



VOL. 18, Nº 1 (enero-abril 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 20/03/2013

Fecha de aceptación 5/07/2013

METODOLOGÍA DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS: LA PERCEPCIÓN DE LOS ERASMUS

Teaching methodology in European universities: Erasmus student's perception #



*Francisco Cano, Ana B.G. Berbén, María Fernández,
Miguel Gea y Manuel Díaz
Universidad de Granada
E-mail: fcano@ugr.es*

Resumen:

El objetivo de este estudio fue identificar la metodología docente utilizada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). 240 estudiantes ERASMUS, de diferentes países y áreas de conocimiento, evaluaron, mediante un cuestionario (vía web), la frecuencia de utilización de distintas: (a) Modalidades Organizativas; (b) Métodos de Enseñanza; (c) Estrategias de Evaluación; y (d) Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las respuestas mostraron una notable dispersión y un primer análisis reveló la inexistencia de una única metodología docente en el EEES, típica de Bolonia (Proyecto Tuning). Un análisis más pormenorizado reveló que esa metodología parece estar centrada más en la Teoría (e.g., Método Expositivo), seguida por la Práctica (e.g., Seminarios y Clases Prácticas), que en los Proyectos (e.g., Estudio y Trabajo, tanto grupal como autónomo, Método del Aprendizaje Orientado a Proyectos), lo que parecería indicar la falta de afianzamiento del pretendido cambio de paradigma desde la enseñanza al aprendizaje.

***Palabras clave:** Espacio europeo de educación superior, Erasmus, enseñanza y aprendizaje en la universidad*

Abstract:

This study aims to identify the educational methodology used in the European Space of Higher Education (ESHE). 207 Erasmus students, from different countries and fields of study, assessed, via an on-line questionnaire, the frequency of use of different Organizational and Teaching methods, Evaluation strategies and IT. The answers showed a significant variety and a first analysis revealed that no unique teaching methodology existed in the ESHE, typical of Bologna (Tuning Project). A more detailed analysis showed that this methodology appears to be focused on theory (e.g., Presentation method), followed by Practice (e.g., Seminars and Practical's), rather than on Projects (e.g., Group and autonomous studies, Project-based learning), which would appear to indicate a lack of consolidation of the intended paradigm from teaching to learning.

Key words: *European Space of Higher Education, Erasmus, teaching and learning in higher education*

1. Introducción

El actual proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) emerge de la declaración de Bolonia de 1999, la cuál pretende armonizar criterios educativos entre los distintos países, lograr un sistema de homologación de títulos y facilitar la movilidad laboral entre estudiantes y profesionales, así como favorecer el empleo y la competitividad (Fernández, Carballo y Galán, 2010). Ese proceso de convergencia en el que las universidades europeas están inmersas, conlleva cambios a diferentes niveles, entre los que destaca el referido a la metodología de enseñanza-aprendizaje, tal como aparece reflejado en el proyecto Tuning (*Tuning Educational Structures in Europe*; véase González y Wagenaar, 2003) y en las investigaciones surgidas en los últimos años (Rodríguez-Moneo, Mateos y Huertas, 2010).

Al margen de los debates sobre las relaciones entre crecimiento económico y demandas de competencias de capital humano por parte de las empresas (García-Aracil y Van der Velden, 2008), el riesgo de pérdida de autonomía por parte de la universidad (Oleinik, 2009) y el papel de ésta en la economía basada en el conocimiento (George, 2006), la mencionada reforma parece orientarse hacia la adquisición de competencias (generales y específicas) y focalizarse más en el aprendizaje que en la enseñanza, así como menos en el profesor que en el estudiante, dotando a este último de una mayor autonomía y actividad para facilitarle la adaptación a una sociedad en continuo cambio (De Miguel, 2006; García-Aracil y Van der Velden, 2008). Por todo ello, resulta comprensible que, por una parte, esa reforma requiera una amplia variedad de medidas, estrategias y recursos (Zabalza, 2011) y, por otra parte, que el profesorado se preocupe por ajustar su preparación pedagógica a esas nuevas demandas (Arana, Mayor, Zubiauz y Palenzuela, 2005) y desee contar con una imagen lo más clara posible sobre cómo llevarla a cabo. No obstante, aunque esa preparación resulta crucial para el cambio del sistema de enseñanza-aprendizaje, su institucionalización, sistematización y profesionalización sigue siendo una tarea pendiente (De la Cruz, 2003). Entre tanto, cabría preguntarse si existe algún modo de que los profesores españoles obtengan una imagen rápida y nítida sobre esa reforma de la metodología docente.

Un recurso tanto informativo como formativo, hasta ahora inédito, para arrojar luz sobre la reforma de la enseñanza en el EEES, radica en aprovechar la experiencia internacional de los estudiantes Erasmus, tal y como ha sugerido el Ministerio de Educación español. Indagar en las fuentes originales y, más allá de informaciones fragmentarias, cuando no sesgadas, recoger esa experiencia sobre la metodología docente utilizada en el contexto de las universidades europeas, analizarla y ponerla a disposición del profesorado universitario, constituirá el objetivo principal de este trabajo. Obviamente, un requisito

previo para precisar ese objetivo, así como su modo de consecución, sería revisar los informes y publicaciones, tanto nacionales como internacionales, que permitan fundamentarlo, tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista de la metodología de investigación.

1.1 Informes Nacionales

La reforma de la metodología de enseñanza-aprendizaje de las universidades españolas fue examinada en el año 2005 por dos importantes comisiones, una centrada en el ámbito de Andalucía y otra centrada en el ámbito nacional, y por un equipo de investigación encabezado por el catedrático Mario de Miguel.

a) La Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA, 2005) consideró “el proceso de convergencia con Europa como un esfuerzo por mejorar la calidad del servicio público que la Universidad ofrece, a través de la innovación de los modos habituales de enseñar y aprender en la universidad” (p. 62) y sugirió un modelo marco de enseñanza-aprendizaje flexible y abierto, sustentado sobre la naturaleza tutorial de la función docente, la diversificación y pluralidad metodológica. Éstas parecen concretarse en lo siguiente:

- Conferencias, clases magistrales, proyecciones y actividades de Gran Grupo,
- Actividades de Grupo Básico de Docencia (20-50 alumnos) (seminarios de debates, orientación general, ampliación de explicaciones, organización del trabajo, exposición de los grupos de trabajo, resolución de problemas),
- Grupos de trabajo (4 a 6 estudiantes) de teoría y práctica (desarrollo de proyectos de estudio e intervención),
- Trabajo individual supervisado por los docentes (estudio, lecturas, prácticas, consultas, búsquedas, reflexión, ensayos, elaboración de informes),
- Prácticas individuales para desarrollar el componente práctico de todas las titulaciones que lo requieran, en empresas o instituciones.

b) El Consejo de Coordinación Universitaria (Ministerio de Educación y Ciencia), mediante su Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (CRMEU, 2005), consideró que uno de los ejes básicos para el desarrollo de los Planes Específicos para la Renovación de las Metodologías Universitarias (PERME) debía ser “la búsqueda de modelos que sirvan de puntos de referencia, ... la identificación y diseminación de buenas prácticas que puedan darse en nuestra universidad o en otras universidades” (p. 101). En este sentido, sugirió que uno de los recursos básicos sería “aprovechar la experiencia internacional de los estudiantes Erasmus (Propuesta nº 29, pág. 143). Sin embargo, salvo una breve encuesta a estudiantes Erasmus sobre la valoración de la universidad de destino, no parece que hasta el momento se haya puesto en marcha actuación alguna al respecto. El informe de la CRMEU resulta de interés por tres motivos:

- Enfatiza varias dimensiones de las metodologías educativas, entre las que destacan la planificación y organización didácticas, las estrategias docentes y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

- Aunque subraya la existencia en Europa de una gran heterogeneidad en cuanto a los modelos de enseñanza-aprendizaje, menciona algunas de las modalidades docentes más frecuentes: clases teóricas (intencionales y ocasionales), clases prácticas, seminarios y tutorías.
- Realiza recomendaciones específicas, tales como: a) Potenciar la tutoría (individualizada) profesor-estudiante; b) integrar la enseñanza de las TIC; c) dar mayor protagonismo al estudiante y a su formación activa; d) fomentar las actividades fuera del aula e incorporar nuevas actividades; e) ofertar en la intranet una amplia batería de recursos para la docencia, f) promover el trabajo 'colaborativo' y f) practicar la evaluación continua.

c) Por último, uno de los trabajos más amplios e integradores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, fue el realizado por De Miguel (2005) para la Dirección General de Universidades -Ministerio de Educación y Ciencia-. En él se subraya que las actividades realizadas por el profesorado y el alumnado a lo largo del curso (i.e., procesos de enseñanza-aprendizaje) se agrupan en tres grandes bloques, de modo y manera que esas actividades pueden ser:

- Organizadas de diferentes maneras (Modalidades Organizativas): a) Presenciales: Clases Teóricas /expositivas. Seminarios/ Talleres. Clases Prácticas. Prácticas Externas. Tutorías. b) No presenciales: Estudio y trabajo en grupo. Estudio y trabajo individual /autónomo),
- Ejecutadas mediante diferentes procedimientos concretos (Métodos Docentes) (Lección Magistral. Estudio de casos. Resolución de problemas. Aprendizaje basado en problemas. Aprendizaje orientado a proyectos. Aprendizaje cooperativo. Contrato de aprendizaje) y
- Evaluadas utilizando diferentes estrategias (Estrategias de Evaluación).

Un análisis dimensional de esas actividades, los tipos de competencias que desarrollan y las áreas de estudio (e.g., enseñanzas técnicas, humanidades) en que se utilizan, reveló tres ejes sobre los que se centraba el proceso formativo en la enseñanza universitaria: Teoría, Práctica (i.e., competencias relacionadas con conocimientos, capacidades intelectuales, actitudes y valores vinculados al mundo profesional) y Proyectos (i.e., desarrollo de habilidades y competencias transversales necesarias para aprender, idear/trazar/proponer un plan y poner los medios para ejecutarlo) (véase, De Miguel, 2005, pp. 118-126).

Salvando las distancias, esos tres ejes se relacionan, en cierto modo, con la idea expuesta por Zabalza (2011), de que no existe una única metodología docente válida, pues el mejor método es, en realidad, una combinación de métodos, como la clase magistral, el trabajo en grupo y el trabajo autónomo. El problema, según Zabalza (2011, p. 75), es que para buena parte del profesorado "Bolonia se ha convertido en una fuente no identificada de demandas y cambios de los que no se sienten ni dueños ni cómplices", y que uno de los errores cometidos es el no haber sabido explicar suficientemente los cambios (e.g., nueva concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje, papel activo del profesor y del estudiante). Este hecho podría ser un factor, aunque no el único, que eventualmente ayudase a explicar algunas actitudes de parte del profesorado, como indiferencia, cuando no resistencia (Lobato, Lagares, Alen y Alday, 2010) o de las críticas, tales como el enfoque utilitarista de la enseñanza o el excesivo énfasis en las competencias en detrimento de los conocimientos (Sanjurjo, 2012).

1.2 Informes Internacionales

El proyecto Tuning-Phase II, simplemente recoge diversos factores interrelacionados que inciden sobre la carga de trabajo de los estudiantes y sobre la consecución de resultados de aprendizaje: (a) Tipo de cursos (e.g. clases, seminario de investigación, trabajo de campo); (b) Tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje (e.g., clases tradicionales, redacción de ensayos de creciente extensión y complejidad, estudio de casos); y (c) Tipos de evaluación (e.g., examen escrito, presentación oral).

En cuanto a los artículos de investigación, éstos se han centrado sobre varios aspectos específicos: a) el repertorio de métodos de enseñanza utilizados por los profesores (Coffey y Gibbs, 2002), las expectativas de los estudiantes sobre los métodos de enseñanza (Sander, Stevenson, King y Coates, 2000) y sus percepciones sobre la evaluación (Struyven, Dochy y Janssens, 2005); b) los instrumentos para evaluar la calidad de la enseñanza universitaria, tales como el Students' Evaluation of Educational Quality (Marsh, 1982) y el Course Experience Questionnaire (Ramsden, 1991) (ver la revisión realizada por Richardson, 2005); y c) algunos cambios experimentados en el EEES. Respeto a estos últimos, aunque ciertamente parecen estar en marcha, resultan aún pequeños, pues "el proceso de Bolonia es una tarea compleja y difusa ... muy ambiciosa ... con muchos actores implicados ... y un amplio espectro de interpretaciones nacionales" (Witte, Huisman y Purser, 2009, p. 224), que no parecen haber materializado en un marco educativo suficientemente coherente y estable, que ajuste las nuevas demandas del EEES y la formación del profesorado (Arana et al., 2005). De hecho, en algunos países, como por ejemplo Holanda, ó Bélgica donde la metodología docente está caracterizada por el constructivismo, las tareas auténticas y el énfasis en el estudiante, los resultados obtenidos parecen ser poco alentadores (Segers, Nijhuis y Gijsselaers, 2006; Struyven, Dochy, Janssens y Gielen, 2006).

2. El presente estudio

La revisión realizada permite trazar las variables objeto de estudio y el instrumento con el cual evaluarlas, sobre la base de dos conclusiones fundamentales. La primera conclusión es que parecen existir dos áreas prioritarias en las que los diferentes informes y trabajos internacionales coinciden básicamente, y en torno a las cuales podría analizarse, a modo de marco teórico tentativo, la experiencia de los Erasmus, a saber: los Métodos de Enseñanza y los Métodos de Evaluación, a las cuales podría añadirse cuanto concierne a las TIC y a las Modalidades (presenciales y no presenciales) en que se organiza la enseñanza. La segunda conclusión es que, en cuanto a los instrumentos de medida, aunque existe una considerable variedad, no parece existir una prueba que facilite una visión global de la metodología docente utilizada en el EEES (Coffey y Gibbs, 2002, por ejemplo, intentaron crear un instrumento para medir el repertorio de métodos de enseñanza utilizados por los profesores en el ámbito de la Educación Superior, pero se remitieron a trabajos ulteriores, dada la complejidad de la tarea). Por tanto, la opción más fiable y realista desde el punto de vista metodológico parece ser la de utilizar un cuestionario ad-hoc; cuestionario cuya referencia básica sería el material elaborado para el Ministerio de Educación y Ciencia, por De Miguel (2005), dada la amplitud e integración con que este autor aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo del presente estudio consistirá en obtener de los estudiantes ERASMUS información de primera mano sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada en el EEES, identificando las Modalidades Organizativas, Métodos de Enseñanza, Métodos de Evaluación y TIC utilizadas en las universidades europeas (no españolas). Adicionalmente, se generará una base de datos que, a modo de material/recurso didáctico, recoja información en forma de comentarios escritos sobre los aspectos más relevantes de su experiencia universitaria, y esté a disposición del profesorado.

Pese a la parvedad de la información disponible, nuestra hipótesis de trabajo es doble. En primer lugar, a la vista de la complejidad del proceso de convergencia, la variedad de interpretaciones nacionales sobre éste, y las dificultades para establecer una formación específica y coherente del profesorado (e.g., Arana et al., 2005; White et al., 2009), la metodología de enseñanza-aprendizaje del EEES mostrará, posiblemente, una considerable variedad de Modalidades de Organización, Métodos de Enseñanza y de Evaluación, y uso de las TIC, las cuales combinarán el énfasis en la enseñanza (enseñanza basada en la teoría) y el énfasis en el aprendizaje y la práctica (e.g., estudio de casos, clases prácticas) (hipótesis 1). En segundo lugar, la pluralidad de países, universidades, áreas de estudio, carreras y profesores implicados, añadida a la multiplicidad de experiencias previas, actitudes y motivaciones de los estudiantes, las cuáles tienden a modular su percepción del contexto de enseñanza-aprendizaje (e.g., Baeten, Kyndt, Struyven y Dochy, 2010; Ramsden, 1991; Richardson, 2005), posiblemente inducirán una notable dispersión en las respuestas obtenidas (hipótesis 2).

3. Método

Participantes. Aunque 240 estudiantes (índice de respuesta del 14.12%) rellenaron la encuesta, tras eliminar los cuestionarios incompletos y los duplicados, quedaron 207 cuestionarios válidos (aproximadamente, el 12% de la población de referencia). Todos cursaron durante el año académico 2009/10 alguna de las titulaciones oficiales vinculadas al programa ERASMUS y participaron voluntariamente. Entre ellos se incluían tanto españoles que estudiaban en universidades extranjeras (Erasmus-out) (n = 126) como extranjeros que estudiaban en la Universidad de Granada (Erasmus-in) (n = 84), siendo 22 los países de Procedencia (in)/Destino (out) (e.g., Alemania, Austria, Bélgica, Finlandia, Francia, Holanda, Inglaterra). La edad media de esta muestra incidental (125 mujeres y 85 hombres) fue de 22,72 años, el rango fue de entre 19 y 32 años, y la población de referencia, en torno a los 1700 estudiantes. Por áreas de conocimiento, 43 pertenecían a Enseñanzas Técnicas (Ingeniería); 25 a Ciencias Básicas y Experimentales; 37 a Humanidades; 17 a Ciencias de la Salud; y 88 a Ciencias Sociales y Jurídicas (Educación).

Instrumentos. Dada la ausencia de una prueba ajustada al objetivo del estudio, se optó por utilizar un cuestionario ad-hoc, cuya referencia básica fue el material elaborado para el Ministerio de Educación y Ciencia, por De Miguel (2005), a quién se solicitó el oportuno permiso. A ese material se le añadió un listado de las TIC, proporcionado por el Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada (CEVUG) (Cañas, 2008). Naturalmente, se trata de un instrumento meramente descriptivo, sin proceso de validación psicométrica, ajustado tanto a las limitaciones de medición mencionadas como a la generalidad del objetivo propuesto. El cuestionario incluyó tres apartados.

Datos de identificación (e.g., universidad, carrera, curso), preservando el anonimato.

Cuatro tablas referidas a cuatro aspectos de la enseñanza. Éstos iban acompañados de su correspondiente desglose (el total es el número que aparece entre paréntesis): (a) Modalidades Organizativas (7); (b) Métodos de Enseñanza (7); (c) Estrategias de Evaluación (11); y (d) TIC (14). En cada tabla aparecía una 'definición general' de cada aspecto, el desglose mencionado, acompañado de las 'descripciones' oportunas (e.g.: clases teóricas: sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de...), así como una escala tipo Likert con 5 opciones (1: casi nunca - 5: siempre) que se le añadió, en la que debían valorar la frecuencia de uso en su universidad de referencia. Esos cuantificadores de frecuencia fueron seleccionados por su alto grado de estabilidad (Cañadas y Sánchez, 1998), lo cual podría eventualmente garantizar su nivel de medida de intervalos (1, 2, 3, 4, 5).

Campos de texto. En éstos los Erasmus podían plasmar sus descripciones y comentarios sobre el sistema de enseñanza en cuestión (el método de enseñanza utilizado; las tareas de los profesores y estudiantes; los recursos didácticos se utilizaban; los procedimientos de evaluación utilizados; los componentes de la nota final; y otros comentarios).

Procedimiento. Tras la obtención de las autorizaciones oficiales de parte de la Secretaría General de la Universidad, los aproximadamente 1700 Erasmus que en el momento de su inscripción consignaron su dirección de correo electrónico, recibieron una petición de colaboración, voluntaria y anónima, orientada a conocer la metodología de enseñanza utilizada en las universidades europeas. Este procedimiento se eligió dada la notable dificultad para localizar a unos participantes que, o bien estaban fuera de España, o estando en Granada, figuraban dispersos azarosamente en distintas Facultades, Centros y aulas. Por consiguiente, dado el procedimiento y la voluntariedad de la respuesta, la muestra fue de tipo incidental y su tamaño no fue planificado de antemano.

En el mensaje de correo se les ofrecía un enlace a una página web diseñada por el CEVUG, en la que aparecía el cuestionario mencionado. A fin de incentivar la respuesta, se indicó que quienes lo completasen entrarían en un sorteo de material informático y de telefonía. En las instrucciones se indicaba que los españoles que estudiaban en universidades extranjeras (Erasmus-out) debían referir sus respuestas a la universidad extranjera que visitaban, mientras que los extranjeros que estudiaban en la Universidad de Granada (Erasmus-in), debían referir sus respuestas a su universidad de procedencia (home university).

4. Resultados

El índice de respuesta obtenido ha sido bajo, tal como suele ser frecuente en muchos estudios en que se piden respuestas por escrito, vía correo, por lo que los resultados estuvieron dentro del canon habitual y fueron considerados como aceptables. A fin de facilitar la comprensión de los mismos, no sólo se presentan los estadísticos globales de los componentes de cada uno de los cuatro aspectos analizados, sino también la frecuencia de cada una de las categorías de la escala y los porcentajes correspondientes. El motivo radica en que en los análisis estadísticos descriptivos realizados, las distintas variables no se distribuyeron normalmente (asimetría, curtosis y prueba de Kolmogorov-Smirnoff con corrección de Lilliefords), pese a la estabilidad de los cuantificadores de frecuencia utilizados. Esta información, el índice de respuesta bajo y la dispersión de los resultados

(coeficientes de variación), aconsejaron la realización de análisis globales, obviando su desglose por países, universidades, carreras, etc.

Además, por motivos de claridad y de ahorro de espacio, se mencionan sólo sucintamente los componentes de los cuatro aspectos analizados. Para obtener una breve descripción de los mismos véase el archivo 'Instrucciones' (última parte), en el enlace <http://www.ugr.es/local/fcano>. En este enlace también encontrarán los comentarios de los Erasmus sobre el sistema de enseñanza en cuestión; comentarios cuyo análisis se ha obviado debido a su variedad y contextualización, pero que seguramente resultarán significativos para los profesores de las distintas áreas de contenido, facultades y carreras específicas. Para conocer a fondo la Metodología docente en el EEES y su aplicación en la universidad, se ruega encarecidamente consulten los textos de De Miguel (2005, 2006).

4.1. Modalidades Organizativas

En cuanto al modo de organizar las actividades realizadas por el profesorado y el alumnado a lo largo del curso (Modalidades Organizativas), se aprecia, en general, una gran variedad.

Tabla 1. *Media, desviación típica, frecuencia y porcentaje de uso (entre paréntesis) correspondientes a las distintas modalidades organizativas de la enseñanza*

Modalidades Organizativas	M	DT	Casi nunca	A veces	A menudo	Casi siempre	Siempre
Clases Teóricas	4.00	1.04	7(3.4)	14(6.8)	29(14.0)	79(38.2)	78(37.7)
E y T. Autónomo	3.51	1.20	13(6.3)	34(16.4)	44(21.3)	66(31.9)	50(24.2)
Clases Prácticas	3.18	1.29	28(13.5)	38(18.4)	45(21.7)	61(29.5)	35(16.9)
E y T. Grupal	3.08	1.25	32(15.5)	31(15.0)	61(29.5)	55(26.6)	28(13.5)
Tutorías	2.94	1.41	41(19.8)	48(23.2)	41(19.8)	36(17.4)	41(19.8)
Seminarios/T	2.74	1.23	39(18.8)	55(26.6)	53(25.6)	41(19.8)	19(9.2)
P. Externas	2.08	1.31	103(49.8)	37(17.9)	30(14.5)	22(10.6)	15(7.2)

Clases Teóricas. Estudio y trabajo en grupo. Clases Prácticas. Estudio y trabajo Grupal. Tutorías. Seminarios/Talleres. Prácticas Externas. N total = 207

La modalidad organizativa más utilizada es la Clase Teórica (algo más del 75% de los datos están alrededor de los valores más altos de la escala de respuesta, de 3 a 5), seguida de los Seminarios/Talleres y de las Clases Prácticas. En este resultado parecen coincidir tanto la información proporcionada por las frecuencias/porcentajes de cada una de las categorías de la escala, como la información obtenida de la media estadística. Por el contrario, las modalidades menos utilizadas parecen ser Estudio y Trabajo, tanto grupal como autónomo, así como las Tutorías. Si agrupamos las categorías inferiores (1 y 2) de la escala de respuesta y les asignamos la etiqueta de 'raras veces', resulta curioso constatar que según un 43%, 45.4% y 67.63%, respectivamente, de los Erasmus encuestados, esas tres últimas modalidades son utilizadas raras veces.

Todas las modalidades presentan una gran dispersión, pues la relación entre la desviación típica y la media (coeficiente de variación) oscila entre el 26.19%, correspondiente a la Clase Teórica y el 63.17%, correspondiente a las Tutorías.

4.2. Métodos Docentes

En los Métodos Docentes (modo de ejecutar las actividades del profesorado y del alumnado a lo largo del curso), también se aprecia, en general, una gran variedad.

Tabla 2. *Media, desviación típica, frecuencia y porcentaje de uso (entre paréntesis) correspondientes a los distintos métodos docentes*

Métodos de enseñanza	M	DT	Casi nunca	A veces	A menudo	Casi siempre	Siempre
ME: L Magistral	3.99	1.06	4 (1.9)	20 (9.7)	34 (16.4)	66 (31.9)	83 (40.1)
Estudio de casos	3.11	1.09	13 (6.3)	50 (24.2)	70 (33.8)	50 (24.2)	24 (11.6)
R. Ejercicios/Prob.	3.08	1.18	17 (8.2)	56 (27.1)	57 (27.5)	48 (23.2)	29 (14.0)
Apr. O. Proyectos	2.96	1.24	28 (13.5)	55 (26.6)	47 (22.7)	52 (25.1)	25 (12.1)
Apr. B. Problemas	2.85	1.14	26 (12.6)	58 (28.0)	60 (29.0)	47 (22.7)	16 (7.7)
Apr. Cooperativo	2.74	1.28	44 (21.3)	49 (23.7)	52 (25.1)	40 (19.3)	22 (10.6)
Contrato Aprend.	2.33	1.29	74 (35.7)	50 (24.2)	41 (19.8)	25 (12.1)	17 (8.2)

Método Expositivo. Lección Magistral. Estudio de casos. Resolución de Ejercicios y Problemas. Aprendizaje Orientado a Proyectos. Aprendizaje Basado en Problemas. Aprendizaje cooperativo. Contrato de aprendizaje. N total = 207.

La media estadística parece sesgada por la notable dispersión detectada (entre el 26% -Lección Magistral- y el 55% --Contrato de Aprendizaje-), por lo que parece conveniente prestar también atención a las frecuencias/porcentajes de cada una de las categorías de la escala, especialmente a los valores más altos, de 3 a 5, así como a los valores más bajos, de 1 a 2.

El método señalado por los Erasmus como el más ampliamente utilizado es el Método Expositivo: Lección Magistral (algo más del 88% de los datos están alrededor de los valores más altos de la escala de respuesta). El segundo método más utilizado parece ser el Aprendizaje Cooperativo, seguido por la Resolución de Ejercicios y Problemas (69.5% y 64.7% de los datos están alrededor de los valores más altos). Por el contrario, los métodos menos utilizados parecen ser el Contrato de Aprendizaje y el Aprendizaje Cooperativo (45.4% y 67'6%, de los datos están alrededor de los valores más bajos de la escala).

4.3. Estrategias de Evaluación

En cuanto al modo de evaluar las actividades realizadas por los estudiantes a lo largo del curso (Estrategias de Evaluación), igualmente se observa, en general, una notable variedad.

Entre las Estrategias de Evaluación más utilizadas en las universidades europeas parecen estar las Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, los Informes/Memorias de Prácticas y las Pruebas de Respuesta Larga, cuyos datos aparecen alrededor de los valores más altos de la escala de respuesta, en un 74.4%, 66.6% y 67.1%, respectivamente. Por el contrario, las estrategias indicadas como menos utilizadas parecen ser el Portafolio y las Técnicas de Observación (77.7% y 85.5% de los datos aparecen alrededor de los valores más bajos de la escala). Llamamos también la atención los escasos porcentajes de utilización de los Trabajos y Proyectos, que para buena parte de los participantes (63.2%) aparecen alrededor

de los valores más bajos de la escala. La dispersión de las respuestas en este apartado de Estrategias de Evaluación también resulta notable, oscilando entre el 37% y el 62%.

Tabla 3. *Media, desviación típica, frecuencia y porcentaje de uso (entre paréntesis) correspondientes a las distintas estrategias de evaluación*

Estrategias de evaluación	M	DT	Casi nunca	A veces	A menudo	Casi siempre	Siempre
Tr. y Proyectos	3.52	1.32	19 (9.2)	34(16.4)	38(18.4)	52(25.1)	64(30.9)
P. Orales	3.22	1.36	28(13.5)	41(19.8)	44(21.3)	46(22.2)	48(23.2)
P. Rs. Larga	3.04	1.30	38(18.4)	30(14.5)	51(24.6)	62(30.0)	26(12.6)
Informes/MP	2.58	1.42	67(32.4)	40(19.3)	40(19.3)	32(15.5)	28(13.5)
P. Ejec. Tareas	2.53	1.35	66(31.9)	41(19.8)	45(21.7)	35(16.9)	20 (9.7)
P. Rs. Corta	2.47	1.24	59(28.5)	53(25.6)	48(23.2)	33(15.9)	14 (6.8)
P. Objetivas	2.24	1.29	83(40.1)	48(23.2)	31(15.0)	33(15.9)	4 (1.9)
Portafolio	2.15	1.24	87 (42.0)	50(24.0)	31(15.0)	29(14.0)	13 (6.3)
Téc. Observación	2.03	1.21	98(47.3)	47(22.7)	29(14.0)	24(11.6)	17 (8.2)
Esc. Actitudes	1.75	1.06	120 (58.0)	41(19.8)	30(14.5)	10 (4.8)	28(13.5)
S. Auto-evaluación	1.60	1.00	134(64.70)	43(20.8)	16 (7.7)	7 (3.4)	26(12.6)

Trabajos y Proyectos. Pruebas orales. Pruebas de respuesta larga. Informes/memorias de prácticas. Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas. Pruebas de respuesta corta. Pruebas objetivas. Portafolio. Técnicas de observación. Escalas de actitudes. Sistemas de auto-evaluación. N total = 207.

4.4. TIC

En cuanto al uso de cada una de las TIC en las actividades realizadas a lo largo del curso, del listado de catorce de ellas presentadas a los Erasmus, éstos indican que la más utilizada es la Presentación, seguida del Repositorio Digital y la WebQuest (90.3%, 65.2% y 49.7% de los datos están alrededor de los valores más altos de la escala).

Tabla 4. *Media, desviación típica, frecuencia y porcentaje de uso (entre paréntesis) correspondientes a las distintas TIC*

TIC	M	DT	Casi nunca	A veces	A menudo	Casi siempre	Siempre
Presentaciones	4.02	1.07	5 (2.4)	15 (7.2)	41 (19.8)	56 (27.1)	90 (43.5)
Páginas web	3.10	1.31	29 (14.0)	43 (20.8)	53 (25.6)	43 (20.8)	39 (18.8)
Repositorio digital	2.65	1.42	64 (30.9)	35 (16.9)	45 (21.7)	35 (16.9)	28 (13.5)
Pizarra interactiva	2.57	1.47	79 (38.2)	25 (12.1)	36 (17.4)	41 (19.8)	26 (12.6)
Plat. Teleformación	2.09	1.46	116 (56.0)	26 (12.6)	22 (10.6)	17 (8.2)	26 (12.6)
Enciclo. Internet	2.04	1.13	90 (43.5)	50 (24.2)	42 (20.3)	19 (9.2)	6 (2.9)
WebQuest	1.92	1.12	99 (47.8)	58 (28.0)	27 (13.0)	14 (6.8)	9 (4.3)
Apr. Electrónico	1.78	1.10	118 (57.0)	44 (21.3)	22 (10.6)	18 (8.7)	5 (2.4)
Apr. Electr. Comb.	1.72	1.08	125 (60.4)	41 (19.8)	19 (9.2)	17 (8.2)	5 (2.4)

Htas. autoevaluac°	1.68	.97	123 (59.4)	42 (20.3)	29 (14.0)	11 (5.3)	2 (1.0)
Apr. Electrónico 2.0	1.53	.96	147 (71.0)	28 (13.5)	19 (9.2)	9 (4.3)	4 (1.9)
Videoconferencia	1.33	.79	169 (81.6)	16 (7.7)	15 (7.2)	5 (2.4)	2 (1.0)
Conferencia web	1.33	.82	172 (83.1)	15 (7.2)	8 (3.9)	11 (5.3)	1 (0.5)
Apr. Móvil	1.22	.68	181 (87.4)	15 (7.2)	6 (2.9)	2 (1.0)	3 (1.4)

Presentaciones. Páginas web. Repositorio digital. Pizarra interactiva. Plataformas de Tele-formación. Enciclopedias de Internet. WebQuest. Aprendizaje electrónico. Aprendizaje electrónico combinado. Herramientas de auto-evaluación. Aprendizaje electrónico 2.0. Videoconferencia. Conferencia web. Aprendizaje móvil. N total = 207.

Más de la mitad de los participantes señalaron que casi nunca utilizaron el Aprendizaje Móvil, la Conferencia Web, la Videoconferencia, o el Aprendizaje Electrónico 2.0,. Otras herramientas que casi nunca o sólo a veces se utilizaron (categorías más bajas de la escala) fueron, la Plataforma de Tele-formación (79.7%), el Aprendizaje Electrónico Combinado (90.3%), el Aprendizaje Electrónico (89.3%) y la Video-conferencia (94.6%).

Resulta interesante observar cómo las tres o cuatro TIC más utilizadas, lo son con una apreciable frecuencia, mientras que el resto de ellas presentan porcentajes de uso realmente exigüos.

4.5 Frecuencia de uso de las TIC, en general

Cuando los Erasmus fueron preguntados por la frecuencia de uso de las TIC, en general, tanto por su parte, como por parte de sus profesores, se obtuvieron los resultados que aparecen en la Tabla 5.

Tabla 5. Media, desviación típica, frecuencia y porcentaje de uso (entre paréntesis) de las TIC por parte de profesores y estudiantes

Frecuencia de uso de las TIC	M	DT	Casi nunca	A veces	A menudo	Casi siempre	Siempre
Profesores	3.25	1.23	18 (8.7)	44 (21.3)	53 (25.6)	53 (25.6)	39 (18.8)
Estudiantes	3.50	1.26	14 (6.8)	38 (18.4)	44 (21.3)	53 (25.6)	58 (28.0)

Esos resultados parecen indicar que buena parte de los Profesores y Estudiantes europeos suelen utilizar con mucha frecuencia las TIC, pero también que en la nueva sociedad del conocimiento en que se incardina el EEES, al parecer aún hay, según indican los Erasmus, un 30% (8.7% + 21.3%) de los Profesores y un 25.1% (6.8% + 18.4%) de los estudiantes que raras veces utilizan las TIC.

5. Discusión

Esta investigación analizó la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada en las universidades europeas (EEES), sobre la base de la información de primera mano proporcionada por los estudiantes Erasmus.

Un primer resultado, obtenido de un análisis global de los datos, es que no parece existir una única metodología docente en el EEES, sino más bien una gran variabilidad de Modalidades de Organización, Métodos de Enseñanza y de Evaluación, y TICs, lo cuál parece confirmar nuestra primera hipótesis. Es posible que la ineluctable heterogeneidad de ese espacio (e.g., diversidad de áreas de estudio, centros, universidades, países, carreras), la complejidad del proceso de convergencia (Arana et al., 2005; White et al., 2009) y las dificultades propias del marco teórico utilizado, pudieran servir para explicar el resultado obtenido. Recordemos que, no en vano, la propia Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (CRMEU, 2005, p. 78) ya expresó que

“no se puede hablar de la existencia de una universidad europea tipo... [ni] de la existencia de un solo método docente en las universidades europeas... [como tampoco] se puede decir que exista una forma destacada de dar clases”.

Un segundo resultado de este trabajo ha sido la constatación de la notable dispersión de las respuestas obtenidas, tal como indica la relación entre la desviación típica y la media, confirmando así nuestra segunda hipótesis. Probablemente, la mencionada heterogeneidad del EEES (White et al., 2009), las limitaciones inherentes al instrumento de medida utilizado (cuestionario ad-hoc) y las percepciones diferenciales que los estudiantes tienen del contexto de enseñanza-aprendizaje (e.g., Baeten et al., 2010; Richardson, 2005) hayan podido inducir esa dispersión. El efecto de ésta sobre la interpretación de los resultados se ha tratado de subsanar tomando en consideración no sólo los estadísticos de tendencia central, sino también, y especialmente, los coeficientes de variación, la frecuencia de cada una de las categorías de la escala de respuesta y los porcentajes correspondientes. Podría argüirse sobre el eventual sesgo de esa interpretación, dado el bajo índice de respuesta, pero como se ha indicado, se encuentra dentro del canon habitual. Además, aunque los resultados de la muestra incidental no han podido compararse con los parámetros de la población, no parecen existir razones para no suponer que se trate de una muestra representativa.

Volviendo a la cuestión de la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada en el EEES, si bien es cierto que en un primer análisis global ésta parece muy variada, no es menos cierto que en un segundo nivel de análisis, más detallado y profundo, de las medias, frecuencias y porcentajes de respuesta, se observa, en líneas muy generales, un tercer resultado importante: un triple énfasis relacionado con los componentes o dimensiones del proceso formativo (i.e. Teoría, Práctica y Proyectos) destacadas por De Miguel (2005).

En primer lugar, parece existir un énfasis mayoritario situado en el componente de Teoría: la enseñanza tiende a organizarse principalmente en torno a la Clase Teórica (una modalidad de enseñanza presencial) y a impartirse según el Método Expositivo: Lección Magistral, acompañándose de estrategias de evaluación centradas en las pruebas de desarrollo (Pruebas de Respuesta Larga). En segundo lugar, por orden de importancia, al énfasis en la Teoría parece seguir un énfasis en el componente de Práctica: la enseñanza tiende a organizarse en torno a Seminarios y Clases Prácticas y a impartirse utilizando los métodos del Estudio de casos y la Resolución de Ejercicios/Problemas, acompañándose de estrategias de evaluación centradas en las Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas y en los Informes/Memorias de Prácticas. A ello parece posible añadir un tercer énfasis, pero en sentido negativo: la enseñanza tiende a organizarse bastante menos en torno al Estudio y Trabajo, tanto grupal como autónomo (modalidades de enseñanza no presencial), así como las Tutorías, y a impartirse menos siguiendo el método del Aprendizaje Orientado a Proyectos, el método del Aprendizaje Cooperativo o el Contrato de Aprendizaje,

acompañándose también de un menor uso de estrategias evaluativas como el Portafolio y Trabajos y Proyectos, vinculadas tanto al componente de Práctica como al de Proyectos.

Esos resultados parecen confirmar nuestra hipótesis de que la metodología docente utilizada en el EEES no sólo está focalizada sobre el aprendizaje y la práctica, sino también sobre la enseñanza (modalidad presencial). Ello parecería indicar, grosso modo, la falta de afianzamiento del pretendido cambio de paradigma desde la instrucción/enseñanza al aprendizaje (Barr y Tagg, 1995; Zabalza, 2011). Los resultados obtenidos en relación a la utilización de las TIC, parecen sustentar esa afirmación y apuntar hacia la necesidad de profundizar en la consolidación de la implantación de éstas en el EEES. El análisis de Rodríguez (2011) sobre los problemas surgidos de la implantación de las TIC en la enseñanza universitaria, puede arrojar luz para la consolidación de éstas.

Aunque no parece procedente derivar unas conclusiones totalmente definitivas, válidas y generalizables, sí que es posible apuntar, con la debida cautela, algunos indicios orientativos sobre lo que parece estar sucediendo en el contexto de enseñanza-aprendizaje del EEES. En primer lugar, no se aprecia la existencia de una única metodología docente que pudiera resultar característica de lo que se entiende por proceso de Bolonia, o más específicamente proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). En segundo lugar, la metodología docente utilizada en las universidades europeas parece estar centrada, por lo que apuntan los Erasmus, más en la Teoría, seguida por la Práctica, que en los Proyectos. En otros términos, aunque parece enfatizarse el aprendizaje y la práctica, el énfasis otorgado a la enseñanza presencial resulta prioritario, relegándose al último lugar la atención conferida a la modalidad de enseñanza no presencial vinculada con la dimensión del proceso formativo denominada Proyectos (e.g., Estudio y Trabajo, tanto grupal como autónomo, Método del Aprendizaje Orientado a Proyectos).

Aunque como afirma Zabalza (2011), la mejor metodología docente válida sea una combinación de métodos, no resulta fácil explicar por qué pese a la variedad de la metodología docente constatada en el EEES, el énfasis en la enseñanza parece superar al énfasis en el aprendizaje. En relación a ello, este mismo autor reconoce que posiblemente uno de los errores cometidos respecto a Bolonia es que no se ha sabido explicar.

¿Coincide este resumen con la información de que Vd. dispone respecto al cambio metodológico que se desea promover en el EEES? Realizar innovaciones docentes resulta complejo debido a una pléyade de factores, tales como su propia definición y fundamentación teóricas o las resistencias vinculadas a las inercias del sistema educativo (Peretti, 1981). Baste como simple ejemplo, la reacción de algunos estudiantes en la línea de seguir la ley del mínimo esfuerzo, hecho que Biggs (2001, p. 91) denominó “institucionalización del aprendizaje... por la que (los estudiantes) tienden a aprender los trucos que funcionan”. Este fenómeno, junto con el de la percepción de sobrecarga de trabajo, podría explicar por qué en algunos trabajos quasi-experimentales, realizados con métodos docentes como el aprendizaje basado en problemas (PBL) (Segers, Nijhuis y Gijsselaers, 2006) o la construcción activa del conocimiento (Struyven, Dochy, Janssens y Gielen, 2006), la dirección del cambio fue la opuesta a la consecución de un enfoque profundo de aprendizaje. Algunas innovaciones, reformas e investigaciones educativas suelen adolecer de falta de una conceptualización cuidadosa, evidencias y resultados mensurables (Good y Levin, 2001), además de dificultades inherentes a las distintas interpretaciones (e.g., personales, institucionales) sobre las mismas (White et al., 2009). En esta línea, no resulta baladí recordar que para el ámbito científico, tan caro a la universidad, la coherencia teórica y el apoyo empírico resultan cruciales (Good y Levin, 2001) y que cualquier propuesta o contribución ha de superar, entre otras, tres

preguntas básicas: (a) ¿Han sido cuidadosamente definidos los constructos utilizados?; (b) ¿han sido explicitados los modelos teóricos subyacentes?; y (c) ¿han sido aportadas evidencias empíricas sobre la eficacia de la propuesta en cuestión? Tras su resolución satisfactoria, los pasos subsecuentes posiblemente debieran acomodarse a las fases de cualquier proceso de cambio e innovación (Tejada, 1998) e incluir, tanto la necesaria información como los imprescindibles recursos de formación.

Por consiguiente, cuantos esfuerzos se realicen en esta línea de clarificación de las dificultades y preguntas mencionadas, probablemente resulten de gran ayuda a la universidad en su afán de avance de la ciencia y de búsqueda de la excelencia, consiguiendo que la variedad sea más una elección deliberada, que una consecuencia involuntaria. No en vano, la famosa 'Ley de la Variedad Requerida' (Ashby, 1956) aplicada al sistema educativo, indica que en un sistema hipercomplejo como éste, para asegurar la regulación de las interacciones entre individuos y el ajuste de éstos a las funciones del sistema, es preciso disponer de una variedad de modos de enseñanza e intervención al menos igual a la variedad de las necesidades manifestadas y de los problemas planteados.

Para finalizar, baste mencionar que con esta investigación esperamos haber contribuido a aproximarles al conocimiento de la metodología docente que realmente parece estar practicándose en las universidades europeas, y a alentarles a seguir mejorando su preparación en metodologías educativas orientadas a facilitar los aprendizajes de los estudiantes universitarios del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Arana, J. M., Mayor, M.A., Zubiauz, B., y Palenzuela, D. L. (2005). The adaptation of three subjects from the first year of psychology studies of the University of Salamanca (Spain) for Teaching within the framework of the european credit transfer system (ECTS). *European Psychologist*, 10, 60-164.
- Ashby, W. R. (1956). *An Introduction to Cybernetics*. London: Methuen.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., y Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5, 243-260.
- Kyndt, E., Struyven, K., y Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*.
- Barr, R. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27, 13-25.
- Biggs, J. B. (2001). Enhancing learning: A matter of style or approach? In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 73-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cañadas, I., y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo likert. *Psicothema*, 10, 623-631.
- Cañas, A. (2008). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia*. Congreso de Formación Docente Universitaria. Granada -Spain-

Metodología docente en las universidades europeas

- Coffey, M., y Gibbs, G. (2002). Measuring teachers' repertoire of teaching methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 383-390.
- Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA) (2005).
- Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (CRMEU) (2005). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.
- De la Cruz Tomé, M. A. (2003): Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- De Miguel, M. (coord.) (2005). *Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2006) (coord.). *Modalidades de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias*. Madrid: Alianza.
- Fernández, M. J., Carballo, R. y Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges, *Higher Education*, 60, 101-118.
- García-Aracil, A., y Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55, 219-239.
- George, E. (2006). Positioning higher education for the knowledge based economy. *Higher Education*, 52, 589-610.
- Good, T. L., y Levin, J. R. (2001). Educational Psychology Yesterday, Today, and Tomorrow: Debate and direction in an evolving field. *Educational Psychologist*, 36, 69-72.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final, fase I. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Lobato, R.D., Lagares, A., Alen, J.F., y Alday, R. (2010). El desarrollo del proceso de "Bolonia" y el Grado de Medicina: Situación actual y expectativas para su implantación definitiva. *Neurocirugía*, 21, 146-156.
- Marsh, H. W. (1982) SEEQ: a reliable, valid and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching, *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77-95.
- Oleinik, A. (2009). Does education corrupt? Theories of grade inflation. *Educational Research Review*, 4, 156-164.
- Peretti, A. (1981). *Du changement à l'inertie: Dialectique de la personne et des systèmes sociaux*. Paris: Dunod.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 387-415.
- Rodríguez, R.M. (2011). Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 15 (1), 9-22. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev151ART1.pdf>
- Rodríguez-Moneo, M., Mateos, M. y Huertas, J.A: (2010). Aplicación de la metodología del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos al diseño de las materias troncales de la Titulación de

- Psicología. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 237-250. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143COL1.pdf>
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., y Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323.
- Sanjurjo, V. (2012). El proceso de Bolonia: mito y realidad. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 121-146.
- Segers, M., Nijhuis, J., y Gijsselaers, W. (2006). Redesigning a learning and assessment environment: The influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 223-242
- Struyven, K., Dochy, F., y Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-347.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., y Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16, 279-294.
- Tejada, J. (1998). Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Málaga: Aljibe.
- Witte, J., Huisman, J., y Purser, L. (2009). European higher education reforms in the context of the Bologna process: how did we get here, where are we and where are we going?. En Centre for Educational Research and Innovation (Ed.), *Higher Education to 2030, Globalisation*, 2, 193-217. Disponible en <http://www.mfdps.si/Files//Knjiznica/higher%20educational%202030%20OECDECD.pdf>
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9, 75-98.