



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

## **Proyecto de Innovación Docente**

# **ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS MEDIANTE LA IMPLANTACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA PRESENCIAL Y VIRTUAL: VALORACIÓN DE ESTUDIANTES Y DE PROFESORADO**

**-Informe Final de Ejecución-**

**Convocatoria 2012**

**Proyecto: ID2012/296**

**Responsable:**

Noelia E. Flores Robaina

**Miembros Equipo:**

Cristina Jenaro Río

Cristina Caballo Escribano

M<sup>a</sup> Carmen García Pérez

Vicente Ortiz Oria

María Gómez Vela

Lourdes Moro Gutiérrez

Francisca González Gil

Elena Martín Pastor

## ÍNDICE

1. RESUMEN .....	3
2. MIEMBROS DEL EQUIPO .....	4
3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....	4
4. OBJETIVOS .....	7
5. DESCRIPCIÓN DE ACTUACIONES .....	8
6. PROCEDIMIENTO .....	15
6.1. Participantes.....	15
6.2. Procedimiento .....	16
7. RESULTADOS .....	16
8. CONCLUSIONES .....	27
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	30

## **1. RESUMEN**

El presente proyecto de Innovación Docente ha perseguido como objetivo principal analizar las ideas previas que tienen los estudiantes respecto a las metodologías activas de enseñanza, su aplicación y utilidad para la adquisición de competencias. Al mismo tiempo que conocer las percepciones del profesorado sobre el empleo y utilidad de estas estrategias docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello se elaboró un cuestionario on-line con preguntas cerradas y abiertas en el que se preguntaba a los docentes de las titulaciones implicadas sobre la importancia y uso que conferían a diferentes metodologías docentes, haciendo hincapié en las metodologías activas y la opinión que tenía el profesorado respecto a éstas. Por otro lado, se diseñó otro cuestionario on-line con objeto de evaluar también la opinión de los estudiantes respecto a la importancia de dichas metodologías en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta memoria recoge los resultados obtenidos por ambos grupos de informantes. Finalmente, se proponen también las líneas de actuación futuras que permitirán mejorar el grado de adquisición de competencias de nuestros estudiantes.

## 2. MIEMBROS DEL EQUIPO

La relación de miembros del equipo de investigación se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Equipo de Investigación

Relación de Miembros del Equipo			
Nombre y Apellidos	Categoría	Departamento	Email
Noelia E. Flores Robaina	Prof <sup>a</sup> . Asociada	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos	nrobaina@usal.es
Cristina Jenaro Río	Profesora Titular Universidad	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos	crisje@usal.es
Cristina Caballo Escribano	Profesora Titular Universidad	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos	crisca@usal.es
M <sup>a</sup> Carmen García Pérez	Prof <sup>a</sup> . Asociada	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos	carmelos@usal.es
Vicente Ortiz Oria	Profesor Contratado Doctor	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos	vortiz@usal.es
María Gómez Vela	Profesora Contratada Doctor	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos	mgv@usal.es
Lourdes Moro Gutiérrez	Profesora Titular de Universidad	Psicología Social y Antropología	moro@usal.es
Francisca González Gil	Profesora Contratada Doctor	Didáctica, Organización y MIDE	frang@usal.es
Elena Martín Pastor	PDI en Formación (Becaria FPU)	Didáctica, Organización y MIDE	emapa@usal.es

## 3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Con el presente trabajo pretendemos contribuir al conocimiento respecto a la importancia y uso que tienen diferentes metodologías docentes para fomentar la adquisición de competencias en los estudiantes universitarios de diferentes titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (p.e. Psicología, Magisterio, Trabajo Social, Terapia Ocupacional, entre otras) al mismo tiempo que conocer la percepción de los estudiantes respecto al grado de utilización de dichas metodologías por parte del profesorado.

Los cambios acaecidos en la Universidad en los últimos años y las nuevas disposiciones sobre la docencia que establece el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) justifican la necesidad de reflexionar conjuntamente sobre el uso que

se hace de las diferentes metodologías docentes y cuál es el papel que juegan en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Como es sabido, los actuales estudios universitarios centran ahora el desarrollo de cualquier modelo formativo en la adquisición de competencias. En este nuevo enfoque, el protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz. El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar y apoyar al aprendiz mientras sea necesario. En este sentido, el profesor va cediendo terreno a favor del estudiante que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje. La tarea fundamental del profesor es enseñar al estudiante a aprender a aprender y ayudarle en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permitan manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente (Fernández, 2006). Esto requiere de un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado, que facilitará al estudiante llegar a construir el conocimiento e interpretar el mundo que le rodea (Fry, Ketteridge y Marshal, 2003; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2008; Herrera y Cabo, 2008; Michavila y Esteve, 2011; Zabalza, 2002), para lo cual es imprescindible considerar que el aprendizaje ha de concebirse como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida (Aspin, Champman, Hutton y Sawano, 2001; Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008).

Este cambio de planteamiento impone, a su vez, un cambio en la metodología a seguir en cuanto al desarrollo de la labor docente. La capacidad para planificar y el uso efectivo de distintas estrategias para diseñar y desarrollar con éxito la enseñanza será, por tanto, una de las competencias docentes más destacadas para afrontar el reto de la convergencia europea que tiene planteada la universidad española en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Yániz, 2006; Zabalza, 2003). Esto supone una profunda renovación en las metodologías docentes que tradicionalmente ha venido utilizado el profesorado universitario. En este sentido, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE (2010) explicita que no se trata de que el profesorado pierda protagonismo, sino que aumente el del estudiante.

Respecto a las metodologías docentes, conviene aludir a diferentes clasificaciones que se han venido utilizando (De Miguel, 2006; Fernández-March, 2005; Navaridas, 2004). Así, de acuerdo con la clasificación más general referida al mayor o menor grado de participación del estudiante en su proceso de construcción del conocimiento es posible distinguir entre metodologías *tradicionales o pasivas* (centradas en los discursos de los docentes) y metodologías *innovadoras, activas y participativas* (centradas en el aprendizaje activo de los alumnos). Como ejemplo de las primeras, podríamos aludir a la clase magistral que, sin duda, ha sido la metodología más utilizada en la Universidad desde su fundación (Rodríguez, 2011) y, como representantes de las metodologías activas tendríamos aquellas otras relacionadas con el aprendizaje basado en problemas (ABP), estudio de casos, el trabajo en grupos colaborativos, el portafolios o todas aquellas metodologías que aprovechan las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Por tanto, no se trata de discutir ventajas o inconvenientes de unos métodos sobre otros puesto que cualquier metodología puede ser adecuada si su elección se ajusta a las características de los aprendizajes y a la finalidad que se pretende en función de las competencias a desarrollar, si su uso es técnicamente correcto y si no se emplean como reacción de unas sobre otras (Rodríguez, 2011). En este sentido, la ampliación del abanico metodológico pretende manejar opciones que den respuesta a diferentes y nuevas finalidades, como el dominio de competencias (De Pablos, 2007). En todo caso, debe señalarse que la metodología docente universitaria en los modelos europeos actuales se caracteriza por la heterogeneidad, considerándose como referentes a seguir, las enseñanzas que fomentan la actividad y un mayor grado de implicación de los estudiantes en su formación, a partir de modelos de formación más flexibles y abiertos.

Atendiendo a esto, con el presente trabajo esperamos contribuir al conocimiento de las opiniones del profesorado y del alumnado de diferentes titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas respecto al grado de utilización e importancia que confieren a diferentes metodologías docentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 4. OBJETIVOS

Con la realización de este proyecto hemos intentado dar respuesta a los siguientes *objetivos generales* que nos habíamos planteado:

1. Identificar las ideas previas que tienen los estudiantes respecto a las metodologías activas de enseñanza, su aplicación y utilidad para la adquisición de competencias.
2. Conocer la percepción del profesorado sobre el empleo y utilidad de las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dichos objetivos se concretaron como sigue:

- Conocer la opinión del profesorado de las diferentes titulaciones respecto al “grado de importancia” que confieren a diferentes metodologías docentes para la adquisición de competencias generales y específicas en las asignaturas que imparten.
- Conocer la opinión del profesorado respecto al “uso” que hacen de dichas metodologías en sus clases.
- Analizar el grado de importancia y utilización de la enseñanza virtual como parte de la metodología docente del profesorado.
- Analizar la percepción de los estudiantes de los Grados objeto de interés (Psicología, Magisterio, Terapia Ocupacional, Trabajo Social y Máster adscritos a dichas facultades) respecto al uso que hace el profesorado de las diferentes metodologías docentes.
- Identificar semejanzas y diferencias entre ambos grupos de informantes.

## 5. DESCRIPCIÓN DE ACTUACIONES

- **Revisión bibliográfica y análisis de fuentes documentales:** la primera fase del proyecto consistió en la revisión de la literatura más relevante sobre metodología docentes empleadas para la adquisición de competencias atendiendo a los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje propuestos en el EEES. Para ello se realizó una búsqueda exhaustiva de las fuentes documentales primarias y secundarias desde el año 1998 hasta el 2012 en las principales bases de datos de educación. Así mismo, también se realizaron búsquedas en páginas web de interés (p.e. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes) así como en manuales y otro tipo de publicaciones sobre el tema objeto de estudio. Todo ello nos permitió confeccionar el marco teórico que se ha presentado en esta memoria además de los instrumentos de evaluación que hemos empleado en la investigación (tanto en la versión de los docentes como en la versión de los estudiantes).
- **Consenso y definición sobre las estrategias docentes objeto de evaluación:** La realización de un proyecto de innovación previo en el que habíamos participado algunos miembros de este equipo, nos permitió tener un punto de partida respecto a las metodologías docentes objeto de evaluación en esta investigación. En este sentido, hicimos un grupo de discusión en el que participaron los nueve miembros del equipo de investigación de la presente convocatoria y acordamos volver a someter a juicio la mayoría de las estrategias docentes evaluadas con anterioridad, eliminando aquellas que se consideraban irrelevantes y/o de poco uso en las titulaciones objeto de interés (p.e. eventos científicos, prácticas externas). Por otro lado, se acordó incorporar otras metodologías docentes activas derivadas de la fase de búsqueda bibliográfica y que podían ser de interés para las titulaciones objeto de estudio (i.e. portfolio, clase magistral participativa, contrato de aprendizaje, tutorías, etc.).

Así mismo, se revisó el significado de cada una de las metodologías y se acordó mantener la misma definición que en la investigación previa incorporando, como hemos comentado anteriormente, la definición de las nuevas metodologías que serían objeto de evaluación en este nuevo cuestionario. Todas las estrategias se someterían al juicio de los estudiantes y profesorado respecto al grado de importancia y utilización. Así, las estrategias docentes que utilizaríamos en nuestro estudio se presentan en la Tabla 2. Como puede observarse, se acordó solicitar información sobre dieciséis estrategias docentes. Entre ellas cabe distinguir un amplio grupo de metodologías activas y/o innovadoras frente a metodologías más tradicionales o pasivas.

**Tabla 2 . Estrategias docentes objeto de estudio y significado**

<b>ESTRATEGIAS DOCENTES</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<b><i>Sesión Magistral</i></b>	Exposición de los contenidos teóricos de la asignatura por parte del docente
<b><i>Clase Magistral Participativa</i></b>	Es una sesión magistral en la que se introducen múltiples intervalos cortos para el protagonismo de los alumnos.
<b><i>Seminarios</i></b>	Trabajo en profundidad sobre un tema (monográfico). Ampliación y relación de los contenidos dados en las sesiones magistrales con el quehacer profesional.
<b><i>Debates</i></b>	Actividad donde dos o más grupos defienden posturas contrarias sobre un tema determinado.
<b><i>Presentaciones/Exposiciones</i></b>	Exposición oral por parte de los alumnos de un tema concreto o de un trabajo (previa presentación escrita).
<b><i>Aprendizaje Basado en Problemas(ABP)</i></b>	Se parte del planteamiento de una situación para la cual los estudiantes, de manera autónoma, deberán encontrar la respuesta o solución que les permita resolverlo adecuadamente.
<b><i>Estudio de Caso</i></b>	Planteamiento de un caso donde se debe dar respuesta a la situación planteada. El caso no proporciona soluciones sino datos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles soluciones al problema.
<b><i>Aprendizaje Colaborativo</i></b>	Estrategia de enseñanza en la que los alumnos trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de

	aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo.
<b>Trabajo en equipo</b>	Capacidad de integrarse en grupos de trabajo para alcanzar objetivos comunes.
<b>Trabajos Autónomos</b>	Trabajos que realiza el alumno.
<b>Contrato de aprendizaje</b>	Un acuerdo que obliga a dos o más personas o partes.
<b>Portfolio</b>	Es una colección de evidencias de diferentes procesos de aprendizaje. Es un documento formado por otros documentos con los que el alumno demuestra su trabajo y aprendizaje.
<b>Resolución de problemas y/o ejercicios en el aula ordinaria</b>	Formulación, análisis, resolución y debate de un problema o ejercicio, relacionado con la temática de la asignatura.
<b>Prácticas en Laboratorios</b>	Aplicar, a nivel práctico, la teoría de un ámbito de conocimiento a un contexto determinado. Realización de ejercicios prácticos en los diferentes laboratorios de la Facultad.
<b>Prácticas a través de TIC</b>	Aplicación, a nivel práctico, de la teoría de un ámbito de conocimiento a un contexto determinado. Ejercicios prácticos a través de las TIC de manera autónoma.
<b>Tutorías</b>	Actuación del tutor como persona encargada de orientar a los alumnos

- **Diseño de los instrumentos de evaluación:** una vez decididas y definidas las metodologías docentes objeto de evaluación, la tercera fase de nuestro proyecto consistió en la creación de los cuestionarios on-line que serían completados por los docentes y estudiantes de las titulaciones objeto de interés.

Se diseñaron dos versiones (una para docentes y otra para estudiantes) con preguntas abiertas y cerradas. Cabe destacar cómo algunos ítems de ambas versiones constituían formas paralelas del instrumento. Esto nos permitiría posteriormente analizar las semejanzas y diferencias de la información

procedente de los dos grupos de informantes. Ambas versiones, a su vez, contenían preguntas cerradas y abiertas.

(1) *Cuestionario versión para profesores*: formado por 32 ítems a los que se responde en una escala tipo Likert de 10 puntos destinados a valorar la *importancia* (16 ítems) que los docentes conceden a diferentes metodologías docentes y el *uso* (16 ítems) que hacen de las mismas en sus clases. La puntuación de 1 refleja la mínima importancia y/o uso de las metodologías docentes y la puntuación de 10 indica el máximo grado de importancia y/o utilización conferido a dichas metodologías. Las estrategias docentes analizadas fueron: las sesiones magistrales, la clase magistral participativa, los seminarios, los debates, las presentaciones/exposiciones, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el estudio de casos, el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo, trabajo autónomo, el contrato de aprendizaje, el portfolio, la resolución de problemas/ejercicios en el aula ordinaria, las prácticas en laboratorios, las prácticas a través de TICs y las tutorías. El cuestionario, además, contenía cuatro ítems destinados a valorar la impartición de docencia en el entorno virtual, así como la importancia y utilización conferida a esta metodología por parte de los propios docentes. Por otro lado, se incluyeron otras preguntas abiertas con objeto de conocer la opinión sobre las metodologías activas y la importancia y el uso que hacen de éstas en su propia acción docente. Finalmente se incluyó una pregunta sobre el uso que hacen los alumnos de las tutorías. Además de esto, el cuestionario constaba de una primera parte con preguntas sociodemográficas como el sexo, la edad, la categoría profesional, los años de antigüedad en la profesión docente, centro en el que imparten docencia y asignaturas impartidas en el presente curso académico.

(2) *Cuestionario versión para alumnos*: formado por 16 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 4 puntos y que reflejan la opinión de los estudiantes respecto al conocimiento que tienen de las diferentes estrategias docentes. Las categorías de respuesta se distribuyen desde el

“nada” (1) hasta el “mucho” (10). Las metodologías docentes objeto de análisis son las mismas que se incluyeron en la versión del profesor. Además, el cuestionario contenía otros 16 ítems destinados a valorar, en una escala tipo Likert de 10 puntos, donde 1 es la mínima puntuación y 10 la máxima puntuación, el grado de utilización de las diferentes metodologías docentes en una asignatura que estuvieran cursando en la actualidad. El cuestionario de los alumnos, por su parte, contenía tres preguntas abiertas cuyo objetivo era recabar información sobre las estrategias más útiles para los estudiantes, aquellas otras menos útiles y finalmente aquellas que actualmente no se están utilizando en sus clases pero que ellos consideran de gran utilidad. Además, se incluyó un ítem de opción múltiple de respuesta en el que se preguntaba a los alumnos sobre el uso que ellos hacían de las tutorías. Finalmente, el cuestionario de los alumnos contenía también preguntas cerradas de tipo sociodemográfico como el sexo, la edad, la titulación en la que estaban matriculados y el curso en el que se encontraban matriculados en el momento de responder al cuestionario.

En las Figuras siguientes podemos ver ejemplos de la versión on-line de ambos cuestionarios. Así, en la Figura 1 se presenta un ejemplo de los ítems que componían el cuestionario correspondiente a la versión de los estudiantes.

¿Conoces el Plan de Estudios de tu titulación?

1 2 3 4

Nada     Mucho

**1. Indica, en una escala de 1 a 4, siendo 4 la máxima puntuación, el grado de conocimiento que tienes con respecto a las siguientes metodologías docentes**

Sesión magistral

1 2 3 4

Nada     Mucho

Clase magistral participativa

1 2 3 4

Nada     Mucho

Seminarios

1 2 3 4

Figura 1. Cuestionario de evaluación de metodologías docentes (versión estudiantes)

### Encuesta de metodologías docentes (profesores)

Estimado compañero/a,  
 Un grupo de profesores que impartimos docencia en diferentes titulaciones de la USAL estamos participando en un proyecto de innovación docente. Dicho proyecto tiene entre sus objetivos ayudarnos a mejorar la planificación y puesta en marcha de estrategias docentes que mejoren la adquisición de competencias generales y específicas en nuestros alumnos. Para llevar a cabo esta actividad necesitamos de tu colaboración. Concretamente, te agradeceríamos destinaras unos minutos para respondernos a una serie de preguntas que planteamos a continuación. Esta participación es voluntaria y no te llevará más de diez minutos. Por favor, es importante que trates de contestar a todas las preguntas. Todas tus respuestas son anónimas y confidenciales.  
 ¡¡Muchas gracias por tu participación!!  
 \*Obligatorio

Sexo \*

Edad

Categoría Profesional \*

Centro en el que impartes docencia \*

Figura 2. Cuestionario de evaluación de metodologías docentes (versión docentes)

2. Indica en una escala del 1 al 10, siendo el 10 la máxima puntuación, el grado en que utilizas las siguientes metodologías docentes en tus clases \*

Sesión magistral

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mínimo uso           Máximo uso

\* Clase magistral participativa

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mínimo uso           Máximo uso

\* Seminarios

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mínimo uso           Máximo uso

\* Debates

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Figura 3. Cuestionario de evaluación de metodologías docentes (versión docentes)

- **Solicitud de colaboración a estudiantes y profesores:** mediante un mensaje de correo electrónico en el que se invitaba a los alumnos a participar en el estudio y a completar el cuestionario, los miembros del equipo de investigación lo hicieron llegar a sus alumnos a través de la plataforma studium. Dicho mensaje contenía el enlace para poder acceder al cuestionario. Por otro lado, se solicitó la colaboración del profesorado a través de mensaje de correo electrónico. En éste se les invitaba a participar y se les adjuntaba el enlace del cuestionario para ser completado on-line.

En todos los casos, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las respuestas emitidas. Los participantes accedieron a participar de manera voluntaria.

- **Recogida de información y análisis de resultados:** en los apartados siguientes se presenta el procedimiento llevado a cabo en este estudio así como los principales resultados obtenidos.

## 6. PROCEDIMIENTO

### 6.1. Participantes

Los participantes en este estudio fueron una muestra de profesores de diferentes titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (concretamente Psicología, Terapia Ocupacional, Magisterio y Trabajo Social) y una muestra de alumnos pertenecientes a dichas titulaciones.

La muestra de profesores está compuesta por 24 docentes de los cuales 18 (75%) son mujeres y 6 (25%) son hombres. La edad media es de 44,58 años (DT=8,07). Los docentes pertenecen a las categorías profesionales de Profesor Titular de Universidad (n=6), Profesor Contratado Doctor (n=9), Profesor Colaborador (n=1), Profesor Ayudante Doctor (n=4), Profesor Asociado (n=3) y Becario de investigación (n=1). Así mismo, doce de ellos (50%) se caracterizan por estar adscritos a la Facultad de Psicología frente a otros cinco (20,8%) que lo hacen en la Facultad de Educación, otros cuatro que lo hacen en la E.U. de Educación y Turismo de Ávila (16,7%) u otros tres (12,5%) que lo hacen en la Facultad de Educación de Zamora, respectivamente. Los docentes tienen una experiencia en la profesión de 15,63 años (DT=7,64)

La muestra de alumnos está compuesta por 119 estudiantes de los cuales 99 (83,2%) son mujeres frente a 20 (16,8%) que son hombres. La edad media de éstos es de 22,22 años (DT=4,84). Un 47,1% (n=56) se encuentran estudiando el Grado de Psicología, frente a un 23,5% (n=28) que estudian el Grado de Magisterio o a un 6,7% (n=8) que estudian el Grado de Trabajo Social y un 4,2% (n=5) que estudian el Curso de Adaptación al Grado de Maestro o un 3,4% (n=4) que estudian el Grado de Terapia Ocupacional, respectivamente. Así mismo, un 10,1% (n=12) han terminado los estudios de grado y se encuentran estudiando un Máster Oficial. Respecto al curso en el que se encuentran los estudiantes, cabe destacar cómo un 33,6% (n=40) son alumnos/as de primer curso frente a un 13,4% (n= 16) que son de segundo, un 36,1% (n=43) de tercero, un 8,4% (n=10) de cuarto y un 5,9% (n=7) que pertenecen a otros cursos (Máster y Titulación de Adaptación al Grado). Todos los participantes en este estudio, esto es, profesores y alumnos, pertenecen a la Universidad de Salamanca.

## **6.2. Procedimiento**

Los datos de ambos grupos de informantes se recogieron entre los meses de abril y mayo de 2013. Las dos versiones de los cuestionarios (docentes y estudiantes) fueron diseñadas utilizando la aplicación google docs y fueron respondidos en formato on-line. La colaboración se solicitó a través de un mensaje que los miembros del equipo de investigación hicieron llegar a los estudiantes a través de la plataforma virtual en la que se encontraba alojada la asignatura de cada profesor/a. El cuestionario de los docentes se envió a través de un mensaje de correo electrónico a los miembros del equipo de investigación y éstos, a su vez, lo enviaron a algún compañero/a. Todos los participantes colaboraron de manera voluntaria en el estudio y a todos ellos se les garantizó el anonimato y la confidencialidad en las respuestas emitidas.

## **7. RESULTADOS**

Como hemos comentado anteriormente, con la realización de este Proyecto de Innovación Docente pretendíamos dar respuesta a los siguientes objetivos operativos:

- 1) Conocer la opinión del profesorado respecto al “grado de importancia” y “utilización” que confieren a diferentes metodologías docentes para la adquisición de competencias generales y específicas en las asignaturas que imparten.
- 2) Conocer la opinión del profesorado respecto a la importancia y uso de la enseñanza virtual como parte de su metodología.
- 3) Conocer la percepción de los estudiantes respecto al uso que hace el profesorado de las diferentes metodologías y conocer la opinión de éstos respecto a aquellas estrategias más útiles y aquellas otras de menor utilidad para su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 4) Identificar semejanzas y diferencias entre ambos grupos de informantes.

Así, En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos por los docentes considerados conjuntamente respecto al grado de importancia otorgado a las diferentes metodologías docentes objeto de análisis.

Se puede observar cómo las tres estrategias más importantes para los docentes son: el *trabajo en equipo*, el *trabajo autónomo*, las *presentaciones/exposiciones* y las *tutorías*. Por el contrario, las tres estrategias objeto de menor importancia son las *prácticas en laboratorios*, el *contrato de aprendizaje* y el *portfolio*.

**Tabla 3. Valores medios, mínimos y máximos y dispersión de la valoración del profesorado respecto a la importancia de metodologías docentes**

	Mínimo	Máximo	Media	D.T.
Sesión magistral	3	9	7,21	1,47
Clase magistral participativa	3	10	7,13	2,07
Seminarios	2	10	7,08	2,08
Debates	1	10	6,37	2,42
Presentaciones/exposiciones	5	10	8,17	1,20
Aprendizaje Basado en problemas (ABP)	1	9	6,38	2,53
Estudio de casos	1	9	7,17	2,56
Aprendizaje colaborativo	5	10	7,58	1,41
Trabajo en equipo	7	10	8,46	1,02
Trabajo autónomo	6	10	8,46	1,02
Contrato de aprendizaje	1	8	3,96	2,59
Portfolio	1	8	4,71	2,44
Resolución de problemas/ejercicios en el aula	1	9	7,04	2,40
Prácticas en laboratorios	1	8	3,50	2,39
Prácticas a través de TICs	2	10	6,83	1,85
Tutorías	6	10	8,17	0,96

Respecto al uso que hacen los docentes de las diferentes metodologías, en la Tabla 4 se puede observar cómo las estrategias más utilizadas a juicio del profesorado son: las *presentaciones/exposiciones*, el *trabajo en equipo*, el *trabajo autónomo* y la *sesión magistral*. Por su parte, el *contrato de aprendizaje*, las *prácticas en laboratorios* el *portfolio* y el *aprendizaje basado en problemas (ABP)*.

**Tabla 4. Valores medios, mínimos y máximos y dispersión de la valoración del profesorado respecto al uso de metodologías docentes**

	Mínimo	Máximo	Media	D.T.
Sesión magistral	3	10	7,79	1,71
Clase magistral participativa	3	10	6,79	2,37
Seminarios	1	10	6,71	2,09
Debates	2	9	6,08	2,18
Presentaciones/exposiciones	6	10	8,58	1,25
Aprendizaje Basado en problemas (ABP)	1	9	5,29	2,71
Estudio de casos	1	10	6,87	2,64
Aprendizaje colaborativo	3	9	6,54	1,93
Trabajo en equipo	7	10	8,54	0,93
Trabajo autónomo	5	10	8,42	1,47
Contrato de aprendizaje	1	8	2,92	2,68
Portfolio	1	8	3,42	2,39
Resolución de problemas/ejercicios en el aula	1	9	6,58	2,63
Prácticas en laboratorios	1	8	3,42	2,90
Prácticas a través de TICs	1	10	6,46	2,60
Tutorías	5	10	7,75	1,45

Respecto a nuestro segundo objetivo consistente en conocer la opinión del profesorado respecto a la importancia y uso de la enseñanza virtual como parte de su metodología, en primer lugar, se preguntó al profesorado si tenían su asignatura en algún tipo de plataforma virtual (p.e. studium). Constatamos que el 83,3% del profesorado participante en este estudio hacía uso del entorno virtual como metodología para su propia asignatura. Así mismo, un 16,7% del profesorado (n=4) informó que no utilizaba el entorno virtual en su asignatura. Posteriormente se les preguntó que valorasen en una escala del 1 al 10, donde 1 es la puntuación mínima y 10 es la máxima, el “grado de importancia” que conferían a la plataforma virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Obtuvimos que el 29,2% de los docentes ofrecen valoraciones de 9 puntos frente al 25% que ofrecían valoraciones de 6 puntos o un 8,3% que indicaron la puntuación máxima de 10 puntos. Por tanto, la enseñanza virtual como parte de la metodología docente juega un papel importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizados por estos profesores. Finalmente, nos interesó conocer para qué utilizaban, en mayor medida, la plataforma virtual. En la Tabla 5 podemos ver cómo los principales usos se relacionan con dar avisos sobre la asignatura y realización de tareas. Por el contrario, los profesores no suelen utilizar el entorno

virtual para hacer wikis, ni votar sobre eventos relacionados con la asignatura o realizar glosario de términos.

**Tabla 5. Uso de la Plataforma Virtual**

	Frecuencia	Porcentaje
Para colgar el programa de la asignatura	22	91,7%
Para dar informaciones/avisos sobre la asignatura	22	91,7%
Para colgar material docente	24	100%
Para realizar prácticas de la asignatura	20	83,3%
Para poner vídeos	18	75%
Para hacer debates	10	41,7%
Para foros de discusión	11	45,8%
Para tareas de la asignatura	24	100%
Para hacer wikis	0	0%
Para glosario de términos	5	20,8%
Para pruebas de evaluación	7	29,2%
Para encuestas	9	37,5%
Para votar eventos	4	16,7%
Otros	2	8,3%

Con respecto al tercer objetivo, esto es, conocer la opinión de los estudiantes respecto al uso que hace el profesorado de las diferentes metodologías y cuáles eran, a su juicio, aquellas de mayor y menor utilidad. En la Tabla 6 se puede observar que éstos refieren como estrategias más empleadas por los docentes la realización de *trabajos autónomos*, la *sesión magistral* y el *trabajo en equipo*. Así mismo entre las estrategias objeto de menor valoración cabe señalar las *prácticas en laboratorios*, el *portfolio* y los *contratos de aprendizaje*.

**Tabla 6. Valores medios, mínimos y máximos y dispersión de la valoración de los estudiantes sobre el uso que hace el profesorado de las metodologías docentes**

	Mínimo	Máximo	Media	D.T.
Sesión magistral	1	10	6,99	3,13
Clase magistral participativa	1	10	5,94	2,94
Seminarios	1	10	4,89	3,47
Debates	1	10	4,40	3,08
Presentaciones/exposiciones	1	10	5,51	3,29
Aprendizaje Basado en problemas (ABP)	1	10	4,72	3,23

Estudio de casos	1	10	5,42	3,08
Aprendizaje colaborativo	1	10	5,14	3,07
Trabajo en equipo	1	10	6,32	3,24
Trabajo autónomo	1	10	7,80	2,44
Contrato de aprendizaje	1	10	3,57	2,90
Portfolio	1	10	3,04	2,63
Resolución de problemas/ejercicios en el aula	1	10	5,82	3,11
Prácticas en laboratorios	1	8	1,87	1,90
Prácticas a través de TICs	1	10	4,61	3,20
Tutorías	1	10	5,08	3,23

De manera adicional, también nos interesó conocer si existirían diferencias en cuanto a la utilidad de dichas metodologías según el curso en que se encontrase el estudiante. Para contrastar este objetivo utilizamos el análisis de varianza. Los resultados se presentan en la Tabla 6. Como se puede observar, la percepción de los alumnos sobre las diferentes metodologías docentes difiere significativamente ( $p < 0,05$ ) en función del curso en que se encuentren. Así, encontramos diferencias significativas en siete de las catorce estrategias metodológicas analizadas. Concretamente en las sesiones magistrales participativas, los debates, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en equipo, el contrato de aprendizaje, portfolio y prácticas a través de las TICs.

**Tabla 7. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) entre metodologías docentes en función del curso del estudiante**

Metodologías docentes	Curso	N	M	D.T.	F	Sig.
Sesión Magistral					0,150	0,963
	Primero	39	6,82	3,44		
	Segundo	16	6,56	2,78		
	Tercero	43	7,21	3,49		
	Cuarto	10	7,00	2,40		
	Otro	7	7,14	0,90		
Sesión Magistral Participativa					3,820	0,006
	Primero	40	6,58	2,48		
	Segundo	16	5,25	3,15		
	Tercero	43	4,81	3,15		
	Cuarto	10	7,10	2,51		
	Otro	7	8,00	1,63		
Seminarios					2,060	0,091
	Primero	40	5,88	3,22		
	Segundo	16	3,31	3,46		

	Tercero	43	4,88	3,72		
	Cuarto	10	5,20	3,39		
	Otro	7	3,29	2,62		
Debates					2,938	0,024
	Primero	40	4,80	2,92		
	Segundo	16	3,00	2,68		
	Tercero	43	3,86	3,06		
	Cuarto	10	6,50	3,50		
	Otro	7	5,71	3,14		
Presentaciones/exposiciones					2,003	0,099
	Primero	40	4,88	3,42		
	Segundo	16	5,69	3,46		
	Tercero	43	5,09	3,18		
	Cuarto	10	7,70	1,89		
	Otro	7	6,86	3,43		
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)					3,819	0,006
	Primero	39	6,10	3,19		
	Segundo	15	3,53	3,02		
	Tercero	43	3,86	3,19		
	Cuarto	10	4,20	2,61		
	Otro	7	6,29	2,75		
Estudio de Casos					2,163	0,078
	Primero	40	5,53	2,98		
	Segundo	15	3,33	3,15		
	Tercero	43	5,93	3,18		
	Cuarto	10	5,80	2,57		
	Otro	7	6,00	3,00		
Aprendizaje Colaborativo					1,092	0,364
	Primero	40	5,55	3,13		
	Segundo	16	4,13	2,44		
	Tercero	43	4,81	3,24		
	Cuarto	10	6,30	2,94		
	Otro	7	5,14	3,02		
Trabajo en equipo					2,602	0,040
	Primero	40	7,48	3,18		
	Segundo	15	5,40	3,13		
	Tercero	43	5,42	3,14		
	Cuarto	10	6,70	3,56		
	Otro	7	5,71	2,69		
Trabajo autónomo					0,354	0,841
	Primero	40	8,13	2,45		
	Segundo	15	7,67	2,26		
	Tercero	42	7,67	2,80		
	Cuarto	10	7,20	2,20		
	Otro	7	7,71	1,50		
Contrato de aprendizaje					4,505	0,002
	Primero	40	4,55	2,97		
	Segundo	14	1,79	1,84		
	Tercero	42	2,74	2,53		
	Cuarto	10	5,00	3,26		

	Otro	7	3,29	2,75		
Portfolio					2,626	0,038
	Primero	40	3,75	2,90		
	Segundo	16	1,75	1,77		
	Tercero	42	2,52	2,46		
	Cuarto	10	4,10	2,80		
	Otro	7	3,00	2,23		
Resolución de problemas/ejercicios en el aula					1,156	0,334
	Primero	40	6,55	3,15		
	Segundo	16	4,75	3,06		
	Tercero	43	5,47	3,21		
	Cuarto	10	5,70	3,13		
	Otro	7	5,71	2,36		
Prácticas en laboratorios					0,680	0,607
	Primero	40	1,90	1,98		
	Segundo	16	2,25	2,57		
	Tercero	43	1,58	1,59		
	Cuarto	10	1,60	1,58		
	Otro	7	2,57	2,14		
Prácticas a través de TICs					3,735	0,007
	Primero	40	5,15	3,28		
	Segundo	16	3,75	3,23		
	Tercero	43	3,60	2,85		
	Cuarto	10	7,30	2,45		
	Otro	7	5,29	3,73		
Tutorías						
	Primero	40	5,54	3,39	1,023	0,399
	Segundo	16	4,56	2,92		
	Tercero	43	4,47	3,40		
	Cuarto	10	6,30	2,58		
	Otro	7	5,14	3,07		

Los contrastes a posteriori (Scheffé) nos permitieron determinar qué grupo era el que difería significativamente en las metodologías docentes objeto de análisis. En este sentido en la Figura 4 podemos observar que los alumnos de *otros cursos* (i.e. Adaptación al Grado, Máster) perciben un mayor uso de la *sesión magistral participativa* frente a sus compañeros de cursos inferiores. Por su parte, los alumnos de 2º difieren significativamente en cuanto a la valoración de las metodologías docentes consistentes en *debates, contratos de aprendizaje y portfolio*. En todos estos casos, ofrecen valoraciones inferiores al resto de sus compañeros. Por su parte, los alumnos de primer curso y de otros difieren significativamente en el uso de la metodología de *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*. Parece que es en estos cursos

donde se hace un mayor uso de ella. Así mismo, con los alumnos de primer curso se suele emplear el *trabajo en equipo* como metodología predominante. Finalmente y respecto a las *prácticas a través de TICs*, se puede observar cómo son los alumnos de 1º y 3º quienes ofrecen valoraciones significativamente más elevadas en cuanto al uso de este tipo de metodología en sus clases.

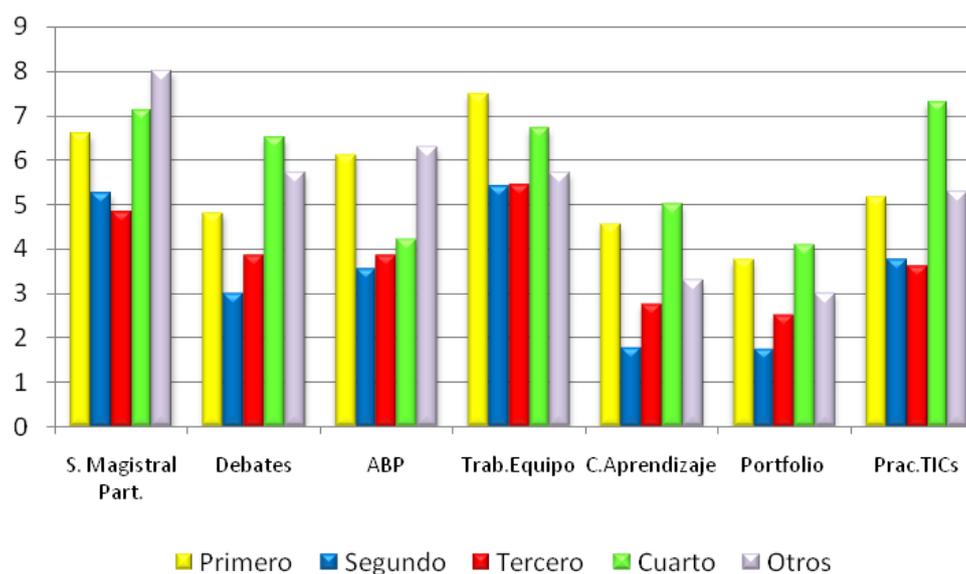


Figura 4. Representación gráfica de las puntuaciones promedio obtenidas, en función del curso al que pertenezcan los estudiantes, en las metodologías docentes analizadas

Por otro lado en nuestro tercer objetivo nos habíamos propuesto conocer cuáles eran las estrategias más útiles y aquellas otras de menor utilidad a juicio de los estudiantes. Así, respecto a las metodologías de mayor utilidad, se les pidió a los alumnos que eligieran una única metodología que considerasen de mayor utilidad en su proceso de enseñanza-aprendizaje y que indicarán el porqué (mediante una respuesta abierta). En la Tabla 8 se puede observar la frecuencia y porcentajes obtenidos en cada una de las metodologías. Así, la metodología referida como de mayor utilidad por los estudiantes fue el *estudio de casos*. Dentro de las razones aludidas a la elección de esta metodología encontramos lo siguiente: “ayuda a fortalecer esos conocimientos que se están impartiendo, y a hacerlos más significativos al aplicarlos a casos reales” (estudiante del Grado de Psicología); “me parece que a

*través de los distintos ejemplos de casos sea la materia que sea, llegas a conocer verdaderamente de qué va la asignatura y qué es lo que te aporta, sin dejar mucho margen a la confusión de conceptos, que aunque no aprendas a definirlo los controlas”* (estudiante del Grado de Psicología); *“para T.S estudiar casos nos acerca a la realidad con la que en el futuro vamos a intervenir. Nos hace plantearnos las técnicas que utilizaríamos y cómo lo haríamos”* (Estudiante del Grado de Trabajo Social).

Otra metodología de gran utilidad para los estudiantes fue la *resolución de problemas/ejercicios en el aula*. Algunos ejemplos de las razones fueron: *“puesto que ayuda a plantear dudas y surgen otras nuevas que dan pie a solucionarse en la clase. Asimismo, el trato es más cercano y la participación es más abierta. En general, en los grupos de clase pequeña es más fácil la comprensión de la materia”* (estudiante del Grado de Psicología); *“el contacto con el profesor y la explicación directa consigue resolver todas las dudas”* (estudiante del Grado de Educación).

Así mismo, la tercera metodología considerada de mayor utilidad fue el *trabajo en equipo*. Y las razones aludidas, *“se pueden intercambiar muchas ideas y conocimientos”* (estudiante del Grado de Terapia Ocupacional); *“debido a que formando un grupo dentro del cual se trabaja el mismo tema, todos aprendemos de todos, no solo se da una opinión como se da en el caso de un trabajo autónomo si no que de esta manera descubres conocimientos que tú no has llegado a encontrar o desconocías”* (estudiante de Psicología).

**Tabla 8. Metodologías docentes de mayor utilidad a juicio de los estudiantes**

	Frecuencia	Porcentaje
Sesión magistral	4	3,4
Clase magistral participativa	9	7,6
Seminarios	6	5,0
Debates	7	5,9
Presentaciones/exposiciones	9	7,6
Aprendizaje Basado en problemas (ABP)	7	5,9
Estudio de casos	20	16,8
Aprendizaje colaborativo	10	8,4
Trabajo en equipo	13	10,9
Trabajo autónomo	5	4,2
Contrato de aprendizaje	1	0,8
Portfolio	1	0,8
Resolución de problemas/ejercicios en el aula	16	13,4
Prácticas en laboratorios	2	1,7

Prácticas a través de TICs	6	5,0
Tutorías	3	2,5

Por su parte, en la Tabla 9 se presentan las estrategias docentes de menor utilidad a juicio de los estudiantes. Se puede observar como la metodología docente de menor utilidad es la *sesión magistral*. Dentro de las razones ofrecidas podemos destacar: *“considero que es una vuelta a la visión tradicional y unidireccional que se tenía de la educación”* (estudiante del Grado de Magisterio); *“los alumnos podemos no involucrarnos en las explicaciones del profesor, a lo único que nos obliga es a estar presentes y/o a tomar apuntes”* (estudiante del Grado de Psicología); *“me parece una metodología anticuada que no considera al alumno como parte importante del aprendizaje”* (estudiante del Grado de Terapia Ocupacional). *“Porque son aburridas y no aprendes nada. Alguien va te cuenta el rollo y se va. Ni interaccionas ni aprendes”* (estudiante de Trabajo Social).

La siguiente metodología considerada de menor utilidad fue las *presentaciones/exposiciones*. *“mucha gente pasa mal ante este tipo de situaciones y no saca todo su potencial, incluso se cohibe y parece que sabe menos de lo que en realidad sabe”* (estudiante del Grado de Psicología); *“Normalmente, cuando se realizan exposiciones en clase por parte de los compañeros, se realizan muchas en la misma clase, por lo que termina siendo pesado y acabas prestando poca atención”* (estudiante del Grado de Magisterio).

**Tabla 9. Metodologías docentes de menor utilidad a juicio de los estudiantes**

	Frecuencia	Porcentaje
Sesión magistral	38	31,9
Clase magistral participativa	1	0,8
Seminarios	4	3,4
Debates	7	5,9
Presentaciones/exposiciones	13	10,9
Estudio de casos	1	0,8
Trabajo en equipo	12	10,1
Trabajo autónomo	4	3,4
Contrato de aprendizaje	3	2,5
Portfolio	12	10,1
Resolución de problemas/ejercicios en el aula	1	0,8
Prácticas en laboratorios	10	8,4
Prácticas a través de TICs	6	5,0
Tutorías	4	3,4

Finalmente con objeto de dar respuesta a nuestro último objetivo, esto es, identificar las semejanzas y diferencias entre ambos grupos de informantes se realizó un análisis de varianza cuyos resultados se presentan en la Tabla 10. Se puede observar la presencia de diferencias significativas en ocho de las dieciséis metodologías docentes analizadas. En este sentido, los dos grupos de informantes difieren significativamente en cuanto a las opiniones respecto al uso de *seminarios, debates, presentaciones/exposiciones, aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo, prácticas en laboratorios, prácticas a través de TICs y tutorías*. En todos los casos las valoraciones del grupo de estudiantes fueron significativamente inferiores a las ofrecidas por los docentes. En el resto de metodologías docentes no se obtuvieron diferencias significativas ( $p > 0,05$ ) en cuanto a la opinión de ambos grupos de informantes.

**Tabla 10. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) entre metodologías docentes en función del tipo de informante (docente vs. Estudiante)**

Metodologías docentes	Grupo Informante	N	M	D.T.	F	Sig.
Sesiones Magistrales					1,184	0,279
	Profesor	23	7,74	1,74		
	Estudiante	119	7,01	3,12		
Clase magistral participativa					2,567	0,111
	Profesor	23	6,96	2,28		
	Estudiante	119	5,92	2,94		
Seminarios					5,671	0,019
	Profesor	23	6,70	2,14		
	Estudiante	119	4,91	3,47		
Debates					6,542	0,012
	Profesor	23	6,13	2,22		
	Estudiante	119	4,41	3,07		
Presentaciones/exposiciones					18,742	0,000
	Profesor	23	8,57	1,27		
	Estudiante	119	5,54	3,29		
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)					1,062	0,304
	Profesor	23	5,43	2,67		
	Estudiante	119	4,69	3,23		
Estudio de casos					3,760	0,055
	Profesor	23	6,78	2,66		
	Estudiante	119	5,45	3,09		
Aprendizaje colaborativo					5,244	0,024
	Profesor	23	6,65	1,90		
	Estudiante	119	5,13	3,06		
Trabajo en equipo					10,195	0,002
	Profesor	23	8,52	0,94		
	Estudiante	119	6,34	3,23		
Trabajo autónomo					1,198	0,276

	Profesor	23	8,39	1,50		
	Estudiante	119	7,81	2,44		
Contrato de aprendizaje					0,686	0,409
	Profesor	23	3,00	2,71		
	Estudiante	119	3,54	2,90		
Portfolio					0,097	0,756
	Profesor	23	3,26	2,32		
	Estudiante	119	3,08	2,64		
Resolución de problemas/ejercicios aula					2,319	0,130
	Profesor	23	6,83	2,40		
	Estudiante	119	5,78	3,13		
Prácticas en laboratorios					12,178	0,001
	Profesor	23	3,52	2,92		
	Estudiante	119	1,86	1,90		
Prácticas a través TICs					5,699	0,018
	Profesor	23	6,35	2,60		
	Estudiante	119	4,65	3,21		
Tutorías					15,330	0,000
	Profesor	23	7,78	1,47		
	Estudiante	119	5,09	3,22		

## 8. CONCLUSIONES

La realización de este Proyecto de Innovación Docente nos ha permitido dar respuesta a los objetivos planteados y conocer la valoración de estudiantes y profesorado respecto a la importancia y uso de las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, los resultados obtenidos nos han permitido evidenciar cómo las estrategias más importantes y más utilizadas por los docentes son el *trabajo en equipo*, *trabajo autónomo*, *la sesión magistral* y *las presentaciones/exposiciones*. Así mismo, aquellas de menor importancia son las *prácticas de laboratorio*, *el contrato de aprendizaje* y *el portfolio*. Probablemente la tipología de estudios analizados (i.e. titulaciones de las ramas de ciencias sociales y jurídicas) justifique el que no se utilicen las prácticas de laboratorio. Por otro lado, el número masivo de alumnos en esas titulaciones sea otra de las razones por la que los docentes no hacen uso del contrato de aprendizaje ni del portfolio. Futuros estudios serán necesarios, no obstante, de cara a profundizar en estas razones.

La mayoría de los docentes, por otro lado, se caracterizan por utilizar el entorno virtual como metodología activa de apoyo a su docencia. En este sentido encontramos un elevado porcentaje de profesores que tienen su asignatura en la plataforma virtual studium y la utilizan, fundamentalmente, para la realización de diferentes actividades relacionadas con *dar avisos sobre la asignatura*, realizar *tareas o colgar contenidos docentes*. Nos parece muy importante la utilización de metodologías basadas en las TICs como apoyo a la labor docente puesto que son muy valoradas por los estudiantes como estrategias de utilidad a la hora de adquirir competencias.

Respecto a las valoraciones de los estudiantes sobre las metodologías más utilizadas por sus profesores, la mayoría de los alumnos participantes en este estudio coincidió en señalar a la *sesión magistral* como estrategia predominante, pese a que la consideran, por otro lado, como la estrategia menos útil para fomentar la adquisición de competencias. Estos resultados apoyan lo encontrado en otros trabajos (Rodríguez, 2011) respecto a la sesión magistral que, hoy por hoy, sigue siendo la metodología más utilizada en la Universidad. No obstante, pensamos que quizás esto se deba al desconocimiento, por parte del alumnado, respecto a la utilidad real de esta metodología. En este sentido pensamos que se debería explicar el sentido de las sesiones magistrales en la programación docente del profesor puesto que, como indicamos al principio de este trabajo, todas las metodologías son válidas y cumplen su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no se trata de desterrar a unas por la utilización de otras.

Respecto a las estrategias menos utilizadas por los docentes, según los alumnos, éstas tienen que ver con las *prácticas en laboratorios*, el *portfolio* y los *contratos de aprendizaje*. Las razones señaladas previamente podrían justificar también estos resultados, si bien sería preciso preguntar la opinión de ambos grupos de informantes en futuros estudios.

Finalmente, los resultados de nuestro estudio también nos han permitido constatar semejanzas y diferencias en cuanto a las percepciones de alumnos y profesores sobre el uso de las diferentes metodologías docentes. Respecto a las diferencias entre ambos grupos de informantes, los resultados evidenciaron que el

grupo de estudiantes indicaba un menor uso de ciertas metodologías como la realización de presentaciones/exposiciones, uso de seminarios, debates, aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo, prácticas en laboratorios, prácticas a través de TICs y tutorías. En todos estos casos, los profesores indicaban mayor uso de estas metodologías frente a lo percibido por los estudiantes. En el resto de las metodologías analizadas no se encontraron diferencias en cuanto a las opiniones de ambos grupos de informantes. Estudios realizados en otras titulaciones también han encontrado diferencias entre profesores y alumnos (Angulo, Corpas, García, González y Mérida, 2006). Pese a esto, pensamos que es necesario realizar más estudios que contemplen las percepciones conjuntas del profesorado y alumnado y que utilicen metodologías mixtas (cuali-cuantitativas) para profundizar en las metodologías docentes que favorecen la adquisición de competencias en el alumnado de las titulaciones adaptadas al EEES.

Finalmente no queremos terminar sin señalar una serie de limitaciones del presente trabajo como las relacionadas con la obtención de datos a partir de muestras incidentales y el tamaño de la muestra objeto de análisis que no permiten generalizar los resultados obtenidos más allá de la muestra empleada. Pese a esto, el presente trabajo constituye un acercamiento al estudio de las estrategias docentes que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, campo bastante necesitado de estudios e investigaciones en el ámbito de la innovación docente.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, J., Corpas, C., García, J.D., González, I. y Mérida, R. (2006). Las competencias de la titulación de psicopedagogía a nivel andaluz: investigando la opinión del profesorado, del alumnado universitario y de los profesionales de la orientación. *Revista de investigación educativa*, 24(2), 575-594.
- Aspin, D., Champman, J., Hutton, M. y Sawano, Y. (2001). *International Handbook of Lifelong Learning*. London: Kluwer Academic Publisher.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Pablos, J. (2007). El cambio metodológico en el espacio europeo de la educación superior y el papel de las tecnologías de la información y comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (2), 15-44.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fry, H., Ketteridge, S. y Marshall, S. A. (2003). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. London: Routledge Falmer.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2008). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 66-77.
- Herrera, L. y Cabo, J.M. (2008). *Experiencias pilotos de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ECTS. Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas*. Granada: Editorial Comares.

- Herrera, L., Lorenzo, O. y Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (1), 65-85.
- Michavila, F. y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿Oportunidad o amenaza?. *Participación Educativa*, 17, 69-85.
- Rodríguez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 83-103.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.