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste: estudio de casos.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28,2	12,9	25,9	18,8	14,1	24,3	37,0	30,8	7,2	0,6	27,6	38,9	27,0	6,5	-
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 5. Medias de las muestras (pregunta 2.3)



El estudio de casos es poco usado, de acuerdo con la opinión del alumnado (37% de la muestra) y egresados (38,9%), quienes, con una media muy similar (1,23 y 1,12), valoran que en “pocas” ocasiones se utiliza el estudio de casos. Con todo, el 28% del profesorado opinó que en “ninguna” o casi ninguna de sus asignaturas llegó a ser empleado. Nos gustaría destacar que la opción de respuesta “muchas” no fue valorada por los egresados.

2.4 Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas

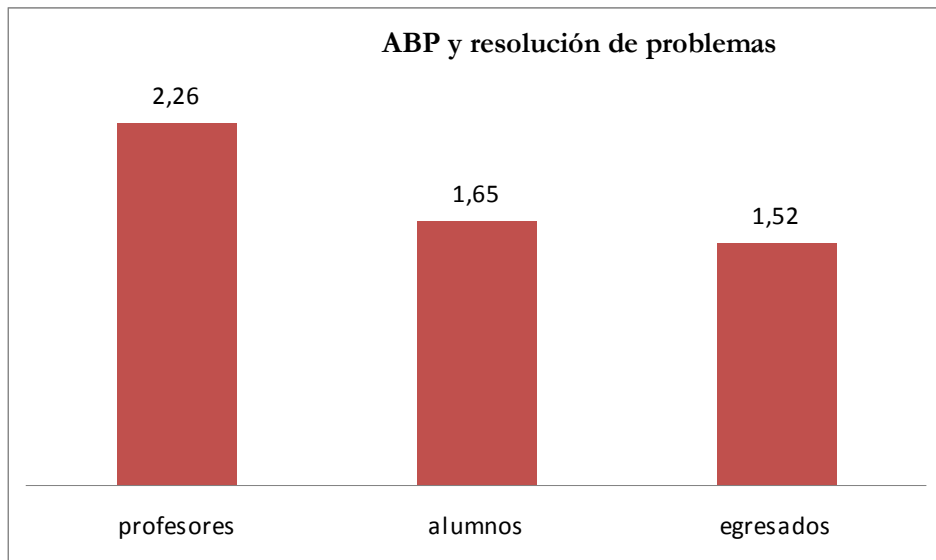
Tabla 26. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 2.4)

2.4 En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste: ABP y resolución de problemas.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
2,26	1,35	82	1,65	,86	629	1,52	,90	186	19,01	,000

Tabla 27. Frecuencias absolutas (pregunta 2.4)

2.4 En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste: ABP y resolución de problemas.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17,1	9,8	24,4	28,0	20,7	9,2	32,9	43,1	13,7	1,1	14,5	31,7	42,5	10,2	1,1
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 6. Medias de las muestras (pregunta 2.4)



En lo referente al Aprendizaje Basado en Problemas y resolución de problemas, un 28% de los docentes considera que se usa en “bastantes” asignaturas, mientras que alumnos y egresados piensan que se emplea en “algunas” asignaturas, con un porcentaje muy similar: 43,1% y 42,5% respectivamente.

2.5 Aprendizaje colaborativo

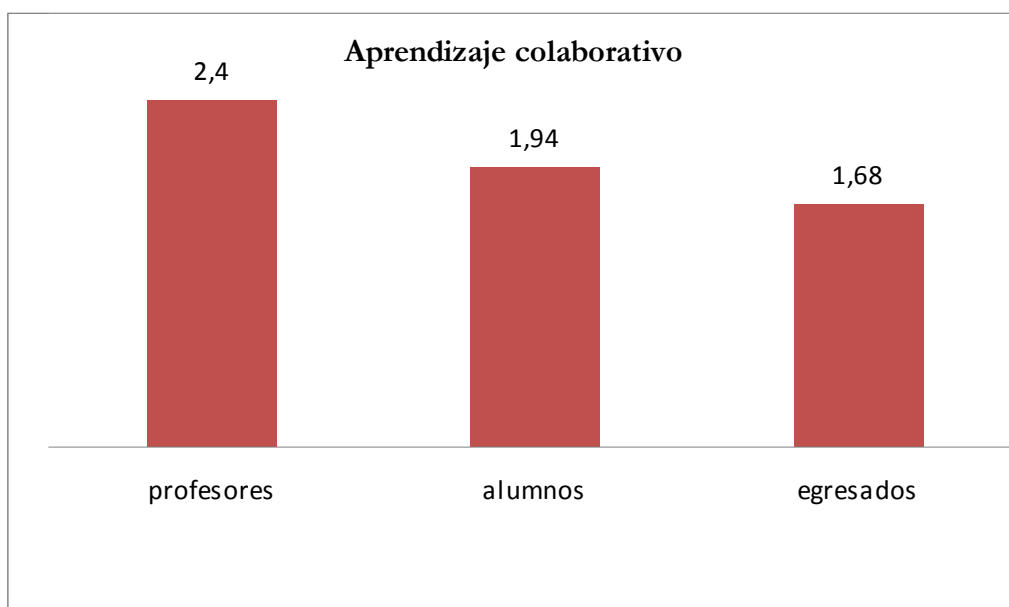
Tabla 28. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 2.5)

2.5 En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste: Aprendizaje colaborativo.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
2,40	1,42	81	1,94	,980	629	1,68	1,01	185	13,83	,00

Tabla 29. Frecuencias absolutas (pregunta 2.5)

2.5 En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste: Aprendizaje Colaborativo.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17,3	9,9	14,8	32,1	25,9	6,4	26,9	38,2	23,5	5,1	11,9	33,5	33,0	18,4	3,2
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 7. Medias de las muestras (pregunta 2.5)



La opinión con respecto al Aprendizaje Colaborativo es muy distinta en cada una de las muestras. Los profesores valoran sobre todo la respuesta “bastantes”, con un 32,1% y con una media de 2,40, mientras que alumnos han elegido sobre todo la opción “algunas” (38,2%); egresados, sin embargo, creen (con un 33,5 de respuestas) que en “pocas” asignaturas se ha llevado a cabo el Aprendizaje Colaborativo.

2.6 Lección magistral

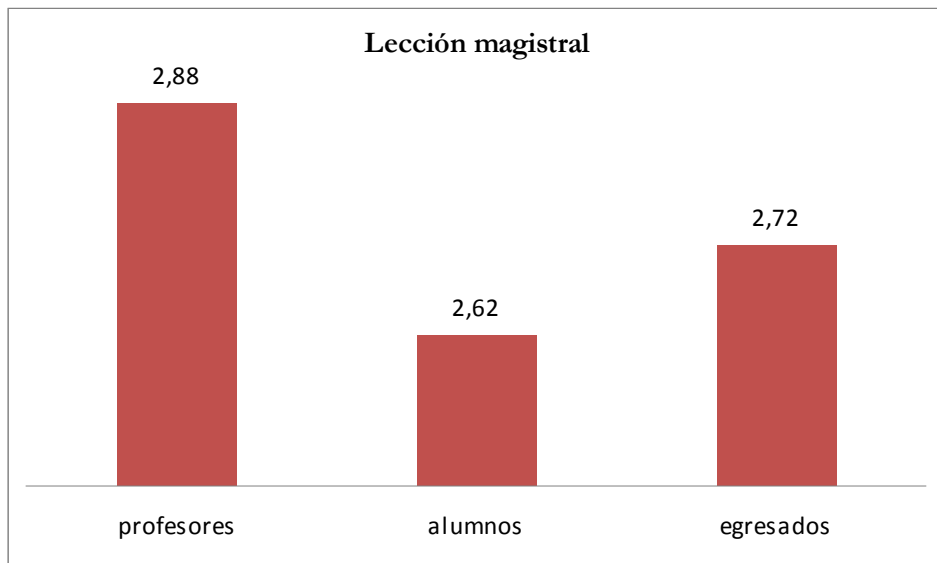
Tabla 30. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 2.6)

2.6 En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste: lección magistral										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
2,88	1,16	88	2,62	1,30	629	2,72	1,34	183	1,58	,205

Tabla 31. Frecuencias absolutas (pregunta 2.6)

2.6 En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste: lección magistral.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5,7	6,8	19,3	30,7	37,5	7,5	16,7	15,6	26,4	33,9	10,4	10,4	15,3	25,1	38,8
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 8. Medias de las muestras (pregunta 2.6)



Tanto profesores como alumnos y egresados consideran que la lección magistral es la técnica más empleada en las clases. Es el único ítem del apartado 2 del cuestionario en el que están todos de acuerdo. Las medias, además, son bastante similares, como se puede ver en la Tabla 30, así como las frecuencias absolutas en cada muestra (37,5%, 33,9% y 38,8% respectivamente).

Como se puede comprobar en la Tabla 30, en este caso el ANOVA (205) nos indica que la diferencia es real a nivel estadístico.

2.7 Sesiones prácticas

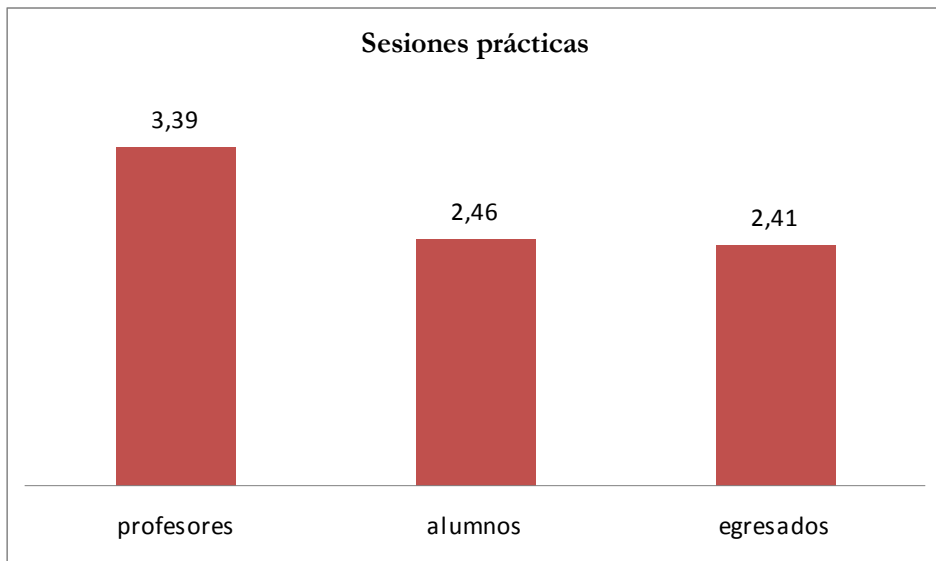
Tabla 32. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 2.7)

2.7 En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste: sesiones prácticas.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
3,39	,780	88	2,46	,953	633	2,41	,976	187	39,25	,00

Tabla 33. Frecuencias absolutas (pregunta 2.7)

2.7 En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste: sesiones prácticas.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1,1	-	11,4	34,1	53,4	1,7	13,3	36,2	34,4	14,4	2,7	13,9	36,4	33,7	13,4
%		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 9. Medias de las muestras (pregunta 2.7)



Las sesiones prácticas son utilizadas en “muchas” asignaturas (53,4%) según los profesores; alumnos y egresados consideran que se usan en “algunas” asignaturas, con una frecuencia muy parecida (36,2% y 36,4% respectivamente). Queremos destacar que los profesores no han valorado la opción “pocas”, y la opción “ninguna o casi ninguna” tiene un porcentaje de respuesta muy bajo.

Para concluir este apartado, vamos a detallar cuáles han sido las metodologías más y menos elegidas, en cuáles ha habido unanimidad y en cuáles un mayor desencuentro, qué ítems son más valorados por cada muestra y los que han sido menos valorados.

Los seminarios es el ítem con menor media en las tres muestras: profesores, egresados y alumnos están de acuerdo en que no ha sido utilizado demasiado en las clases. Por otro lado, en el caso de la opción más valorada no hay acuerdo: el que tiene una media mayor es el de “sesiones prácticas” en el caso de los profesores, mientras que egresados y alumnos dan una media mayor a la opción “lección magistral”. Sin embargo, resulta curioso que la segunda media más alta en el caso de los profesores es para “lección magistral”, mientras que egresados y alumnos coinciden en “sesiones prácticas”. Es decir, los resultados se entrecruzan, siendo muy similares. Estos datos dejan claras las técnicas que más tienden a usarse en la Universidad: la lección magistral y las sesiones prácticas. Se considera como algo normal el que las sesiones prácticas sean más valoradas porque, como se ha mencionado en el punto dedicado a la descripción del contexto, son carreras con un peso importante de las prácticas en sus programas, dedicando al menos una asignatura en la carrera al Prácticum.

Nos gustaría destacar el hecho de que el ítem “lección magistral” aparezca entre las dos opciones con una valoración más alta (es muy utilizada) de esta pregunta en las tres muestras. Esto refleja la situación que se ha mencionado en el marco teórico: la educación se basa mayoritariamente en la lección magistral.

El ítem con una media más alta en profesores es “Sesiones prácticas” (3,39), y el que tiene una media menor es “Seminarios”. En el caso de alumnos, la mayor media corresponde a la “Lección magistral” (2,62%), y la menor a “Seminarios” (0,90%). Por último, los egresados tienen la mayor media en “Lección magistral” (2,67%), y la menor es para “Seminarios” (0,95%).

Por último, se puede observar que las medias de alumnado y egresados suelen ser muy cercanas, mientras que las de los profesores tienden a estar separadas por tener una mayor puntuación. Igualmente, alumnos y egresados coincidían en la respuesta más puntuada en cinco de los siete ítems, mientras que solo una vez han coincidido las tres muestras (en el caso de la lección magistral). A su vez, las valoraciones del profesorado tienden a ser más altas que las de alumnos y egresados (esta situación ocurre en cuatro de las siete preguntas). Relacionado con esta última idea, nos gustaría destacar que en esta pregunta el alumnado no ha valorado como respuesta mayoritaria la opción “ninguna o casi ninguna” ni la opción “muchas”.

Pregunta número 3

Esta cuestión se interesa por conocer en cuántas asignaturas se utilizaron las siguientes técnicas: cuaderno de campo, diario o ficha de sesiones, recensiones e informes, tertulias dialógicas, mesas redondas, plataformas virtuales, debates, consulta de bibliografía, observación de prácticas docentes y exposiciones de trabajos. Recordamos al lector que, en el cuestionario del profesorado, estamos analizando los ítems 2.8 al 2.17 de la pregunta 2.

3.1 Cuadernos de campo

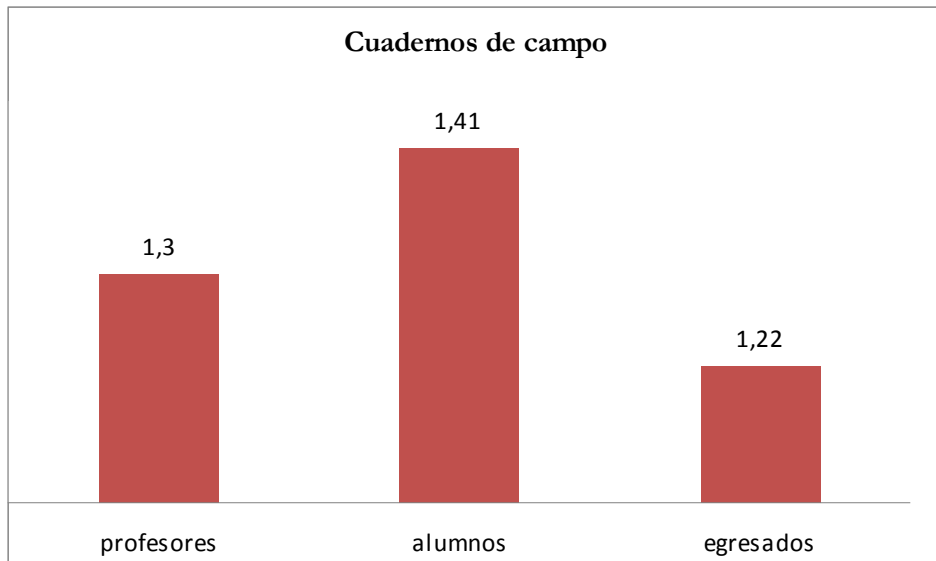
Tabla 34. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 3.1)

3.1 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado la siguiente técnica/estrategia: cuadernos de campo.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
1,30	1,47	84	1,41	1,00	633	1,22	1,03	186	2,70	,068

Tabla 35. Frecuencias absolutas (pregunta 3.1)

3.1 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado las siguientes estrategias y técnicas: cuadernos de campo.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
46,4	16,7	9,5	15,5	11,9	18,8	38,2	27,5	13,7	1,7	26,3	41,4	19,4	10,2	2,7
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 10. Medias de las muestras (pregunta 3.1)



En cuanto al uso del cuaderno de campo, las opiniones del profesorado tienden con valor medio de 1,30 a situarse en “ninguna o casi ninguna”, los alumnos tienden a situarse con un valor medio de 1,41 en “pocas”, y egresados también se sitúan en esta opción, pero con un valor medio más bajo (1,22), por lo que podemos concluir que es una técnica poco utilizada.

En la Tabla 34, el dato del ANOVA (,068) muestra que la diferencia entre las muestras es, desde el punto de vista estadístico, real.

3.2 Diario o ficha sesiones

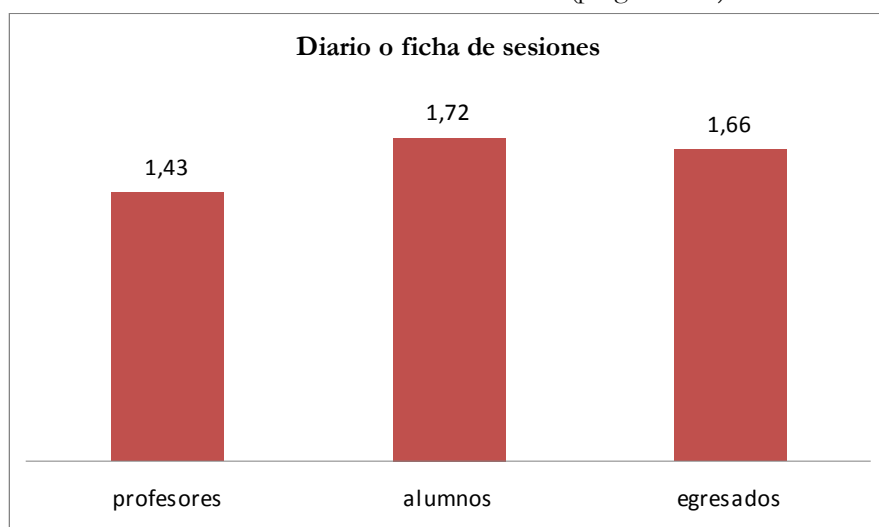
Tabla 36. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 3.2)

3.2 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado la siguiente técnica/estrategia: diario o ficha de sesiones.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
1,43	1,50	87	1,72	,982	635	1,66	,998	185	3,08	,046

Tabla 37. Frecuencias absolutas (pregunta 3.2)

3.2 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado las siguientes estrategias y técnicas: diario o fichas de sesiones.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
42,5	16,1	11,5	16,1	13,8	10,6	31,3	36,5	18,6	3,0	11,9	33,0	35,1	16,8	3,2
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 11. Medias de las muestras (pregunta 3.2)



Respecto al uso del diario o fichas, los profesores tienden a situarse en “ninguna o casi ninguna” con un valor medio de 1,43, mientras que alumnos y egresados coinciden en dar la mayor frecuencia de respuestas a la opción “algunas”, con una media muy parecida (1,72 y 1,66 respectivamente).

Por otro lado, el dato del ANOVA (,046) que aparece en la Tabla 36 demuestra que la diferencia es real a nivel estadístico.

3.3 Recensiones e informes

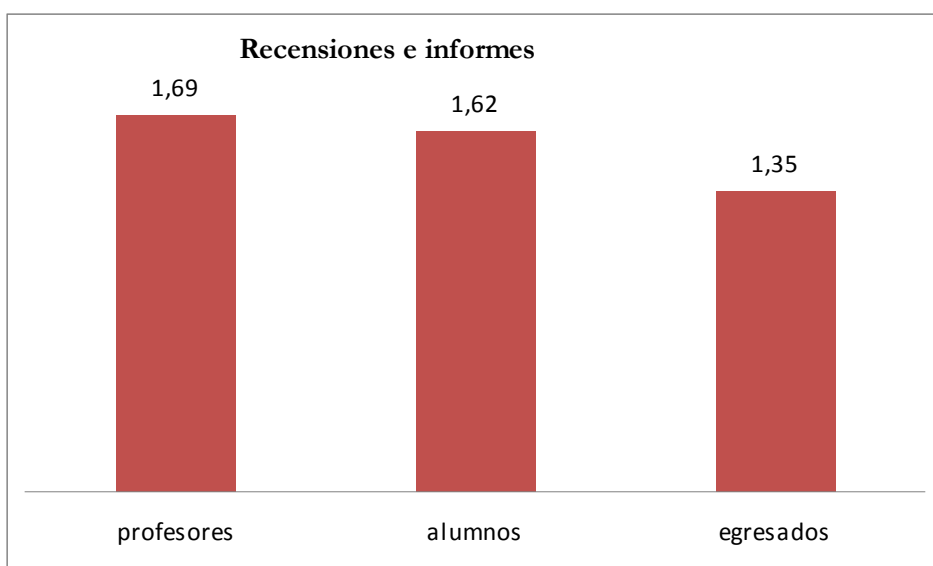
Tabla 38. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 3.3)

3.3 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado la siguiente técnica/estrategia: recensiones e informes.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
1,69	1,46	84	1,62	1,06	632	1,35	1,17	187	4,48	,01

Tabla 39. Frecuencias absolutas (pregunta 3.3)

3.3 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado las siguientes estrategias y técnicas: recensiones e informes.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32,1	14,3	21,4	16,7	15,5	15,2	33,1	31,0	16,1	4,6	29,9	27,3	25,7	11,8	5,3
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 12. Medias de las muestras (pregunta 3.3)



Las recensiones son utilizadas en “ninguna o casi ninguna” asignatura por profesores y egresados, con valores medios de 1,69 y 1,35. En el caso de los alumnos, la opción de respuesta más valorada ha sido “pocas”. Por tanto, podemos afirmar que no es una técnica que se emplee demasiado.

La diferencia entre las muestras es significativa, puesto que el ANOVA es 0,1 (véase Tabla 38).

3.4 Tertulias dialógicas

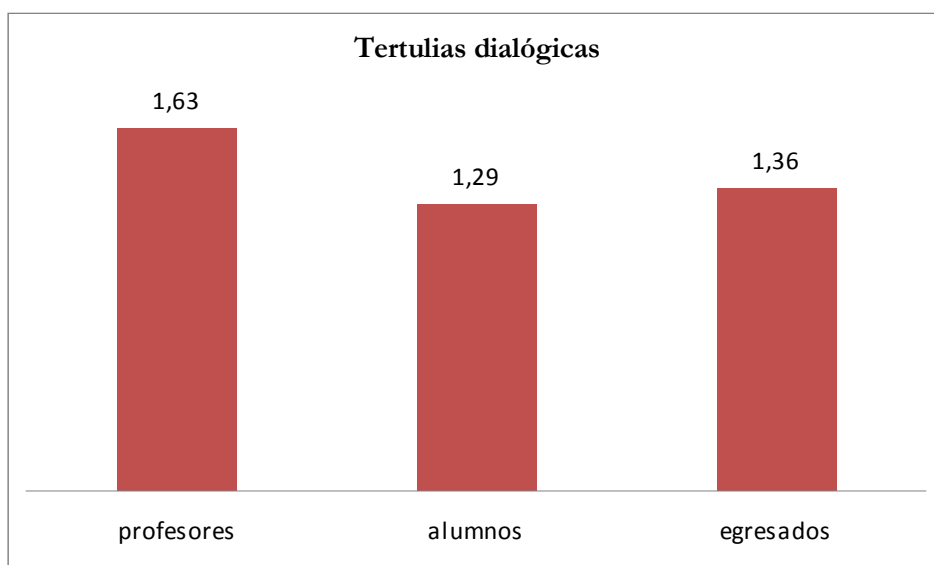
Tabla 40. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 3.4)

3.4 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado la siguiente técnica/estrategia: Tertulias dialógicas.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
1,63	1,40	88	1,29	,876	630	1,36	1,08	187	4,69	,009

Tabla 41. Frecuencias absolutas (pregunta 3.4)

3.4 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado las siguientes estrategias y técnicas: tertulias dialógicas.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33,0	12,5	25,0	18,2	11,4	18,6	43,0	30,5	7,1	0,8	24,6	32,6	28,9	9,6	4,3
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 13. Medias de las muestras (pregunta 3.4)



Las tertulias dialógicas tampoco son técnicas demasiado utilizadas, como demuestran las respuestas que ofrecen las tres muestras: el profesorado otorga un voto mayoritario a la opción “ninguna o casi ninguna”, con una media de 1,63, mientras que alumnos y egresados se decantan por la respuesta “pocas” con un valor medio de 1,29 y 1,36 respectivamente.

En este caso, el valor del ANOVA es significativo (.009), por lo que la diferencia en este caso es significativa desde el punto de vista estadístico.

3.5 Mesas redondas

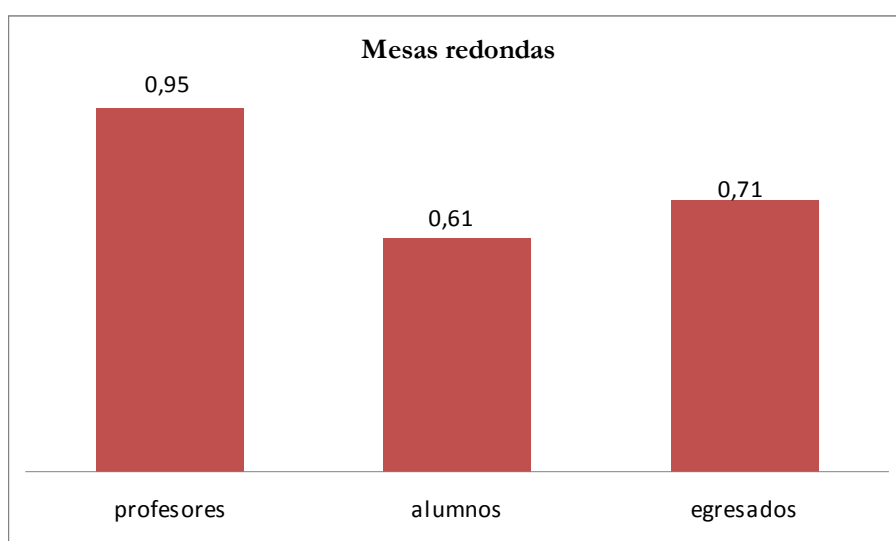
Tabla 42. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 3.5)

3.5 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado la siguiente técnica/estrategia: mesas redondas.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
,95	1,24	86	,61	,743	633	,71	,863	187	7,07	,001

Tabla 43. Frecuencias absolutas (pregunta 3.5)

3.5 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado las siguientes estrategias y técnicas: mesas redondas.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
53,5	17,4	15,1	8,1	5,8	53,4	34,0	11,4	1,1	0,2	51,3	29,9	15,5	2,7	0,5
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 14. Medias de las muestras (pregunta 3.5)



La mesa redonda es la opción menos utilizada, de acuerdo con la valoración que hacen tanto profesorado como alumnado y egresados: los tres coinciden en optar por la respuesta “ninguna o casi ninguna” con una porcentaje mayor del 50%. De hecho, es la única técnica en la que las tres muestras coinciden en optar por la misma respuesta en un porcentaje que supera la mitad; asimismo, es el ítem con una valoración más baja de toda la pregunta.

3.6 Plataformas virtuales (asignaturas virtuales)

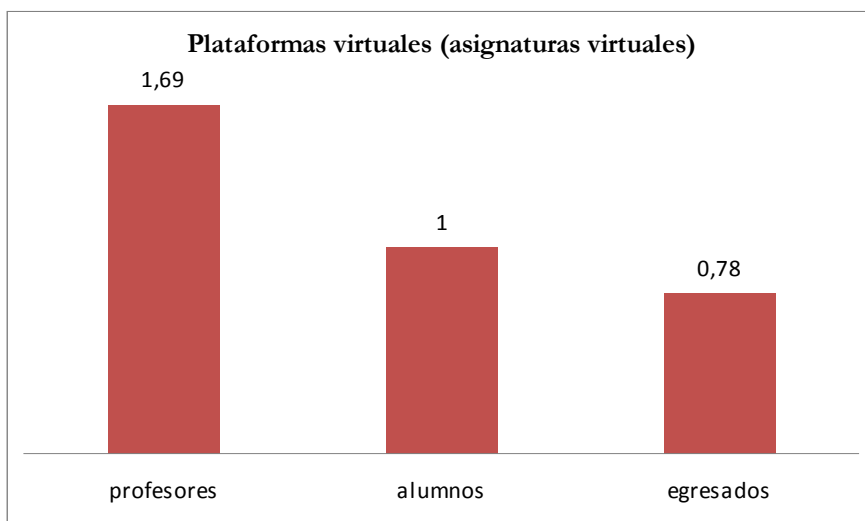
Tabla 44. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 3.6)

3.6 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado la siguiente técnica/estrategia: plataformas virtuales (asignaturas virtuales).										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
1,69	1,55	86	1,00	,952	629	,78	1,01	187	22,96	,00

Tabla 45. Frecuencias absolutas (pregunta 3.6)

3.6 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado las siguientes estrategias y técnicas: plataformas virtuales (asignaturas virtuales).														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34,9	16,3	12,8	17,4	18,6	35,0	39,7	17,3	6,7	1,3	52,4	25,7	16,6	2,1	3,2
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 15. Medias de las muestras (pregunta 3.6)



Con respecto al uso de plataformas virtuales de aprendizaje, cabe destacar la diferencia en cuanto a la media de las respuestas en cada muestra. Aunque tanto profesores como egresados coinciden en la respuesta más calificada (“ninguna o casi ninguna”), los porcentajes acumulados son muy diferentes: en el caso de los profesores, 34,9%, mientras que para los egresados, el porcentaje supera la mitad: 52,4%. Asimismo, las medias tienen valores separados entre sí (1,69 y 0,78 respectivamente). Por otro lado, el 39,7% del alumnado considera que en “pocas” asignaturas se han utilizado las plataformas de aprendizaje virtual. Por tanto, es una técnica muy poco utilizada.

3.7 Debates

Tabla 46. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 3.7)

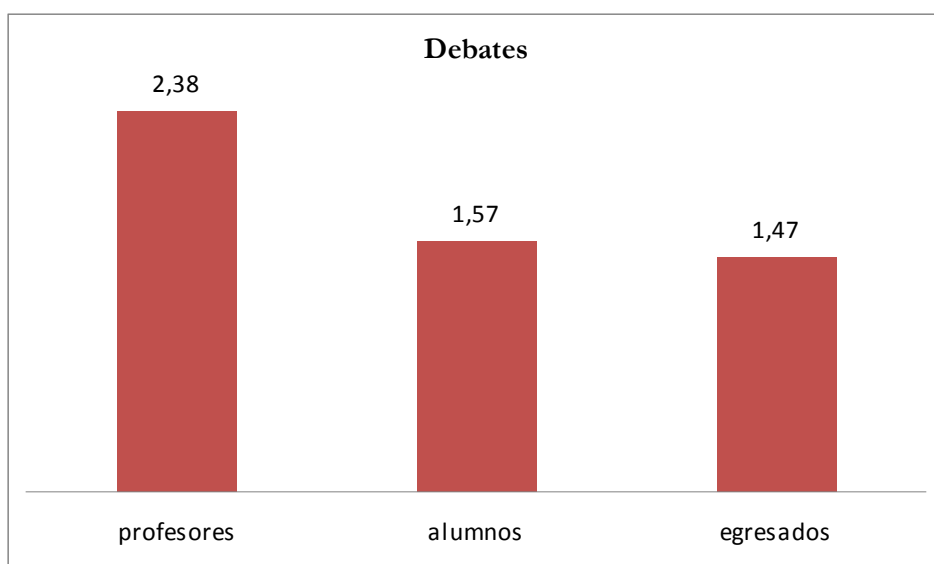
3.7 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado la siguiente técnica/estrategia: debates.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.

2,38	1,29	88	1,57	,891	632	1,47	1,00	187	30,45	,00
------	------	----	------	------	-----	------	------	-----	-------	-----

Tabla 47. Frecuencias absolutas (pregunta 3.7)

3.7 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado las siguientes estrategias y técnicas: debates.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10,2	14,8	28,4	20,5	26,1	10,0	38,9	36,6	13,1	1,4	16,6	39,0	27,8	14,4	2,1
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 16. Medias de las muestras (pregunta 3.7)



Los valores medios en las respuestas al ítem: “¿En cuántas asignaturas se han utilizado debates? Se encuentran bastante distanciados. Los profesores tienden a situarse en “algunas” con un valor medio de 2,38, mientras que alumnos y egresados tienden a la respuesta “pocas” con unos valores medios más cercanos entre sí (1,57 y 1,47 respectivamente).

3.8 Consultar bibliografía

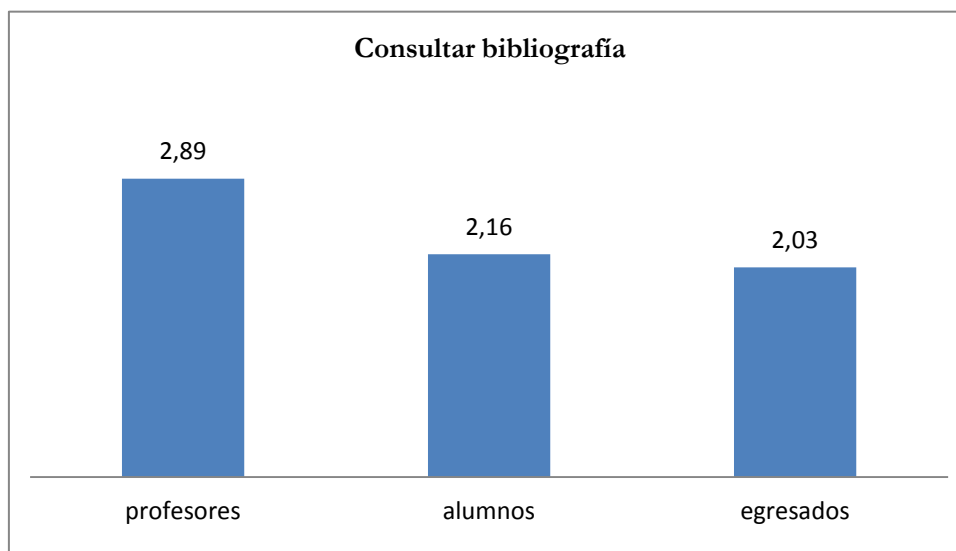
Tabla 48. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 3.8)

3.8 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado la siguiente técnica/estrategia: consultar bibliografía.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
2,89	1,13	87	2,16	1,16	631	2,03	1,10	187	18,03	,00

Tabla 49. Frecuencias absolutas (pregunta 3.8)

3.8 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado las siguientes estrategias y técnicas: consultar bibliografía.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4,6	9,2	14,9	35,6	35,6	7,9	23,5	26,8	28,4	13,5	8,0	25,7	31,0	26,2	9,1
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 17. Medias de las muestras (pregunta 3.8)



Con respecto a la consulta bibliográfica, se obtuvieron unos valores medios bastante altos en comparación con el resto de ítems de la pregunta. En el caso de los docentes, el valor medio (de 2,89) tiende a la opción de respuesta “bastantes” o “muchas” (ambas opciones tienen el mismo porcentaje: 35,6%); en el estudiantado, el valor medio (de 2,16) tiende también a la respuesta “bastantes”, mientras que los egresados, con una media de 2,03, tienden a la respuesta “algunas”.

3.9 Observación de prácticas docentes

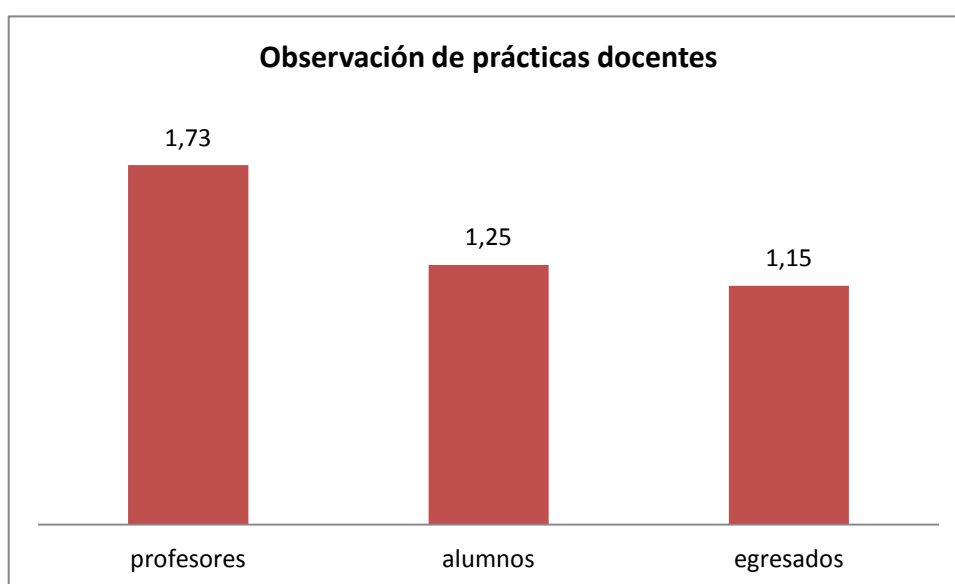
Tabla 50. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 3.9)

3.9 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado la siguiente técnica/estrategia: observación de prácticas docentes.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
1,73	1,50	86	1,25	,976	628	1,15	,888	186	10,15	,00

Tabla 51. Frecuencias absolutas (pregunta 3.9)

3.9 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado las siguientes estrategias y técnicas: observación de prácticas docentes.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30,2	20,9	11,6	19,8	17,4	24,7	36,9	28,5	8,1	1,8	25,3	40,9	28,5	4,3	1,1
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 18. Medias de las muestras (pregunta 3.9)



En lo referente al noveno ítem: “Observación de prácticas docentes”, se puede constatar que los valores medios de alumnos y egresados son muy similares (1,25 y 1,15 respectivamente), tendiendo a la respuesta “pocas”. Los docentes tienden a la respuesta “ninguna o casi ninguna” con un valor medio de 1,73. A la luz de estos datos podemos concluir que es una técnica poco utilizada.

3.10 Exposiciones de trabajos

Tabla 52. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 3.10)

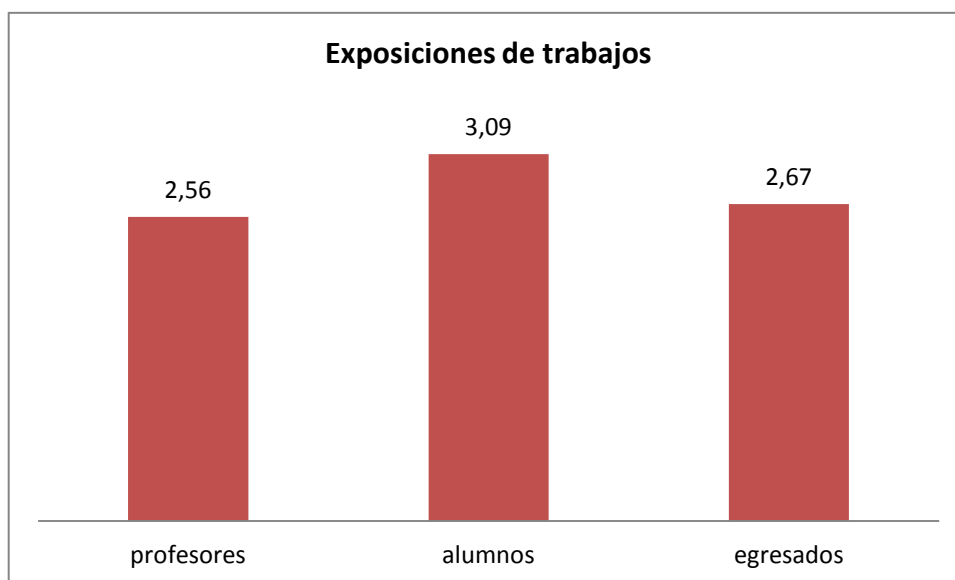
3.10 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado la siguiente técnica/estrategia: exposiciones de trabajos.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.

2,56	1,35	88	3,09	,89	635	2,67	,981	187	21,14	,00
------	------	----	------	-----	-----	------	------	-----	-------	-----

Tabla 53. Frecuencias absolutas (pregunta 3.10)

3.10 Indica en cuántas asignaturas se han utilizado las siguientes estrategias y técnicas: exposiciones de trabajos.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12,5	10,2	17,0	29,5	30,7	0,2	6,3	16,2	39,5	37,8	1,1	11,8	27,8	37,4	21,9
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 19. Medias de las muestras (pregunta 3.10)



Éste es el ítem que presenta unos valores medios más altos dentro de esta pregunta. Por un lado, con un valor medio de 2,56, el profesorado tiende a la respuesta “muchas” asignaturas llevaron a cabo exposiciones de trabajos, mientras que alumnos y egresados tienden a la respuesta “bastantes”, dando lugar a una media de 3,09 y 2,67 respectivamente. Podemos concluir constatando que es una técnica que sí se utiliza en los estudios universitarios.

De todo esto se puede concluir que las técnicas más utilizadas son la consulta de bibliografía y la exposición de trabajos, y la menos utilizada, la mesa redonda.

Para terminar, cabe destacar que, en general, las medias de los profesores suelen ser más altas que las de las otras dos muestras; a su vez, entre alumnado y egresados, también tienden a ser más altas las medias de los egresados. Además, se observa una tendencia a que los valores medios

de alumnos y egresados estén más juntos entre sí, y que estén algo alejados de las medias del profesorado. Las medias de las tres muestras están más agrupadas en los siguientes ítems: cuadernos de campo y recensiones e informes, lo que demuestra que en estos casos los tres grupos tienen una valoración similar.

Sin embargo, el profesorado ha tendido a responder “ninguna o casi ninguna” en los ítems (siete de diez), mientras que alumnos y egresados solían puntuar por encima de esa valoración. A su vez, alumnado y egresado han coincidido en la respuesta más valorada en siete ocasiones.

Pregunta número 4 (3 en el cuestionario de los profesores)

Esta pregunta hace referencia a actitudes que se dan o pueden dar en el aula. Se solicitaba que los individuos valorasen en cuántas asignaturas se habían cumplido ciertas afirmaciones.

4.1 Se utilizaban dinámicas para mejorar el ambiente de clase

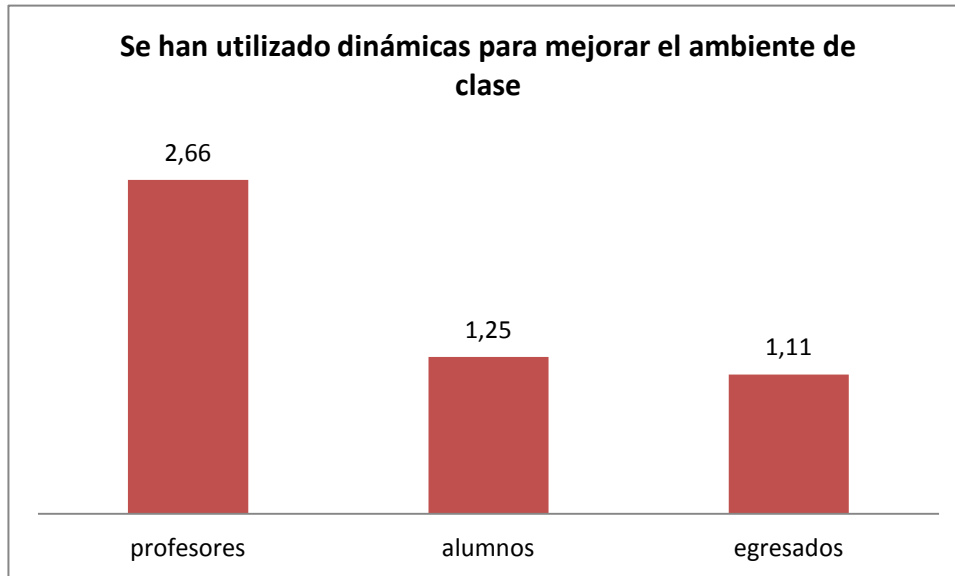
Tabla 54. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 4.1)

4.1 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: se han usado dinámicas para mejorar el ambiente de clase.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
2,66	1,14	82	1,25	,839	632	1,11	,975	187	97,25	,00

Tabla 55. Frecuencias absolutas (pregunta 4.1)

4.1 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: se han usado dinámicas para mejorar el ambiente de clase.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4,9	12,2	22,0	34,1	26,8	18,5	44,9	30,2	5,9	0,5	31,0	36,9	23,0	8,0	1,1
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 20. Medias de las muestras (pregunta 4.1)



Se puede observar que, con respecto al ítem “Se han utilizado dinámicas para mejorar el ambiente de clase”, la valoración es dispar. Por un lado, los docentes tienden a la respuesta “bastantes” con una media del 2,66, mientras que tanto alumnado como egresados tienden, con medias de 1,25 y 1,11, a la opción de respuesta “pocas”.

4.2 Se permitía preguntar dudas en las clases

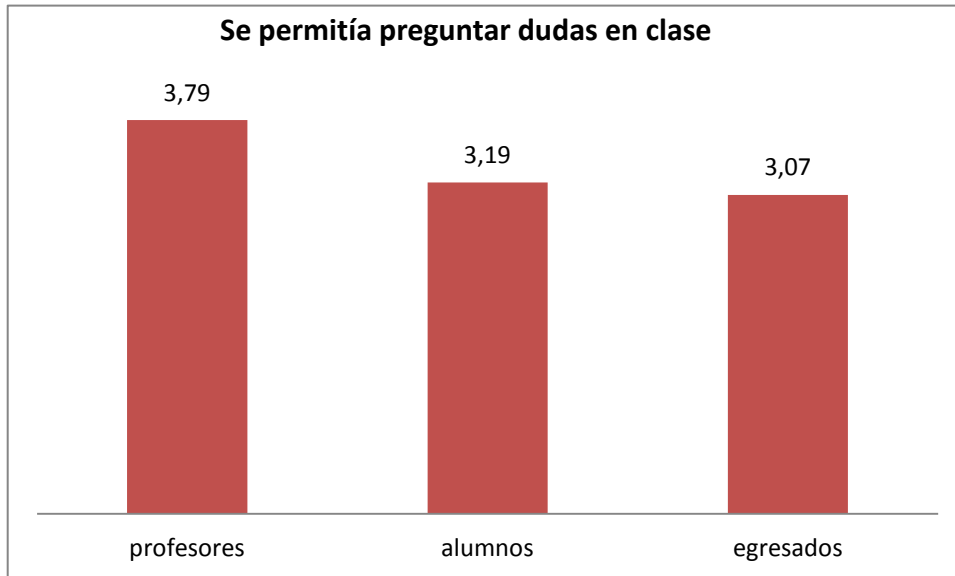
Tabla 56. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 4.2)

4.2. Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: se permitía preguntar dudas en clase.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
3,79	,532	89	3,19	,775	635	3,07	,947	187	26,06	,00

Tabla 57. Frecuencias absolutas (pregunta 4.2)

4. 2 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: se permitía preguntar dudas en clase														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
-	1,1	2,2	13,5	83,1	-	2,5	13,7	45,0	38,6	-	8,6	15,5	35,8	40,1
-	%	%	%	%	-	%	%	%	%	-	%	%	%	%

Gráfico 21. Medias de las muestras (pregunta 4.2)



En este ítem, resulta interesante que ninguna de las tres poblaciones han valorado la respuesta “ninguna o casi ninguna”. Por otro lado, las medias son altas en las tres muestras, aunque destaca la proporcionada por el profesorado, cuyo valor medio (3,79) tiende a “muchas”, con un porcentaje de respuesta del 83,1%. También tienden a esta respuesta los alumnos, aunque su media es algo menor (3,19). Los egresados, con la media más baja (3,07), tienden a la respuesta “bastantes”. Los datos, por tanto, demuestran que la posibilidad de preguntar dudas en clase se da con mucha frecuencia.

4.3 Las tutorías se utilizaban para resolver dudas sobre el desarrollo de la asignatura

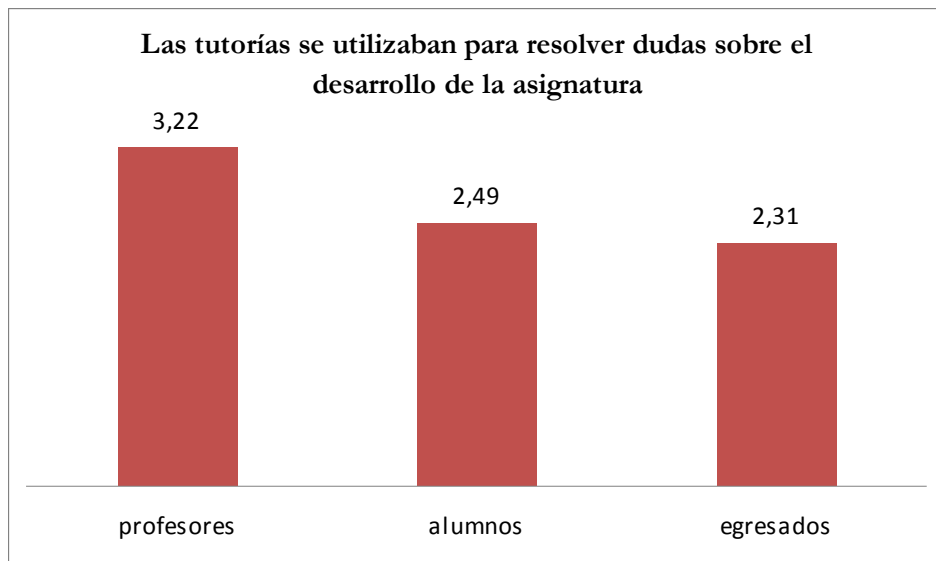
Tabla 58. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 4.3)

4.3 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: las tutorías se utilizan para resolver dudas sobre el desarrollo de la asignatura.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
3,22	,951	89	2,49	1,03	631	2,31	1,15	184	23,71	,00

Tabla 59. Frecuencias absolutas (pregunta 4.3)

4.3 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: las tutorías se utilizan para resolver dudas sobre el desarrollo de la asignatura.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1,1	4,5	15,7	28,1	50,6	3,6	13,5	30,1	35,8	17,0	6,5	19,0	28,8	28,3	17,4
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 22. Medias de las muestras (pregunta 4.3)



Esta afirmación es bastante valorada por las tres muestras. Los profesores, con una media de 3,22 tienden a la opción de respuesta “muchas”, los alumnos tienden a responder “bastantes” con una media de 2,49 y egresados, con un valor medio de 2,31, responden sobre todo “algunas”.

4.4 Se utilizan medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc.)

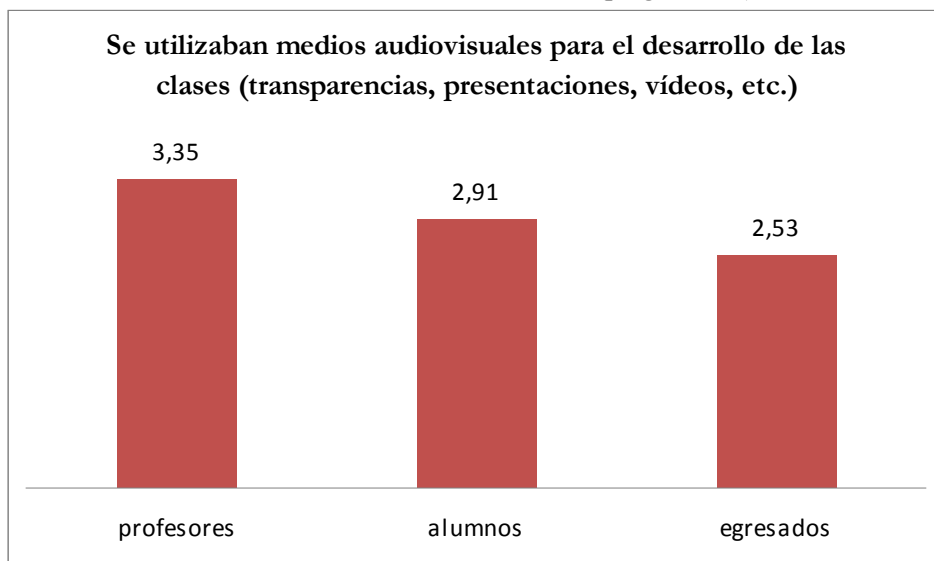
Tabla 60. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 4.4)

4.4 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: se utilizan medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc.).										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
3,35	,893	89	2,91	,917	635	2,53	,991	187	24,99	,00

Tabla 61. Frecuencias absolutas (pregunta 4.4)

4.4 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: se utilizan medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc.).														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4,5	14,6	22,5	58,4		0,6	6,6	23,0	40,2	29,6	1,6	11,2	40,1	26,7	20,3
%	%	%	%		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 23. Medias de las muestras (pregunta 4.4)



Con respecto al uso de medios audiovisuales como transparencias, presentaciones, videos, etc. para el desarrollo de las clases, los profesores son los que tienen un valor medio más alto, 3,35, tendiendo hacia la respuesta “muchas”. Los discentes tienden a responder “bastantes” con una media de 2,91, y los egresados, con un valor medio de 2,53, tienden a la opción “algunas”.

4.5 Se plantean situaciones en clase en las que se tiene que resolver problemas educativos que pueden surgir en la futura práctica profesional

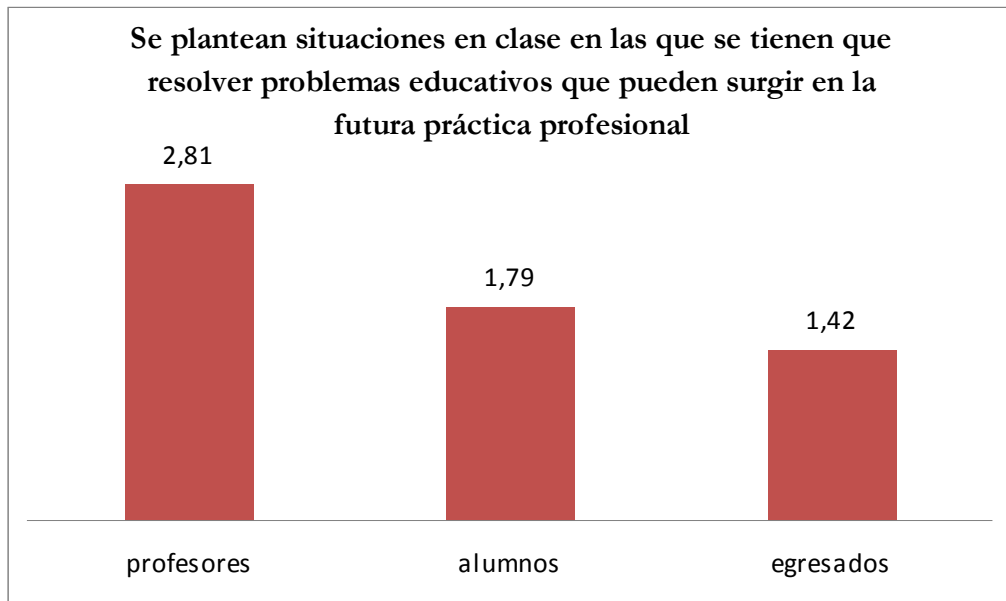
Tabla 62. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 4.5)

4.5 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: se plantean situaciones en las que se tienen que resolver problemas educativos que pueden surgir en la futura práctica profesional.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
2,81	1,01	88	1,79	,914	634	1,42	1,00	186	65,15	,00

Tabla 63. Frecuencias absolutas (pregunta 4.5)

4.5 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: se plantean situaciones en las que se tienen que resolver problemas educativos que pueden surgir en la futura práctica profesional.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3,4	4,5	28,4	35,2	28,4	6,6	30,8	43,4	15,5	3,8	18,8	37,1	30,1	11,3	2,7
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 24. Medias de las muestras (pregunta 4.5)



Acerca de la posibilidad de que se plantearan en clase situaciones en las que se hubiera de resolver problemas educativos que pueden surgir en la futura práctica profesional, los docentes tienden a responder “bastantes” con un valor medio de 2,81. El alumnado considera, con una media de 1,79 que se ha llevado a cabo en “algunas” ocasiones. Los egresados, sin embargo, con una media de 1,42, opinan que esto se ha hecho en “pocas” ocasiones.

4.6 La asignatura se acompaña de prácticas que ayudan a entender mejor la posterior labor profesional

Tabla 64. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 4.6)

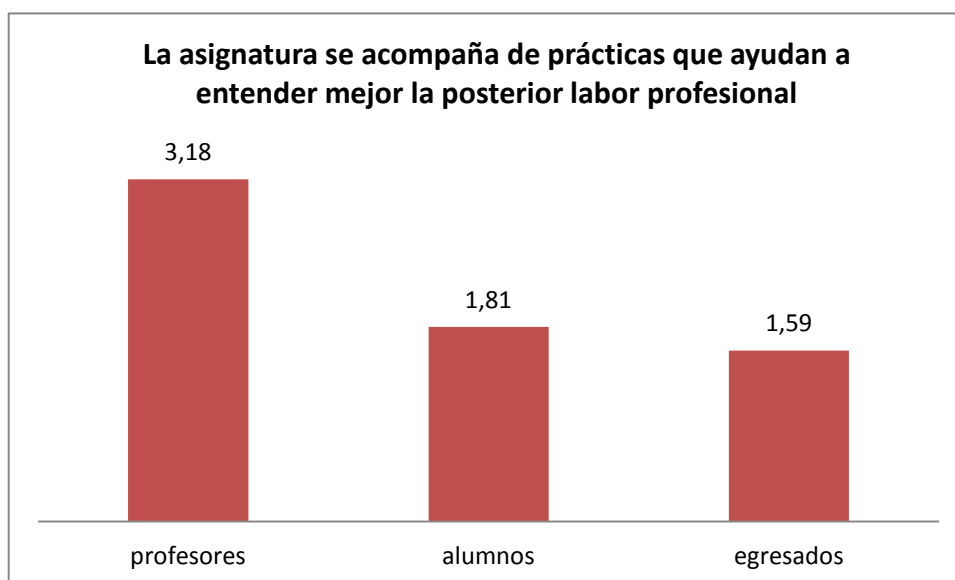
4.6 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: la asignatura se acompaña de prácticas que ayudan a entender mejor la posterior labor profesional										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación	Tamaño	Media	Desviación	Tamaño	Media	Desviación	Tamaño	F	Sig.

típica			típica			típica				
3,18	1,02	89	1,81	,952	627	1,59	1,07	185	87,09	,00

Tabla 65. Frecuencias absolutas (pregunta 4.6)

4.6 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: la asignatura se acompaña de prácticas que ayudan a entender mejor la posterior labor profesional.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3,4	3,4	14,6	29,2	49,4	6,1	33,2	40,2	15,2	5,4	16,2	31,9	34,1	12,4	5,4
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 25. Medias de las muestras (pregunta 4.6)



En referencia a la afirmación “La asignatura se ha acompañado de prácticas que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional”, se puede observar que los valores medios son dispares (3,18, 1,81 y 1,59). Mientras que el profesorado tiende a valorar con la media más alta (3,18) que este hecho se ha dado en “muchas” ocasiones (con una frecuencia de casi la mitad, 49,4%), alumnos y egresados consideran que esto sólo ha ocurrido “algunas” veces.

4.7 Se utilizan estrategias metodológicas variadas

Tabla 66. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 4.7)

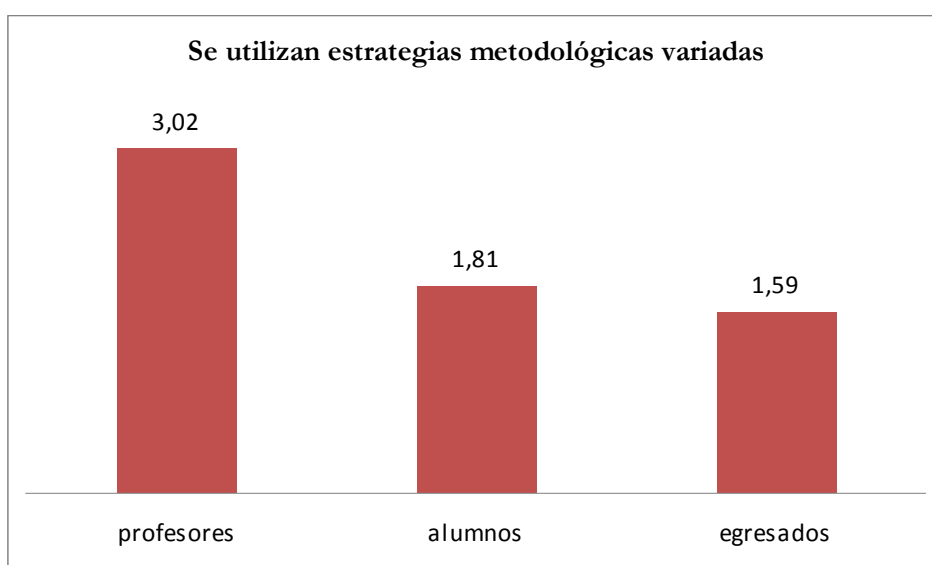
4.7 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: se utilizan estrategias metodológicas variadas.														
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
3,02	,922	88	1,81	,847	631	1,59	,964	182	86,20	,00

Tabla 67. Frecuencias absolutas (pregunta 4.7)

4.7 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: se utilizan estrategias metodológicas variadas.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1,1	3,4	23,9	35,2	36,4	4,3	31,4	45,8	15,8	2,7	12,6	34,1	38,5	11,5	3,3
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 26. Medias de las muestras (pregunta 4.7)



Respecto al uso de estrategias metodológicas variadas no hay consenso en las opiniones: los docentes, con una media de 3,02, opinan que hay variedad metodológica en “muchas” ocasiones; sin embargo, discentes y egresados consideran que esto ocurre en “algunas” ocasiones (1,81 y 1,59 de media respectivamente).

4.8 En las clases se utilizan exposiciones orales para las explicaciones y el alumnado toma apuntes

Tabla 68. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 4.8)

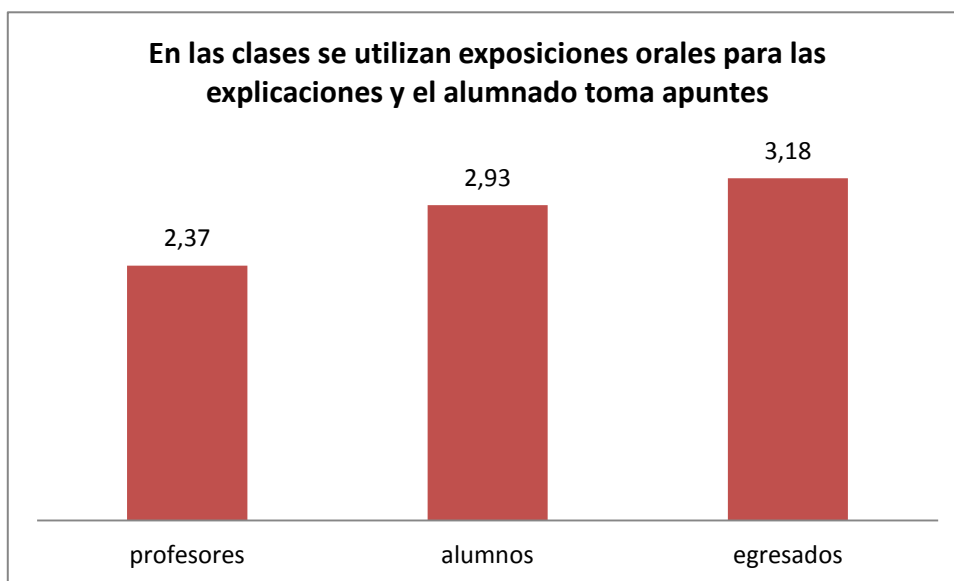
4.8 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: en las clases se han utilizado														
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

exposiciones orales para las explicaciones y se tomaban apuntes.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
2,37	1,21	89	2,93	,950	633	3,18	,947	186	20,76	,00

Tabla 69. Frecuencias absolutas (pregunta 4.8)

4.8 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: en las clases se han utilizado exposiciones orales para las explicaciones y se tomaban apuntes.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5,6	20,2	29,2	21,3	23,6	1,1	6,8	21,8	38,5	31,8	1,6	4,8	12,9	34,9	45,7
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 27. Medias de las muestras (pregunta 4.8)



La afirmación “En las clases se han utilizado exposiciones orales para las explicaciones y se tomaban apuntes”, nos encontramos, por primera vez en la pregunta 4, que la media correspondiente al profesorado es menor que las otras dos. Las respuestas son bastante diferentes: los docentes tienden a responder que esta situación se da en “algunas” asignaturas, con un valor medio de 2,37. Por otro lado, alumnos y egresados, (con valores medios de 2,93 y 3,18), creen que esto ocurre en “bastantes” y en “muchas” ocasiones respectivamente.

Resumiendo, en esta pregunta los profesores han valorado positivamente la mayoría de los

ítems: en siete de las nueve preguntas, la respuesta más votada ha sido “bastantes” o “muchas”. Las tres muestras no han coincidido en ninguna respuesta, mientras que alumnado y egresados han coincidido en cuatro ítems. Entre las respuestas más votadas de estos dos grupos en ningún caso ha estado la opción “ninguna o casi ninguna”. En el caso de los alumnos, tampoco ha aparecido como respuesta más valorada la opción “muchas”.

4.8 La clase consiste, fundamentalmente, en el dictado de apuntes por parte del profesor

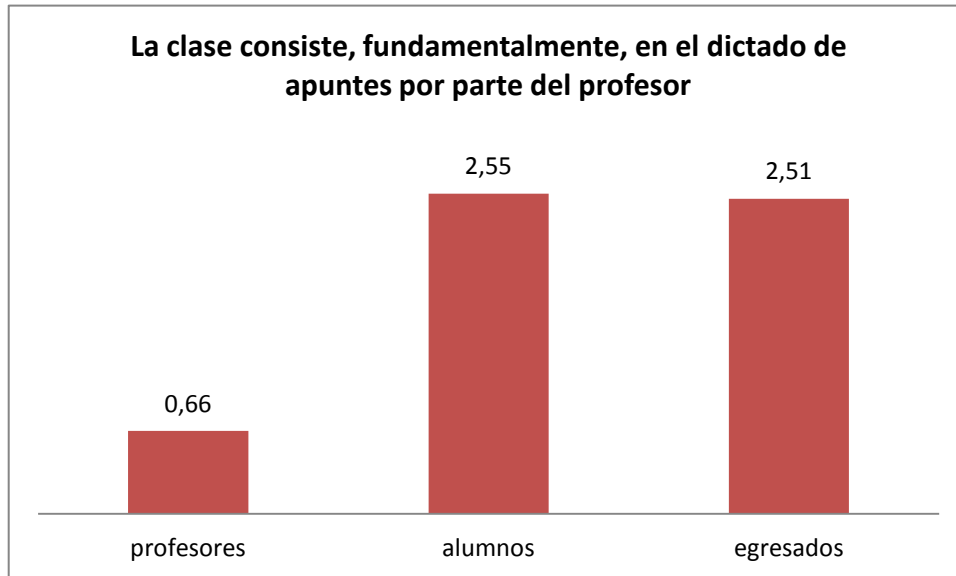
Tabla 70. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 4.9)

4.9 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: la clase consistió, fundamentalmente, en el dictado de apuntes por parte del profesor.										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
,66	,993	88	2,55	1,07	630	2,51	1,20	186	116,14	,00

Tabla 71. Frecuencias absolutas (pregunta 4.9)

4.9 Indica en cuántas asignaturas se ha cumplido la siguiente afirmación: la clase consistió, fundamentalmente, en el dictado de apuntes por parte del profesor.														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
60,2	22,7	10,2	4,5	2,3	3,3	12,9	32,5	28,4	22,9	5,9	16,7	23,7	28,0	25,8
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 28. Medias de las muestras (pregunta 4.9)



Con respecto a la afirmación “La clase ha consistido, fundamentalmente, en el dictado de apuntes por parte del profesor”, ocurre por segunda vez en la pregunta que la media del profesorado es más baja que las otras. En este caso, la diferencia entre ellas es notable. El 60,2 de los profesores consideran, con una media de 0,66, que “ninguna o casi ninguna” asignatura se ha basado en el dictado de apuntes; el 32,5% de los alumnos opinan que esto ha ocurrido en “algunas” asignaturas con una media de 2,55, y el 28% de los egresados, con un valor medio de 2,36, han tendido a la respuesta “bastantes”.

Por tanto, podemos concluir este apartado resumiendo que en general los profesores han valorado la mayoría de los ítems de forma positiva, exceptuando los dos últimos, relacionados con la toma de apuntes durante las clases. Tanto alumnado como egresados han valorado sus respuestas por debajo de la puntuación de los docentes.

Pregunta número 5 (sólo en los cuestionarios de alumnos y egresados)

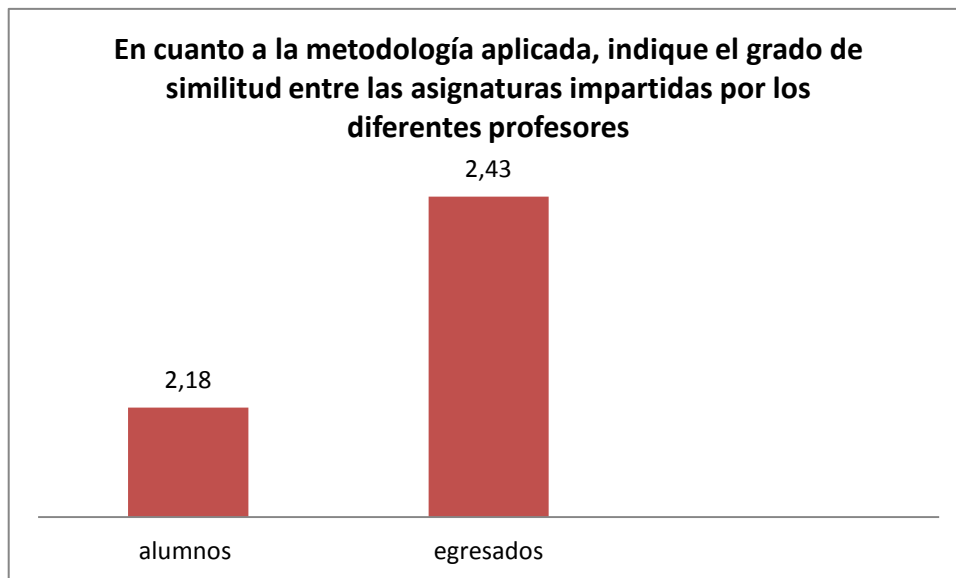
Tabla 72. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 5)

En cuanto a la metodología aplicada, indique el grado de similitud entre las asignaturas impartidas por los diferentes profesores.					
Alumnos			Egresados		
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño
2,18	,835	587	2,43	1,01	166

Tabla 73. Frecuencias absolutas (pregunta 5)

Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2,4%	15,8%	47,7%	29,6%	4,4%	4,2%	13,3%	30,7%	38,6%	13,3%

Gráfico 29. Medias de las muestras (pregunta 5)



Con respecto a la pregunta 5 del cuestionario de egresados y alumnado (“En cuanto a la metodología aplicada, indique el grado de similitud entre las asignaturas impartidas por los diferentes profesores”), se puede observar en la Tabla 72 que los resultados son muy similares entre los dos grupos que debían contestar a la cuestión: los egresados consideran que en un 38,6% de los casos hay “bastante” similitud en la metodología usada por los profesores y el 47,7% de los

alumnos reflejan que en “algunos” casos hay similitud. Es decir, la metodología empleada tiende a ser parecida en las diferentes asignaturas.

Pregunta número 11 (9 en el cuestionario de los profesores)

La última pregunta del cuestionario relacionada con las Metodologías Activas se refiere a la relación que se da entre éstas y la adquisición de competencias.

La Metodología Activa, cuando ha sido utilizada en las asignaturas que has cursado, ¿te han ayudado a adquirir competencias profesionales?

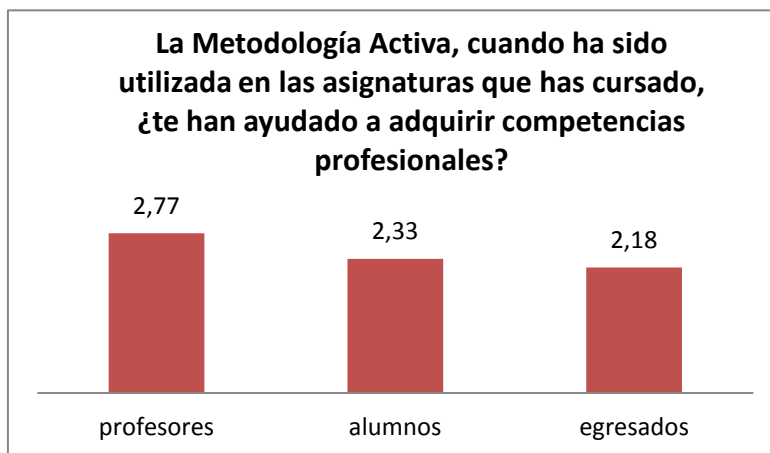
Tabla 74. Datos estadísticos descriptivos (pregunta 11, 9 del profesorado)

11. La Metodología Activa, cuando ha sido utilizada en las asignaturas que has cursado, ¿te han ayudado a adquirir competencias profesionales?										
Profesores			Alumnos			Egresados			ANOVA	
Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	Media	Desviación típica	Tamaño	F	Sig.
2,77	1,02	86	2,33	,880	628	2,18	1,01	166	10,92	,00

Tabla 75. Frecuencias absolutas (pregunta 11, 9 del profesorado)

11. La Metodología Activa, cuando ha sido utilizada en las asignaturas que has cursado, ¿te han ayudado a adquirir competencias profesionales?														
Profesores					Alumnos					Egresados				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4,7	3,5	27,9	38,4	25,6	2,7	11,9	42,0	35,8	7,5	9,2	19,6	27,7	30,4	13,0
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 30. Medias de las muestras (pregunta 11, 9 del profesorado)



Los docentes consideran, con una media de 2,77, que cuando han utilizado Metodologías Activas han ayudado “bastante” a sus alumnos a adquirir competencias profesionales. Esta misma opinión es compartida por los egresados, aunque el valor medio es menor (2,18). Los alumnos, por último, creen que este empleo les ha ayudado “medianamente”. Nos parece destacable que los egresados, que están ya supuestamente trabajando en la enseñanza, valoren que lo aprendido durante sus estudios les ha ayudado en su práctica docente posterior.

Por tanto, se puede concluir que esta pregunta, en general, tiene una respuesta positiva por parte de las tres muestras, que tienden a coincidir en que el uso de Metodologías Activas ayudan a adquirir competencias profesionales.

7. CONCLUSIONES

Las conclusiones obtenidas una vez analizados los datos son varias y se van a presentar agrupadas por muestras (profesores, alumnos, egresados), junto con otro apartado dedicado de una forma más genérica a la educación en general.

En lo que respecta al profesorado, del análisis de datos se desprende que no utiliza demasiado las Metodologías Activas, sino que se centra en la lección magistral. Para que se dé el cambio en la metodología usada en la Universidad, tendrían que experimentarse algunos cambios en los docentes. Las ideas que presentamos a continuación están muy relacionadas entre sí, como se podrá comprobar:

- Es necesario un cambio en la forma de pensar del profesorado. Ellos repiten la misma metodología que les fue transmitida cuando fueron alumnos en las distintas etapas educativas: la metodología tradicional, como hemos podido constatar de forma clara en la pregunta 3 (nos permitimos recordar que la mayoría de las respuestas dadas por el

profesor fueron “ninguna o casi ninguna”). Es importante que los docentes hagan el esfuerzo de intentar cambiar la metodología que emplean en el aula, puesto que, como se ha venido describiendo en todo nuestro trabajo, la sociedad no es la misma, y la educación no puede seguir siendo como antes.

- Para que se dé este cambio de mentalidad en los docentes, en muchas ocasiones será necesario formarlos: es muy difícil que el profesorado cambie la forma de pensar si no conoce alternativas ni domina las herramientas para llevarlas adelante y si no sabe qué aspectos podría mejorar de su práctica docente. Sería muy positivo que en las universidades se ofertaran cursos de formación en distintas metodologías. Además, el uso de Metodologías Activas, en concreto, implica un papel muy definido por parte del profesor; para que pueda llevarlo a cabo de forma satisfactoria debe tener una formación previa que le aporte seguridad en los pasos que tiene que ir dando mientras acompaña al alumnado en su proceso de aprendizaje. A su vez, trabajando de esta forma, el profesorado llevará adelante en primera persona la idea del *lifelong learning*.
- Unido a los puntos anteriores, es importante que el profesor haga una reflexión personal sobre su práctica docente. Sólo podrá dotar de mayor calidad a su enseñanza si analiza los puntos fuertes y débiles en el ejercicio de la docencia: sabiendo qué aspectos son mejorables, los podrá cambiar, y conociendo también cuáles son sus puntos fuertes, podrá obtener de ellos mejores resultados. Pero es claro que este análisis sólo verá la luz si se convierte en investigador de su práctica docente, si se pregunta curso tras curso ¿qué puedo mejorar de mi forma de enseñar?

Respecto a los datos obtenidos de los cuestionarios del alumnado, se desprende que, aunque con respuestas algo distintas al resto, no constatan que se haga demasiado uso de Metodologías Activas. En cualquier caso, queremos concluir que:

- Al igual que los docentes, los estudiantes están acostumbrados a un modelo de enseñanza transmisivo, por lo que, al encontrarse frente a nuevas metodologías, se sienten perdidos y llegan incluso a rechazarlas. Les resulta familiar y también cómoda la postura que tienen que tomar en las metodologías tradicionales. Es más fácil memorizar, o simplemente “retener con alfileres” como ocurre en muchas ocasiones que pensar, tratar de relacionar ideas, oponerlas, sintetizar, resumir, etc. Por tanto, también los discentes deben cambiar su forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando a ser los protagonistas y principales actores en la construcción de su aprendizaje.

En lo relativo a los egresados, los datos demuestran que durante su etapa como alumnos no han recibido demasiada enseñanza basada en Metodologías Activas, puesto que los resultados que

ofrece el cuestionario son bajos en su mayoría. Por otro lado, estos resultados son mayoritariamente más bajos que los del alumnado; podemos pensar que esto puede ser debido a que, con el paso de los años, el profesorado ha podido modificar su metodología con respecto a lo que hacían antes, o que el alumnado egresado haya olvidado cosas por el paso del tiempo. Por último, podemos reflexionar que si durante su periodo de formación han sido enseñados siguiendo la metodología tradicional, es difícil que puedan implementar metodologías más novedosas en su práctica profesional, puesto que no tienen la experiencia y el conocimiento que podían haber adquirido durante su periodo formativo. Este hecho resulta especialmente grave si tenemos en cuenta que, en el caso de Magisterio, se está impartiendo formación para enseñar a los futuros docentes.

Para concluir con este apartado, nos gustaría mencionar que, si se promueven estos cambios en la enseñanza, la implantación del EEES se verá altamente facilitada:

- Es importante que la universidad sea un espacio de diálogo. Este diálogo debe darse en varios ámbitos:
 - entre los propios docentes: puede resultar una experiencia muy enriquecedora si se comparten experiencias (lo que funciona, lo que no ha salido como se esperaba, etc.), o incluso, si se comparten proyectos en diferentes asignaturas. Si, a lo largo del presente trabajo mencionábamos lo importante que es que los alumnos aprendan a construir el conocimiento haciendo comparaciones, contrastes, etc., qué mejor que esto se pueda llevar a cabo con proyectos interdisciplinares, en los que diferentes profesores hayan buscado nexos que unan distintas materias.
 - entre el profesor y el alumnado: mientras que la metodología tradicional situaba al profesor dirigiendo la enseñanza desde un plano muy superior al estudiante, las Metodologías Activas fomentan el diálogo profesor-alumno: ambos tienen qué decir, los dos pueden aprender del otro, los dos pueden construir la asignatura. Un ejemplo de esto puede ser la situación que se presentaba en la pregunta 1 del cuestionario: la presentación dialogada del programa de la asignatura al principio de curso; profesorado y alumnado pueden negociar aspectos relacionados con la forma de evaluación, por ejemplo.
- Por otro lado, y dentro de este punto, detectamos la necesidad de un cambio metodológico que empiece antes, en la educación obligatoria. Es obvio pensar que el alumnado universitario no puede cambiar su forma de situarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje si nunca se ha visto en la necesidad de hacerlo, porque la educación que ha recibido siempre ha sido bancaria. Si desde los niveles inferiores se utilizan nuevas metodologías, al estudiante le resultarán mucho más familiares.

8. CONSIDERACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Este Trabajo Fin de Master no supone un punto y final; más bien pretende ser un punto y seguido: la autora desearía culminar esta investigación en una Tesis Doctoral. Esta investigación puede seguir diferentes caminos:

El Análisis del uso de Metodologías Activas en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Puesto que la autora imparte docencia universitaria en esta materia, sería muy interesante. Además, los datos obtenidos en el cuestionario analizado en esta investigación no eran muy numerosos en la especialidad citada. Para llevar adelante esta línea de investigación, sería necesario diario de investigación, observación de aula, entrevistas antes, durante y al finalizar la asignatura con el alumnado y cuestionarios.

Por otro lado, también resultaría interesante hacer un seguimiento de los centros universitarios donde se llevó a cabo esta investigación para comprobar si se han dado cambios desde que se implantó el nuevo plan de estudios. Esto podría llevarse a cabo por medio de cuestionarios o incluso de entrevistas o grupos de discusión.

Otra posibilidad es hacer un seguimiento del alumnado egresado, para saber si ellos emplean Metodologías Activas en las aulas de Infantil, Primaria y Secundaria, conocer sus dificultades y éxitos por medio de entrevistas, apoyadas por el diario de aula, o incluso conocer el punto de vista de las familias y los propios alumnos ante el cambio metodológico.

Y a esta labor, quedamos, por lo pronto, emplazados.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arregi, X., Bilbatua, M. y Sagasta, M.P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: Diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 109-129.

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Barba, J.J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.
- Barragán Sánchez, 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. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), pp. 121-140.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2011). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Canós, L. y Mauri J. (2005). *Metodologías activas para la docencia y aplicación de las nuevas tecnologías: una experiencia*. Recuperado de:
http://w3.iec.csic.es/URSI/articulos_modernos/articulos_gandia_2005/articulos/otros_articulos/462.pdf
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Living Well: The Psychology of Everyday Life*. Little Rock, AR: Phoenix Press.
- Escribano, A. y Del Valle, A. (coords.). (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- De Juan, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- De Ketele, J.M. y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de la información*. Madrid: La Muralla.
- De la Orden, A. (1985). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Tomo II. Madrid: Santillana.
- De la Riva, F. (1997). *Características y utilización de las técnicas*. Cádiz: CERO.

- De Lara Guijarro, E., y Ballesteros Velázquez, B. (2001). *Métodos de investigación en Educación social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- De Miguel, M. (coord.) (2006a). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel, M. (2006b). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), pp.71-91.
- Delgado García, A. M., Borge Bravo, R., García Albero, J., Oliver Cuello, R. y Salomón Sancho, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dirección General De Universidades. Recuperado de: http://campus.usal.es/~ofees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf
- Declaración de Bolonia. (1999). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Declaración de La Sorbona. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo* (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf
- Declaración de Praga. (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Egido Gálvez, I., Aranda, R., Cerrillo, R., De la Herrán, A., De Miguel, S., Gómez, M., Hernández, R., Izuzquiza, D., Murillo, F.J. y Pérez, M. (2006). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), pp. 137-149.

- Escudero, T. (2005). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. *Contextos educativos*, 8-9, pp. 179-199.
- Exley, K. y Dennick, R. (2009). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- Fazey, D. (1996). Academic advice and personal tutoring at the University of Wales, Bangor. *HEQC: Personal tutoring and academic advice*. London: HEQC
- Fernández, T., Orejudo, S. y Garrido, M.A. (2008). Experiencias con Metodologías Activas en la Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), pp.15-20.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías Activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- Fernández March, A. (2008). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, (22,3), pp. 161-187.
- Font, A. (2004). Líneas maestras del Aprendizaje por Problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 79-95.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 61-77.
- Galvis, R.V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, pp.48-57.
- García Ruiz, M.R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), pp.253-269.
- Gargallo Castel, A. (2009). Metodologías Activas en la dirección estratégica de la empresa: implicación de los alumnos en el análisis estratégico de la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), pp.1-8.

- Gavari Starkie, E. (2006). La formación de los docentes a través del prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), pp.121-136.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educationall.pdf
- González Ballesteros, M, Fernández Lozano, P, y Martín del Pozo, R. (2008). Las actividades prácticas como instrumento para el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), pp.141-160.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Learreta, B., Montil, M., González, A. y Asensio, A. (2009). Percepción del alumnado ante el uso de Metodologías Activas de enseñanza como respuesta a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso. *Apunts. Educación Física y deportes*, 95, pp.92-98.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Boletín Oficial del Estado nº 89, pp.16241-16260. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- López Pastor, V.M., Monjas, R., Manrique, J.C., Barba, J.J. y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y educación*, 20(4), pp. 457-477.
- López Pastor, V. (coord.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

- Margaleff, L. y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), 47-62.
- Marqués, P. (2001). *La enseñanza. Buenas prácticas. La motivación*. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>
- Menéndez, O., de Paco, P., Parrón, J. (2009). Aplicación de metodologías de enseñanza cooperativa en la titulación de Ingeniería Técnica de Telecomunicación. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 2(19), pp. 165-171.
- Meyer, V. (2004). *Project oriented learning (POL) as a communication tool of environmental sciences in the community of Sobanguwe. A case study*. Recuperado de: www.saasta.ac.za/scicom/pcst7/meyer_v.pdf
- Murillo, P. (2007). *Nuevas formas de trabajar en la clase: Metodologías Activas y colaborativas*. Recuperado de: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/3a.pdf>
- Nolasco, M.A. y Modarelli, M.C. (2009). Metodología didáctica innovadora: una experiencia en el aula universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(2), pp.1-8.
- Ochando, L.E., Rosendo, A., García, R. y Bertomeu, J.R. (2008). Metodologías Activas en el marco del EEES: Aprendizaje Cooperativo basado en trabajos coordinados. *Anales de la Real Sociedad Española de Química*, pp. 135-139.
- Orejudo, S., Fernández, T. y Garrido, M.A. (2008). Elaboración y trabajo con casos y otras experiencias activas. Cuatro experiencias de un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Zaragoza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3). pp. 21-45.
- Ordóñez, C.L. y Ordóñez, J.T. (2004). Cuando el cambio pedagógico es sólo metodológico. *Revista de Estudios Sociales*, 19, pp. 33-50.
- Palazón-Pérez de los Cobos, A., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, M.C., Gómez-García, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón* 63 (2), pp.27-39.
- Pardo, A. y Ruíz, M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw-Hill.

- Parra, E. (2002). *Elementos para la docencia universitaria*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Pascual, C. (2011). La creación de un clima positivo en el aula de EF: una visión general. *Tándem*, 35 pp. 61-67.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 3, pp.503-523.
- Randi, J. y Corno, L. (2000). Los profesores como innovadores. En Biddle, B., Goodson, I. y Good, T. (eds.). *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación* (pp. 173-192). Madrid: Paidós
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.* Boletín oficial del Estado 224 de 18 de septiembre de 2003. Pp. 34355-34356. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.* Boletín Oficial del Estado 260 de 30 de octubre de 2007. pp. 44037 44048. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Rodríguez M., Palomero, J.E. y Teruel, M.T. (2006). Hacia una metodología convergente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), pp.17-35.
- Romero, C. (2008). El portafolios y el trabajo de grupo: una experiencia del crédito ECTS en la formación del magisterio especialista en Educación Física. *REIFOP*, 11 (2), pp.73-84. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240783397.pdf
- Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 39-59.
- 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.

- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad. Una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), pp.201-207.
- Sánchez González, M. P. (coord.) (2010). *Técnicas discentes y sistemas de evaluación en Educación superior*. Madrid: Narcea.
- Schmitz, C., Luxenberg, M. (2002). Evaluation of the “Learning by doing” Faculty Development Program for the Minnesota State Colleges and Universities (MnSCU) Center for Teaching and Learning. Final Report Summary. (Sin publicar).
- Scrieben, M.S. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), pp. 147-166.
- Stufflebeam, D.L. y Phi Delta Kappa (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: Peacock.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Vallejo Ruiz, M. y Molina Saorín, J. (2011). Análisis de las Metodologías Activas en el grado de maestro de educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), pp.207-217. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588697.pdf
- Villa, A. y Ruiz, M. (2004). La Red de Educación y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp.21-37. Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227734006.pdf
- Zabalza, M. A. (2006a). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2006b). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), pp.37-69.

ANEXOS

ANEXO 1: DATOS GENERALES DE LAS MUESTRAS

PROFESORES

Estudios en los que imparte docencia (localidad):

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	20	22,5	23,0	23,0
	Magisterio-Segovia	19	21,3	21,8	44,8
	Ciencias Jurídicas-Sociales-Segovia	9	10,1	10,3	55,2
	Valladolid	15	16,9	17,2	72,4
	Educación de León	14	15,7	16,1	88,5
	Zamora	2	2,2	2,3	90,8
	Madrid	1	1,1	1,1	92,0
	Salamanca	7	7,9	8,0	100,0
	Total	87	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		89	100,0		

Años de experiencia:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	2	2,2	2,4	2,4
	2,00	4	4,5	4,8	7,2
	3,00	4	4,5	4,8	12,0
	4,00	1	1,1	1,2	13,3
	5,00	3	3,4	3,6	16,9
	6,00	3	3,4	3,6	20,5
	7,00	3	3,4	3,6	24,1
	8,00	3	3,4	3,6	27,7
	10,00	9	10,1	10,8	38,6
	11,00	2	2,2	2,4	41,0
	12,00	3	3,4	3,6	44,6
	13,00	2	2,2	2,4	47,0
	14,00	3	3,4	3,6	50,6
	15,00	6	6,7	7,2	57,8
	16,00	3	3,4	3,6	61,4
	17,00	3	3,4	3,6	65,1
	18,00	4	4,5	4,8	69,9
	19,00	2	2,2	2,4	72,3
	20,00	7	7,9	8,4	80,7
	22,00	1	1,1	1,2	81,9
	23,00	4	4,5	4,8	86,7
	26,00	1	1,1	1,2	88,0
	29,00	1	1,1	1,2	89,2
	30,00	1	1,1	1,2	90,4
	33,00	1	1,1	1,2	91,6
	34,00	1	1,1	1,2	92,8
	35,00	3	3,4	3,6	96,4

	37,00	1	1,1	1,2	97,6
	38,00	2	2,2	2,4	100,0
	Total	83	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	6	6,7		
Total		89	100,0		

Posee el título de doctor:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	54	60,7	62,8	62,8
	No	32	36,0	37,2	100,0
	Total	86	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		89	100,0		

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	52	58,4	62,7	62,7
	Mujer	31	34,8	37,3	100,0
	Total	83	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	6	6,7		
Total		89	100,0		

Señale su categoría profesional:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CAUN	1	1,1	1,2	1,2
	PTUN-CAEU	20	22,5	23,8	25,0
	PTEU	25	28,1	29,8	54,8
	Contratado-doctor	21	23,6	25,0	79,8
	Contratado-tiempo parcial	15	16,9	17,9	97,6
	Becario	2	2,2	2,4	100,0
	Total	84	94,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,6		
Total		89	100,0		

Posee algún tipo de formación psicopedagógica:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	5	5,6	5,6	5,6
	Sí	71	79,8	79,8	85,4
	No	13	14,6	14,6	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Estudios de Magisterio, Pedagogía, Psicología,...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	59	66,3	66,3	66,3
	Sí	30	33,7	33,7	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Curso de Aptitudes Pedagógicas (CAP)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	53	59,6	59,6	59,6
	Sí	36	40,4	40,4	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Formación de la propia universidad (cursos, talleres,...)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	39	43,8	44,8	44,8
	Sí	48	53,9	55,2	100,0
	Total	87	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		89	100,0		

ALUMNOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Magisterio de Segovia	205	32,3	32,3	32,3
	Facultad de León (INEF)	65	10,2	10,2	42,5
	Facultad de Educación de Valladolid	115	18,1	18,1	60,6
	Educación de León	135	21,3	21,3	81,9
	Escuela de Magisterio de Zamora	57	9,0	9,0	90,9
	Escuela de Magisterio de Ávila	7	1,1	1,1	92,0
	Facultad de Educación de Salamanca	51	8,0	8,0	100,0
	Total	635	100,0	100,0	

Especialidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primaria	117	18,4	18,4	18,4
	Musical	32	5,0	5,0	23,5
	Educación Física	210	33,1	33,1	56,5
	Educación Infantil	182	28,7	28,7	85,2
	INEF	65	10,2	10,2	95,4
	Otras	4	,6	,6	96,1
	Lengua extranjera	25	3,9	3,9	100,0
	Total	635	100,0	100,0	

Estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	FP	36	5,7	5,9	74,3
	Diplomado	125	19,7	20,6	94,9
	Licenciado	27	4,3	4,5	99,3
	Otros	4	,6	,7	100,0
	Total	606	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	29	4,6		
Total		635	100,0		

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	224	35,3	36,5	36,5
	Mujer	390	61,4	63,5	100,0
	Total	614	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	21	3,3		
Total		635	100,0		

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	152	23,9	24,8	24,8
	2	398	62,7	64,9	89,7
	3	63	9,9	10,3	100,0
	Total	613	96,5	100,0	
Perdidos	Sistema	22	3,5		
Total		635	100,0		

EGRESADOS

Especialidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primaria	25	13,4	13,5	13,5
	Musical	22	11,8	11,9	25,4
	Educación Física	74	39,6	40,0	65,4
	Educación Infantil	47	25,1	25,4	90,8
	Idiomas	1	,5	,5	91,4
	INEF	1	,5	,5	91,9
	Otras	15	8,0	8,1	100,0
	Total	185	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		187	100,0		

Finalización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1984	1	,5	,5	,5
	1994	1	,5	,5	1,1
	1998	1	,5	,5	1,6
	1999	2	1,1	1,1	2,7
	2000	5	2,7	2,7	5,4
	2001	5	2,7	2,7	8,2
	2002	2	1,1	1,1	9,2
	2003	9	4,8	4,9	14,1
	2004	12	6,4	6,5	20,7
	2005	14	7,5	7,6	28,3
	2006	36	19,3	19,6	47,8
	2007	47	25,1	25,5	73,4
	2008	32	17,1	17,4	90,8
	2009	17	9,1	9,2	100,0
	Total	184	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,6		
Total		187	100,0		

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	61	32,6	32,6	32,6
	Mujer	126	67,4	67,4	100,0
	Total	187	100,0	100,0	

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20,00	2	1,1	1,1	1,1
	21,00	10	5,3	5,3	6,4
	22,00	13	7,0	7,0	13,4
	23,00	25	13,4	13,4	26,7
	24,00	21	11,2	11,2	38,0
	25,00	30	16,0	16,0	54,0
	26,00	20	10,7	10,7	64,7
	27,00	17	9,1	9,1	73,8
	28,00	12	6,4	6,4	80,2
	29,00	12	6,4	6,4	86,6
	30,00	4	2,1	2,1	88,8
	31,00	6	3,2	3,2	92,0
	32,00	5	2,7	2,7	94,7
	33,00	2	1,1	1,1	95,7
	35,00	1	,5	,5	96,3
	36,00	2	1,1	1,1	97,3
	37,00	2	1,1	1,1	98,4

39,00	2	1,1	1,1	99,5
48,00	1	,5	,5	100,0
Total	187	100,0	100,0	

ANEXO 2: CUESTIONARIO DEL PROFESORADO



Proyecto de Investigación:
Evaluación Formativa y Espacio Europeo de Educación Superior

El presente cuestionario contempla el análisis de tres de los elementos más importantes del proceso de enseñar y aprender cuales son las metodologías didácticas, los sistemas de evaluación y el desarrollo de competencias profesionales. Para garantizar la confidencialidad de los profesores participantes, todos los datos serán tratado de forma anónima y colectiva.

Muchas gracias por su colaboración

1.- ASPECTOS METODOLOGÍAS

	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas o todas
1.- ¿En cuántas de tus asignaturas se discutes el programa al comienzo del curso ?	0	1	2	3	4
2.- Indica la frecuencia con la que utilizas las siguientes estrategias y técnicas en el desarrollo de tus asignaturas (en cuántas):	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas o todas
2.1- Proyectos tutorados	0	1	2	3	4
2.2- Seminario	0	1	2	3	4
2.3- Estudio de casos	0	1	2	3	4
2.4- Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas	0	1	2	3	4
2.5- Aprendizaje colaborativo	0	1	2	3	4
2.6- Lección magistral	0	1	2	3	4
2.7- Sesiones prácticas	0	1	2	3	4
2.8- Cuadernos de campo	0	1	2	3	4
2.9- Diario o fichas de sesiones	0	1	2	3	4
2.10- Recensiones e informes	0	1	2	3	4
2.11- Tertulias dialógicas	0	1	2	3	4
2.12- Mesas redondas	0	1	2	3	4
2.13- Plataformas virtuales (asignaturas virtuales)	0	1	2	3	4
2.14- Debates	0	1	2	3	4
2.15- Consultar bibliografía	0	1	2	3	4
2.16- Observación de prácticas docentes	0	1	2	3	4
2.17- Exposiciones de trabajos	0	1	2	3	4
3.- En el desarrollo de tus clases, en cuántas se cumplen las siguientes afirmaciones:	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas o todas
3.1- Se usan dinámicas para mejorar el ambiente de clase	0	1	2	3	4
3.2- Se permite preguntar dudas en las clases	0	1	2	3	4
3.3- Las tutorías se usan para resolver dudas sobre el desarrollo de la asignatura	0	1	2	3	4
3.4- Se utilizan medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc)	0	1	2	3	4
3.5- Se plantean situaciones en clase en las que se tiene que resolver problemas educativos que pueden surgir en la futura práctica profesional	0	1	2	3	4
3.6- La asignatura se acompañan de prácticas que ayudan a entender mejor la posterior labor profesional	0	1	2	3	4
3.7- Se utilizan estrategias metodológicas variadas	0	1	2	3	4
3.8- En las clases se utilizan exposiciones orales para las explicaciones y el alumnado toma apuntes	0	1	2	3	4
3.9- La clase consiste, fundamentalmente, en el dictado de apuntes por parte del profesor	0	1	2	3	4

B- EVALUACIÓN

4.- En el desarrollo de tus clases...:

	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas o todas
4.1- Se discute el sistema de evaluación al comienzo del curso	0	1	2	3	4
4.2- Se realizan procesos de evaluación continua (realización y entrega de documentos durante el desarrollo de la asignatura)	0	1	2	3	4
4.3- Se utilizan procesos de evaluación formativa (el profesor devuelve los documentos corregidos y daba información sobre cómo hacerlos mejor y corregir errores)	0	1	2	3	4
4.4- Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos	0	1	2	3	4
4.5- Se utilizan portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales	0	1	2	3	4
4.6- Se utilizan portafolios grupales o carpetas colaborativas para entregar todos los materiales	0	1	2	3	4
4.7- Se explica previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos o exámenes	0	1	2	3	4
4.8- Se comentan los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación	0	1	2	3	4

5.- En relación con el tipo de examen:

	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas o todas
5.1- Se utilizan exámenes orales	0	1	2	3	4
5.2- Se usan exámenes escritos de desarrollo (con preguntas largas, desarrollo de un tema, etc.)	0	1	2	3	4
5.3- Se realizan exámenes con preguntas cortas	0	1	2	3	4
5.4- Se utilizan exámenes tipo test	0	1	2	3	4
5.5- Se utilizan exámenes prácticos (resolución de problemas, planteamiento de actividades, etc)	0	1	2	3	4

6.- En relación con la calificación:

	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas o todas
6.1- La calificación proviene únicamente del examen final	0	1	2	3	4
6.2- La nota final proviene del examen final y algún trabajo	0	1	2	3	4
6.3- La calificación proviene del examen final y otros instrumentos (cuadernos, recensiones, trabajos en grupo, etc.)	0	1	2	3	4
6.4- La calificación final es la suma de las calificaciones de los exámenes parciales realizados	0	1	2	3	4
6.5- La calificación se obtiene sin exámenes	0	1	2	3	4
6.6- El sistema y los criterios de calificación se explica al principio de la asignatura y eran conocidos	0	1	2	3	4
6.7- La nota es argumentada	0	1	2	3	4
6.8- A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tiene un peso definitivo en la nota final	0	1	2	3	4

7.- Con respecto a la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación

	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas o todas
7.1- Los alumnos realizan una valoración del trabajo realizado por ellos mismos (autoevaluación)	0	1	2	3	4
7.2- Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (coevaluación)	0	1	2	3	4
7.3- Son los propios alumnos los que emiten una calificación de manera justificada (autocalificación)	0	1	2	3	4
7.4- La calificación final es consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada)	0	1	2	3	4

C.- COMPETENCIAS					
8.- En tus asignaturas, ¿en qué grado crees que los estudiantes desarrollan las siguientes competencias docentes?					
	nada o casi ninguna	poco	medianamente	mucho	muchísimo
8.1- Organizar y animar situaciones de aprendizaje	0	1	2	3	4
8.2- Gestionar la progresión de los aprendizajes	0	1	2	3	4
8.3- Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	0	1	2	3	4
8.4- Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	0	1	2	3	4
8.5- Trabajar en equipo con otros docentes	0	1	2	3	4
8.6- Participar en la gestión del Centro	0	1	2	3	4
8.7- Informar e implicar a las familias	0	1	2	3	4
8.8- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	0	1	2	3	4
8.9- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	0	1	2	3	4
8.10- Organizar la propia formación continua	0	1	2	3	4
8.11- Fomentar el interés por la lectura	0	1	2	3	4
8.12- Fomentar la educación en valores	0	1	2	3	4
8.13- Elaborar diseños curriculares (programaciones y unidades didácticas)...	0	1	2	3	4
9- Cuando en tus asignaturas has utilizado metodologías activas ¿consideras que has ayudado a los alumnos a adquirir competencias docentes?					
	nada o casi ninguna	poco	medianamente	mucho	muchísimo
	0	1	2	3	4
10- Cuando en tus asignaturas has utilizado la evaluación formativa y continua ¿consideras que has ayudado a los alumnos a adquirir competencias docentes?					
	nada o casi ninguna	poco	medianamente	mucho	muchísimo
	0	1	2	3	4

Estudios en los que imparte docencia (localidad): _____

Años de experiencia: Posee el título de doctor:

Sí	No
1	2

 Sexo:

Hombre	Mujer
1	2

 Edad:

Señale su categoría profesional:

Catedrático de Universidad	Titular de Universidad (o CAEU)	Titular de Escuela Universitaria	Contratado a tiempo total (doctor)	Contratado a tiempo parcial (o similar)	Becario de investigación (o similar)
0	1	2	3	4	5

Posee algún tipo de formación psicopedagógica:

Sí	No
1	2

En caso afirmativo, especifique cuál (tantas como considere oportunas):

Estudios de Magisterio, Pedagogía, Psicología, ...	Algunas asignaturas de la carrera	Curso de Aptitudes Pedagógicas (CAP)	Formación de la propia universidad (cursos, talleres, ...)	Otros
0	1	2	3	4

Observaciones:
(puedes continuar al reverso si es preciso)

ANEXO 3: CUESTIONARIO DEL ALUMNADO

	Proyecto de Investigación:								
	Evaluación Formativa y Espacio Europeo de Educación Superior								
Escuela-Facultad (localidad): _____									
Especialidad: _____									
Estudios cursados:	Bachiller	FP	Diplomado	Licenciado	otros	Hombre	Mujer	Edad: <input style="width: 50px;" type="text"/>	
	0	1	2	3	4	0	1		

1. - ASPECTOS METODOLÓGICAS

1-¿En cuántas asignaturas se ha discutido el programa al comienzo del curso ?	ninguna o casi ninguna 0	pocas 1	algunas 2	bastantes 3	muchas 4
2- En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste las siguientes:	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
Proyectos tutorados	0	1	2	3	4
Seminario	0	1	2	3	4
Estudio de casos	0	1	2	3	4
Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas	0	1	2	3	4
Aprendizaje colaborativo	0	1	2	3	4
Lección magistral	0	1	2	3	4
Sesiones prácticas	0	1	2	3	4
3- Indica en cuántas asignaturas se han utilizado las siguientes estrategias y técnicas	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
Cuadernos de campo	0	1	2	3	4
Diario o fichas de sesiones	0	1	2	3	4
Recensiones e informes	0	1	2	3	4
Tertulias dialógicas	0	1	2	3	4
Mesas redondas	0	1	2	3	4
Plataformas virtuales (asignaturas virtuales)	0	1	2	3	4
Debates	0	1	2	3	4
Consultar bibliografía	0	1	2	3	4
Observación de prácticas docentes	0	1	2	3	4
Exposiciones de trabajos	0	1	2	3	4
4- Indica en cuántas asignaturas se han cumplido las siguientes afirmaciones:	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
Se han usado dinámicas para mejorar el ambiente de clase	0	1	2	3	4
Se ha permitido preguntar dudas en las clases	0	1	2	3	4
Las tutorías se han utilizado para resolver dudas sobre el desarrollo de la asignatura	0	1	2	3	4
Se se han utilizado medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc)	0	1	2	3	4
Se han planteado situaciones en clase en las que se tenían que resolver problemas educativos que pueden surgir en la futura práctica profesional	0	1	2	3	4
La asignatura se han acompañado de prácticas que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional	0	1	2	3	4
Se han utilizado estrategias metodológicas variadas	0	1	2	3	4
En las clases se han utilizado exposiciones orales para las explicaciones y se tomaban apuntes	0	1	2	3	4
La clase ha consistido, fundamentalmente, en el dictado de apuntes por parte del profesor	0	1	2	3	4
5- ¿ En cuanto a la metodología aplicada, indique el grado de similitud entre las asignaturas impartidas por los diferentes profesores ?	0	1	2	3	4

B- EVALUACIÓN

Con respecto a la evaluación, indica en cuántas asignaturas durante el paso por tus estudios se cumplían las siguientes afirmaciones:

6. - Con respecto al sistema de evaluación en general:

	ninguna o casi ninguna 0	pocas 1	algunas 2	bastantes 3	muchas 4
Se discutió el sistema de evaluación al comienzo del curso	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Se realizaban procesos de evaluación continua (realización y entrega de documentos durante el desarrollo de la asignatura)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Se utilizaban procesos de evaluación formativa (el profesor devolvía los documentos corregidos y daba información sobre cómo hacerlos mejor y corregir errores)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados podía derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Se utilizaban portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Se utilizaban portafolios grupales o carpetas colaborativas para entregar todos los materiales	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Se explicaban previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos o exámenes	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Existían similitudes entre los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Se comentaban los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
En cuántas asignaturas se evaluó el programa	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

7. En relación con el tipo de examen:

	ninguna o casi ninguna 0	pocas 1	algunas 2	bastantes 3	muchas 4
Se utilizaban exámenes orales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Se usaban exámenes escritos de desarrollo (con preguntas largas, desarrollo de un tema, etc.)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Se realizaban exámenes con preguntas cortas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Se utilizaban exámenes tipo test.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Se utilizaban exámenes prácticos (resolución de problemas, planteamiento de actividades, etc)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

8. - En relación con la calificación:

	ninguna o casi ninguna 0	pocas 1	algunas 2	bastantes 3	muchas 4
La calificación provenía únicamente del examen final.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
La nota final provenía del examen final y algún trabajo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
La calificación provenía del examen final y otros instrumentos (cuadernos, recensiones, trabajos en grupo, etc.).	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
La calificación final era la suma de las calificaciones de los exámenes parciales realizados.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
La calificación se obtenía sin exámenes.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
El sistema y los criterios de calificación se explicaban al principio de la asignatura y eran conocidos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
La nota que ponía el profesor es justificada.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tenía un peso definitivo en la nota final.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

9. - Con respecto a la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación.

	ninguna o casi ninguna 0	pocas 1	algunas 2	bastantes 3	muchas 4
Los alumnos realizaban una valoración del trabajo realizado por ellos mismos (autoevaluación).	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Los alumnos evaluaban los trabajos de sus compañeros (coevaluación).	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
La calificación final era consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada).	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Eran los propios alumnos los que emitían una calificación de manera justificada (autocalificación).	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

C. - COMPETENCIAS

10-¿En cuántas asignaturas consideras que has desarrollado las siguientes competencias profesionales?

	ninguna o casi ninguna 0	pocas 1	algunas 2	bastantes 3	muchas 4
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Gestionar la progresión de los aprendizajes	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Trabajar en equipo con otros docentes	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Participar en la gestión del Centro	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Informar e implicar a las familias	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Organizar la propia formación continua	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Fomentar el interés por la lectura	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Fomentar la educación en valores	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Elaborar diseños curriculares (programaciones y unidades didácticas)...	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

11- ¿La metodología activa, cuando ha sido utilizada en las asignaturas que has cursado, te han ayudado a adquirir competencias profesionales?


nada o casi ninguna 0	poco 1	medianamente 2	mucho 3	muchísimo 4
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

12- ¿La evaluación formativa y continua, cuando ha sido utilizada en las asignaturas que has cursado, ¿te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?

nada o casi ninguna 0	poco 1	medianamente 2	mucho 3	muchísimo 4
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Observaciones

ANEXO 4: CUESTIONARIO DE EGRESADOS

	<p>Proyecto de Investigación: Evaluación Formativa y Espacio Europeo de Educación Superior</p>										
Escuela-Facultad de tus últimos estudios (localidad): _____											
Especialidad: _____											
Curso escolar de finalización de estudios: <input style="width: 50px;" type="text"/>	Sexo: <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">Hombre</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">Mujer</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> </tr> </table>	Hombre	Mujer	0	1						
Hombre	Mujer										
0	1										
Edad: <input style="width: 50px;" type="text"/>											
1. - ASPECTOS METODOLÓGICAS											
1-¿En cuántas asignaturas se discutió el programa al comienzo del curso ?	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">ninguna o casi ninguna</td> <td style="text-align: center;">pocas</td> <td style="text-align: center;">algunas</td> <td style="text-align: center;">bastantes</td> <td style="text-align: center;">muchas</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas	0	1	2	3	4
ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas							
0	1	2	3	4							
2- En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor pudo utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste las siguientes:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">ninguna o casi ninguna</td> <td style="text-align: center;">pocas</td> <td style="text-align: center;">algunas</td> <td style="text-align: center;">bastantes</td> <td style="text-align: center;">muchas</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas	0	1	2	3	4
ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas							
0	1	2	3	4							
Proyectos tutorados _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Seminario _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Estudio de casos _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Aprendizaje colaborativo _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Lección magistral _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Sesiones prácticas _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
3- Indica en cuántas asignaturas se utilizaron las siguientes estrategias y técnicas	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">ninguna o casi ninguna</td> <td style="text-align: center;">pocas</td> <td style="text-align: center;">algunas</td> <td style="text-align: center;">bastantes</td> <td style="text-align: center;">muchas</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas	0	1	2	3	4
ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas							
0	1	2	3	4							
Cuadernos de campo _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Diario o fichas de sesiones _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Recensiones e informes _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Tertulias dialógicas _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Mesas redondas _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Plataformas virtuales (asignaturas virtuales) _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Debates _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Consultar bibliografía _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Observación de prácticas docentes _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Exposiciones de trabajos _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
4- Indica en cuántas asignaturas se cumplieron las siguientes afirmaciones:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">ninguna o casi ninguna</td> <td style="text-align: center;">pocas</td> <td style="text-align: center;">algunas</td> <td style="text-align: center;">bastantes</td> <td style="text-align: center;">muchas</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas	0	1	2	3	4
ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas							
0	1	2	3	4							
Se usaron dinámicas para mejorar el ambiente de clase _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Se permitió preguntar dudas en las clases _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Las tutorías se utilizaron para resolver dudas sobre el desarrollo de la asignatura _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Se utilizaron medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc) _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Se plantearon situaciones en clase en las que se tenían que resolver problemas educativos que podían surgir en la futura práctica profesional _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
La asignatura se acompañó de prácticas que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
Se utilizaron estrategias metodológicas variadas _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
En las clases se utilizaron exposiciones orales para las explicaciones y se tomaban apuntes _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
La clase consistió fundamentalmente, en el dictado de apuntes por parte del profesor _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							
5- ¿ En cuanto a la metodología aplicada, indique el grado de similitud entre las asignaturas impartidas por los diferentes profesores ? _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	0	1	2	3	4					
0	1	2	3	4							

B- EVALUACIÓN					
Con respecto a la evaluación, indica en cuántas asignaturas durante el paso por tus estudios se cumplieron las siguientes afirmaciones:					
6.- Con respecto al sistema de evaluación en general:					
	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
Se discutió el sistema de evaluación al comienzo del curso	0	1	2	3	4
Se realizaban procesos de evaluación continua (realización y entrega de documentos durante el desarrollo de la asignatura)	0	1	2	3	4
Se utilizaban procesos de evaluación formativa (el profesor devolvía los documentos corregidos y daba información sobre cómo hacerlos mejor y corregir errores)	0	1	2	3	4
Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados podía derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos	0	1	2	3	4
Se utilizaban portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales	0	1	2	3	4
Se utilizaban portafolios grupales o carpetas colaborativas para entregar todos los materiales	0	1	2	3	4
Se explicaban previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos o exámenes	0	1	2	3	4
Existían similitudes entre los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas	0	1	2	3	4
Se comentaban los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación	0	1	2	3	4
En cuántas asignaturas se evaluó el programa	0	1	2	3	4
7. En relación con el tipo de examen:					
	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
Se utilizaban exámenes orales.	0	1	2	3	4
Se usaban exámenes escritos de desarrollo (con preguntas largas, desarrollo de un tema, etc.)	0	1	2	3	4
Se realizaban exámenes con preguntas cortas.	0	1	2	3	4
Se utilizaban exámenes tipo test.	0	1	2	3	4
Se utilizaban exámenes prácticos (resolución de problemas, planteamiento de actividades, etc)	0	1	2	3	4
8.- En relación con la calificación:					
	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
La calificación provenía únicamente del examen final.	0	1	2	3	4
La nota final provenía del examen final y algún trabajo.	0	1	2	3	4
La calificación provenía del examen final y otros instrumentos (cuadernos, recensiones, trabajos en grupo, etc.).	0	1	2	3	4
La calificación final era la suma de las calificaciones de los exámenes parciales realizados.	0	1	2	3	4
La calificación se obtenía sin exámenes.	0	1	2	3	4
El sistema y los criterios de calificación se explicaban al principio de la asignatura y eran conocidos.	0	1	2	3	4
La nota que ponía el profesor es justificada.	0	1	2	3	4
A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tenía un peso definitivo en la nota final.	0	1	2	3	4
9.- Con respecto a la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación.					
	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
Los alumnos realizaban una valoración del trabajo realizado por ellos mismos (autoevaluación).	0	1	2	3	4
Los alumnos evaluaban los trabajos de sus compañeros (coevaluación).	0	1	2	3	4
La calificación final era consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada).	0	1	2	3	4
Eran los propios alumnos los que emitían una calificación de manera justificada (autocalificación).	0	1	2	3	4

ANEXO 5: DATOS DE ANÁLISIS DE FRECUENCIAS Y DESCRIPTIVOS DEL CUESTIONARIO

Pregunta número 1: ¿En cuántas asignaturas se discutió al comienzo del curso el programa?

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	25	28,1	29,1	29,1
		pocas	16	18,0	18,6	47,7
		algunas	10	11,2	11,6	59,3
		bastantes	6	6,7	7,0	66,3
		muchas	29	32,6	33,7	100,0
		Total	86	96,6	100,0	
		Perdidos	Sistema	3	3,4	
	Total	89	100,0			
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	95	15,0	15,4	15,4
		pocas	185	29,1	30,0	45,4
		algunas	163	25,7	26,4	71,8
		bastantes	136	21,4	22,0	93,8
		muchas	38	6,0	6,2	100,0
		Total	617	97,2	100,0	
		Perdidos	Sistema	18	2,8	
	Total	635	100,0			
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	62	33,2	34,6	34,6
		pocas	51	27,3	28,5	63,1
		algunas	31	16,6	17,3	80,4
		bastantes	27	14,4	15,1	95,5
		muchas	8	4,3	4,5	100,0
		Total	179	95,7	100,0	
		Perdidos	Sistema	8	4,3	
	Total	187	100,0			

2.1 Proyectos tutorados

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	20	22,5	23,5	23,5
		pocas	13	14,6	15,3	38,8
		algunas	22	24,7	25,9	64,7
		bastantes	17	19,1	20,0	84,7
		muchas	13	14,6	15,3	100,0
		Total	85	95,5	100,0	
		Perdidos	Sistema	4	4,5	

Análisis sobre Metodologías Activas en la enseñanza universitaria

	Total		89	100,0		
alumnos	Válidos	ninguna o casi				
		ninguna	139	21,9	22,2	22,2
		pocas	275	43,3	43,9	66,1
		algunas	188	29,6	30,0	96,2
		bastantes	20	3,1	3,2	99,4
		muchas	4	,6	,6	100,0
	Total		626	98,6	100,0	
	Perdidos	Sistema	9	1,4		
	Total		635	100,0		
egresados	Válidos	ninguna o casi				
		ninguna	49	26,2	26,3	26,3
		pocas	85	45,5	45,7	72,0
		algunas	40	21,4	21,5	93,5
		bastantes	10	5,3	5,4	98,9
		muchas	2	1,1	1,1	100,0
	Total		186	99,5	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	,5		
	Total		187	100,0		

2.2 Seminario

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi				
		ninguna	25	28,1	29,8	29,8
		pocas	13	14,6	15,5	45,2
		algunas	24	27,0	28,6	73,8
		bastantes	9	10,1	10,7	84,5
		muchas	13	14,6	15,5	100,0
	Total		84	94,4	100,0	
	Perdidos	Sistema	5	5,6		
	Total		89	100,0		
alumnos	Válidos	ninguna o casi				
		ninguna	218	34,3	34,8	34,8
		pocas	282	44,4	45,0	79,9
		algunas	101	15,9	16,1	96,0
		bastantes	21	3,3	3,4	99,4
		muchas	4	,6	,6	100,0
	Total		626	98,6	100,0	
	Perdidos	Sistema	9	1,4		
	Total		635	100,0		
egresados	Válidos	ninguna o casi				
		ninguna	82	43,9	44,6	44,6
		pocas	62	33,2	33,7	78,3
		algunas	34	18,2	18,5	96,7
		bastantes	5	2,7	2,7	99,5
		muchas	1	,5	,5	100,0
	Total		184	98,4	100,0	
	Perdidos	Sistema	3	1,6		
	Total		187	100,0		

2.3 Estudio de casos

Análisis sobre Metodologías Activas en la enseñanza universitaria

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	24	27,0	28,2	28,2	
		pocas	11	12,4	12,9	41,2	
		algunas	22	24,7	25,9	67,1	
		bastantes	16	18,0	18,8	85,9	
		muchas	12	13,5	14,1	100,0	
		Total	85	95,5	100,0		
		Perdidos	Sistema	4	4,5		
	Total	89	100,0				
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	153	24,1	24,3	24,3	
		pocas	233	36,7	37,0	61,4	
		algunas	194	30,6	30,8	92,2	
		bastantes	45	7,1	7,2	99,4	
		muchas	4	,6	,6	100,0	
		Total	629	99,1	100,0		
		Perdidos	Sistema	6	,9		
	Total	635	100,0				
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	51	27,3	27,6	27,6	
		pocas	72	38,5	38,9	66,5	
		algunas	50	26,7	27,0	93,5	
		bastantes	12	6,4	6,5	100,0	
		Total	185	98,9	100,0		
		Perdidos	Sistema	2	1,1		
			Total	187	100,0		

2.4 Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	14	15,7	17,1	17,1
		pocas	8	9,0	9,8	26,8
		algunas	20	22,5	24,4	51,2
		bastantes	23	25,8	28,0	79,3
		muchas	17	19,1	20,7	100,0
		Total	82	92,1	100,0	
		Perdidos	Sistema	7	7,9	
	Total	89	100,0			
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	58	9,1	9,2	9,2
		pocas	207	32,6	32,9	42,1
		algunas	271	42,7	43,1	85,2
		bastantes	86	13,5	13,7	98,9
		muchas	7	1,1	1,1	100,0
		Total	629	99,1	100,0	
		Perdidos	Sistema	6	,9	
	Total	635	100,0			
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	27	14,4	14,5	14,5
		pocas	59	31,6	31,7	46,2

	algunas	79	42,2	42,5	88,7
	bastantes	19	10,2	10,2	98,9
	muchas	2	1,1	1,1	100,0
	Total	186	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		187	100,0		

2.5 Aprendizaje colaborativo

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	14	15,7	17,3	17,3
		pocas	8	9,0	9,9	27,2
		algunas	12	13,5	14,8	42,0
		bastantes	26	29,2	32,1	74,1
		muchas	21	23,6	25,9	100,0
		Total	81	91,0	100,0	
		Perdidos	Sistema	8	9,0	
Total		89	100,0			
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	40	6,3	6,4	6,4
		pocas	169	26,6	26,9	33,2
		algunas	240	37,8	38,2	71,4
		bastantes	148	23,3	23,5	94,9
		muchas	32	5,0	5,1	100,0
		Total	629	99,1	100,0	
		Perdidos	Sistema	6	,9	
Total		635	100,0			
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	22	11,8	11,9	11,9
		pocas	62	33,2	33,5	45,4
		algunas	61	32,6	33,0	78,4
		bastantes	34	18,2	18,4	96,8
		muchas	6	3,2	3,2	100,0
		Total	185	98,9	100,0	
		Perdidos	Sistema	2	1,1	
Total		187	100,0			

2.6 Lección magistral

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	5	5,6	5,7	5,7
		pocas	6	6,7	6,8	12,5
		algunas	17	19,1	19,3	31,8
		bastantes	27	30,3	30,7	62,5
		muchas	33	37,1	37,5	100,0
		Total	88	98,9	100,0	
		Perdidos	Sistema	1	1,1	
Total		89	100,0			
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	47	7,4	7,5	7,5

Análisis sobre Metodologías Activas en la enseñanza universitaria

		pocas	105	16,5	16,7	24,2	
		algunas	98	15,4	15,6	39,7	
		bastantes	166	26,1	26,4	66,1	
		muchas	213	33,5	33,9	100,0	
		Total	629	99,1	100,0		
	Perdidos	Sistema	6	,9			
	Total		635	100,0			
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	19	10,2	10,4	10,4	
		pocas	19	10,2	10,4	20,8	
		algunas	28	15,0	15,3	36,1	
		bastantes	46	24,6	25,1	61,2	
		muchas	71	38,0	38,8	100,0	
		Total	183	97,9	100,0		
		Perdidos	Sistema	4	2,1		
		Total		187	100,0		

2.7 Sesiones prácticas

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	1	1,1	1,1	1,1
		algunas	10	11,2	11,4	12,5
		bastantes	30	33,7	34,1	46,6
		muchas	47	52,8	53,4	100,0
		Total	88	98,9	100,0	
		Perdidos	Sistema	1	1,1	
	Total	89	100,0			
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	11	1,7	1,7	1,7
		pocas	84	13,2	13,3	15,0
		algunas	229	36,1	36,2	51,2
		bastantes	218	34,3	34,4	85,6
		muchas	91	14,3	14,4	100,0
		Total	633	99,7	100,0	
	Perdidos	Sistema	2	,3		
	Total	635	100,0			
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	5	2,7	2,7	2,7
		pocas	26	13,9	13,9	16,6
		algunas	68	36,4	36,4	52,9
		bastantes	63	33,7	33,7	86,6
		muchas	25	13,4	13,4	100,0
		Total	187	100,0	100,0	

3.1 Cuadernos de campo

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	39	43,8	46,4	46,4

		pocas	14	15,7	16,7	63,1
		algunas	8	9,0	9,5	72,6
		bastantes	13	14,6	15,5	88,1
		muchas	10	11,2	11,9	100,0
		Total	84	94,4	100,0	
	Perdidos	Sistema	5	5,6		
	Total		89	100,0		
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	119	18,7	18,8	18,8
		pocas	242	38,1	38,2	57,0
		algunas	174	27,4	27,5	84,5
		bastantes	87	13,7	13,7	98,3
		muchas	11	1,7	1,7	100,0
		Total	633	99,7	100,0	
		Perdidos	Sistema	2	,3	
Total		635	100,0			
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	49	26,2	26,3	26,3
		pocas	77	41,2	41,4	67,7
		algunas	36	19,3	19,4	87,1
		bastantes	19	10,2	10,2	97,3
		muchas	5	2,7	2,7	100,0
		Total	186	99,5	100,0	
		Perdidos	Sistema	1	,5	
Total		187	100,0			

3.2 Diario o ficha sesiones

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	37	41,6	42,5	42,5
		pocas	14	15,7	16,1	58,6
		algunas	10	11,2	11,5	70,1
		bastantes	14	15,7	16,1	86,2
		muchas	12	13,5	13,8	100,0
		Total	87	97,8	100,0	
		Perdidos	Sistema	2	2,2	
Total		89	100,0			
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	67	10,6	10,6	10,6
		pocas	199	31,3	31,3	41,9
		algunas	232	36,5	36,5	78,4
		bastantes	118	18,6	18,6	97,0
		muchas	19	3,0	3,0	100,0
		Total	635	100,0	100,0	
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	22	11,8	11,9	11,9
		pocas	61	32,6	33,0	44,9
		algunas	65	34,8	35,1	80,0
		bastantes	31	16,6	16,8	96,8
		muchas	6	3,2	3,2	100,0
		Total	185	98,9	100,0	

Perdidos	Sistema	2	1,1	
Total		187	100,0	

3.3 Recensiones e informes

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	27	30,3	32,1	32,1
		pocas	12	13,5	14,3	46,4
		algunas	18	20,2	21,4	67,9
		bastantes	14	15,7	16,7	84,5
		muchas	13	14,6	15,5	100,0
		Total	84	94,4	100,0	
		Perdidos	Sistema	5	5,6	
Total		89	100,0			
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	96	15,1	15,2	15,2
		pocas	209	32,9	33,1	48,3
		algunas	196	30,9	31,0	79,3
		bastantes	102	16,1	16,1	95,4
		muchas	29	4,6	4,6	100,0
		Total	632	99,5	100,0	
		Perdidos	Sistema	3	,5	
Total		635	100,0			
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	56	29,9	29,9	29,9
		pocas	51	27,3	27,3	57,2
		algunas	48	25,7	25,7	82,9
		bastantes	22	11,8	11,8	94,7
		muchas	10	5,3	5,3	100,0
		Total	187	100,0	100,0	

3.4 Tertulias dialógicas

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	29	32,6	33,0	33,0
		pocas	11	12,4	12,5	45,5
		algunas	22	24,7	25,0	70,5
		bastantes	16	18,0	18,2	88,6
		muchas	10	11,2	11,4	100,0
		Total	88	98,9	100,0	
		Perdidos	Sistema	1	1,1	
Total		89	100,0			
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	117	18,4	18,6	18,6
		pocas	271	42,7	43,0	61,6
		algunas	192	30,2	30,5	92,1
		bastantes	45	7,1	7,1	99,2
		muchas	5	,8	,8	100,0
		Total	630	99,2	100,0	
		Perdidos	Sistema	5	,8	

	Total		635	100,0		
egresados	Válidos	ninguna o casi	46	24,6	24,6	24,6
		ninguna	61	32,6	32,6	57,2
		pocas	54	28,9	28,9	86,1
		algunas	18	9,6	9,6	95,7
		bastantes	8	4,3	4,3	100,0
		muchas				
		Total	187	100,0	100,0	

3.5 Mesas redondas

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi	46	51,7	53,5	53,5
		ninguna	15	16,9	17,4	70,9
		Pocas	13	14,6	15,1	86,0
		Algunas	7	7,9	8,1	94,2
		Bastantes	5	5,6	5,8	100,0
		muchas				
		Total	86	96,6	100,0	
	Perdidos	Sistema	3	3,4		
	Total		89	100,0		
alumnos	Válidos	ninguna o casi	338	53,2	53,4	53,4
		ninguna	215	33,9	34,0	87,4
		pocas	72	11,3	11,4	98,7
		algunas	7	1,1	1,1	99,8
		bastantes	1	,2	,2	100,0
		muchas				
		Total	633	99,7	100,0	
	Perdidos	Sistema	2	,3		
	Total		635	100,0		
egresados	Válidos	ninguna o casi	96	51,3	51,3	51,3
		ninguna	56	29,9	29,9	81,3
		pocas	29	15,5	15,5	96,8
		algunas	5	2,7	2,7	99,5
		bastantes	1	,5	,5	100,0
		muchas				
		Total	187	100,0	100,0	

3.6 Plataformas virtuales (asignaturas virtuales)

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi	30	33,7	34,9	34,9
		ninguna	14	15,7	16,3	51,2
		pocas	11	12,4	12,8	64,0
		algunas	15	16,9	17,4	81,4
		bastantes	16	18,0	18,6	100,0
		muchas				
		Total	86	96,6	100,0	
	Perdidos	Sistema	3	3,4		
	Total		89	100,0		
alumnos	Válidos	ninguna o casi	220	34,6	35,0	35,0
		ninguna	250	39,4	39,7	74,7

		algunas	109	17,2	17,3	92,1
		bastantes	42	6,6	6,7	98,7
		muchas	8	1,3	1,3	100,0
		Total	629	99,1	100,0	
	Perdidos	Sistema	6	,9		
	Total		635	100,0		
egresados	Válidos	ninguna o casi	98	52,4	52,4	52,4
		ninguna				
		pocas	48	25,7	25,7	78,1
		algunas	31	16,6	16,6	94,7
		bastantes	4	2,1	2,1	96,8
		muchas	6	3,2	3,2	100,0
		Total	187	100,0	100,0	

3.7 Debates

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi	9	10,1	10,2	10,2
		ninguna				
		pocas	13	14,6	14,8	25,0
		algunas	25	28,1	28,4	53,4
		bastantes	18	20,2	20,5	73,9
		muchas	23	25,8	26,1	100,0
		Total	88	98,9	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	1,1		
	Total		89	100,0		
alumnos	Válidos	ninguna o casi	63	9,9	10,0	10,0
		ninguna				
		pocas	246	38,7	38,9	48,9
		algunas	231	36,4	36,6	85,4
		bastantes	83	13,1	13,1	98,6
		muchas	9	1,4	1,4	100,0
		Total	632	99,5	100,0	
	Perdidos	Sistema	3	,5		
	Total		635	100,0		
egresados	Válidos	ninguna o casi	31	16,6	16,6	16,6
		ninguna				
		pocas	73	39,0	39,0	55,6
		algunas	52	27,8	27,8	83,4
		bastantes	27	14,4	14,4	97,9
		muchas	4	2,1	2,1	100,0
		Total	187	100,0	100,0	

3.8 Consultar bibliografía

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi	4	4,5	4,6	4,6
		ninguna				
		pocas	8	9,0	9,2	13,8
		algunas	13	14,6	14,9	28,7
		bastantes	31	34,8	35,6	64,4
		muchas	31	34,8	35,6	100,0

		Total	87	97,8	100,0	
	Perdidos	Sistema	2	2,2		
	Total		89	100,0		
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	50	7,9	7,9	7,9
		pocas	148	23,3	23,5	31,4
		algunas	169	26,6	26,8	58,2
		bastantes	179	28,2	28,4	86,5
		muchas	85	13,4	13,5	100,0
		Total	631	99,4	100,0	
	Perdidos	Sistema	4	,6		
	Total		635	100,0		
Egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	15	8,0	8,0	8,0
		pocas	48	25,7	25,7	33,7
		algunas	58	31,0	31,0	64,7
		bastantes	49	26,2	26,2	90,9
		muchas	17	9,1	9,1	100,0
		Total	187	100,0	100,0	

3.9 Observación de prácticas docentes

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	26	29,2	30,2	30,2
		pocas	18	20,2	20,9	51,2
		algunas	10	11,2	11,6	62,8
		bastantes	17	19,1	19,8	82,6
		muchas	15	16,9	17,4	100,0
		Total	86	96,6	100,0	
	Perdidos	Sistema	3	3,4		
	Total		89	100,0		
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	155	24,4	24,7	24,7
		pocas	232	36,5	36,9	61,6
		algunas	179	28,2	28,5	90,1
		bastantes	51	8,0	8,1	98,2
		muchas	11	1,7	1,8	100,0
		Total	628	98,9	100,0	
	Perdidos	Sistema	7	1,1		
	Total		635	100,0		
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	47	25,1	25,3	25,3
		pocas	76	40,6	40,9	66,1
		algunas	53	28,3	28,5	94,6
		bastantes	8	4,3	4,3	98,9
		muchas	2	1,1	1,1	100,0
		Total	186	99,5	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	,5		
	Total		187	100,0		

3.10 Exposiciones de trabajos

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	11	12,4	12,5	12,5
		pocas	9	10,1	10,2	22,7
		algunas	15	16,9	17,0	39,8
		bastantes	26	29,2	29,5	69,3
		muchas	27	30,3	30,7	100,0
		Total	88	98,9	100,0	
		Perdidos	Sistema	1	1,1	
	Total	89	100,0			
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	1	,2	,2	,2
		pocas	40	6,3	6,3	6,5
		algunas	103	16,2	16,2	22,7
		bastantes	251	39,5	39,5	62,2
		muchas	240	37,8	37,8	100,0
		Total	635	100,0	100,0	
		Perdidos	Sistema			
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	2	1,1	1,1	1,1
		pocas	22	11,8	11,8	12,8
		algunas	52	27,8	27,8	40,6
		bastantes	70	37,4	37,4	78,1
		muchas	41	21,9	21,9	100,0
		Total	187	100,0	100,0	
		Perdidos	Sistema			

4.1 Se utilizaban dinámicas para mejorar el ambiente de clase

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	4	4,5	4,9	4,9
		pocas	10	11,2	12,2	17,1
		algunas	18	20,2	22,0	39,0
		bastantes	28	31,5	34,1	73,2
		muchas	22	24,7	26,8	100,0
		Total	82	92,1	100,0	
		Perdidos	Sistema	7	7,9	
	Total	89	100,0			
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	117	18,4	18,5	18,5
		pocas	284	44,7	44,9	63,4
		algunas	191	30,1	30,2	93,7
		bastantes	37	5,8	5,9	99,5
		muchas	3	,5	,5	100,0
		Total	632	99,5	100,0	
		Perdidos	Sistema	3	,5	
	Total	635	100,0			
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	58	31,0	31,0	31,0
		pocas	69	36,9	36,9	67,9

algunas	43	23,0	23,0	90,9
bastantes	15	8,0	8,0	98,9
muchas	2	1,1	1,1	100,0
Total	187	100,0	100,0	

4.2 Se permitía preguntar dudas en las clases

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	pocas	1	1,1	1,1	1,1
		algunas	2	2,2	2,2	3,4
		bastantes	12	13,5	13,5	16,9
		muchas	74	83,1	83,1	100,0
		Total	89	100,0	100,0	
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	1	,2	,2	,2
		pocas	16	2,5	2,5	2,7
		algunas	87	13,7	13,7	16,4
		bastantes	286	45,0	45,0	61,4
		muchas	245	38,6	38,6	100,0
		Total	635	100,0	100,0	
egresados	Válidos	pocas	16	8,6	8,6	8,6
		algunas	29	15,5	15,5	24,1
		bastantes	67	35,8	35,8	59,9
		muchas	75	40,1	40,1	100,0
		Total	187	100,0	100,0	

4.3 Las tutorías se utilizaban para resolver dudas sobre el desarrollo de la asignatura

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	1	1,1	1,1	1,1	
		pocas	4	4,5	4,5	5,6	
		algunas	14	15,7	15,7	21,3	
		bastantes	25	28,1	28,1	49,4	
		muchas	45	50,6	50,6	100,0	
		Total	89	100,0	100,0		
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	23	3,6	3,6	3,6	
		pocas	85	13,4	13,5	17,1	
		algunas	190	29,9	30,1	47,2	
		bastantes	226	35,6	35,8	83,0	
		muchas	107	16,9	17,0	100,0	
		Total	631	99,4	100,0		
		Perdidos	Sistema	4	,6		
		Total		635	100,0		
	egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	12	6,4	6,5	6,5
			pocas	35	18,7	19,0	25,5
algunas			53	28,3	28,8	54,3	
bastantes			52	27,8	28,3	82,6	
muchas			32	17,1	17,4	100,0	
Total			184	98,4	100,0		
	Perdidos	Sistema	3	1,6			

Total	187	100,0		
-------	-----	-------	--	--

4.4 Se utilizan medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc.)

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	pocas	4	4,5	4,5	4,5
		algunas	13	14,6	14,6	19,1
		bastantes	20	22,5	22,5	41,6
		muchas	52	58,4	58,4	100,0
		Total	89	100,0	100,0	
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	4	,6	,6	,6
		pocas	42	6,6	6,6	7,2
		algunas	146	23,0	23,0	30,2
		bastantes	255	40,2	40,2	70,4
		muchas	188	29,6	29,6	100,0
		Total	635	100,0	100,0	
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	3	1,6	1,6	1,6
		pocas	21	11,2	11,2	12,8
		algunas	75	40,1	40,1	52,9
		bastantes	50	26,7	26,7	79,7
		muchas	38	20,3	20,3	100,0
		Total	187	100,0	100,0	

4.5 Se plantean situaciones en clase en las que se tiene que resolver problemas educativos que pueden surgir en la futura práctica profesional

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	3	3,4	3,4	3,4
		pocas	4	4,5	4,5	8,0
		algunas	25	28,1	28,4	36,4
		bastantes	31	34,8	35,2	71,6
		muchas	25	28,1	28,4	100,0
		Total	88	98,9	100,0	
		Perdidos	Sistema	1	1,1	
Total		89	100,0			
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	42	6,6	6,6	6,6
		pocas	195	30,7	30,8	37,4
		algunas	275	43,3	43,4	80,8
		bastantes	98	15,4	15,5	96,2
		muchas	24	3,8	3,8	100,0
		Total	634	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2			
Total		635	100,0			
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	35	18,7	18,8	18,8
		pocas	69	36,9	37,1	55,9

	algunas	56	29,9	30,1	86,0
	bastantes	21	11,2	11,3	97,3
	muchas	5	2,7	2,7	100,0
	Total	186	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		187	100,0		

4.6 La asignatura se acompaña de prácticas que ayudan a entender mejor la posterior labor profesional

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	3	3,4	3,4	3,4
		pocas	3	3,4	3,4	6,7
		algunas	13	14,6	14,6	21,3
		bastantes	26	29,2	29,2	50,6
		muchas	44	49,4	49,4	100,0
		Total	89	100,0	100,0	
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	38	6,0	6,1	6,1
		pocas	208	32,8	33,2	39,2
		algunas	252	39,7	40,2	79,4
		bastantes	95	15,0	15,2	94,6
		muchas	34	5,4	5,4	100,0
		Total	627	98,7	100,0	
	Perdidos	Sistema	8	1,3		
Total		635	100,0			
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	30	16,0	16,2	16,2
		pocas	59	31,6	31,9	48,1
		algunas	63	33,7	34,1	82,2
		bastantes	23	12,3	12,4	94,6
		muchas	10	5,3	5,4	100,0
	Total	185	98,9	100,0		
Perdidos	Sistema	2	1,1			
Total		187	100,0			

4.7 Se utilizan estrategias metodológicas variadas

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	1	1,1	1,1	1,1
		pocas	3	3,4	3,4	4,5
		algunas	21	23,6	23,9	28,4
		bastantes	31	34,8	35,2	63,6
		muchas	32	36,0	36,4	100,0
		Total	88	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1			
Total		89	100,0			
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	27	4,3	4,3	4,3
		pocas	198	31,2	31,4	35,7
		algunas	289	45,5	45,8	81,5

		bastantes	100	15,7	15,8	97,3
		muchas	17	2,7	2,7	100,0
		Total	631	99,4	100,0	
	Perdidos	Sistema	4	,6		
	Total		635	100,0		
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	23	12,3	12,6	12,6
		pocas	62	33,2	34,1	46,7
		algunas	70	37,4	38,5	85,2
		bastantes	21	11,2	11,5	96,7
		muchas	6	3,2	3,3	100,0
		Total	182	97,3	100,0	
		Perdidos	Sistema	5	2,7	
Total		187	100,0			

4.8 En las clases se utilizan exposiciones orales para las explicaciones y el alumnado toma apuntes

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	5	5,6	5,6	5,6
		pocas	18	20,2	20,2	25,8
		algunas	26	29,2	29,2	55,1
		bastantes	19	21,3	21,3	76,4
		muchas	21	23,6	23,6	100,0
		Total	89	100,0	100,0	
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	7	1,1	1,1	1,1
		pocas	43	6,8	6,8	7,9
		algunas	138	21,7	21,8	29,7
		bastantes	244	38,4	38,5	68,2
		muchas	201	31,7	31,8	100,0
		Total	633	99,7	100,0	
		Perdidos	Sistema	2	,3	
Total		635	100,0			
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	3	1,6	1,6	1,6
		pocas	9	4,8	4,8	6,5
		algunas	24	12,8	12,9	19,4
		bastantes	65	34,8	34,9	54,3
		muchas	85	45,5	45,7	100,0
		Total	186	99,5	100,0	
		Perdidos	Sistema	1	,5	
Total		187	100,0			

4.9 La clase consiste, fundamentalmente, en el dictado de apuntes por parte del profesor

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	ninguna o casi ninguna	53	59,6	60,2	60,2
		pocas	20	22,5	22,7	83,0
		algunas	9	10,1	10,2	93,2
		bastantes	4	4,5	4,5	97,7

		muchas	2	2,2	2,3	100,0
		Total	88	98,9	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	1,1		
	Total		89	100,0		
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	21	3,3	3,3	3,3
		pocas	81	12,8	12,9	16,2
		algunas	205	32,3	32,5	48,7
		bastantes	179	28,2	28,4	77,1
		muchas	144	22,7	22,9	100,0
		Total	630	99,2	100,0	
	Perdidos	Sistema	5	,8		
	Total		635	100,0		
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	11	5,9	5,9	5,9
		pocas	31	16,6	16,7	22,6
		algunas	44	23,5	23,7	46,2
		bastantes	52	27,8	28,0	74,2
		muchas	48	25,7	25,8	100,0
		Total	186	99,5	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	,5		
	Total		187	100,0		

Pregunta número 5 (sólo en los cuestionarios de alumnos y egresados)

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
alumnos	Válidos	ninguna o casi ninguna	14	2,2	2,4	2,4
		pocas	93	14,6	15,8	18,2
		algunas	280	44,1	47,7	65,9
		bastantes	174	27,4	29,6	95,6
		muchas	26	4,1	4,4	100,0
		Total	587	92,4	100,0	
	Perdidos	Sistema	48	7,6		
	Total		635	100,0		
egresados	Válidos	ninguna o casi ninguna	7	3,7	4,2	4,2
		pocas	22	11,8	13,3	17,5
		algunas	51	27,3	30,7	48,2
		bastantes	64	34,2	38,6	86,7
		muchas	22	11,8	13,3	100,0
		Total	166	88,8	100,0	
	Perdidos	Sistema	21	11,2		
	Total		187	100,0		

Quando en tus asignaturas has utilizado metodologías activas ¿consideras que has ayudado a los alumnos a adquirir competencias docentes?

estatus			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
profesores	Válidos	nada o casi ninguna	4	4,5	4,7	4,7

		poco	3	3,4	3,5	8,1
		medianamente	24	27,0	27,9	36,0
		mucho	33	37,1	38,4	74,4
		muchísimo	22	24,7	25,6	100,0
		Total	86	96,6	100,0	
	Perdidos	Sistema	3	3,4		
	Total		89	100,0		
alumnos	Válidos	nada o casi ninguna	17	2,7	2,7	2,7
		poco	75	11,8	11,9	14,6
		medianamente	264	41,6	42,0	56,7
		mucho	225	35,4	35,8	92,5
		muchísimo	47	7,4	7,5	100,0
		Total	628	98,9	100,0	
		Perdidos	Sistema	7	1,1	
Total		635	100,0			
egresados	Válidos	nada o casi ninguna	17	9,1	9,2	9,2
		poco	36	19,3	19,6	28,8
		medianamente	51	27,3	27,7	56,5
		mucho	56	29,9	30,4	87,0
		muchísimo	24	12,8	13,0	100,0
		Total	184	98,4	100,0	
		Perdidos	Sistema	3	1,6	
Total		187	100,0			

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS: MEDIAS PROFESORES

	N		Media	Mediana	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos	Válidos	Perdidos	Válidos
1-¿En cuántas asignaturas se discutió al comienzo del curso el	86	3	1,98	2,00	1,673
Proyectos tutorados	85	4	1,88	2,00	1,384
Seminario	84	5	1,67	2,00	1,409
Estudio de casos	85	4	1,78	2,00	1,409
Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas	82	7	2,26	2,00	1,359
Aprendizaje colaborativo	81	8	2,40	3,00	1,420
Lección magistral	88	1	2,88	3,00	1,163
Sesiones prácticas	88	1	3,39	4,00	,780
Cuadernos de campo	84	5	1,30	1,00	1,479
Diario o ficha sesiones	87	2	1,43	1,00	1,507
Recensiones e informes	84	5	1,69	2,00	1,464
Tertulias dialógicas	88	1	1,63	2,00	1,400

Mesas redondas	86	3	,95	,00	1,245
Plataformas virtuales (asignaturas virtuales)	86	3	1,69	1,00	1,551
Debates	88	1	2,38	2,00	1,298
Consultar bibliografía	87	2	2,89	3,00	1,135
Observación de prácticas docentes	86	3	1,73	1,00	1,506
Exposiciones de trabajos	88	1	2,56	3,00	1,355
Se utilizaban dinámicas para mejorar el ambiente de clase	82	7	2,66	3,00	1,146
Se permitía preguntar dudas en las clases	89	0	3,79	4,00	,532
Las tutorías se utilizaban para resolver dudas sobre el	89	0	3,22	4,00	,951
3.4- Se utilizan medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos,	89	0	3,35	4,00	,893
3.5- Se plantean situaciones en clase en las que se tiene que resolver problemas educativos que pueden	88	1	2,81	3,00	1,015
3.6- La asignatura se acompañan de prácticas que ayudan a entender mejor la posterior labor profesional	89	0	3,18	3,00	1,029
3.7- Se utilizan estrategias metodológicas variadas	88	1	3,02	3,00	,922
3.8- En las clases se utilizan exposiciones orales para las explicaciones y el alumnado toma apuntes	89	0	2,37	2,00	1,210
3.9- La clase consiste, fundamentalmente, en el dictado de apuntes por parte del profesor	88	1	,66	,00	,993
9- Cuando en tus asignaturas has utilizado metodologías activas ¿consideras que has ayudado a	86	3	2,77	3,00	1,025

ALUMNOS

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1-¿En cuántas asignaturas se discutió al comienzo del curso el	617	0	4	1,74	1,147
Proyectos tutorados	626	0	4	1,16	,826
Seminario	626	0	4	,90	,832
Estudio de casos	629	0	4	1,23	,919
Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas	629	0	4	1,65	,869
Aprendizaje colaborativo	629	0	4	1,94	,980
Lección magistral	629	0	4	2,62	1,303
Sesiones prácticas	633	0	4	2,46	,953
Cuadernos de campo	633	0	4	1,41	1,000
Diario o ficha sesiones	635	0	4	1,72	,982
Recensiones e informes	632	0	4	1,62	1,068
Tertulias dialógicas	630	0	4	1,29	,876
Mesas redondas	633	0	4	,61	,743
Plataformas virtuales (asignaturas virtuales)	629	0	4	1,00	,952

Debates	632	0	4	1,57	,891
Consultar bibliografía	631	0	4	2,16	1,162
Observación de prácticas docentes	628	0	4	1,25	,976
Exposiciones de trabajos	635	0	4	3,09	,895
Se utilizaban dinámicas para mejorar el ambiente de clase	632	0	4	1,25	,839
Se permitía preguntar dudas en las clases	635	0	4	3,19	,775
Las tutorías se utilizaban para resolver dudas sobre el	631	0	4	2,49	1,039
Se han utilizado medios audiovisuales para el desarrollo	635	0	4	2,91	,917
Se han planteado situaciones en clase en las que se tenían	634	0	4	1,79	,914
La asignatura se han acompañado de prácticas que	627	0	4	1,81	,952
Se han utilizado estrategias metodológicas variadas	631	0	4	1,81	,847
En las clases se han utilizado exposiciones orales para las	633	0	4	2,93	,950
La clase ha consistido, fundamentalmente, en el dictado de	630	0	4	2,55	1,079
11- ¿La metodología activa, cuando ha sido utilizada en las	628	0	4	2,33	,880
N válido (según lista)	535				

EGRESADOS

Estadísticos

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
1-¿En cuántas asignaturas se discutió al comienzo del curso el	179	8	1,26	1,00	1,210	0	4
Proyectos tutorados	186	1	1,09	1,00	,887	0	4
Seminario	184	3	,81	1,00	,869	0	4
Estudio de casos	185	2	1,12	1,00	,891	0	3

Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas	186	1	1,52	2,00	,902	0	4
Aprendizaje colaborativo	185	2	1,68	2,00	1,012	0	4
Lección magistral	183	4	2,72	3,00	1,349	0	4
Sesiones prácticas	187	0	2,41	2,00	,976	0	4
Cuadernos de campo	186	1	1,22	1,00	1,033	0	4
Diario o ficha sesiones	185	2	1,66	2,00	,998	0	4
Recensiones e informes	187	0	1,35	1,00	1,179	0	4
Tertulias dialógicas	187	0	1,36	1,00	1,086	0	4
Mesas redondas	187	0	,71	,00	,863	0	4
Plataformas virtuales (asignaturas virtuales)	187	0	,78	,00	1,011	0	4
Debates	187	0	1,47	1,00	1,001	0	4
Consultar bibliografía	187	0	2,03	2,00	1,100	0	4
Observación de prácticas docentes	186	1	1,15	1,00	,888	0	4
Exposiciones de trabajos	187	0	2,67	3,00	,981	0	4
Se utilizaban dinámicas para mejorar el ambiente de clase	187	0	1,11	1,00	,975	0	4
Se permitía preguntar dudas en las clases	187	0	3,07	3,00	,947	1	4
Las tutorías se utilizaban para resolver dudas sobre el	184	3	2,31	2,00	1,158	0	4
Se utilizaron medios audiovisuales para el desarrollo	187	0	2,53	2,00	,991	0	4

Se plantearon situaciones en clase en las que se tenían	186	1	1,42	1,00	1,006	0	4
La asignatura se acompañó de prácticas que	185	2	1,59	2,00	1,070	0	4
Se utilizaron estrategias metodológicas variadas	182	5	1,59	2,00	,964	0	4
En las clases se utilizaron exposiciones orales para las	186	1	3,18	3,00	,947	0	4
La clase consistió fundamentalmente, en el dictado de	186	1	2,51	3,00	1,209	0	4
5- ¿Encontraste similitud entre las asignaturas impartidas por los diferentes	166	21	2,43	3,00	1,017	0	4
11- ¿La metodología activa, cuando fue utilizada, te ayudó a adquirir competencias profesionales?	184	3	2,18	2,00	1,168	0	4

ANOVA

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1-¿En cuántas asignaturas se discutió al comienzo del curso el * estatus	Inter-grupos	(Combinadas)	40,439	2	20,219	13,582	,000
	Intra-grupos		1308,551	879	1,489		
	Total		1348,990	881			
Proyectos tutorados * estatus	Inter-grupos	(Combinadas)	42,500	2	21,250	25,918	,000
	Intra-grupos		732,974	894	,820		
	Total		775,474	896			
Seminario * estatus	Inter-grupos	(Combinadas)	48,358	2	24,179	29,284	,000
	Intra-grupos		735,669	891	,826		

Análisis sobre Metodologías Activas en la enseñanza universitaria

	Total		784,027	893			
Estudio de casos * estatus	Inter- grupos	(Combinadas)	26,746	2	13,373	14,207	,000
	Intra-grupos		843,383	896	,941		
	Total		870,129	898			
Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas * estatus	Inter- grupos	(Combinadas)	32,932	2	16,466	19,019	,000
	Intra-grupos		774,013	894	,866		
	Total		806,945	896			
Aprendizaje colaborativo * estatus	Inter- grupos	(Combinadas)	29,557	2	14,779	13,837	,000
	Intra-grupos		952,722	892	1,068		
	Total		982,279	894			
Lección magistral * estatus	Inter- grupos	(Combinadas)	5,363	2	2,682	1,589	,205
	Intra-grupos		1514,302	897	1,688		
	Total		1519,666	899			
Sesiones prácticas * estatus	Inter- grupos	(Combinadas)	69,717	2	34,858	39,257	,000
	Intra-grupos		803,608	905	,888		
	Total		873,325	907			
Cuadernos de campo * estatus	Inter- grupos	(Combinadas)	6,070	2	3,035	2,703	,068
	Intra-grupos		1010,515	900	1,123		
	Total		1016,585	902			
Diario o ficha sesiones * estatus	Inter- grupos	(Combinadas)	6,766	2	3,383	3,089	,046
	Intra-grupos		990,149	904	1,095		
	Total		996,915	906			
Recensiones e informes * estatus	Inter- grupos	(Combinadas)	11,527	2	5,763	4,488	,011
	Intra-grupos		1155,758	900	1,284		
	Total		1167,285	902			
Tertulias dialógicas * estatus	Inter- grupos	(Combinadas)	9,084	2	4,542	4,696	,009
	Intra-grupos		872,469	902	,967		
	Total		881,554	904			
Mesas redondas * estatus	Inter- grupos	(Combinadas)	9,700	2	4,850	7,072	,001
	Intra-grupos		619,273	903	,686		
	Total		628,972	905			
Plataformas virtuales (asignaturas virtuales) * estatus	Inter- grupos	(Combinadas)	49,231	2	24,615	22,967	,000
	Intra-grupos		963,520	899	1,072		
	Total		1012,751	901			
Debates * estatus	Inter- grupos	(Combinadas)	56,097	2	28,048	30,405	,000
	Intra-grupos		833,945	904	,923		
	Total		890,042	906			
Consultar bibliografía * estatus	Inter- grupos	(Combinadas)	47,445	2	23,723	18,034	,000
	Intra-grupos		1186,550	902	1,315		
	Total		1233,996	904			
Observación de prácticas docentes * estatus	Inter- grupos	(Combinadas)	21,178	2	10,589	10,155	,000
	Intra-grupos		935,377	897	1,043		

Análisis sobre Metodologías Activas en la enseñanza universitaria

	Total		956,556	899			
Exposiciones de trabajos * estatus	Inter-grupos (Combinadas)		39,449	2	19,725	21,141	,000
	Intra-grupos		846,225	907	,933		
	Total		885,675	909			
Se utilizaban dinámicas para mejorar el ambiente de clase * estatus	Inter-grupos (Combinadas)		157,491	2	78,746	97,257	,000
	Intra-grupos		727,079	898	,810		
	Total		884,570	900			
Se permitía preguntar dudas en las clases * estatus	Inter-grupos (Combinadas)		32,894	2	16,447	26,060	,000
	Intra-grupos		573,070	908	,631		
	Total		605,965	910			
Las tutorías se utilizaban para resolver dudas sobre el * estatus	Inter-grupos (Combinadas)		52,884	2	26,442	23,717	,000
	Intra-grupos		1004,531	901	1,115		
	Total		1057,415	903			
3.4- Se utilizan medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc) * estatus	Inter-grupos (Combinadas)		43,277	2	21,638	24,991	,000
	Intra-grupos		786,198	908	,866		
	Total		829,475	910			
3.5- Se plantean situaciones en clase en las que se tiene que resolver problemas educativos que pueden surgir en la futura práctica profesional * estatus	Inter-grupos (Combinadas)		116,066	2	58,033	65,153	,000
	Intra-grupos		806,106	905	,891		
	Total		922,172	907			
3.6- La asignatura se acompañan de prácticas que ayudan a entender mejor la posterior labor profesional * estatus	Inter-grupos (Combinadas)		169,055	2	84,527	87,093	,000
	Intra-grupos		871,551	898	,971		
	Total		1040,606	900			
3.7- Se utilizan estrategias metodológicas variadas * estatus	Inter-grupos (Combinadas)		133,244	2	66,622	86,208	,000
	Intra-grupos		693,981	898	,773		
	Total		827,225	900			
3.8- En las clases se utilizan exposiciones orales para las explicaciones y el alumnado toma apuntes * estatus	Inter-grupos (Combinadas)		39,712	2	19,856	20,762	,000
	Intra-grupos		865,491	905	,956		
	Total		905,203	907			
3.9- La clase consiste, fundamentalmente, en el dictado de apuntes por parte del profesor * estatus	Inter-grupos (Combinadas)		280,600	2	140,300	116,142	,000
	Intra-grupos		1088,416	901	1,208		
	Total		1369,017	903			
9- Cuando en tus asignaturas has utilizado	Inter-grupos (Combinadas)		20,141	2	10,071	10,927	,000
	Intra-grupos		824,843	895	,922		

Análisis sobre Metodologías Activas en la enseñanza universitaria

metodologías activas ¿consideras que has ayudado a los alumnos a adquirir competencias docentes? * estatus	Total	844,984	897			
---	-------	---------	-----	--	--	--