



VOL. 13, Nº 1 (2009)

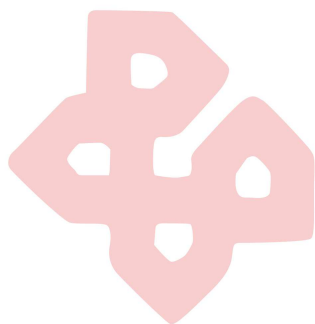
ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 26/08/2008

Fecha de aceptación 12/12/2008

¿QUÉ OPINAN LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS SOBRE LAS NUEVAS METODOLOGÍAS ACTIVAS DE ENSEÑANZA?

What do university students think about the new active methodologies of education?



*María Jesús Caurcel Cara, Antonio García Guzmán,
Antonio Rodríguez Fuentes, M^a Asunción Romero
López*

Universidad de Granada

*E-mail: caurcel@ugr.es, antogagu@ugr.es,
arfuelle@ugr.es, romerol@ugr.es*

Resumen:

El artículo presenta los resultados de la evaluación de una metodología didáctica concreta así como del trabajo y aprendizaje de alumnos universitarios de distintas asignaturas, estudios y centros de la Universidad de Granada. La experiencia se realiza debido al trabajo conjunto y coordinado de un grupo de profesores de distintos departamentos y centros en el marco de un Proyecto de Innovación Docente, auspiciado por el Vice-rectorado de Planificación e Innovación Docente. Los resultados arrojan conclusiones alentadoras para continuar utilizando y perfeccionando esta metodología activa basada en el trabajo autónomo del alumnado, a través de la explicación inicial por parte del profesorado de cada tema del programa de la asignatura y, posteriormente, la reconstrucción del alumno (de forma individual, primero, y, después, grupal) de los contenidos esenciales de cada tema, orientados por guías de trabajo autónomo, y supervisados por el docente, a través de lo que en dicha universidad se denominan Módulos de Supervisión Docente (MDS), con objeto de adaptarse al nuevo espacio de educación europeo marcado por la globalización europea..

Palabras clave: Innovación Docente, Trabajo autónomo, Guías de Trabajo Autónomo, Evaluación de enseñanza y aprendizaje universitario.

Abstract:

This paper shows the results of the evaluation of a didactic concrete methodology as well as the work and learning of university students of different subjects, studies and educative centers of the University of Granada. The experience has been carried out to thanks to the joint and coordinated work of a group of lecturers of different departments and centers in the framework of an Educational Innovation Project, supported by the Office of Planning and Innovation of professional Teachers of this university. The results throw encouraging conclusions to continue using and perfecting this active methodology based on the self-directed learning of the student, across the initial explanation of the lesson by the lecturer of every topic of the subject's program and later, the reconstruction of the pupil (of individual form, first, and in group, later) of the essential contents of every topic, orientated by guides of self-directed learning, and supervised by the lecturer, across of the Educational Supervision Modules (MDS), in order to adapt to the new European Space for Higher Education marked by the European globalization.

Key words: Educational innovation, learning, Guides of self-directed learning, assessment of education and university learning.

1. Introducción

La evaluación docente universitaria tiene como eje contribuir a promover una mejor capacidad de los profesionales y de las universidades de responder a las incertidumbres del futuro (Rama, 2006). A partir de los años 80 se puede encontrar abundante bibliografía en la que se aborda esta cuestión (Jiménez, 1985; Mateo, 1987; García Ramos, 1989). En los años 90 esta línea sigue su incremento tanto en importancia como en cantidad de trabajos producidos (Abalde et al., 1995; García Ramos, 1997; García-Valcárcel, 1992; González, 1997; Tejedor y García-Valcárcel, 1996) y continúa en la última década (López Martínez y Julián, 2007; Zabalza, 2002), lo cual viene justificado por ese creciente interés en la evaluación de la docencia. Aunque en la mayoría de los casos, ha sido llevada a cabo más que por iniciativa del profesorado por iniciativa institucional, concretamente, en los últimos años, ha sido promovida por la Agencia Europea de la Calidad "ENQA", ANECA (a nivel nacional) u otras agencias de las distintas comunidades autónomas y puesta en práctica por las diferentes universidades.

En los diferentes estudios, experiencias e investigaciones realizadas se han abordado tanto los métodos y técnicas que pueden utilizarse en la evaluación de la docencia (formativa y/o compartida y sumativa), como los problemas que pueden surgir al desarrollarlos en contextos de aprendizaje en los que predominan planteamientos más tradicionales, que se limitan a realizar una evaluación sumativa, final y puntual. La evaluación formativa, implementada en esta investigación, hace referencia a aquellos sistemas de evaluación cuya principal finalidad es mejorar el aprendizaje del alumnado y el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, es preciso tener en cuenta que para desarrollar procesos de evaluación formativa de la docencia universitaria es básico considerar varios aspectos tales como: la necesidad del cambio de mentalidad de los implicados, la carga de trabajo que genera este tipo de cambios en la práctica docente y el derecho del alumnado a poder elegir entre diferentes vías de aprendizaje y evaluación (Pérez, Tabernero y otros, 2008).

Por tanto, es a partir de la década de los ochenta cuando comienzan a desarrollarse diversas experiencias de evaluación institucional y de evaluación del profesorado a través de sus estudiantes que, de uno u otro modo, facilitaron ese cambio de mentalidad que introdujo el tema de la evaluación que, pese a las resistencias iniciales, se extendió prácticamente en

todas las universidades europeas y españolas, de tal forma que todas ellas disponen en la actualidad de un servicio de evaluación institucional y/o unidad técnica de calidad. Por otro lado, los procesos de evaluación de la docencia nacieron con un gran interés por parte de los estudiantes y fueron considerados como una apertura al cambio democrático que vivía el país y a las posibilidades de cambio en las universidades. Sin embargo, como afirma Villa (2008), su aplicación no logró obtener los objetivos planteados ni satisfacer las expectativas de los estudiantes, en parte por la ambivalencia institucional con respecto al valor y utilidad evaluativa desde el punto de vista de los alumnos, uniéndose a ello, la dilación del mecanismo de información y toma de decisiones, donde aparece una cierta dificultad en la visualización del impacto de esas prácticas evaluativas sobre la calidad docente, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Los resultados de estas investigaciones sobre la valoración de la docencia por parte del alumnado presentan resultados bastante coincidentes. Centra (1988), por ejemplo, considera que hay tres dimensiones que aparecen en casi todos los trabajos realizados sobre esta temática: organización, estructura o claridad; interacción profesor-estudiante y habilidad docente. De forma ocasional aparecen otras dimensiones como: evaluación del trabajo del curso, notas y exámenes, efectividad global o general. Por otro lado, García Ramos (1997) al considerar los instrumentos de medida sobre la competencia docente del profesor universitario y la dimensionalidad de los mismos se establecen cuatro factores comunes en la mayoría de los instrumentos analizados: 1) aspectos relacionados con el dominio de la asignatura; 2) aspectos didáctico-técnicos: programación, organización, evaluación-exámenes y uso de recursos didáctico-metodológicos; 3) comunicación con el alumno; 4) aspectos personales motivacionales. Por su parte, Valcárcel (2004) señala como indicadores de la calidad docente, el contenido, la planificación de la asignatura y coordinación con otras de la titulación, la calidad de la metodología, clima de aula, presentación de contenidos y gestión del curso, la actitud profesional y crítica ante la docencia, el trabajo institucional colegiado para la calidad de la docencia y del aprendizaje.

Pero para conocer con mayor detenimiento la esencia y características de la evaluación docente universitaria es preciso conocer que ésta se encuentra condicionada por dos cuestiones importantes: en primer lugar, qué se entiende por una docencia de calidad y, en segundo lugar, qué funciones se le asignan a la evaluación de la docencia. Sin embargo, con respecto a la primera cuestión, parece no haber unanimidad a la hora de delimitar qué es una docencia de calidad. La actividad docente, como es sabido, es una tarea compleja y multidimensional, en la que el profesor puede asumir diferentes roles, adoptando enfoques diferentes respecto a la enseñanza. Así, el profesor puede pasar de ser un mero transmisor del contenido de la materia al estudiante hasta otro en el que el profesor adopta una estrategia centrada en los estudiantes para que éstos cambien sus concepciones acerca de lo que están estudiando. Y es que no es lo mismo explicar bien una lección y hacerlo accesible a los estudiantes que planificar una estrategia para que los estudiantes aprendan por sí mismos, orientar su aprendizaje, ofrecerles apoyo y retroalimentación de su propio proceso, evaluar las competencias que adquieren o desarrollan... (Villa, 2008).

Estos nuevos roles fueron los que asumieron los profesores implicados en este proyecto de innovación docente, aplicando una metodología orientada hacia el aprendizaje y cuyos resultados se recogen en este artículo. Así, teniendo en cuenta la diversidad de roles y funciones que puede asumir el profesor universitario, en numerosos trabajos e investigaciones se han sintetizado las características que definen al buen profesor, señalando entre ellas el dominio de la materia, la atención al alumnado, entusiasmo, o conocimiento adecuado de los procedimientos didácticos (Brown y Atkins, 1988; Elton, 1987; García Ramos, 1997; Ramsden, 1992).

Por otro lado, las funciones que se le asignan a la evaluación de la docencia pueden ser básicamente dos: la formativa y la sumativa. En el contexto español, el desarrollo del marco legal que regula la evaluación del profesorado ha favorecido el enfoque sumativo orientado a la “rendición de cuentas” y toma de decisiones en función de los resultados negativos o positivos de la evaluación, en detrimento del enfoque formativo orientado a la mejora. Sin embargo, ambos enfoques no tienen por qué ser excluyentes, sino que hay que buscar la complementariedad, destacando la necesidad e importancia de la evaluación formativa del profesorado y procurando la necesaria armonía entre el desarrollo institucional y el individual (Ruiz, 2005).

Las primeras investigaciones sobre la efectividad del profesorado a partir de la opinión del alumnado surgen a finales del S.XIX (Good y Mulryan, 1990); sin embargo, no es hasta los años veinte cuando comienza a estudiarse la calidad de la docencia en universidades como Harvard o Washington (Ruiz y Molero, 2005). Se evalúa porque puede ser una necesidad fruto de una reflexión, o una exigencia, institucional debido a la tradición cultural de dicha institución, o personal, aunque muchos docentes son reticentes hacia el tema de la evaluación. En el qué evaluar hay que tener claro cuáles son los criterios y los indicadores que van a centrar la evaluación. Y por último, el para qué, la finalidad con la que se diseña una evaluación va a condicionar todo el proceso. Dependiendo de la finalidad se van a seleccionar a unos evaluadores o a otros y unos procedimientos u otros. Si se evalúa para mejorar, hay que tener presente que son necesarios una serie de recursos y medios para paliar las deficiencias, como por ejemplo el desarrollo de programas de formación o la actitud de cambio hacia la mejora o, en tal caso, hacia la excelencia.

Independientemente de la finalidad con la que se evalúa, es fundamental tomar una decisión, porque sin dicho paso no se estaría hablando de evaluación, sino de valoración o de cualquier otra cosa; y además, tomar decisiones es la única manera de paliar aspectos negativos y reforzar los positivos. Es necesario abordar la formación del profesorado para que éste incorpore de manera habitual la reflexión sobre su práctica docente, comparta su reflexión con otros colegas, acepte sus consideraciones y sea capaz de comunicar mejor los contenidos de aprendizaje tanto en contextos de docencia presencial como en formatos diferentes de los clásicos. En los modelos formativos centrados en el aprendizaje de competencias y de acuerdo con lo propuesto hasta aquí, la activación de las disposiciones de los estudiantes para el aprendizaje requiere, obviamente, la voluntad y el esfuerzo de éstos, pero también, y de manera especial, la contribución del profesorado. En estos modelos la función del profesorado es clave, quizás más que en modelos de carácter prioritariamente transmisivos, y su contribución se produce mediante una adecuada selección y disposición de contenidos, un seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante que comporte información elaborada sobre sus progresos, y un buen conocimiento de las posibilidades y límites de las tecnologías para la optimización de los procesos de docencia y aprendizaje en contextos universitarios.

El cambio de cultura docente y la renovación docente a la que se hace referencia no puede enmarcarse en la perspectiva de dar respuesta sólo a las exigencias normativas y formales del cambio que supone el nuevo EEES, sino que debe enmarcarse en una perspectiva más amplia y ambiciosa que procure la mejora de la calidad docente y no sólo el ajuste normativo y el encaje formal (Martínez y Viader, 2008). Debe generar espacios y tiempos para que el profesorado se pueda interrogar, por ejemplo, sobre cuál es el sentido actual de la formación universitaria; cuál es el sentido del grado y del máster en relación con la formación del estudiante y también con su inserción laboral; qué quiere decir orientar el proceso de docencia y aprendizaje al logro de competencias sin perder rigor ni densidad cultural o cómo

proceder a un seguimiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes que les retorne información adecuada y contribuya a mejorar su rendimiento.

En definitiva, el nuevo EEES implica pensar en nuevos modelos de formación y evaluación del alumnado, y del propio profesorado universitario, evaluando su propia práctica docente. Pero además, se hace preciso

“dar un giro en la manera de enfocar y concebir la formación y, particularmente, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario. De allí que las prácticas de formación de profesores universitarios se conviertan en un espacio obligado para la discusión, análisis y confrontación de los problemas que enfrenta la cultura académica y profesional en la Universidad hoy. De esta manera, la formación puede dejar de ser reducida a la instrumentalización de técnicas y metodologismos de enseñanza para llegar a ser el lugar de la experiencia y de la construcción de disciplinas, saberes y ciencias” (Villegas, 2008, p.13).

2. Objetivos de la investigación

Objetivo general de la investigación desarrollada ha sido evaluar el grado de satisfacción y eficacia de la experiencia docente basada en aumento del nivel de responsabilidad, implicación y autonomía del alumnado en su propio aprendizaje a través de la valoración de su autopercepción del proceso seguido (guías de trabajo, realización, recursos, temporalización y evaluación de las mismas). Los objetivos derivados del anterior son los siguientes:

- Analizar la percepción del alumnado sobre los recursos empleados, su pertinencia y accesibilidad.
- Comprobar la utilidad del proceso seguido para el logro de los aprendizajes y desarrollo de las competencias marcadas en las asignaturas.
- Conocer el grado de adecuación de las actividades utilizadas.
- Comprobar la eficacia de las guías como recurso didáctico.
- Observar las diferencias producidas por variables como la edad de los alumnos, los estudios implicados, los centros (Facultades) intervinientes y el curso en el que se han aplicado.
- Optimizar cualquiera de los aspectos anteriores a través de los datos obtenidos y sus análisis, la reflexión conjunta sobre la práctica y la reflexión para la práctica.

El motivo por el que cada uno de estos agentes puede realizar una evaluación docente, es variado. En el caso que nos ocupa, es decir, cuando este proceso es promovido por el profesorado y son ellos los encargados de evaluarse, es decir, de autoevaluarse o de pedir a sus alumnos que los evalúen, la razón de la misma puede ser tanto el compromiso moral que ellos tienen hacia la profesión, como el nivel de autoexigencia que ellos se plantean en su trabajo (Mayorga y Tójar, 2004). Concretamente, como finalidad de la investigación puede resaltarse la optimización de las guías como herramienta o recurso esencial de aprendizaje guiado o autónomo así como la mejora de su implementación. Desde esta perspectiva, la investigación entronca directamente con la reflexión sobre la práctica y para la práctica que todo docente ha de realizar.

3. Método

Atendiendo a la multidimensionalidad que caracteriza a la actividad docente, las fuentes de información en la evaluación de la docencia universitaria, así como las técnicas e instrumentos utilizados son variadas y responden a las necesidades e intereses de las instituciones y a las posibilidades de acceso a la información, condicionadas tanto por la cultura evaluativa existente como por los medios y recursos disponibles (Ruiz, 2005). Entre las fuentes de información más utilizadas en la evaluación del profesorado se enumeran las siguientes (Mateo, 1987): 1) evaluación por parte de los estudiantes y egresados; 2) rendimiento de los estudiantes como medida de competencia del profesor (la mayoría de las evaluaciones se incluyen aquí); 3) observación en clase; 4) evaluación por parte de los colegas; 5) autoevaluación; 6) evaluación mediante equipos de expertos o grupos de discusión (Mayorga y Tójar, 2004; Molina, Iranzo, López y Molina, 2008). Igualmente, apreciando esa variedad de fuentes, la recogida de información se ha llevado a cabo por diferentes procedimientos (Escudero, 1993): cuestionarios, test, grupos de discusión, observación directa, observación en vídeo, registros de resultados académicos, comentarios escritos, pruebas de rendimiento. En efecto, la evaluación del profesorado puede ser llevada a cabo por diferentes agentes.

Con fundamento en el discurso previo, la experiencia realizada se enmarca dentro la conocida técnica de la investigación-acción (Lewin, 1946), dada la convicción de la eficacia de la misma para la comprensión y resolución de los problemas acaecidos en la práctica mediante la asunción de las exigencias y compromisos detectados. Exigencias y compromisos que vienen siendo reclamados en nuestra actual situación de enseñanza universitaria por el propio alumnado, los profesionales externos del mercado laboral y por la convergencia europea de mayor actividad por parte del estudiante. Todo ello se ve impulsado por el uso didáctico de las guías de trabajo.

Se trata de una investigación por encuesta, mediante el empleo de un cuestionario *ad hoc*, que se describe más adelante. La investigación social mediante encuesta se trata de una estrategia, encuadrada en la perspectiva cuantitativa, basada en la recogida de declaraciones verbales de una población, apropiada para responder a los objetivos que se plantean para este estudio (Cohen y Manion, 2002, McMillan y Schumacher, 2005).

3.1. Participantes

En el estudio participaron un total de 436 alumnos universitarios de distintas asignaturas (18.1% de Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Lengua Oral y Escrita, 17.9% de Atención Educativa a las Dificultades del Lenguaje Oral y Escrito, 16.5% de Programas Preventivos para el Desarrollo de Habilidades Psicolingüísticas, 12.4% de Didáctica General, 10.8% de Desarrollo Profesional del Psicopedagogo, 10.3% de Educación Especial, 9.6% de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, 2.3% de Adaptaciones Curriculares y 2.1% de Aspectos evolutivos de la Deficiencia Mental), planes de estudios (34.4% de Logopedia, 32,2% de Maestro y 23.4% de Psicopedagogía), Facultades (47.7% de Psicología, 32.8% de Ciencias de la Educación y 14.7% de Educación y Humanidades), Campus (85.3% de Granada, 8.9% de Melilla y 5.7% de Ceuta), y cursos académicos (64.2% del 07-08, 28.4% del 06-07, 5.0% del 05-06, 2.1% del 04-05 y 0.2% del 03-04).

Dada la variedad de unidades heterogéneas se consideró aconsejable emplear la técnica de muestreo estratificado, dado el interés de que todas las unidades poblacionales aparezcan representadas en la muestra, aún en proporciones diferentes (Buendía, 1997). En

realidad, la única condición para la selección de la muestra fue la realización de todas las guías de trabajo, lo cual redujo significativamente el tamaño de la población con respecto al número de alumnos matriculados en las asignaturas. En definitiva los datos concretos de la población y la muestra, tanto globales como por estratos se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Descripción de la muestra

ASIGNATURAS	POBLACIÓN	MUESTRA
Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Lengua Oral y Escrita	97	79
Atención Educativa a las Dificultades del Lenguaje Oral y Escrito	112	78
Programas Preventivos para el Desarrollo de Habilidades Psicolingüísticas	115	72
Didáctica General	93	54
Desarrollo Profesional del Psicopedagogo	115	47
Educación Especial	82	45
Bases psicopedagógicas de la Educación Especial	105	42
Adaptaciones Curriculares	20	10
Aspectos Evolutivos de la Deficiencia Mental	15	9
Total	754	436

El rango de edad de los participantes va desde los 18 hasta los 56 años (media = 22.94), contando con representantes de los distintos cursos de las Diplomaturas y Licenciaturas, si bien la mayoría pertenece al primer y segundo curso de una Diplomatura (43.3% y 31.4% respectivamente). La muestra no se encuentra balanceada por sexo ya que al tratarse de carreras con una amplia tradición femenina, la participación de hombres se reduce al 22.8% frente al 77.2% de mujeres.

3.2. Instrumento y diseño de la investigación

Para la obtención de los datos se ha empleado un cuestionario, debido a que puede aportar de manera sistemática y ordenada información de la población investigada en relación con las variables objeto de estudio (McMillan y Schumacher, 2005), concretamente identificar normas y patrones que se puedan relacionar con condiciones existentes y resultados (Cohen y Manion, 2002), en este caso de trabajo y aprendizaje universitarios. A pesar de las limitaciones que presenta, el procedimiento más frecuente y conocido es el cuestionario de opinión en el que el alumno valora algunos aspectos relacionados con la docencia evaluación del profesorado por parte de los alumnos (Cohén, 1981; García Ramos, 1997; Marsh, 1991; Marsh y Roche, 1993). Así, este procedimiento ha aportado mucha luz, pues ha determinado que es la fuente más válida y fiable comparándola con otras fuentes como los propios compañeros, los directores de departamento, la autoevaluación docente, la observación u otras fuentes (Marsh, 1984, citado en Villa, 2008). Sin embargo, parece haber un consenso en la necesidad de rediseñar los cuestionarios de evaluación docente a través de los estudiantes ya que están muy centrados en la actividad del profesor y, por tanto, de la enseñanza más que en la actividad del profesorado integrada. Aspecto que viene justificado por el hecho de que en el nuevo modelo europeo, el interés es comprobar lo que hace el

estudiante, cómo aprende de forma autónoma y significativa, y qué resultados obtiene al final del proceso (adquisición y logro de las competencias), lo cual está originando un giro a la hora de la evaluación del profesor, y se está orientando en el aprendizaje del estudiante. De ahí que el cuestionario que se ha utilizado en esta investigación haga referencia a estos últimos aspectos, coherentes con aquello que se quiere evaluar.

El cuestionario empleado ha sido denominado “*Cuestionario de Evaluación Didáctica de las Guías Universitarias de Implicación del Alumnado CEDGUIA*” (Rodríguez y Caurcel, 2007), elaborado *ad hoc* para dar respuesta a los objetivos planteados, que fue debidamente validado a través de juicio de expertos y triangulación, tradicionalmente empleados para validar estos instrumentos (Fox, 1987), encontrándose una alta consistencia interna (alfa de Cronbach= .94). Se trata de un cuestionario compuesto por 25 ítems, ajustándose a los cánones técnicos para su elaboración (ver Buendía, 1997, 123-126; Rueda y Arcos, 1998, 18) y cuya respuesta demandada combina la forma cerrada: la asignación de un valor que oscila de 1 a 5, en función del grado de desacuerdo y acuerdo, respectivamente, y la respuesta abierta, limitada o breve (espacio acotado).

El estudio ha seguido un diseño experimental por encuesta (Buendía, 1997), debido a que constituye un diseño idóneo para evaluar las necesidades actuales y futuras a las que se pretende responder consultando a los propios usuarios (Rueda y Arcos, 1998) y por otras ventajas que pueden observarse en Buendía (1997, 120-121). En efecto, se ha empleado el cuestionario antes descrito. Se trata de un estudio longitudinal, que ha sido realizado durante los cursos 2003/04, 2004/05, 2005/06 y 2006/07 y 2007/08.

Las variables independientes son las siguientes: asignatura y profesorado responsable de la misma, edad del alumnado, nivel de estudios (Diplomaturas o Licenciatura, y sus distintos cursos) y ubicación del alumnado, tanto por centros o facultades (Facultad de Ciencias de la Educación, Facultades de Educación y Humanidades y Facultad de Psicología de la Universidad de Granada) como por campus (campus de Granada, campus de Melilla y campus de Ceuta de la Universidad de Granada).

Una vez recogidos los datos se realizó un análisis exploratorio inicial, para el que se estudiaron las frecuencias y estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de la valoración de la metodología del trabajo autónomo y de las guías. El paquete estadístico utilizado para los análisis ha sido el SPSS versión 15.0.

4. Resultados

Inicialmente se preguntó a los participantes sobre la utilidad de las explicaciones introductorias de los temas desarrollados por el docente y de los recursos empleados en ellas como medio para motivar, orientar y estimular el trabajo autónomo que posteriormente deberían realizar. Encontrando que para la mayoría siempre o casi siempre se lograba ese propósito (65.7% y 70.9% respectivamente).

Otros aspectos que se pretendían evaluar han sido la facilidad o dificultad de acceso a las guías de trabajo de la asignatura y el medio utilizado para obtenerlas. La mayoría de los participantes accedió fácilmente a ellas, seleccionando la opción siempre en un 51.6%. El medio de obtención utilizado con más frecuencia fue la fotocopidora en un 51.0%, mientras que a través de Internet (Plataformas, Tablón de Docencia, etc.) solamente las obtuvieron el 27.1% de los participantes.

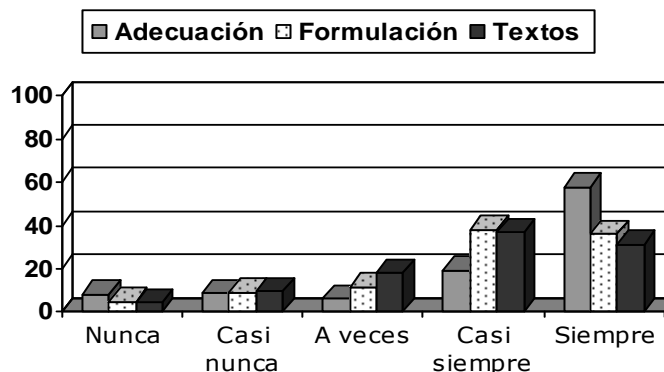
Para realizar las guías de trabajo se dedicaba una sesión de clase de aproximadamente 2 horas de duración, en la que normalmente estaba el profesor. La mayoría de los estudiantes (36.5%) consideró que el tiempo resultaba casi siempre suficiente para realizar las guías. Sin embargo, un 18.6% de los participantes lo consideraban insuficiente indicando que debería dedicarse como mínimo dos sesiones (8.0%), aunque también afirman que dependen de la dificultad del tema que se esté trabajando.

Respecto a la necesidad de que el profesor esté presente durante la realización de las guías, la mayoría considera que siempre o casi siempre es necesaria (62.6%), lo que denota que esta metodología es aún demasiado desconocida y les surgen dudas continuamente por lo que requieren el apoyo y mediación del profesor. No obstante, se registró una preferencia generalizada (64.7%) por realizar las guías fuera de clase en un contexto más propicio para el trabajo en grupo y la búsqueda de información.

En cuanto a la valoración de la realización de las guías en grupos cooperativos la mayoría de los participantes consideró que siempre (34.5%) o casi siempre (26.9%) es más enriquecedor y contribuye más a la significatividad del aprendizaje que el trabajo individual, aunque resaltaron la dificultad añadida para llevar a buen término y con éxito el trabajo encomendado. Sin embargo un 5% de los participantes afirman que preferirían realizarlas de manera individual o que fuera opcional el realizarlas en grupo o individualmente.

También se les preguntó acerca de la adecuación a los contenidos de los temas de las actividades incluidas en las guías, por la claridad y precisión con las que estaban formuladas y sobre la calidad y utilidad de los textos que se incluían y evidenciaban en las guías para su resolución (Gráfica 1). Para la mayoría de los alumnos las actividades siempre respondía a los contenidos (57.7%), casi siempre se formulaban clara y precisamente (38.3%) y los textos casi siempre eran adecuados, suficientes, útiles y claros (36.8%).

Gráfica 1. Adecuación de las actividades de las guías

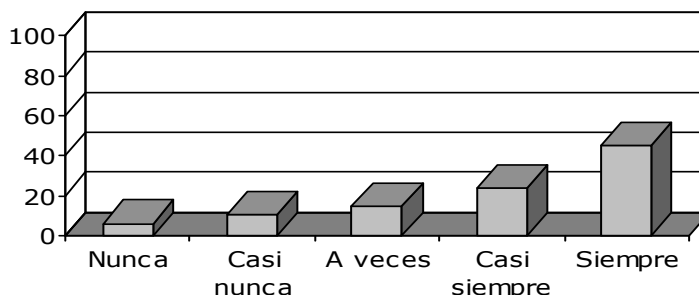


En cuanto a la revisión y retroalimentación de las guías, la mayoría de los participantes consideró que casi siempre (40.6%) o siempre (31.1%) fue adecuada y permitió la adquisición y aprehensión de contenidos. Relacionando esto con lo anterior, se les pidió que valoraran si la realización de las guías y su resolución con el profesor habían contribuido al estudio del tema y a la aclaración de dudas, a lo que la mayoría respondió que siempre (45.0%).

También se quería conocer si las guías estaban oportunamente valoradas en la evaluación global de la asignatura en relación al trabajo y el esfuerzo realizado por los estudiantes. Los resultados obtenidos (Gráfica 2) indican que mayoritariamente el trabajo

invertido en las guías resultaba suficientemente valorado en la calificación global de la asignatura.

Gráfica 2. Adecuación de la valoración de las guías en la evaluación global de la asignatura



En cuanto a la valoración en general de la metodología empleada basada autónomo en comparación con otras metodologías tradicionales, encontramos que la mayoría de los participantes consideró que son más interesantes para su formación (92.5%), que se trata de metodologías más propias del nivel universitario (76.2%), que les hace más responsables de su formación (97.1%), aunque también le exigía más trabajo a ellos (96.2%) y a los profesores (74.8%).

El estudio también revela que todavía son pocas las asignaturas en las que se utiliza este tipo de metodología, que muchos alumnos no conocen la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior (26.7%) y que aquellos que sí la conocen no la comparten del todo (Tabla 2). Relacionado con lo anterior la mayoría de los participantes consideran que la metodología de trabajo seguida en estas asignaturas es una forma adecuada de abordar el Crédito Europeo (ECTS) (69.2%). Y en el apartado de comentarios el 9.1% de los participantes nos comentan que es forma amena y motivadora de trabajar las asignaturas en la que se aprende más y fácilmente, aunque también otros afirman que se les sobrecarga de trabajo y que la realización en grupo es complicada (3.1%).

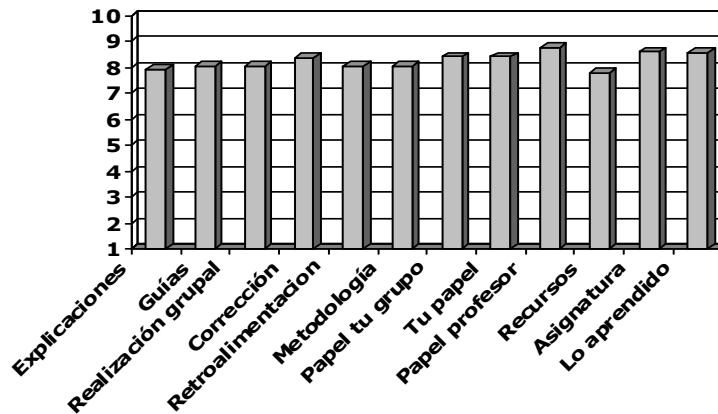
Tabla 2. Valoración de la filosofía del EEES

Opciones de respuesta	Porcentaje
No conoce la filosofía	26.7
Totalmente en desacuerdo	4.5
En desacuerdo	21.3
Indiferente	11.8
De acuerdo	3.7
Totalmente de acuerdo	5.0

Finalmente se les pidió que valoraran de 1 a 10 diversos aspectos: desde las explicaciones motivadoras del trabajo en las guías, pasando por el papel desempeñado por su grupo, su propia actuación y la labor del profesor, hasta la asignatura en su conjunto y lo

aprendido en ella. Los resultados obtenidos quedan reflejados en la Gráfica 3 y revelan una valoración positiva de todos los aspectos analizados.

Gráfica 3. Valoración global de la asignatura, las guías y la metodología de trabajo autónomo



5. Discusión de resultados y conclusiones

Una vez analizados los datos extraídos de los cuestionarios de evaluación sobre la implementación de esta metodología didáctica, y atendiendo a la opinión de los estudiantes participantes sobre las ventajas, utilidades y dificultades de la misma dentro del contexto universitario, podemos concluir que:

- Las explicaciones introductorias y los recursos empleados en ellas resultan útiles siempre y motivan, orientan y estimulan el trabajo autónomo presentado en las guías de trabajo. Efectivamente, la presentación de contenidos y gestión de la asignatura (incluyendo aquí los recursos y la metodología didáctica utilizada) es un indicador de calidad docente (Valcárcel, 2004) y una dimensión clave en el desarrollo de este tipo de metodologías, pues en función de cómo se presente el contenido y cómo se les haga a los estudiantes partícipes de su propio aprendizaje para un determinado tema, los resultados (medidos en cantidad, calidad y compromiso por el aprendizaje) serán mucho más positivos.
- El acceso a las guías de trabajo ha sido fácil y el medio más utilizado ha sido la fotocopidora, en el cincuenta por ciento de los casos, aunque en aquellas asignaturas que era posible acceder a ellas mediante Internet, bien en la página de la asignatura o en el tablón de docencia, se ha hecho uso de este medio para obtenerlas, en casi un tercio de las ocasiones.
- Aunque el tiempo dedicado a la realización de la guía de trabajo, una sesión de clase, en la mayoría de las ocasiones resulta suficiente, el alumnado expresa que esto depende en gran parte del tema y de su dificultad, por lo que en algunas ocasiones ha necesitado más de una sesión para terminar la guía.
- Parece que la presencia del profesor durante la realización de las guías es necesaria, aunque prefieren realizarlas fuera de clase, puesto que requieren espacios que faciliten el trabajo en grupo y la búsqueda de información.

- Más del cincuenta por ciento del alumnado considera que este método es más enriquecedor y productivo que el trabajo individual, aunque destacan las dificultades del trabajo en grupo cooperativo. No obstante, un pequeño porcentaje del alumnado muestra su opinión a favor de que se contemplase la posibilidad de realizarlas de manera individual, debido a las circunstancias personales y/o laborales.
- Para la mayoría del alumnado las actividades se adecuan a los contenidos y suelen estar formuladas de manera clara; también los textos que se ofrecen para su resolución se consideran adecuados, suficientes, útiles y claros.
- La revisión y retroalimentación de las guías por parte del profesor se considera adecuada y necesaria, pues da una oportunidad para aclarar las dudas y favorece el estudio del tema, facilitando la adquisición y comprensión de los contenidos. Ciertamente, como ya se había aludido anteriormente, en estos modelos didácticos la función del profesorado es clave, entre otras, por ese seguimiento constante del proceso de aprendizaje del estudiante que le aporte al estudiante información elaborada sobre sus progresos y de cómo optimizar su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En relación a la evaluación de las guías en la evaluación global de la asignatura, como metodología, parece que aunque se valora el tiempo empleado y el esfuerzo requerido, a veces no se valora lo suficiente, pues los estudiantes manifiestan una inversión de tiempo y esfuerzo superior al valorado, sobre todo en aquellas asignaturas que además de la realización de las guías la evaluación se completa con la realización de un examen teórico para superar la asignatura (en un porcentaje proporcional).
- Como metodología, el trabajo en grupo cooperativo resulta más beneficioso para la formación y es más propio del nivel universitario, ya que les hace responsables de su aprendizaje, aunque exige más trabajo, tanto al estudiante como al docente, y son muy pocas las asignaturas en las que se utiliza de manera generalizada.
- La mayoría del alumnado no conoce la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior y los que la conocen no la comparten del todo; sin embargo, valoran la metodología utilizada y la aceptan como adecuada para abordar el crédito europeo.

En cuanto a la valoración de los distintos aspectos propuestos en el ítem 21, de manera generalizada, se valoran todos muy positivamente, en una escala del 1 al 10, todos son próximos a 8 o lo sobrepasan. Concretamente están muy bien valorados: el papel del profesor, la asignatura, lo aprendido en ella, la corrección y el papel del grupo y el suyo propio en la realización de las guías.

Las principales dificultades encontradas en la metodología seguida son la cantidad de trabajos a realizar y la dificultad de la propia metodología de trabajo en grupo, así como el reparto de trabajo y posterior reunión, ya que precisa espacios y tiempos adecuados para desarrollar esta propuesta metodológica. En efecto, esta metodología requiere un esfuerzo extra por parte del alumnado, pero también por parte del profesorado (Pérez y otros, 2008), ya que mediante este tipo de metodología, no se ha tratado simplemente de explicar una lección y hacerla accesible a los alumnos (enseñanza tradicional) sino que, más bien, se han planificado una serie de estrategias para que los estudiantes aprendan por sí mismos, orientar sus aprendizajes, ofrecerles apoyo y retroalimentación en todo el proceso, evaluación continua de las competencias que adquieren y desarrollan (Villa, 2008) y, esto,

indudablemente requiere una mayor dedicación y la necesidad de un cambio de mentalidad de los propios implicados (Pérez y otros, 2008).

De este modo y en atención a los aspectos analizados, se realizan una serie de propuestas de mejora en la implementación de esta metodología, entre las que cabe destacar, principalmente dos:

- a) Favorecer experiencias de “trabajo en grupo” y en dinámicas grupales para que proporcionasen las estrategias y herramientas necesarias para desarrollar adecuadamente y con éxito el trabajo en grupo cooperativo de las guías de aprendizaje.
- b) Promover espacios adecuados para desarrollar la actividad propuesta; reunirse, debatir, buscar y cotejar información, etc., así como tiempos en el horario lectivo para poder reunirse.

No queremos terminar sin señalar una de las principales desventajas que hemos percibido en relación a la implementación de las guías de aprendizaje autónomo como instrumento de aprendizaje y de evaluación, se trata del tiempo invertido tanto en la realización, como en la evaluación de las mismas que resulta ser muy superior al requerido por el método tradicional, lo cual nos lleva a un reajuste o de alumnos por clase o de temas por asignatura. Sin embargo, sí hemos de resaltar que, pese a que este tipo de metodología genera un amplio volumen de trabajo, y requiere de un seguimiento continuo, así como de un compromiso constante por todos los implicados en el desarrollo de tal metodología, consideramos que, en función de los resultados obtenidos (valoración y satisfacción del alumnado y del profesorado) “este esfuerzo ha merecido la pena” y es un aliciente más para seguir mejorando y trabajando en pro de una mejor y mayor calidad docente universitaria, adaptada a este nuevo y profundo reto que nos presenta el EEES.

Referencias bibliográficas

- Abalde, E., Salvador, X., González, R. y Muñoz, J.M. (1995). Análisis de la docencia universitaria por los alumnos de la universidad de la Coruña (1993-94). En *AIDIPE, Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica* (pp.289-292). Valencia: AIDIPE.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. En Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (Dir.) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. Londres: Methuen & Con.Ltd.
- Caurcel, M.J., Rodríguez, A. y Romero, A. (2008). Experiencia de implementación de las guías de trabajo autónomo. En Rodríguez, A., Caurcel, M.J. y Ramos, A.M. (Coords.) *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Guías de Trabajo Autónomo* (pp. 119-154). Madrid: EOS.
- Centra, J. (1988). *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohén, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51 (3), 281-309.
- Elton, L. (1987). *Teaching in higher education: appraisal and training*. London: Kogan Page.

- Escudero, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria, en *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Gran Canaria, 3-59.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- García Ramos, J.M. (1989). Evaluación de la eficacia docente. En R.Pérez Juste y J.M. García Ramos (Coords). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- García Ramos, J. M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, 49 (4), 361-391.
- García Ramos, J. M. (1999). Análisis multirasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (214), 417-444.
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen docente universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 19,31-50.
- González, J. (1997). *Estudio de un instrumento para la evaluación del profesorado universitario*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.
- Good, T.L. y Mulryan, C. (1990). Teacher ratings: A call for teacher control and self-evaluation. En J.Millman y L. Darling-Hammond (Eds). *The New Handwork of teacher evaluation* (pp. 191-215). Newbury park, Cal: Sage Publications.
- Jiménez, C. (1985). La eficacia docente de la UNED: aproximación a un modelo. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 401-406.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- López, V. M., Martínez, L. F. Y Julián, J. A. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria. Red-U.Revista de Docencia Universitaria*, 2 (vol 1), 1-19.
- Marsh, H. W. (1991). Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: A test of Alternative Higher Order Structures. *Journal of Educational Psychology*, 83 (2), 285-296.
- Marsh, H. W. y Roche, L. A. (1993). The use of students' Evaluations and Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30 (1), 217-251.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de educación*, 213-234.
- Mayorga, M^a.J., Tójar, J.C. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 5, 1-15.
- Mateo, J. (1987). La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión. En *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria* (pp.133-203). Valencia: Servei de Formació Permanent, Universitat de València.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Molina, E., Iranzo, P., López, M^aC. y Molina, M^a.A. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.

- Pérez, A., Taberero, B., y otros. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Rama, C. (2006). El complejo futuro de la evaluación universitaria (el desafío de pasar el paradigma de evaluar la fábrica educativa de pregrado a la educación individualizada del postgrado), *Educación XXI*, 9, 135-148.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rueda, M.M. y Arcos, A. (1998). *Problemas de muestreo en poblaciones finitas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XXI*, 8, 87-102.
- Ruiz, J. y Molero, D. (2005). La valoración de la docencia universitaria en función del sexo y del centro de los estudiantes encuestados. *REOP*, 16 (2), 2º semestre, 301-318.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (en el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno. En F.J. Tejedor y J.L. Rodríguez (Coords.). *Evaluación educativa II. Evaluación institucional* (pp. 93-122). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Valcárcel, M. (2004). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. En http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_fi_nal.pdf.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de educación*, nº extraordinario, 177-212.
- Villegas, L.A. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3.
- Zabalza, M. A. (2002). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.