View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by idUS. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla

TÍTULO: METODOLOGÍAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE SU IMPORTANCIA Y USO

TITLE: TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION: PROFESSORS' PERCEPTIONS ABOUT ITS IMPORTANCE AND USE

Cristina Jenaro Río
Noelia Flores Robaina
Raquel Poy Castro
Francisca González-Gil
Elena Martín-Pastor
Universidad de Salamanca

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivos identificar las metodologías docentes empleadas por profesores universitarios españoles, así como reflexionar sobre las variables que facilitan u obstaculizan su empleo. Para ello se elaboró un cuestionario on-line con preguntas cerradas y abiertas en el que se preguntaba a los profesores sobre el uso que hacían de las diferentes metodologías docentes así como el grado de utilidad y las limitaciones para la adquisición de competencias en sus estudiantes. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto la existencia de una gran diversidad de metodologías utilizadas así como la presencia de semejanzas y diferencias de opinión respecto a la importancia y utilidad de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Estrategias de Aprendizaje; Metodologías docentes; Metodologías Activas; Evaluación de Resultados.

Abstract

This paper aims to identify the methodologies used by Spanish university professors, and reflect on the variables that facilitate or hinder its use. An online questionnaire with closed and open-ended questions were developed and the professors were asked to rate their use of the different teaching methods and their degree of usefulness and limitations for skills acquisition. The results showed the existence of a diversity of methodologies used and the presence of similarities and differences of opinion regarding the importance and usefulness in the teaching-learning process.

Keywords: Learning strategies; Teaching methods; Active teaching methods; Academic Achievement.

INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios analizan la relación entre estrategias de aprendizaje y resultados en estudiantes universitarios, en muchos casos acentuando el papel de la personalidad del estudiante (Blickle, 1996; Broder, 2004), la motivación (Gil, Bernaras, Elizalde y Arrieta, 2009), habilidades como la autorregulación de su aprendizaje (Cole, 2007; Garavalia y Gredler, 2002) u otros factores como el género y su impacto diferencial en las estrategias empleadas (Aguilar Rivera, 2010; Cano Garcia, 2000; Kesici, Sahin y Akturk, 2009). En España la evaluación de las estrategias de aprendizaje ha recibido un interés creciente y en la actualidad contamos con instrumentos que permiten evaluar las estrategias puestas en marcha por los estudiantes (Cabrera, Garcia, Betancor, y Blanco, 2007; Camarero Suarez, Martin del Buey, y Herrero Diez, 2000). Dicho interés se ha acentuado, además, con la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde el desarrollo de cualquier modelo formativo se centra ahora en la adquisición de competencias, en lugar de la adquisición de conocimientos. Desde 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 propio aprendizaje. Así, la tarea fundamental del profesor consistirá en enseñar al estudiante a aprender a aprender y en 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 (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2008; Michavila y Esteve, 2011), 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 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. Por otro lado, también conlleva una necesaria reflexión en el docente, que debe hacerse no sólo a nivel personal sino de manera conjunta sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Sanz y Maquilón, 2010).

Respecto a éste, la evidencia sugiere que muchos estudiantes acceden a la universidad sin mostrar las adecuadas estrategias de aprendizaje que fomentan el aprendizaje crítico, la capacidad de análisis, la solución de problemas, la capacidad memorística y la implicación activa en el aprendizaje (Green, 2011). El papel del profesor es de nuevo subrayado en estudios donde se pone de manifiesto que en aquellas asignaturas en las que los profesores acentúan la colaboración y hacen menos hincapié en las calificaciones, existe una mayor probabilidad de que los estudiantes empleen estrategias de aprendizaje de orden superior y más pensamiento crítico (Karabenick y Collins-Eaglin, 1997). En la

misma línea se sitúan los estudios que sugieren que las metodologías de aprendizaje empleadas por los profesores tienen un efecto significativo en el tipo, número y estilos de estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes (Karakoc y Simsek, 2004). Por ejemplo, algunos estudios ponen de manifiesto que el empleo de metodologías novedosas como el aprendizaje basado en problemas se encuentra asociado a una mayor implicación en las clases (Ahlfeldt, Mehta, y Sellnow, 2005; Bilgin, Senocak, y Sozbilir, 2009; López, 2011).

El empleo de diferentes estrategias de aprendizaje tiene también un impacto en la promoción de competencias transversales actitudinales. Por ejemplo, existen evidencias de que el fomento del aprendizaje colaborativo es útil para promover comportamientos prosociales entre estudiantes universitarios (Hoffman, 1995). También el empleo de unas u otras estrategias de evaluación por parte del profesor ha demostrado influir en la motivación y en el empleo por parte del estudiante de estrategias de aprendizaje autorregulado (Huang, 2011). De hecho, en contextos universitarios existen numerosos estudios centrados en la enseñanza de habilidades de aprendizaje autorregulado o autónomo (Martínez, 2009; Ragosta, 2011)

Una habilidad subrayada en algunos estudios es la creatividad, susceptible de ser entrenada mediante estrategias de aprendizaje activo en vez de empleando estrategias más tradicionales (Morrison y Johnston, 2003). Dichas estrategias activas fomentan también el aprendizaje de estrategias de pensamiento crítico (Burbach, Matkin, y Fritz, 2004).

En nuestro contexto contamos con investigaciones que han probado la utilidad de plataformas de aprendizaje online como el Moodle para desarrollar capacidades de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, tanto en lo que se refiere al conocimiento declarativo como en el uso de estrategias de aprendizaje más profundas (Núñez, et al., 2011). Cabe también destacar que el estilo de aprendizaje de los alumnos es un factor que puede condicionar la eficacia del empleo de estrategias de aprendizaje basadas en la Web frente a la educación cara a cara tradicional, especialmente en lo relativo a la capacidad de autorregulación que requiere la primera estrategia (Owens, 2006).

Respecto a la utilidad de metodologías como los debates o foros online, así como la realización de trabajos cooperativos online, estudios recientes ponen de manifiesto que siempre y cuando estas metodologías sean adecuadamente supervisadas, ofrecen resultados significativamente superiores a los debates cara a cara, permiten a los estudiantes una mayor comprensión de los aprendizajes y una mayor adquisición de habilidades de liderazgo (Lynch, 2010).

Sin embargo, no todos los estudios arrojan evidencias unánimes. Por ejemplo, en un reciente estudio (Covill, 2011) en el que se pidió a estudiantes universitarios que valorasen la utilidad de sesiones magistrales frente a otras estrategias más activas de aprendizaje se puso de manifiesto que, en contra de lo esperado, los estudiantes informaron de aprender bastante a través de las sesiones magistrales, así como de constituir esta estrategia un método para fomentar el pensamiento autónomo y habilidades de solución de problemas. Estos resultados van en la línea de estudios previos en los que se encuentra que por lo general los estudiantes están satisfechos con las clases magistrales (Forrester-Jones, 2003). Otro resultado interesante deriva de estudios en los que se revela el diferente grado de utilización de metodologías basadas en la construcción del conocimiento (constructivismo social pragmático) a través de problemas, casos o proyectos, en función de la titulación en la que se imparte

docencia (Hanson y Sinclair, 2008). Otro aspecto para la controversia es el hecho de que no existe una clara correspondencia entre el uso de metodologías tradicionales o más innovadoras y las calificaciones finales de los estudiantes (Hosal-Akman y Simga-Mugan, 2010). Del mismo modo, otros estudios tampoco encuentran diferencias significativas entre el empleo de metodologías activas vs. pasivas y la satisfacción y calificaciones de los estudiantes (Pedersen-Randall, 1999). Incluso otros trabajos ponen de manifiesto que las preferencias de los estudiantes por unas u otras metodologías de enseñanza dependen también de las diferencias en sus estilos cognitivos o formas de aprendizaje (Seidel y England, 1999; Sun, 1998)

Respecto a la utilidad de los debates en el aula, existen estudios que demuestran la satisfacción de los estudiantes con esta metodología, así como su utilidad percibida para fomentar el pensamiento crítico (D'Eon y Proctor, 2001). Respecto al empleo de metodologías como el laboratorio, un interesante estudio realizado con estudiantes de psicología pone de manifiesto que dado el amplio número de estudiantes, es inviable la utilización de un laboratorio formal, por lo que se emplean espacios de la vida real (un comedor universitario) como un laboratorio de la vida real (Koschmann y Wesp, 2001).

Otra metodología consistente en el estudio de casos ha demostrado su utilidad, al menos en estudios de Psicología, empleando la modalidad de autobiografías (Norcross, Sommer, y Clifford, 2001).

En cuanto a la metodología del aprendizaje basado en problemas, es una metodología cada vez más popular pero costosa de utilizar, tanto en términos económicos como por el tiempo que requiere su preparación. Un estudio con elevado control experimental puso de manifiesto que el aprendizaje basado en problemas favorece la comprensión, integración y aplicación de conceptos. Sin embargo, la colaboración social no se encontró como componente esencial de esta metodología. El rendimiento fue también más elevado en los estudiantes que trabajaron con esta metodología que a los que asistieron a clases tradicionales (sesión magistral y posterior discusión) (Pease, 2010).

Atendiendo a esto, con el presente trabajo esperamos conocer las opiniones del profesorado respecto al uso que hacen de las diferentes metodologías docentes así como las razones que abalan el empleo de las mismas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Los participantes en nuestro estudio fueron ocho docentes, pertenecientes a cuatro universidades españolas y distribuidos como sigue: un participante (12,5%) perteneciente a la Universidad de León, un participante (12,5%) perteneciente a la Universidad Nacional de Educación a Distancia, un participante (12,5%) perteneciente a la Universidad Pontificia de Salamanca y cinco participantes (62,5%) pertenecientes a la Universidad de Salamanca. Entre los ocho profesores se imparten 30 asignaturas, de las cuales 10 (33,3%) son de máster universitario, 14 (46,7%) son de grado, tres (10,0%) son de diplomatura y otras tres (10,0%) son de licenciatura.

INSTRUMENTO

Para recoger la información sobre las estrategias docentes empleadas se elaboró un cuestionario ad hoc consistente en preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas

cerradas indagaban sobre el grado en que se empleaban las diferentes metodologías de enseñanza en una escala tipo Likert de 1 a 10 puntos, siendo el 10 la máxima puntuación. El listado de metodologías docentes empleó el sistema clasificatorio utilizado en la Universidad de Salamanca, adaptado a su vez del establecido en la Universidad Rovira i Virgili (2003). Las respuestas abiertas se centraban en: (1) solicitar información sobre la docencia, titulaciones y universidades en las que se imparte; (2) justificar el empleo o no de las metodologías docentes valoradas previamente; (3) justificar el empleo de diferentes metodologías de evaluación y su relación con las diferentes metodologías docentes.

PROCEDIMIENTO

Dado nuestro interés en recoger la información de la manera más amplia y completa posible, así como evitar el efecto "contagio" entre participantes, el instrumento fue respondido de manera individual e independiente a través de una plataforma on-line. Los datos fueron recogidos durante los meses de septiembre y octubre de 2011. Tras la recogida de datos se procedió a la codificación de la información textual recogida.

RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos respecto a la utilización de

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (T de Student) en puntuaciones entre participantes

	Mínimo	Máximo	Media	D.T.	t	p
A1.Actividades introductorias	8	10	9,29	,76	32,500	,000
B1.Sesión magistral	3	10	7,00	2,94	6,291	,001
B2.Eventos científicos	1	10	7,43	3,10	6,337	,001
C1.Seminarios	1	9	7,29	2,87	6,716	,001
C2.Debates	1	10	6,71	3,95	4,502	,004
C3.Presentaciones/exposiciones	8	10	9,29	,76	32,500	,000
C4.Resolución de problemas/ejercicios en el aula ordinaria	5	10	8,14	1,86	11,555	,000
C5.Practicas en aulas informáticas	1	8	4,14	2,61	4,200	,006
C6.Prácticas en laboratorios	1	8	2,71	2,63	2,733	,034
C7.Prácticas externas	1	10	5,71	3,86	3,916	,008
C8.Practicum	1	10	7,29	4,31	4,473	,004
D1.Trabajos	8	10	9,00	,82	29,163	,000
D2.Foros de discusión	1	10	5,29	3,25	4,301	,005
D3.Estudios previos	3	10	8,14	2,67	8,061	,000
D4.Resolución de problemas/ejercicios	5	10	8,14	1,86	11,555	,000
D5.Prácticas a través de TIC	1	10	6,57	2,70	6,441	,001
D6.Estudio de caso	5	10	8,29	1,70	12,862	,000
E1.Tutorías	9	10	9,57	,53	47,376	,000

diversas metodologías docentes. Se puede observar cómo existen diferencias respecto al grado en que se utilizan cada una de las metodologías docentes, tanto en las actividades introductorias como en las presenciales, en las guiadas por el profesor, y en las no presenciales. Las actividades más utilizadas por el grupo considerado globalmente son las tutorías, la realización de actividades introductorias, las presentaciones/exposiciones y los trabajos. Por el contrario, las prácticas en aulas de informática y las prácticas en laboratorios son las metodologías menos empleadas.

En segundo lugar, nos interesó conocer la opinión del profesorado respecto a los motivos por los cuales empleaban unas metodologías a favor de otras. Para llevar a cabo este análisis hemos procedido a codificar de modo libre los comentarios (información textual) incluidos por cada participante y a agruparlos posteriormente, siguiendo un proceso iterativo de codificación. Este procedimiento se ha seguido para cada una de las metodologías sobre las que se preguntaba a los participantes, como se ha señalado previamente. Así pues y comenzando por la justificación del uso de *Actividades Introductorias* (A1), en la Tabla 2 presentamos los resultados obtenidos tras el análisis de los fragmentos textuales extraídos de los comentarios de los docentes. Como puede observarse, los participantes apelan fundamentalmente a la función informativa de esta metodología. Se apela también a la oportunidad de esta estrategia para fomentar el conocimiento entre alumnos y alumnos-profesor. Un lugar destacable ocupa la función de crear un clima propicio de aprendizaje, además de

Tabla 2. Justificación del empleo de Actividades Introductorias

• Clima: “crear un clima de cercanía pese a la distancia”, “clima de trabajo conjunto”, “facilitar en el aula un clima de diálogo en el que el espacio educativo se convierte en un espacio de interacción y de construcción conjunta del aprendizaje”; “Clima de trabajo favorable”; “clima de confianza y de cercanía a la vez que de respeto mutuo”
• Conocer a los alumnos: “conocer el nivel”, “conocer su experiencia y sus conocimientos previos”, “conocimiento mutuo”; “saber su nivel”; “tomar contacto con la clase”
• Conocer al profesor: “que me conozcan”; “conocimiento mutuo”
• Conocimiento entre alumnos: “plataformas virtuales en las que se presenten y cuelguen su foto, con información accesible a todos”; “actividades en grupos, en parejas”
• Informar sobre metodología de enseñanza y de evaluación: “complementa o sustituye a las fichas de la guía académica”, “para que conozcan la forma en la que se va a trabajar durante todo el curso”; “informar sobre contenidos, objetivos, evaluación, adaptaciones, bibliografía, etc,” “evaluación de la materia”, “explicación pormenorizada de aspectos como: (a) tipo de competencias a trabajar, (b) modo en el que se trabajaran y (c) peso en la calificación total de la asignatura”, “forma de trabajo”; “metodología de evaluación”; “ofrecer una visión conjunta de la asignatura”; “Orientar al alumno sobre lo que se va a encontrar en la asignatura”; “presentación en detalle de la materia, qué se persigue en ella”
• Motivar: “conocer los intereses, motivaciones y expectativas”, “informar sobre la funcionalidad de los contenidos”, “suscitar el interés”; “comentar qué va a aprender cursándola”
• Negociar: “Propuesta de plan de trabajo”
• Normativo: “Obligado en nuestra planificación docente”, “incluido en el plan de dedicación académica”.

potenciar la motivación. Finalmente, cabe destacar cómo algunos participantes aluden a la posibilidad de enfocar esta actividad como una oportunidad para negociar los aspectos de enseñanza y evaluación y, por otro lado, se menciona que esta actividad es de carácter obligatorio según se establece en las respectivas planificaciones docentes.

Por lo que se refiere a la justificación del empleo de Sesiones Magistrales (B1), se perciben diferencias en cuanto a su empleo, no solamente en aquellas universidades donde por su carácter (i.e. UNED) se imparte docencia no presencial, sino también en universidades con docencia presencial. En este sentido, cabe señalar cómo si bien quienes imparten docencia en cursos iniciales tienden a utilizar en mayor medida esta estrategia, los profesores que imparten en cursos más elevados o en posgrado, destinan poco tiempo a esta metodología, cediendo el "peso" de la docencia a los alumnos.

Además de ser considerada una estrategia para transmitir conocimientos clave, se defiende su uso como herramienta para generar la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo, o por su carácter motivador (véase Tabla 3).

En cuanto al empleo de la metodología consistente en la *Asistencia a Eventos Científicos* (B2), es interesante destacar cómo el 70% de los participantes entienden esta actividad como destinada a su propia formación (*"es una estrategia que me resulta útil para estar al día"; "me puede aportar mucho para mi trabajo"; "intento formarme y asis*tir") más que como un recurso susceptible de ser utilizado con los alumnos (*"permite al alumno conocer otros modos de trabajar y temas de actualidad"; "nunca he utilizado esta estrategia aunque me parece muy interesante"; "creo que es útil para motivarles y que conozcan otros puntos de vista"; "siempre animo a los estudiantes a*

Tabla 3. Justificación del empleo de Sesiones Magistrales

• Comunicación bidireccional: "hacer partícipes a los alumnos en reflexiones y debates", "Intento otorgarle un carácter práctico", "interacción cara a cara de alumnos", aunque "en grupos grandes (+-100) no resulta fácil tener retroalimentación"
• Escaso uso: "no se utilizan sesiones magistrales", "empleo solamente un quinto del tiempo en conceptos teóricos"
• Función de adquisición de competencias: "muy importante en los primeros cursos cuando el alumno no tiene tantos conocimientos, ni tantos hábitos relacionados con el aprendizaje autónomo".
• Función motivadora: "motivar a profundizar y al autoaprendizaje", "que se motiven más y quieran profundizar más en la asignatura", "una ventaja es la posibilidad de motivar por parte el profesor", "enseñar de manera atractiva", "utilizo recursos didácticos para reforzar la exposición oral como transparencias, vídeos, fotografías, o la pizarra digital"
• Los alumnos como protagonistas: "actúo como conductora de la clase... los alumnos juegan un papel principal y son ellos los protagonistas"
• Transmisión de contenidos clave: "informar de contenidos clave", "necesitaría más horas", "Transmisión de contenidos , experiencia , ejemplos", "presentar los principales contenidos de la asignatura", "utilizo incluso horas de prácticas para impartir este tipo de contenidos clave", "importante en titulaciones presenciales"

asistir a alguna actividad adicional e incluso les doy puntos adicionales por ello").

En cuanto al empleo de *Seminarios* (C1), el 80% de los docentes lo consideran una estrategia útil para ampliar los conocimientos sobre un tema ("*profundizar sobre un tema", "profundizar sobre autores, obras", "ampliación de contenidos"; "ampliación y desarrollo de contenidos por parte de los alumnos", "ampliar y profundizar"; "trabajar en profundidad"*). Igualmente, también coinciden en considerarlo una metodología que permite a su vez poner en marcha otras metodologías más activas *("utilizar otras actividades como pueden ser el trabajo sobre un caso o el visionado de un vídeo"; "requiere efectuar un rastreo en las fuentes documentales más significativas de la materia, para extraer información acerca del objeto de estudio del seminario"; "permiten una mayor interacción"*). De este modo, también el 95.6% de los participantes indicaron que el uso de esta estrategia favorece la adquisición de competencias tanto transversales y más específicamente procedimentales ("*permite trabajar competencias transversales o genéricas: (a) mejorar la comprensión oral y escrita, (b) capacidad de organización, (c) capacidad de análisis y (d) síntesis sobre las competencias específicas de la materia"*). Pese a ello, los participantes indicaron también la necesidad de contar con unos hábitos previos de trabajo y compromiso individuales ("*pienso que es una estrategia que requiere hábitos de trabajo intelectual y compromiso individual, actitudes que no siempre se producen")*.

En cuanto al posible empleo de *Debates* (C2), son una herramienta considerada por muchos (88.3%) como idónea para fomentar el pensamiento crítico *("los debates abren mentes"; "creo que el debate estimula el que uno pueda abrir su mente y ponerse en el lugar del otro e intentar comprender su posición"; "sirven para crear opiniones justificadas y para considerar otras posturas y los argumentos las respaldan"; "especialmente útil para conformar un pensamiento crítico"; "se plantean a partir de artículos que se presentan a los alumnos, vídeos o imágenes"; "útiles para reflexionar y para utilizar sus aportaciones en las clases magistrales"*), así como para desarrollar competencias del tipo "Ser/ Estar" (*"también es una forma de ejercitar la tolerancia y el respeto hacia posturas contrarias a la propia"; "para superar estereotipos y prejuicios acerca de las personas con dificultades de aprendizaje"; "intento utilizar esta estrategia siempre que se haga desde el máximo respeto a todas las opiniones"*). Su grado de uso se encuentra supeditado, a juicio de los profesores, a conocimientos previos y tiempo disponible *("hasta la fecha no he utilizado esta estrategia"; "muchas de las actividades que llevamos a cabo en las clases se basan en esta metodología"; "no suelo emplear esta metodología. Me parece que ello requeriría que los alumnos tuvieran más información (conocimientos, preparación) de los temas a discutir")*. Por su parte, un 35% de los participantes indicó la utilidad de esta estrategia como modo de recibir feedback de los alumnos (*"es un buen recurso para obtener un feedback del progreso de los alumnos en el desarrollo de la asignatura")*.

Otra metodología analizada fue la realización de *Presentaciones/Exposiciones* (C3). En este sentido, la mayoría de los profesores (98.1%) aludieron a la posibilidad de entrenar en competencias transversales a través de este medio. Es también interesante destacar cómo en otros casos (56.3%) se acentuó su utilidad como estrategia para ofrecer contenidos (información). Igualmente, cabe destacar cómo si bien en algunos casos sirve para evaluar competencias transversales, en otros se utiliza para evaluar conocimientos y aún

Tabla 4. Justificación del empleo de Presentaciones/Exposiciones
• Entrenamiento en competencias transversales: "Forma parte de la formación universitaria"; "Es fundamental que los alumnos trabajen de manera autónoma y sepan comunicar"; "Fomenta otras habilidades relacionadas con el uso de las NNTT, la búsqueda de información, selección y síntesis de la misma, habilidades de comunicación oral, el trabajo en equipo y cohesión grupal"; "contribuye al desarrollo de habilidades expresivas, comunicativas y didácticas"; "Desarrolla competencias transversales relacionadas con el saber comunicar oralmente, saber trabajar en equipo, saber realizar presentaciones utilizando medios como las power point, superar el miedo a hablar en público, etc."; "Van adquiriendo experiencia a hablar en público"; "muy importante saber exponer y defender un tema ante a su grupo de referencia"; "los alumnos aprenden doblemente lo que se pretende que adquieran, dado que deben prepararse para defenderlo públicamente"; "Formar parte activa de su propio proceso de aprendizaje", "Es muy motivante" ; "se lleva a cabo por todos los miembros del grupo"
• Diferente frecuencia de uso: "en la parte práctica de la asignatura", "La mayoría de las prácticas", "al menos una exposición", "en todas mis asignaturas"
• Evaluación: "permite valorar los conocimientos, habilidad y fluidez verbal, capacidad de dominio de una clase, como resuelve los interrogantes o dudas que le sugieren sus compañeros...", "no tengo muy claro si realmente los alumnos adquieren todo lo que uno pretende con ello"; "todos los grupos evalúan el trabajo de los compañeros, (además de la profesora) y el mejor trabajo recibe ciertos privilegios…"
• Informar de contenidos: "los alumnos preparan parte de las unidades temáticas, ajustándose a un guión entregado previamente y tras tutorización", se expone en clase , junto a un dossier que se entrega a compañeros"; "se enfrentan al reto de tener que responder a todas cuantas cuestiones sobre el trabajo sean planteadas por sus compañeros y por la profesora"

en otros casos no parece contarse con un sistema de evaluación que permita valorar la utilidad de esta metodología (véase Tabla 4).

En cuanto a la puesta en marcha de la metodología consistente en la *Resolución de problemas/ejercicios en el aula ordinaria* (C4), los profesores plantean su utilidad para fomentar la adquisición de todo tipo de conocimientos y competencias *("para la adquisición de habilidades procedimentales y conceptuales"; "para trabajar en profundidad un tema"; "supone relacionar distintas áreas de conocimientos"; "permite al alumno transferir lo aprendido"*), así como para la evaluación de su adquisición. Su uso *("utilizo esta estrategia en algunas clases prácticas"; "en todas las clases"; "sólo la utilizo puntualmente"; "la empleo mucho en las clases de prácticas"*) se ve condicionado por el tamaño de los grupos, fundamentalmente *("es difícil estructurar la materia en proyectos"; "es muy difícil su utilización, con un adecuado control, en agrupamientos grandes (100 alumnos aprox."*).

En lo que respecta a las *Practicas en Aulas de Informática* (C5) de modo presencial (guiado por el profesor), por lo general su uso es escaso. Salvo en un caso, en el que este tipo de actividades está contemplada dentro de la programación y se realiza una evaluación de la misma *("este tipo de competencias suponen un 10% en la evaluación de la materia"*), para el resto de profesores su uso es limitado o inviable.

En cuanto a las *Prácticas en Laboratorios* (C6), el total de los participantes coinciden en señalar que esta metodología es innecesaria en sus asignaturas *("las asignaturas que imparto no requieren de prácticas de laboratorio"; ninguna de mis asignaturas me permiten la experiencia de llevarlas al laboratorio"; "yo no las utilizo porque no las considero necesarias para mis asignaturas"*; *"No es un recurso que utilizo"; "No son pertinentes en las materias que imparto"*). Tan sólo se alude en algunos casos a "laboratorios" en un sentido más amplio *("un emplazamiento equivalente a los laboratorios es el CRAI, centro de recursos para el aprendizaje y la investigación, que cuenta con "laboratorios" donde los alumnos pueden consultar videos y tests"*), lo que explica por qué se indica utilizarlo en algunos casos.

Por lo que se refiere a las *Prácticas Externas* (C7), en general se valoran como una estrategia de gran utilidad e incluso de uso obligado en cursos más avanzados *("para conocer de primera mano diferentes campos e instituciones en las que podrían trabajar en un futuro"; "para compartir un momento con personas con quienes llegarán a trabajar cuando terminen su formación"*). Limitaciones del tamaño de los grupos o dificultades logísticas hacen difícil su utilización en aquéllas asignaturas en las que no se contempla en su programación *("no he tenido oportunidad de utilizarlas"; "es complicado hacer visitas a empresas e instituciones con un elevado número de alumnos"; "la utilizo poco debido a las dificultades de organizar un grupo de 93 alumnos"*).

Otra metodología es el *Praticum* (C8). En este sentido, nadie duda de su utilidad *("es una gran ventaja de las nuevas titulaciones"; "elemento nuclear de una asignatura"*), sin embargo, en algunos casos se acentúa la utilización de esta estrategia como medio para adquirir conocimientos específicos, mientras que en otros casos se incide en la adquisición de competencias más transversales *("supone un espacio de aprendizaje autónomo"; "permite la adquisición de competencias transversales como la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, capacidad para tomar decisiones y la posibilidad de trabajar en equipo o de adquirir un compromiso ético"; "útil para ampliar conocimientos")*. Tampoco parece existir un total acuerdo sobre el papel a asumir por los tutores internos y externos, puesto que mientras en algunos casos se considera fundamental, en otros se les atribuye un papel residual.

Procedemos a continuación a comentar los resultados más relevantes obtenidos respecto al empleo de metodologías de forma autónoma por parte del alumno, es decir, sin el seguimiento presencial por parte del profesor. Así, comenzando por la *Realización de Trabajos* (D1), es una de las estrategias más utilizadas por todos los participantes en el estudio *("útil para aplicar lo aprendido en otros contextos"; "aumentar el conocimiento del alumno y su autorreflexión, autoanálisis, pensamiento crítico y estimular su propio aprendizaje"; "lo empleo para reforzar los contenidos impartidos en clase y que los alumnos mantengan un trabajo constante en el desarrollo de la asignatura")*. Los trabajos son también objeto de evaluación, lo que es considerado por algunos una limitación relacionada con el excesivo consumo de tiempo que supone para el profesor, la corrección y valoración de tantos trabajos en grupos numerosos (*"a veces la utilización de internet les simplifica excesivamente el trabajo y se convierte en un corta y pega"; "es necesario que el alumno tenga siempre pautado el trabajo que ha de efectuar"; "la desventaja es el gran tiempo que consume*

para la valoración de cada trabajo de cada alumno").

Los *Foros de Discusión* (D2) constituyen otra de las metodologías susceptibles de ser empleadas por los profesores. En este sentido, los resultados sugieren que salvo en universidades donde la docencia no es presencial, la utilización de estos foros es limitada *("suelo utilizar esta metodología en contadas ocasiones"; "la utilizo poco debido a las limitaciones de los recursos de los que disponemos"; "todas las aulas virtuales de las asignaturas de la UNED funcionan mediante este tipo de foros")*. Algunas limitaciones se relacionan con la necesidad de monitorizar la calidad de las aportaciones para que realmente esta metodología se convierta en una estrategia de aprendizaje y no en una mera vía para la negociación de aspectos como fechas de entrega de trabajos, etc., *("la labor de feedback del profesor es fundamental para que esta metodología consiga su finalidad"; "exige una gran cantidad de tiempo empleado por parte del profesor en revisar los mensajes del foro e intervenir en el mismo"; "lamentablemente, la mayoría de las discusiones a través de las TICs se relacionan con la negociación de fechas alternativas para exámenes"; "intento que los alumnos participen en foros relacionados con temas de actualidad pero la participación es muy escasa")* .

En cuanto a la utilización de *Estudios Previos* (D3), existe una dispersión de opiniones importante en cuanto a su uso. Mientras que para algunos es una metodología muy empleada, para otros es una estrategia cuya utilización se ve reducida por las características de los alumnos *("es una parte muy importante del proceso de formación"; "las empleo como modo de profundizar en determinados contenidos"; "fundamentales para desarrollar otras metodologías como seminarios, trabajos de exposición por parte de los alumnos, resolución de problemas en el aula ordinaria, debates, etc."; "potencia la búsqueda, lectura, trabajo de documentación e investigación, como medio para desarrollar el conocimiento de las áreas que imparto")*.

Respecto a la utilización de *Resolución de problemas/ejercicios* (D4), es también una estrategia con diversos grados de uso por parte de los diferentes profesionales *("lo utilizo para ver si los alumnos saben aplicar determinados conceptos teóricos a situaciones prácticas"; "permite adquirir competencias procedimentales"; "hago hincapié en la importancia del trabajo colaborativo"; "para que propongan y debatan soluciones, posibles intervenciones y comprueben que hay diferentes puntos de vista y formas de llegar a una solución"*). Se considera una vía para adquirir tanto conocimientos específicos como competencias más transversales, tanto procedimentales como actitudinales. La principal desventaja, señalada por el 42.3% de los docentes, se relaciona con el tiempo que implica la corrección individualizada de estos trabajos *("la desventaja es el tiempo que requiere de evaluación y corrección de estos trabajos para quienes tenemos grupos grandes (más de 200 alumnos)")*.

Continuando con el análisis y centrándonos en esta ocasión en el uso de la metodología consistente en realizar *Prácticas a través de las TICs* (D5), los participantes consideran una metodología de utilidad y viable sobre todo en tareas que se realizan de modo automático (p.e. rellenar cuestionarios de autocomprobación). Así, dentro de las principales ventajas aludidas cabe destacar el autorrefuerzo que supone para los alumnos *("ofrece feedback simultáneo al alumno, que es algo muy importante para reforzar el aprendizaje"; "me parece un buen modo de respetar los ritmos individuales y de evaluar los progresos de cada alumno")*. Por otro lado, la tarea de corregir y el

tiempo que implica son algunas de las limitaciones más destacadas *("en ocasiones y dependiendo del tamaño de los grupos de alumnos puede ser una tarea bastante tediosa para el profesor"; "la desventaja es el tiempo que requiere evaluar a cada alumno individualmente, cuando se cuenta con grupos muy amplios")*.

Presentamos a continuación los resultados relacionados con el empleo de la metodología de *Estudios de Caso* (D6). Es una estrategia considerada de gran utilidad para desarrollar una gran diversidad de competencias, así como para reforzar los aprendizajes *("son claves para consolidar lo aprendido y para detectar fallos"; "útiles para constatar que el alumno ha entendido los contenidos trabajados en las clases presenciales magistrales y de seminario"; "permite que el resto de alumnos puedan aprender del trabajo de todos, al incluir los resultados en la plataforma virtual"; "útil para incremental la creatividad y motivación")*. Los niveles de uso difieren bastante entre los profesores, debido en algunos casos a limitaciones de tiempo o a las características del alumnado *("utilizo bastante esta metodología"; "la utilizo puntualmente porque consume más tiempo del habitual que el requerido por otras técnicas"; "la utilizo pero de modo presencial, en clase")*. Entre las principales desventajas de esta metodología la mayoría de los docentes aluden al tiempo que les supone la corrección y supervisión de estas actividades ("*para aplicar esta técnica es necesario un cambio de actitud en el alumno, que es difícil de conseguir dado su comportamiento pasivo, sobre todo en alumnos de primero y en una materia del primer semestre"; "la desventaja es el tiempo que lleva la corrección y supervisión de estas actividades")*.

Por último y en lo que respecta a las metodologías de aprendizaje, ofrecemos seguidamente los resultados derivados del análisis del *Empleo de Tutorías* (E1). En este sentido, existe una amplia coincidencia en la importancia de su utilización para guiar los aprendizajes *("las tutorías on-line permiten a los alumnos acceder al profesor en el momento que mejor les convenga"; "las tutorías presenciales son necesarias para aclarar dudas y resolver algunos problemas que en ocasiones presentan algunos alumnos"; "las tutorías mejoran el proceso de aprendizaje"; "los grados requieren que el profesor acompañe al estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje"; "permiten consultar cuestiones, hacer planteamientos que por motivos diversos, no ha sabido, querido o podido realizar en clase")*. También parece encontrarse una amplia coincidencia en la percepción del abuso de las tutorías on-line por parte de los estudiantes *("el único peligro de las tutorías on-line es que a veces los alumnos abusan un poco de esta metodología y utilizan este medio para todo"; "es una desventaja el tiempo que lleva realizar estas tutorías presenciales y a través de correo electrónico*").

Finalmente, nos interesó conocer las opiniones de los docentes respecto a la utilidad de las diferentes metodologías docentes. En este sentido, una pregunta abierta del cuestionario solicitaba a los participantes indicar las metodologías que consideraran más útiles y sus razones. Tras la codificación de las razones y su posterior agrupación, se presentan los resultados en la Tabla 5. Se puede apreciar cómo las metodologías consistentes en Presentaciones/exposiciones, así como las consistentes en Resolución de problemas/ ejercicios en el aula son las más mencionadas en cuanto a razones de su utilidad

Por otro lado, preguntamos también sobre las metodologías consideradas menos útiles o viables y su justificación. En este

Tabla 5. Valoración de estrategias más útiles y justificación

	Justificacion*										
Metodologías	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A1.Actividades introductorias			x			x		x			
B1.Sesión magistral	x									x	x
B2.Eventos científicos				x					x		
C2.Debates				x					x		
C3.Presentaciones/exposiciones	x	x		x				x	x		
C4.Resolución de problemas/ejercicios en el aula ordinaria	x	x					x	x	x		
C5.Practicas en aulas informáticas				x							
D1.Trabajos		x			x						
D3.Estudios previos					x						
D4.Resolución de problemas/ejercicios					x						
D5.Prácticas a través de TIC					x						

*1) Para alumnos de primero; 2) Para aplicar la teoría y fomentar su transferencia; 3) Para conocer la base de la que parten los alumnos; 4) Para desarrollar competencias transversales (aprender de la diversidad; ejercitar la tolerancia y el respeto; habilidades comunicativas; pensamiento crítico; trabajo autónomo; manejo TICs); 5) Para fomentar el trabajo autónomo ; 6) Para fomentar un clima adecuado (romper el hielo); 7) Para fomentar una formación holística; 8) Para grupos numerosos; 9) Para motivar a los estudiantes; 10) Para ofrecer conocimiento (tratar aspectos fundamentales de la asignatura ; 11) Para ofrecer información actualizada.

sentido, existe una amplia coincidencia en considerar que las prácticas de laboratorio no son pertinentes por el tipo de asignaturas que se imparte *("por mi tipología de asignaturas"; "no son pertinentes en la materia que imparto")*. En otros casos se cuestiona la utilidad de estrategias como la sesión magistral por ser poco participativa, la utilidad de la realización de trabajos teniendo en cuenta que cada vez hay más trabajos realizados en la Web que los alumnos pueden copiar sin más reflexión *("se pueden sacar de internet y suponen un mero copiar y pegar")*. En opinión de los informantes, el excesivo número de alumnos hace inviable la utilización de ciertas metodologías como las prácticas presenciales en aulas de informática.

CONCLUSIONES

Los resultados que se presentan en este trabajo, coinciden en gran medida con las tendencias existentes a nivel internacional. Sobre el empleo de diversas metodologías docentes, destaca en primer lugar la diversidad de metodologías empleadas, lo que contrasta con aproximaciones más tradicionales características de estudios no adaptados al EEES. Por otro lado, las actividades más empleadas combinan la presencialidad del profesor (tutorías, presentaciones, estudios de caso, etc), con la realización de actividades autónomas (trabajos, estudios previos) por parte del alumno. Los profesores son conscientes de la necesidad de supervisar los aprendizajes,

tanto en las tareas autónomas como en las relacionadas con el uso de las TICs. Este tipo de actividades (foros, prácticas a través de las TICs) es relativamente menos empleado de un modo generalizado y sobre todo, queda restringido básicamente a actividades no presenciales, dada la escasez de recursos para una formación presencial. Los profesores son conscientes de la importancia de su papel y de la necesidad de realizar un seguimiento de las diferentes actividades para garantizar la consecución de los objetivos. Informan también de problemas como la pasividad, la falta de habilidades de trabajo autónomo o de pensamiento crítico, con la que llegan los alumnos a la universidad, y que requieren la sustitución o adaptación de las metodologías docentes. La supervisión online de las actividades cada vez más numerosas, supone para los profesores un incremento sustancial de la carga de trabajo. La identificación de barreras para la puesta en marcha de diferentes estrategias metodológicas debe ser el primer paso para su remoción.

REFERENCIAS

Aguilar Rivera, M. C. (2010). Learning styles and learning strategies in university students. *Revista de Psicologia, 28*(2), 207-226.

Ahlfeldt, S., Mehta, S., y Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research y Development, 24*(1), 5-20.

Aspin, D., Champman, J., Hutton, M. y Sawano, Y. (2001). *International Hadbook of Lifelong Learning.* London: Kluwer Academic Publisher.

Bilgin, I., Senocak, E., y Sozbilir, M. (2009). The effects of Problem-Based Learning instruction on university students' performance of conceptual and quantitative problems in gas concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 5*(2), 153-164.

Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality, 10*(5), 337-352.

Broder, J. L. (2004). *An investigation of the role of motivational processes, personality factors, the use of learning strategies, and scholastic aptitude in academic achievement.* Broder, Joanne L : Temple U , US.

Burbach, M. E., Matkin, G. S., y Fritz, S. M. (2004). Teaching critical thinking in an introductory leadership course utilizing active learning strategies: A confirmatory study. *College Student Journal, 38*(3), 482-493.

Cabrera, E. M., Garcia, L. A. G., Betancor, A. T., y Blanco, T. R. (2007). Factorial structure and reliability of a Questionnaire on Learning Strategies in University Students: CEA-U. *Anales de Psicologia, 23*(1), 1-6.

Camarero Suarez, F., Martin del Buey, F., y Herrero Diez, J. (2000). Styles and learning strategies in university students. *Psicothema, 12*(4), 615-622.

Cano Garcia, F. (2000). Gender differences in learning strategies and styles. *Psicothema, 12*(3), 360-367.

Cole, D. E. (2007). *Self-regulation and learning strategies in at-risk community college students.* Cole, Dean E : Capella U , US.

Covill, A. E. (2011). College students' perceptions of the traditional lecture method. *College Student Journal, 45*(1), 92-101.

D'Eon, M., y Proctor, P. (2001). An innovative modification to Structured Controversy. *Innovations in Education and Teaching International, 38*(3), 251-256.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI, 24,* 35-56.

Forrester-Jones, R. (2003). Students' perceptions of teaching: The research is alive and well. *Assessment y Evaluation in Higher Education, 28*(1), 59-69.

Garavalia, L. S., y Gredler, M. E. (2002). Prior achievement, aptitude, and use of learning strategies as predictors of college student achievement. *College Student Journal, 36*(4), 616-625.

García-Sanz, M.P. y Maquilón, J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *REIFOP, 14,* 17-26.

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.

Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M., y Arrieta, M. (2009). Learning strategies and motivational patterns of students at the Campus of Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development, 32*(3), 329-341.

Green, C. C. (2011). *The effectiveness of a first-year learning strategies seminar.* Green, Cassandra C : Wilmington U (Delaware), US.

Hanson, J. M., y Sinclair, K. E. (2008). Social constructivist teaching methods in Australian universities--reported uptake and perceived learning effects: A survey of lecturers. *Higher Education Research y Development, 27*(3), 169-186.

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.

Hoffman, A. J. (1995). *Collaborative learning strategies as effective measures in eliciting prosocial behavior among community college students.* Hoffman, August John, Jr : U California, Los Angeles, US.

Hosal-Akman, N., y Simga-Mugan, C. (2010). An assessment of the effects of teaching methods on academic performance of students in accounting courses. *Innovations in Education and Teaching International, 47*(3), 251-260.

Huang, S. C. (2011). Convergent vs. divergent assessment: Impact on college EFL students' motivation and self-regulated learning strategies. *Language Testing, 28*(2), 251-271.

Karabenick, S. A., y Collins-Eaglin, J. (1997). Relation of perceived instructional goals and incentives to college students' use of learning strategies. *Journal of Experimental Education, 65*(4), 331-341.

Karakoc, S., y Simsek, N. (2004). The Effect of Teaching Strategies on the Usage of Learning Strategies. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 4*(1), 116-121.

Kesici, S., Sahin, I., y Akturk, A. O. (2009). Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes, according to college students' gender and locus of control. *Computers in Human Behavior, 25*(2), 529-534.

Koschmann, N., y Wesp, R. (2001). Using a dining facility as an introductory psychology research laboratory. *Teaching of Psychology, 28*(2), 105-107.

López, G. (2011). Empleo de metodologías activas de enseñanza para el aprendizaje de la química. *Revista de Enseñanza Universitaria, 37,*13-22.

Lynch, D. J. (2010). Application of online discussion and cooperative learning strategies to online and blended college courses. *College Student Journal, 44*(3), 777-784.

Martínez, M. (2009). Análisis de las competencias desarrolladas en el aprendizaje

autónomo y en el presencial: construyendo la autonomía del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria, 34,*4-14.

Michavila, F. y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿Oportunidad o amenaza?. *Participación Educativa, 17,* 69-85.

Morrison, A., y Johnston, B. (2003). Personal creativity for entrepreneurship: Teaching and learning strategies. *Active Learning in Higher Education, 4*(2), 145-158.

Norcross, J. C., Sommer, R., y Clifford, J. S. (2001). Incorporating published autobiographies into the abnormal psychology course. *Teaching of Psychology, 28*(2), 125-128.

Núñez, J. C., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E., et al. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. *Implementación de programas de entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje en formato Moodle: Resultados de una experiencia en enseñanza superior, 23*(2), 274-281.

Owens, K. (2006). *Cyberspace versus face-to-face: The influence of learning strategies, self-regulation, and achievement goal orientation.* Owens, Kara: James Madison U , US.

Pease, M. A. (2010). *Experimental investigation of the effectiveness of problem-based learning.* Pease, Maria Angelica: Columbia U , US.

Pedersen-Randall, P. J. (1999). *The effects of active versus passive teaching methods on university student achievement and satisfaction. (active teaching).* Pedersen-Randall, Paula Jean: U Minnesota, US.

Ragosta, P. (2011). *The effectiveness of intervention programs to help college students acquire self-regulated learning strategies: A meta-analysis.* Ragosta, Patrick: City U New York, US.

Seidel, L. E., y England, E. M. (1999). Gregorc's cognitive styles: College students' preferences for teaching methods and testing techniques. *Perceptual and Motor Skills, 88*(3, Pt 1), 859-875.

Sun, T.D. (1998). *Learning styles and preferences for teaching methods among nontraditional college students.* Sun, Tai-Ding: Texas A&M U-Commerce, US.

Universitat Rovira i Virgili. (2003) *Guia de metodologies docents, Servei de Recursos Educatius, Unitat de Suport Metodològic.* Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI, 24,* 17-34.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario.* Madrid: Narce