VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Proyecto de Innovación Docente

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN EL GRADO DE TERAPIA OCUPACIONAL, A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DOCENTES ENTRE EL PROFESORADO DE LA TITULACIÓN

-Informe Final de Ejecución-

Convocatoria 2011
Proyecto: ID11/007
Responsable: Noelia E. Flores Robaina

ÍNDICE

1. RESUMEN 3

2. MIEMBROS DEL EQUIPO 3

3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN 4

4. OBJETIVOS 6

5. DESCRIPCIÓN DE ACTUACIONES 8

6. PROCEDIMIENTO 14

6.1. Participantes 14

6.2. Procedimiento 15

7. RESULTADOS 15

8. CONCLUSIONES 23

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 25

1. RESUMEN

El presente proyecto de Innovación Docente ha perseguido como objetivo principal analizar las estrategias docentes empleadas por los profesores del grado de Terapia Ocupacional para la adquisición de competencias generales, específicas y transversales en el alumnado de dicha titulación.

Para ello se elaboró un cuestionario on-line con preguntas cerradas y abiertas en el que se preguntaba a los profesores de la titulación sobre el uso que hacían de las diferentes metodologías docentes así como el grado de utilidad que conferían a las mismas para la adquisición de competencias en sus estudiantes. Por otro lado, se diseñó otro cuestionario on-line con objeto de evaluar también la opinión de los estudiantes de Terapia Ocupacional 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 y las actuaciones que se han llevado a cabo para la difusión de los resultados. Finalmente, se proponen también las líneas de actuación futuras que permitirán mejorar el grado de adquisición de competencias de los estudiantes de la titulación de Terapia Ocupacional.

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[a]. 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
Mª Carmen García Pérez	Prof[a]. Asociada	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos	carmelos@usal.es
Vicente Ortiz Oria	Profesor Contratado Doctor	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos	vortiz@usal.es

3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Con el presente trabajo pretendemos contribuir al conocimiento de las metodologías docentes más utilizadas por los profesores para fomentar la adquisición de competencias en los estudiantes universitarios del grado de Terapia Ocupacional.

Las nuevas disposiciones sobre la docencia que establece el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), centra ahora el desarrollo de cualquier modelo formativo en la adquisición de competencias, en lugar de la adquisición de conocimientos. 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. Para ello, lo que se pide al profesorado universitario es que:

- Realice el esfuerzo necesario para adaptarse a la nueva metodología docente: estudio de casos, realización de prácticas, seminarios, tutorías.
- Cambie la forma de desarrollar su labor, que pasa a ser la de "enseñar a aprender". Por tanto, el docente no ha de limitarse exclusivamente a transmitir conocimientos, sino que deberá organizar las tareas, seminarios, evaluaciones continuas y exámenes con el fin de fomentar en el estudiante la adquisición de conocimientos, capacidades y destrezas que le permitan responder adecuadamente a las futuras demandas de su desempeño profesional y progresar humana y académicamente.
- Facilite al estudiante los conocimientos y las estrategias necesarias para favorecer el aprendizaje permanente.
- Emplee diferentes metodologías docentes susceptibles de dar lugar a un conjunto de actividades formativas para el 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 del grado de Terapia Ocupacional 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. Hacer visible la relación entre las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizajes de los estudiantes.

2. Ayudar a los estudiantes a adquirir competencias generales, específicas y transversales del Grado en Terapia Ocupacional.

3. Mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, teniendo como referente al estudiante y a la valoración de nuestra actividad.

4. Mejorar la planificación y puesta en marcha de estrategias docentes, mediante la planificación conjunta y coordinación de actividades por parte de diferentes profesores de la titulación.

5. Mejorar el interés y esfuerzo de los estudiantes de Terapia Ocupacional hacia el aprendizaje.

6. Mejorar la calidad de la enseñanza de la Terapia Ocupacional, así como de los resultados en los estudiantes.

Dichos objetivos fueron operacionalizados como sigue:

- Conocer la percepción del profesorado de la titulación 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.

- Conocer la percepción de los estudiantes del Grado de Terapia Ocupacional respecto al uso que hace el profesorado de las diferentes metodologías docentes.

- Analizar las opiniones de los estudiantes respecto a la utilidad de las diferentes metodologías docentes empleadas por el profesorado para su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Conocer la opinión de los estudiantes respecto a las metodologías menos útiles para la adquisición de las competencias del grado.

- 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 2011 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:** a través de la realización de dos grupos de discusión con profesores de la titulación de Terapia Ocupacional y miembros del equipo de investigación del proyecto, decidimos aquellas estrategias docentes objeto de evaluación. Así mismo, se acordó el significado de cada una de ellas. Dichas estrategias serían objeto de análisis en los cuestionarios diseñados para evaluar la percepción de docentes y estudiantes 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 quince estrategias docentes. Entre ellas cabe distinguir metodologías pasivas y/o tradicionales frente a metodologías activas y/o innovadoras.

Tabla 2 . Estrategias docentes objeto de estudio y significado

ESTRATEGIAS DOCENTES	SIGNIFICADO
Sesión Magistral	Exposición de los contenidos teóricos de la asignatura por parte del docente
Eventos Científicos	Conferencias, aportaciones y exposiciones, con ponentes de prestigio para profundizar en el conocimiento de determinadas materias.
Seminarios	Trabajo en profundidad sobre un tema (monográfico). Ampliación y relación de los contenidos dados en las sesiones magistrales con el quehacer profesional.
Debates	Actividad donde dos o más grupos defienden posturas contrarias sobre un tema determinado.
Presentaciones/Exposiciones	Exposición oral por parte de los alumnos de un tema concreto o de un trabajo (previa presentación escrita).
Resolución de problemas y/o ejercicios en el aula ordinaria	Formulación, análisis, resolución y debate de un problema o ejercicio, relacionado con la temática de la asignatura.
Prácticas a través de TIC en las aulas de informática	Aplicación práctica de la teoría de un ámbito de conocimiento a un contexto determinado. Realización de ejercicios prácticos a través de TIC.
Prácticas en Laboratorios	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.
Prácticas Externas	Realización de visitas o estancias de formación en empresas y/o instituciones del sector.
Trabajos Autónomos	Trabajos que realiza el alumno.
Foros de discusión	Actividad, a través de las TIC, dónde se debaten temas diversos relacionados con el ámbito académico y/o profesional.
Estudios Previos	Búsqueda, lectura y trabajo de documentación realizado por el alumno, previos a la sesión magistral.
Prácticas a través de TIC	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.

Metodologías Integradas: Aprendizaje Basado en Problemas	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.
Estudio de Caso	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.

- **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 alumnos del Grado de Terapia Ocupacional.

  Se diseñaron dos versiones paralelas del mismo instrumento. Una para profesores y otra para alumnos. Ambas contenían preguntas cerradas y abiertas.

(1) *Cuestionario versión para profesores:* formado por 31 ítems a los que se responde en una escala tipo Likert de 10 puntos destinados a valorar la *importancia* (15 ítems) que los docentes conceden a diferentes metodologías docentes y el *uso* (15 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, los eventos científicos, los seminarios, los debates, las presentaciones/exposiciones, la resolución de problemas/ejercicios en el aula ordinaria, las prácticas a través de TIC en el aula de informática, las prácticas en laboratorios, las prácticas externas, los trabajos autónomos, los foros de discusión, las lecturas y estudio autónomo, las prácticas a través de TIC realizadas de manera autónoma, las metodologías integradas

y el estudio de casos. El cuestionario contenía también una pregunta abierta en la que se pedía al docente que indicara la estrategia más útil y se le pedía que justificara su respuesta. Además de esto, se incluyeron otras preguntas como el sexo, la edad, la categoría docente, el curso en el que impartían docencia y los años de antigüedad en la profesión docente.

(2) *Cuestionario versión para alumnos:* formado por 16 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 10 puntos y que reflejan la opinión de los estudiantes respecto al uso que hace el profesorado de las diferentes estrategias docentes. Las categorías de respuesta se distribuyen desde el "mínimo uso" (1) hasta el "máximo uso" (10). Las metodologías docentes analizadas son las mismas que se incluyeron en la versión del profesor. 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. Finalmente, el cuestionario de los alumnos contenía también preguntas cerradas de tipo sociodemográfico como el sexo, la edad, la presencia de otras titulaciones 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.

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

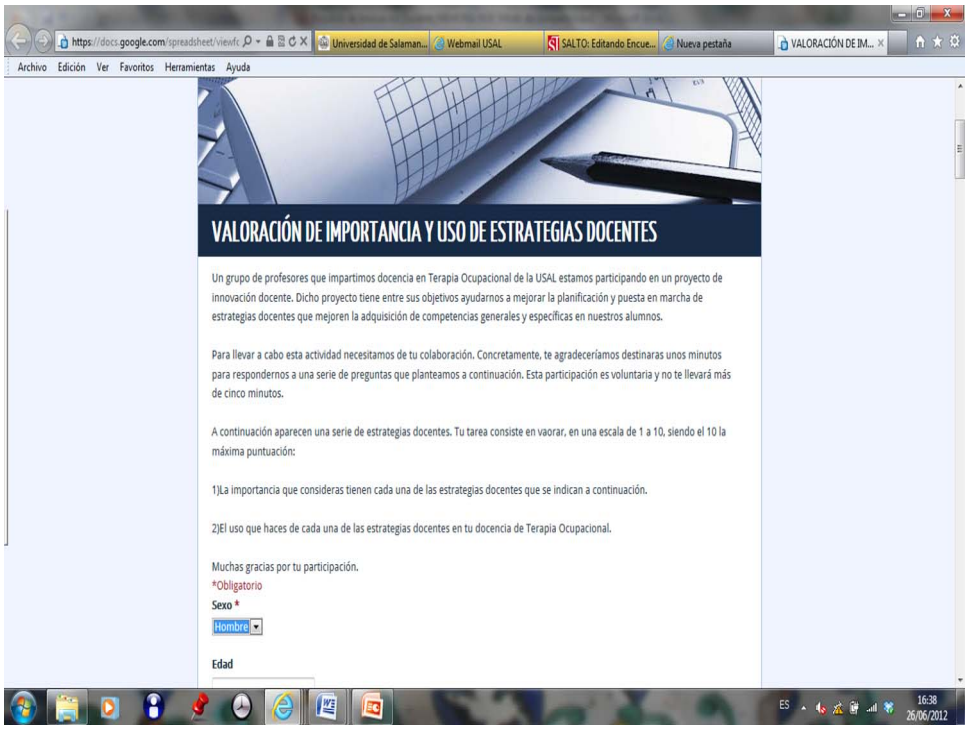

Figura 2. Cuestionario de evaluación de metodologías docentes (versión docentes)

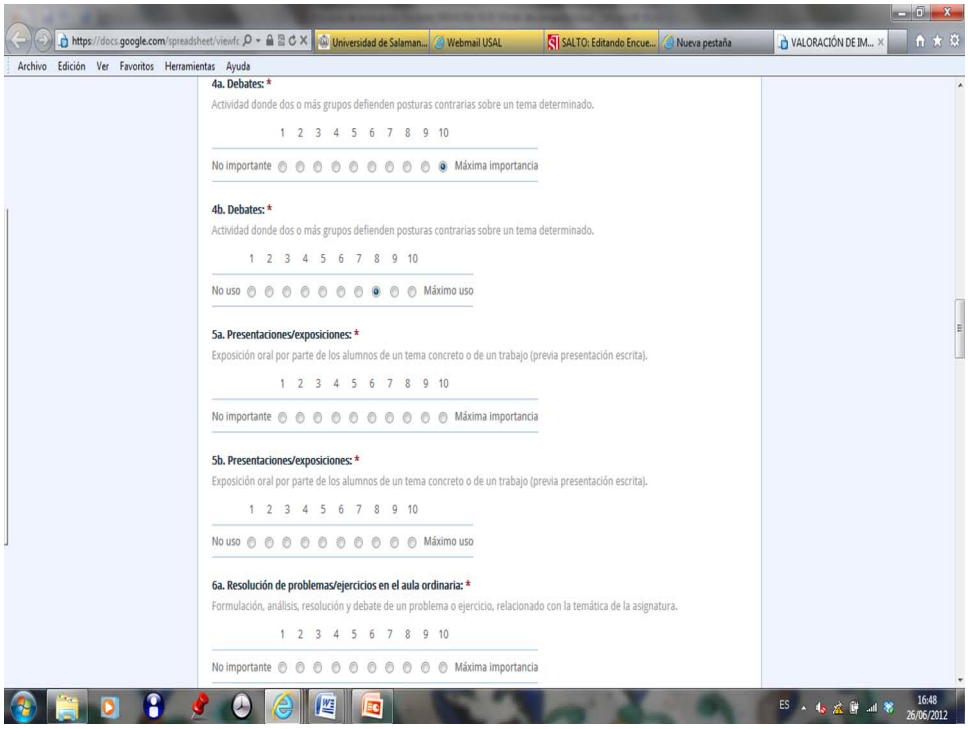

Figura 3. Cuestionario de evaluación de metodologías docentes (versión docentes)

- **Solicitud de colaboración a estudiantes y profesores de Terapia Ocupacional:** dado que la práctica totalidad de los miembros del equipo impartimos docencia en diversos cursos de Terapia Ocupacional, acordamos poner el cuestionario en la plataforma studium perteneciente a cada una de nuestras asignaturas y a través de un mensaje de correo electrónico se solicitó la participación de los alumnos que componen nuestra muestra.

  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.

- **Actividades de difusión del Proyecto:** a continuación presentamos las acciones llevadas a cabo por el equipo de investigación y que nos han permitido difundir el PID.

  Comunicación Presentada en Congreso:

  Flores, N., Jenaro, C., Caballo, C., Ortiz, V. y García-Pérez, M.C. (2012). *"Evaluación de estrategias docentes utilizadas por profesores para la adquisición de competencias en Terapia Ocupacional".* Comunicación presentada en las X Jornadas de Redes de Investigación sobre Docencia Universitaria celebradas en Alicante los días 7 y 8 de junio de 2012.

  Publicaciones: La presentación antes mencionada será publicada próximamente en formato capítulo de libro con ISBN.

6. PROCEDIMIENTO

6.1. Participantes

Los participantes en este estudio fueron una muestra de profesores del Grado de Terapia Ocupacional y una muestra de alumnos pertenecientes a dicha titulación.

La muestra de profesores está compuesta por 11 docentes de los cuales 7 (63,6%) son mujeres y 4 (36,4%) son hombres. La edad media es de 50,73 años (DT=7,57). Los docentes pertenecen a las categorías profesionales de Profesor Titular de Universidad (n=6), Profesor Asociado (n=3) y Profesor Contratado Doctor (n=2), fundamentalmente. Así mismo, cinco de ellos (45,5%) se caracterizan por impartir clases en asignaturas de primer curso de Terapia Ocupacional frente a otros tres (27,3%) que lo hacen en asignaturas de segundo curso o los tres restantes (27,3%) que lo hacen en asignaturas correspondientes al tercer curso de la titulación. Los docentes tienen una experiencia en la profesión de 15,18 años (DT=6.40)

La muestra de alumnos está compuesta por 51 estudiantes de Terapia Ocupacional de los cuales 42 (82,4%) son mujeres frente a 9 (17,6%) que son hombres. La edad media de éstos es de 21,76 años (DT=4,57). Los estudiantes se caracterizan, en su mayoría, por no tener ninguna otra titulación adicional (n=42) frente a quienes manifiestan tener un Ciclo Formativo de Grado Superior (n=8) u otra carrera universitaria (n=1). Así mismo 17 estudiantes se caracterizan por estar cursando exclusivamente asignaturas de primer curso (33,3%) frente a otros 15 (29,4%) que se

encuentran cursando solamente asignaturas de segundo curso y a otros 19 (37,3%) que se encuentran cursando asignaturas de tercer curso. 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 enero y abril de 2012. Los cuestionarios para los alumnos fueron respondidos en formato on-line y se encontraban disponibles en la plataforma docente utilizada por los profesores miembros del equipo de investigación. Por otro lado, el cuestionario para profesores fue diseñado utilizando la aplicación de google docs y fue respondido también en formato on-line. 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 percepción de los estudiantes respecto al uso que hace el profesorado de las diferentes metodologías y conocer la opinión de éstos respecto a aquéllas estrategias más útiles para su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

3) Analizar las opiniones de los estudiantes respecto a las metodologías docentes de mayor y menor utilidad para la adquisición de competencias.

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: las *presentaciones/exposiciones*, consistentes en la presentación oral por parte de los alumnos de un tema concreto o trabajo que previamente ha sido presentado por escrito; los *trabajos autónomos* que realiza el estudiante, y las *sesiones magistrales,* consistentes en la exposición de los contenidos del programa por parte del profesor. Por el contrario, las tres estrategias objeto de menor importancia son las *prácticas en laboratorios,* las *prácticas en el aula de informática* y las *prácticas externas.*

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	10	8,18	2,41
Eventos científicos	2	9	4,55	2,42
Seminarios	6	9	8,00	1,41
Debates	5	10	7,18	1,25
Presentaciones/exposiciones	8	10	9,00	0,44
Resolución de problemas/ejercicios en el aula ordinaria	4	10	7,82	1,60
Practicas en aulas informáticas	2	7	3,64	1,50
Prácticas en laboratorios	1	7	2,89	2,42
Prácticas externas	1	10	4,44	2,60
Trabajos Autónomos	5	10	8,67	1,66
Foros de discusión	2	9	6,22	2,38
Estudios previos	6	9	8,00	1,22
Resolución de problemas/ejercicios	6	9	7,11	1,17
Prácticas a través de TIC	2	9	5,11	2,47
Metodologías integradas (ABP)	4	9	6,11	1,90
Estudio de casos	6	9	8,11	1,05

Respecto al uso que hacen los docentes de las diferentes metodologías, en la Tabla 4 se puede observar cómo las tres estrategias más utilizadas a juicio del profesorado son: la *sesión magistral,* las *presentaciones/exposiciones* y los *trabajos autónomos.* Por su parte, las estrategias menos utilizadas fueron las *prácticas en laboratorios,* las *prácticas en aulas de informática* y las *prácticas externas.*

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	5	10	8,91	1,75
Eventos científicos	1	9	4,00	2,86
Seminarios	1	9	6,82	3,40
Debates	1	10	5,82	2,64
Presentaciones/exposiciones	6	9	8,36	1,12
Resolución de problemas/ejercicios en el aula ordinaria	4	9	6,73	1,49
Practicas en aulas informáticas	1	7	2,82	1,94
Prácticas en laboratorios	1	7	2,55	2,29
Prácticas externas	1	10	3,09	2,70
Trabajos Autónomos	2	10	7,64	2,73
Foros de discusión	1	9	5,09	2,95
Estudios previos	3	9	7,09	2,16
Resolución de problemas/ejercicios	2	9	5,64	2,38
Prácticas a través de TIC	1	9	4,00	2,41
Metodologías integradas (ABP)	1	9	4,64	2,69
Estudio de casos	3	9	6,91	2,07

Respecto a nuestro segundo objetivo consistente en conocer la percepción de los estudiantes sobre las metodologías más utilizadas por el profesorado. En la Tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos por los estudiantes considerados globalmente. Se observa que éstos refieren como estrategias más empleadas por los docentes la *sesión magistral,* la realización de *trabajos autónomos* y las *presentaciones/exposiciones.* Así mismo entre las estrategias objeto de menor valoración cabe señalar las *prácticas en laboratorios,* las *metodologías integradas* o *aprendizaje basado en problemas* y las *prácticas en aulas de informática.*

Tabla 5. 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	4	10	7,65	1,93
Eventos científicos	1	9	4,18	2,54
Seminarios	1	10	5,24	2,43
Debates	1	9	4,69	2,19
Presentaciones/exposiciones	1	10	6,76	1,92
Resolución de problemas/ejercicios en el aula ordinaria	3	10	6,20	1,90
Practicas en aulas informáticas	1	9	3,59	2,01
Prácticas en laboratorios	1	7	2,90	1,91
Prácticas externas	1	10	4,53	3,20
Trabajos Autónomos	1	10	7,06	1,82

Foros de discusión	1	7	4,41	1,29
Estudios previos	3	7	5,49	0,90
Resolución de problemas/ejercicios	2	5	3,61	1,16
Prácticas a través de TIC	3	5	3,80	0,80
Metodologías integradas (ABP)	1	5	3,33	1,17
Estudio de casos	3	7	4,76	1,12

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 nueve de las catorce estrategias metodológicas analizadas. Concretamente en las sesiones magistrales, seminarios, debates, resolución de problemas/ejercicios en el aula ordinaria, prácticas en laboratorios, trabajos autónomos, foros de discusión y prácticas a través de las TIC.

Tabla 6. 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.**
Sesiones Magistrales					7,730	0,001
	Primero	17	8,29	1,53		
	Segundo	15	8,47	1,80		
	Tercero	19	6,42	1,80		
Eventos científicos					2,246	0,117
	Primero	17	4,24	2,90		
	Segundo	15	3,13	2,41		
	Tercero	19	4,95	2,09		
Seminarios					8,958	0,000
	Primero	17	6,71	1,64		
	Segundo	15	3,53	2,32		
	Tercero	19	5,26	2,30		
Debates					5,195	0,009
	Primero	17	5,24	2,38		
	Segundo	15	3,27	2,15		
	Tercero	19	5,32	1,53		
Presentaciones/exposiciones					2,597	0,085
	Primero	17	7,12	1,49		
	Segundo	15	7,33	2,38		
	Tercero	19	6,00	1,70		
Resolución de problemas/ejercicios en el aula ordinaria					8,408	0,001

	Primero	17	6,35	1,69		
	Segundo	15	4,80	1,78		
	Tercero	19	7,16	1,57		
Prácticas en aulas de informática					3,042	0,057
	Primero	17	3,47	1,70		
	Segundo	15	2,73	1,83		
	Tercero	19	4,37	2,19		
Prácticas en laboratorios					6,657	0,003
	Primero	17	2,71	1,68		
	Segundo	15	1,80	1,26		
	Tercero	19	3,95	2,04		
Prácticas externas					3,028	0,058
	Primero	17	4,53	3,50		
	Segundo	15	3,07	2,68		
	Tercero	19	5,68	2,96		
Trabajos autónomos					6,179	0,004
	Primero	17	7,71	1,21		
	Segundo	15	5,80	2,24		
	Tercero	19	7,47	1,46		
Foros de discusión					3,245	0,048
	Primero	17	4,41	1,22		
	Segundo	15	3,80	1,42		
	Tercero	19	4,89	1,10		
Estudios previos					0,694	0,504
	Primero	17	5,29	1,04		
	Segundo	15	5,67	0,72		
	Tercero	19	5,53	0,90		
Prácticas a través de TIC					7,821	0,001
	Primero	17	4,12	0,85		
	Segundo	15	3,20	0,41		
	Tercero	19	4,00	0,74		
Metodologías integradas (ABP)					2,114	0,132
	Primero	17	3,35	1,22		
	Segundo	15	2,87	1,06		
	Tercero	19	3,68	1,15		
Estudio de casos					0,690	0,507
	Primero	17	4,94	1,14		
	Segundo	15	4,87	1,24		
	Tercero	19	4,53	1,02		

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 3º curso perciben un menor uso de la *sesión magistral* 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 *seminarios, debates, resolución de*

problemas/ejercicios en el aula, prácticas en laboratorios, trabajos autónomos y *prácticas a través de TIC.* En todos estos casos, ofrecen valoraciones inferiores al resto de sus compañeros. Por su parte, respecto al empleo de *foros de discusión,* son los alumnos de 3º quienes ofrecen valoraciones significativamente más elevadas en cuanto al uso de este tipo de metodología en sus clases.

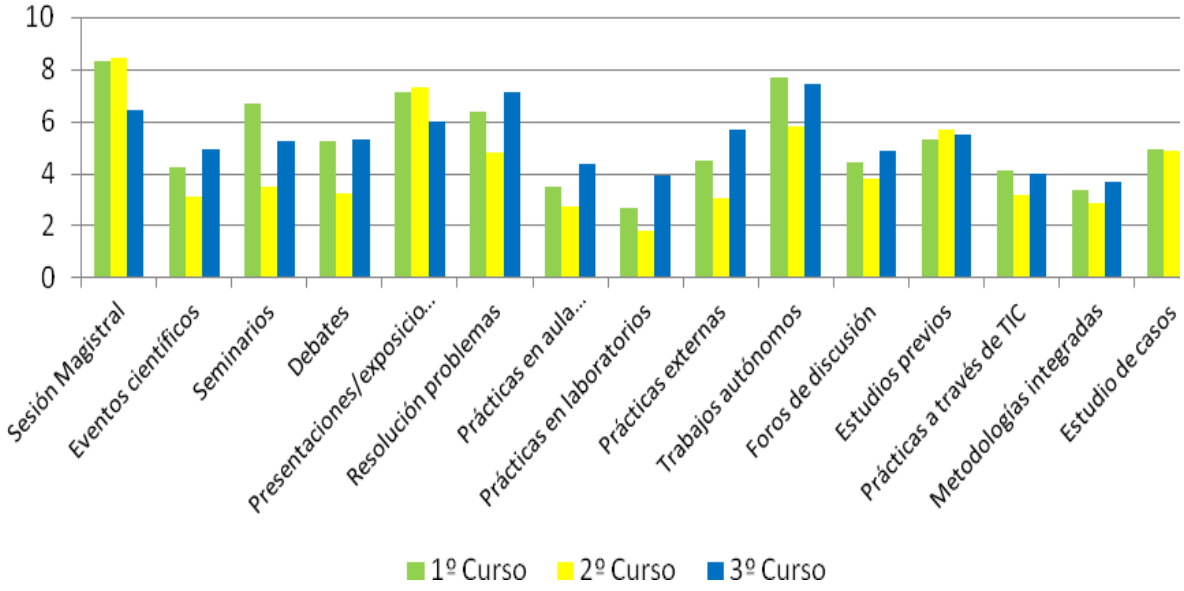

Figura 4. Representación gráfica de las puntuaciones promedio obtenidas, en función del curso al que pertenezcan los estudiantes, en las metodologías docentes analizadas

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. Para ello, en el cuestionario on-line se incluyó una pregunta abierta cuyos resultados fueron analizados en función de la frecuencia de aparición. En este sentido las metodologías de mayor utilidad señaladas por los estudiantes fueron la *resolución de problemas/ejercicios en el aula ordinaria* (N=18) (*"creo que se trata de una buena forma de aprender por nosotros mismos"*, alumno de 2º curso de Terapia Ocupacional; *"me parece que es una buena forma de aprender sobre todo sobre el tema que se investiga, y si se es buen compañero, también se puede aprender mucho de las exposiciones del resto",* alumna de 3º curso), la realización de *prácticas externas* (N=35) (*"te dan la opción de ver la realidad que te vas a encontrar a la hora de trabajar*

y el contacto directo con futuros usuarios", alumna de 3º curso; *"nos ayudaría a conocer mejor la asignatura y tendríamos una mayor experiencia laboral",* alumna de 1º curso) y el uso de *debates* (N=20) (*"muy útiles para abrir la mente y conocer distintos puntos de vista sobre un tema",* alumna de 2º curso).

Por su parte, las estrategias docentes de menor utilidad a juicio de la mayoría de los estudiantes fueron las *sesiones magistrales* (N=26) (*"se acaba perdiendo el interés por parte de los alumnos a lo largo de la sesión"*) y los *trabajos autónomos* (N=14) (*"es más aburrido que una persona sola busque información y prepare un trabajo y puede que muchas veces esté equivocado en la forma de hacerlo",* alumno de 3º curso).

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 7. Se puede observar la presencia de diferencias significativas en cuatro de las catorce metodologías docentes analizadas. En este sentido, los dos grupos de informantes difieren significativamente en cuanto al uso de *presentaciones/exposiciones*, *resolución de problemas/ejercicios en el aula*, realización de *estudios previos* (búsquedas, lecturas y trabajo de documentación a realizar por los estudiantes), utilización de *metodologías integradas* o aprendizaje basado en problemas y realización de *estudio de casos.* 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 7. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) entre metodologías doncentes en función del tipo de informante (docente vs. Estudiante)

Metodologías docentes	**Grupo Informante**	**N**	**M**	**D.T.**	**F**	**Sig.**
Sesiones Magistrales					3,956	0,051
	Profesor	11	8,91	1,75		
	Estudiante	51	7,65	1,93		
Eventos científicos					0,042	0,839
	Profesor	11	4,00	2,86		
	Estudiante	51	4,18	2,54		
Seminarios					3,311	0,074
	Profesor	11	6,82	3,40		

	Estudiante	51	5,24	2,43		
Debates					2,239	0,140
	Profesor	11	5,82	2,63		
	Estudiante	51	4,69	2,19		
Presentaciones/exposiciones					7,020	0,010
	Profesor	11	8,36	1,12		
	Estudiante	51	6,76	1,92		
Resolución de problemas/ejercicios en el aula ordinaria					15,915	0,000
	Profesor	11	4,04	7,23		
	Estudiante	51	3,28	3,94		
Prácticas en aulas de informática					1,341	0,251
	Profesor	11	2,82	1,94		
	Estudiante	51	3,59	2,01		
Prácticas en laboratorios					0,293	0,590
	Profesor	11	2,55	2,29		
	Estudiante	51	2,90	1,91		
Prácticas externas					1,918	0,171
	Profesor	11	3,09	2,70		
	Estudiante	51	4,53	3,20		
Trabajos autónomos					0,750	0,390
	Profesor	11	7,64	2,73		
	Estudiante	51	7,06	1,82		
Foros de discusión					1,462	0,231
	Profesor	11	5,09	2,94		
	Estudiante	51	4,41	1,29		
Estudios previos					15,870	0,000
	Profesor	11	7,09	2,16		
	Estudiante	51	5,49	0,90		
Prácticas a través de TIC					0,232	0,632
	Profesor	11	4,00	2,40		
	Estudiante	51	3,80	0,80		
Metodologías integradas (ABP)					6,497	0,013
	Profesor	11	4,64	2,69		
	Estudiante	51	3,33	1,17		
Estudio de casos					25,533	0,000
	Profesor	11	6,91	2,07		
	Estudiante	51	4,76	1,12		

8. CONCLUSIONES

La realización de este Proyecto de Innovación Docente nos ha permitido dar respuesta a los objetivos planteados y tener un punto de partida a la hora de realizar futuras investigaciones en las que se puedan poner en marcha metodologías docentes que ayuden al estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la realización de este Proyecto nos ha conocer la percepción de docentes y estudiantes respecto al uso de diferentes metodologías para la adquisición de competencias en el grado de Terapia Ocupacional. Por su parte, los resultados obtenidos nos han permitido evidenciar cómo, pese a que los profesores conceden más importancia al uso de metodologías activas como por ejemplo las presentaciones y exposiciones orales a realizar por los alumnos o la realización de trabajos autónomos, aún sigue predominando la sesión magistral como estrategia más utilizada por el profesorado de esta titulación. En este sentido, las valoraciones de los estudiantes también coinciden en señalar a esta metodología de tipo tradicional como la más empleada por sus profesores, pese a que la consideran 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. Si bien consideramos que respecto a la sesión magistral puede que quizás se haya abusado de su utilización en el contexto universitario.

Por otro lado, cabe señalar la importancia que concede el profesorado al uso de otras metodologías activas y basadas en el EEES tales como la utilización de seminarios, estudios previos realizados de forma autónoma por el estudiante, estudio de casos o el empleo del debate.

Respecto a las estrategias menos utilizadas por los docentes, éstas tienen que ver con las prácticas en laboratorios, prácticas en aulas de informáticas y prácticas externas. Posibles explicaciones a estos resultados pueden encontrarse en la propia naturaleza de los estudios de Terapia Ocupacional. En este sentido, el que se trate de una carrera con salidas profesionales vinculadas más a la rama sociosanitaria y comunitaria que a la experimental podrían explicar el que no se utilicen este tipo de prácticas. Por otro lado y respecto a las prácticas externas, el que la organización de éstas dependa del propio decanato de la Facultad puede contribuir a que el profesorado no las considere relevante en su docencia. No obstante, será preciso seguir profundizando en estos resultados. Estudios de tipo cualitativo basados en el empleo de la entrevista o la realización de grupos focales de docentes nos permitirían ahondar en este tipo de cuestiones que este trabajo no ha podido resolver.

Respecto a las percepciones que tienen los estudiantes sobre el uso de metodologías docentes por parte del profesorado, los resultados obtenidos evidencian que aquellas estrategias más utilizadas por los docentes son precisamente las señaladas como de menor utilidad por parte de los estudiantes. En este sentido, se hace necesario que los profesores desarrollen una mayor comunicación con sus alumnos y les expliquen el sentido que tienen estas metodologías para la adquisición de las competencias generales y específicas.

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, estudios previos, resolución de problemas/ejercicios en el aula, uso de metodologías integradas o estudio de casos frente al profesorado que valoraba el uso de estas estrategias de un modo significativamente superior. 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 primer acercamiento al estudio de las estrategias docentes que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje en la titulación de Terapia Ocupacional, 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 Hadbook 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 Learnig 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.