



**VOL. 20, Nº 2 (Mayo-Agosto 2016)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

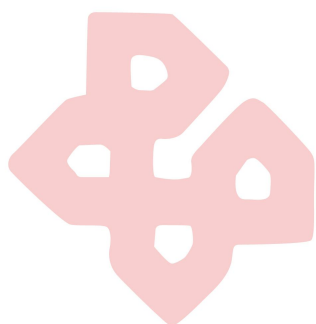
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/01/2014

Fecha de aceptación 06/07/2014

## PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DE POSGRADO ACERCA DE LA METODOLOGÍA DOCENTE Y EVALUATIVA

*Posgraduate student perceptions about teaching and assessment methodology of university teachers*



*M<sup>a</sup> del Carmen Pegalajar Palomino*

*Universidad Católica de Murcia*

E-mail: [mdcpegalajar@ucam.edu](mailto:mdcpegalajar@ucam.edu)

### **Resumen:**

*Este trabajo pretende analizar las percepciones del alumnado del Máster en formación del profesorado de la Universidad Católica de Murcia (n=252) acerca de la metodología docente. Para ello, ha sido necesaria la adaptación del Cuestionario para la Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios. Así pues, el alumnado considera que un buen profesor es aquel que organiza y explica adecuadamente los contenidos propios de su materia; se muestra abierto a la reconstrucción y elaboración personal del conocimiento por parte del alumnado, complementando el examen con otros métodos de evaluación continua. Éste valora el que el docente facilite el programa de la asignatura, estableciendo unos objetivos claros y bien definidos así como los métodos y criterios de evaluación. Finalmente, se destaca la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las percepciones del alumnado hacia la metodología docente según su especialidad, siendo más favorables para el área de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Empresa, Filología e Idiomas y Actividad Física y del Deporte.*

*Palabras clave:* metodología docente, convergencia europea, alumnado, percepciones.

**Abstract:**

*This paper analyzes the perceptions of students of the Master in Teacher Education at the Catholic University of Murcia (n=252) about the teaching methodology. Thus, the adaptation of the Questionnaire for the Assessment of Teaching Methodology and Evaluative University Professors has been necessary. Students think that a good teacher organizes and adequately explains the contents of his own material; he shows open to the reconstruction and development of staff knowledge by students, complementing the test with other methods of continuous assessment. Students value the teacher facilitates the program of the subject, establishing clear and well-defined objectives and methods and evaluation criteria. Finally, there were statistically significant differences in perceptions of students towards the teaching methodology according to their specialty, being more favorable for the Humanities, Social Sciences and Business, Philology and Language Physical Activity and Sport.*

**Key words:** teaching methodology, European convergence, students, perceptions.

## 1. Fundamentación Teórica

La instauración del proceso de convergencia europea en el sistema universitario español ha traído consigo la necesidad de adaptarse a la sociedad del conocimiento mediante el desarrollo de determinadas políticas, capaces de dotar a la formación del alumnado de mejores medios y recursos. Se trata de una oportunidad para redefinir y transformar las estructuras organizativas del actual sistema universitario (González, 2008) en un modelo más coherente y acorde a las demandas sociales y las necesidades formativas del alumnado.

Para ello, se han de consolidar nuevas concepciones y enfoques y, sobre todo, una nueva práctica pedagógica (Margalef y Pareja, 2008). La adaptación de la educación universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) implica una nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Sanz y Maquillón, 2011); genera un cambio de óptica que afecta no sólo al diseño de nuevos planes y a la organización de contenidos, sino que va mucho más allá e implica cambios radicales en las metodologías de enseñanza y evaluación (Pallisera et al., 2010).

Por ello, resulta de enorme interés conocer la valoración del alumnado acerca de la concepción del conocimiento, del aprendizaje y de la enseñanza utilizada por el profesorado universitario, sus métodos de enseñanza y evaluación y sus habilidades docentes. Así pues, diferentes autores (Alonso y Méndez, 1999; Biggs, 2005; García-Valcárcel, 1993; Monereo y Pozo, 2003; Prosser, Trigwell y Taylor, 2005; Samuelowicz y Bain, 2002) definen dos modelos respecto a la enseñanza y el aprendizaje del alumnado: el modelo centrado en la enseñanza (tradicional, basado en el profesor, de transmisión de información y expositivo) y el modelo centrado en el aprendizaje (constructivista, basado en el alumno y de facilitación del aprendizaje), con existencia de categorías intermedias. Así pues, las categorías con una orientación centrada en el profesor tienen como rasgo más importante la enseñanza, vista como una transmisión de conocimientos; el profesorado se centra en el contenido de la materia y en lo que está enseñando, su organización, estructuración y presentación de los contenidos para hacer más fácil el aprendizaje al alumnado. En cambio, las categorías con una orientación más centrada en el alumnado, plantean la enseñanza como un apoyo a éste para realizar cambios conceptuales; el profesorado se centra en lograr que el alumnado construya su propio conocimiento y la comprensión y promoción de su propia concepción (Samuelowicz y Bain, 2001; Prosser, Trigwell y Taylor, 1994; Trigwell y Prosser, 1996).

La convergencia europea fomenta una visión más interdisciplinar de la enseñanza, favoreciendo una formación que considere las actitudes y competencias genéricas a adquirir

por el alumnado, lo que supone implicaciones directas en las metodologías docentes (González y García, 2007; Ion y Cano, 2011; Palomares, 2011) y en los procedimientos de evaluación (Carrasco et al., 2010; Cid, Zabalza y Doval, 2012; Zabalza, 2012). Así pues, se debe entender la docencia bajo un enfoque diferente a cómo se ha hecho hasta ahora (Escorcia, Gutiérrez y Henríquez, 2007; Herrera y Enrique, 2008; Tomusk, 2006) pues, “el sistema tradicional estaba orientado a que el alumno adquiriese un bagaje de conocimientos teóricos debidamente asimilados e integrados para conformar una determinada manera de enfrentarse al mundo profesional, mientras que la nueva línea de actuación gira en torno a la adquisición de competencias” (Fernández-Arrojo, 2012, p. 526).

Además, se ha trasladado el centro de interés hacia la actividad del alumnado y su aprendizaje, frente al énfasis en la enseñanza impartida por el profesor (Padilla y Gil, 2008). De este modo, el estudiante no puede limitarse a ser receptor y reproductor de conocimientos transmitidos por el profesor, sino un sujeto implicado de manera activa en su proceso de aprendizaje (Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007; Pozo y Pérez, 2009); debe ser capaz de manipular el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para cada situación, aprender de forma permanente, entender lo que se aprende y extrapolarlo a nuevos contextos (Esteve, 2003).

Por su parte, la principal función del profesor universitario consiste en posibilitar, facilitar y guiar al alumnado para acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina (Herrera, 2007; Moreno et al., 2007; Sander, 2005). Para ello, se requiere de un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado que lleve al alumnado a construir e interpretar el entorno de manera significativa (Gairín et al., 2004; Herrera y Cabo, 2008) mediante un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008; Méndez, 2005) que favorezca el máximo desarrollo de sus capacidades y, por tanto, una mejora en su proceso de crecimiento y desarrollo integral (Kallioinen, 2010).

No obstante, Sáez y Ruiz (2012) avisan de la persistencia de enfoques tradicionales en la docencia universitaria, destacando la necesidad de aprovechar técnicas orientadas al aprendizaje activo, trabajo colaborativo entre grupos, habilidades para resolver problemas y posibilitar que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico. Se precisa, pues, de un giro metodológico en la enseñanza, en el que tenga cabida el desarrollo de experiencias de aprendizaje atractivas e integradas; dicho enfoque requiere la reducción de sesiones tradicionales y presenciales centradas en la adquisición de conocimientos conceptuales en el alumnado (Cano, 2008).

El estudio desarrollado por Hernández-Pina (2011) revela cómo los universitarios han interiorizado que los cambios metodológicos desarrollados tras el proceso de Bolonia son superficiales, puntuales y aparentes en la práctica, generando una disonancia entre la guía didáctica y la realidad del aula. Se debe abogar por una mayor implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un incremento de la práctica, reflexión constructiva, utilización coherente de los recursos, potenciación de los aprendizajes profundos y mayor coordinación entre los profesionales implicados en la gestión de los elementos curriculares (Rué, 2008; Palomares, 2009). Para ello, Armengol et al. (2009) apuestan por el diseño de programas de formación de acceso y permanente para los docentes universitarios en el manejo de metodologías activas.

Además, se deben considerar las habilidades docentes del profesorado universitario, pues tal y como se expone en el informe “Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers” (OCDE, 2005): “existe actualmente un volumen considerable de

investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia”. Medina, Domínguez y Ribeiro (2011) revelan cómo el profesorado universitario ha realizado una docencia orientada al saber académico, siendo insuficiente para dar respuesta a los retos que plantea la actual sociedad del conocimiento, las demandas laborales y los cambios en los estilos y modos de vida laboral. En la actualidad, el profesor ideal de referencia queda lejos de ser un mero ejecutor de programas de formación (Tejada, 2009) o un docente que sólo expone contenidos a un grupo de alumnos pasivos que tienen como única actividad la recepción, anotación y memorización de este conocimiento.

Según Torres, Ruiz y Álvarez (2007) un buen profesor debe poseer habilidades suficientes para estar actualizado en su materia, disponer de conocimientos sobre la materia que imparte, creatividad, responsabilidad, dominio de la pedagogía y facilidad de palabras; por otra parte, Manso (2005) menciona que el docente universitario debe ser un gestor de las actividades de aprendizaje, un generador de actitudes, modelo profesional y humano a imitar que conciba el aprendizaje como algo emocional no solo cognitivo, con formación psicopedagógica y práctica investigadora sobre su propia docencia.

En este sentido, Mas (2011) propone una serie de competencias que debe poseer el profesorado universitario para el desarrollo de su función docente con garantías de calidad: diseñar la guía docente de acuerdo a las necesidades, el contexto y el perfil profesional coordinándose con otros profesionales; desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje (a nivel individual y grupal); tutorizar el proceso de aprendizaje del alumnado propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía; evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; contribuir activamente a la mejora de la docencia y participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución. De igual modo, el autor alude a la preocupación del docente para desarrollar su función investigadora, crear conocimiento y mejorar su campo científico, ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas al alumnado y la materia, innovar en su realidad y en su contexto, etc. Por su parte, Valcárcel (2003) diferencia entre competencias básicas que requiere el profesorado (competencias cognitivas, meta-cognitivas, comunicativas, gerenciales, sociales y afectivas) y competencias básicas para la docencia (conocimiento del proceso de aprendizaje del alumnado en contextos académicos y naturales, planificación de la enseñanza y la interacción didáctica, utilización de métodos y técnicas didácticas, gestión de la interacción didáctica, evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje, conocimiento de las normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesorado y del alumnado y gestión de su propio desarrollo profesional).

Apodaca (2004) realiza un análisis de las competencias docentes a partir de las evaluaciones del alumnado, estableciendo una propuesta multidimensional que implica: planificación, organización y claridad, dominio de la asignatura, interacción, entusiasmo e interés, recursos y evaluación. También Caurcel y Morales (2008) señalan un conjunto de competencias que debe poseer el profesor universitario para desempeñar con éxito y calidad su rol profesional tales como: competencia en el material, competencia metodológica, tecnológica, interpersonal, evaluativa, investigadora e institucional.

Diferentes investigaciones revelan cómo la metodología docente influye de manera significativa en el aprendizaje del alumnado y en su propia experiencia universitaria (Biggs y Tang, 2007; Entwistle, McCune y Hansell, 2003; Gargallo, 2009; Hounsell y Hounsell, 2007; McCune y Entwistle, 2011). Los resultados obtenidos por Vallejo y Molina (2011) apuntan hacia

la clase magistral como una de las metodologías con mayor presencia en el aula universitaria, tras el trabajo en equipo y el trabajo autónomo del alumno; las clases prácticas resultan más amenas y enriquecedoras que otras metodologías, a pesar de aplicarse escasamente en el aula. Éstos autores definen al buen profesor universitario como aquel que ayuda a establecer relaciones entre conceptos, fomenta el aprendizaje significativo, enseña a aprender a aprender, es motivador, conecta la teoría con la práctica, fomenta la participación, utiliza metodologías variadas y complementarias en función de las necesidades, usa el método socrático-mayeútico y reduce la lección magistral a lo imprescindible; utiliza procedimientos de evaluación formativa, valora los trabajos y el esfuerzo del alumnado, las actividades cotidianas y exige el razonamiento y aprendizaje significativo, no la pura memorización (Gallardo et al., 2010).

De igual modo, Salvador et al. (2011) entienden que el alumnado prefiere que se incorpore la vertiente práctica a la docencia mediante ejercicios individuales o grupales y estudio de casos; durante la explicación, la docencia debería apoyarse más en esquemas y organizadores previos, a pesar de manifestar su preferencia por disponer de un material de referencia facilitado por el profesor (libro de texto, manual, etc.) que convendría complementarse con otro tipo de recursos. El alumnado se muestra más cómodo con el uso de la evaluación continua aunque el profesorado la use con escasa frecuencia; se decantan por la evaluación mediante pruebas objetivas, preguntas cortas, ejercicios prácticos y trabajos o proyectos individuales, frente al trabajo en grupo que resulta ser una metodología poco deseada entre el alumnado.

Autores como Palazón et al. (2011) y Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2013) destacan una preferencia del alumnado hacia el desarrollo de metodologías activas y participativas para favorecer la motivación, el desarrollo de proyectos y aprender a autogestionarse en el trabajo individual y en equipo (Hernández-Pina, 2003; Martínez et al., 2007). No obstante, González y García (2012) respaldan la necesidad de mejorar la gestión de las titulaciones y potenciar la coordinación entre el profesorado, para no saturar de trabajo ni a alumnado ni a docentes y favorecer el uso de metodologías activas, participativas e interdisciplinarias. Más concretamente, la investigación desarrollada por Hernández-Amorós y Carrasco (2012) revela cómo el alumnado del Máster de Secundaria no se muestra satisfecho con el tiempo establecido para su formación didáctica, la vinculación entre teoría y práctica en el desarrollo de programas formativos así como con la coordinación entre el profesorado, manifestando haberse desarrollado acciones excesivamente individualistas.

Al comparar las percepciones del alumnado hacia la metodología docente por especialidad, Álvarez-Arregui, Rodríguez y San Fabián (2013) indican cómo los métodos expositivos y el trabajo con estudios de casos se prefieren más en la Facultad de Filosofía y Letras, mientras que la resolución de problemas y las prácticas de laboratorio en Biología. Por su parte, Borgobello, Peralta y Roselli (2010) manifiestan que el profesorado de Ciencias Humanas promueve un estilo discursivo, mientras que las clases de quienes enseñan Ciencias Exactas (si bien también utilizan el discurso) tienen un alto uso de gráficos o imágenes; asimismo, mientras que el profesorado de Ciencias Humanas parece estar preocupado por el uso adecuado de procedimientos de estudio por parte del alumnado, en los de Ciencias Exactas la preocupación recae en el uso adecuado de los conceptos, llevando a cabo una explicación reiterada y ejemplificada de los mismos.

A pesar de todo, y tal y como afirma Rodríguez-Izquierdo (2009) “el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos” (p.159). Así

pues, el interés de este trabajo se centra en analizar qué procedimientos de enseñanza y evaluación utiliza el profesorado universitario de dicho título de posgrado y que habilidades docentes maneja para, de esta forma, diseñar mapas de indicadores que reflejen los puntos fuertes y las debilidades o carencias en los distintos ámbitos organizativos y en las personas para actuar en consecuencia (ÁlvarezArregui et al., 2005; Sevillano, 2004; Villar y De la Rosa, 2004).

Dado que el proceso de convergencia europea apuesta por una formación integral a lo largo de la vida del alumnado, este trabajo analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnado de posgrado, pues incide de manera directa en la calidad del sistema universitario español y, más concretamente, en su rendimiento académico.

## 2. Diseño metodológico

### 2.1. Objetivos de la investigación

Esta investigación pretende analizar las valoraciones del alumnado del Máster en formación del profesorado acerca de la metodología docente y evaluativa del profesorado universitario. De manera más concreta, este estudio pretende:

- Conocer las percepciones del alumnado acerca de la concepción tradicional del conocimiento y la enseñanza del profesorado en la Educación Superior.
- Examinar las valoraciones del alumnado acerca de la concepción activa y constructivista del conocimiento y del aprendizaje del profesorado y su incidencia en el aula universitaria.
- Examinar las habilidades docentes del profesorado universitario de posgrado.
- Comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones del alumnado de Posgrado sobre la metodología y habilidades docentes según la especialidad del Máster en formación del profesorado.

### 2.2. Instrumento

Para la recogida de datos, ha sido necesaria la adaptación del cuestionario “CEMEDEPU” (Cuestionario para la Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios) elaborado por Gargallo et al. (2011). Se trata de una escala dirigida a alumnado universitario; organizada en tres escalas, consta de 48 ítems cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5 (siendo 1=muy en desacuerdo y 5=muy de acuerdo).

Dicho instrumento ha sido elaborado a partir del modelo centrado en la enseñanza y en el aprendizaje así como la concreción de las habilidades docentes del profesor universitario competente (Gargallo et al., 2011). Para la adaptación del cuestionario a la población objeto de estudio, se han modificado cada uno de los ítems, dirigiéndoles las preguntas aunque cuidando que no se modificase el contenido del mismo.

Así pues, se ha comprobado la validez de contenido mediante un juicio de expertos y la aplicación de una prueba piloto. En el primer caso, se solicitó a varios profesores universitarios especialistas en el área de Didáctica y Organización Escolar de varias universidades españolas que llevasen a cabo una valoración global del instrumento, indicando en una escala de 0-10 la adecuación de la información inicial. En relación a los ítems, y al



tratarse de un cuestionario adaptado, los jueces debían indicar el grado de pertenencia de cada ítem al objeto de estudio (contenido) y el grado de precisión y adecuación del mismo (forma).

A continuación, se interpretaron las respuestas de los expertos, modificándose algunos de los ítems para facilitar la comprensión de los mismos por el alumnado. En líneas generales, las evaluaciones de los expertos mostraron que la mayoría de los ítems eran correctos y adecuados en comprensión y escritura a los destinatarios del cuestionario.

Una vez realizado el juicio de expertos, y con la intención de conocer el grado de comprensión de los ítems del cuestionario por parte del alumnado y analizar la validez de constructo, se procedió a la aplicación de una prueba piloto a 100 estudiantes del Máster en formación del profesorado de la Universidad de Jaén. Así pues, el índice de adecuación muestral KMO alcanza un valor de .914 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 6038.066 ( $p=.000$ ). Además, se ha realizado un análisis factorial exploratorio confirmatorio, revelándose la existencia de tres factores que explican el 49.03% de la varianza.

- El primer factor, compuesto por 13 ítems, está centrado en el modelo basado en la enseñanza y recoge aspectos referidos a la concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje, concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor y uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales. Algunos de los ítems más representativos de esta escala son: ítem 11 *“El único método de evaluación son los exámenes”*, ítem 12 *“El profesorado entiende que la evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos”* e ítem 5 *“Un buen profesor es el que explica bien su asignatura”*.
- El segundo factor, de 15 ítems, se basa en el modelo centrado en el aprendizaje y recoge aspectos tales como la concepción activa y constructiva de la enseñanza y actuación coherente, el conocimiento como construcción, interacción eficaz con el alumnado en tutorías, seminarios, uso de las TICs y de metodologías de evaluación formativa. Como ítems más destacados para esta escala aparecen el ítem 22: *“El profesorado hace uso de estudio de casos y/o simulaciones para potenciar la integración de la teoría y la práctica”*, ítem 27 *“El uso que el profesorado hace de las TIC fomenta la participación, interactividad y cooperación del alumnado mediante la tutoría telemática, foros de discusión, etc.”* y el ítem 19 *“Un buen profesor no presenta los conocimientos como algo cerrado, sino como algo abierto a la reconstrucción y elaboración personal del alumno”*.
- La tercera escala, de habilidades docentes, consta de 20 ítems que analizan aspectos como las habilidades de planificación/información al alumnado, de manejo instruccional, de interacción/relación educativa y de evaluación. Para esta escala, aparecen cuestiones como las expuestas en el ítem 43 *“El profesorado se interesa por los estudiantes como personas”*, ítem 44 *“El profesorado evalúa los aprendizajes de acuerdo a los objetivos establecidos en la planificación”* e ítem 36 *“El profesorado selecciona los contenidos que se va a impartir utilizando criterios adecuados”*.

Por su parte, y para determinar la fiabilidad del instrumento se ha utilizado el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose resultados bastante satisfactorios (.956). Además, y para el método de las dos mitades, se ha obtenido para la primera parte, un valor de .896 y, para la segunda, de .949, lo que indica que la escala es muy confiable. Por su parte, el coeficiente de Spearman-Brown arroja un valor de .870, lo cual induce a considerar la alta fiabilidad del instrumento.

### 2.3. Muestra

La población objeto de estudio está compuesta por 264 estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Católica de Murcia que durante el curso 2013/14 realizan sus estudios universitarios.

Para la selección de los sujetos se ha utilizado un muestreo casual o incidental, de forma que se ha adscrito a la muestra aquellos sujetos que al azar respondieron al cuestionario (n=252). Para el cálculo de la muestra participante se ha utilizado la fórmula para poblaciones con menos de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo de 4%.

De la muestra, un 59.6% son mujeres, frente al 40.4% que está compuesta por hombres. Sus edades oscilan, de manera mayoritaria, entre 21 y 25 años (42.9%) y entre 26 y 30 años (33.7%), aunque un porcentaje algo menor (23.4%) tiene una edad superior a los 30 años. En cuanto a la especialidad por la que cursan dicho título, un 32.7% lo realiza desde el área de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Empresa, un 27.5% por Ciencia y Tecnología, un 20.3% por Actividad Física y del Deporte, un 17.5% por Filología e Idiomas y, finalmente, un 2.0% por Artes. El motivo por el que han accedido a este título de Posgrado es, para un 75.7% de los casos, para poder ser profesor de Educación Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato o Idiomas; un 14.8% de los estudiantes se han matriculado para acceder a estudios de Doctorado y, finalmente, un 9.5% para obtener una formación psicopedagógica complementaria.*Procedimiento*

La cumplimentación del cuestionario por parte de la muestra se ha llevado a cabo a partir de Noviembre de 2013, fecha en la que el alumnado del Máster en Formación del Profesorado se encontraba realizando el módulo genérico del título. Éste presenta un carácter semipresencial para el alumnado, debiendo acudir a la Universidad para la realización de tutorías personales y exámenes para cada una de las asignaturas.

### 2.4. Análisis estadísticos

Para el análisis de datos, se ha utilizado el paquete informático Statistickal Package for Social Sciences (SPSS, versión 21) al considerarlo un recurso idóneo para esta investigación. Así pues, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de cada uno de los ítems que conforman las tres escalas del cuestionario. Además, y con la intención de determinar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones del alumnado acerca de la metodología y habilidades docentes y evaluativas del profesorado universitario según la especialidad por la que cursan dicho título, se ha realizado un análisis de comparación de medias (ANOVA). Se destaca como todos los análisis realizados se han calculado con un nivel de confianza del 95%; asimismo, se ha llevado a cabo un análisis a posteriori a fin de comprobar la diferencia entre todos los pares de medias en el contexto de la muestra total; en concreto, se han asumido varianzas iguales mediante la prueba posthoc de Tukey.



### 3. Resultados

#### 3.1. Modelo centrado en la enseñanza

El alumnado de posgrado afirma cómo el profesorado no sólo hace uso de exámenes basados en la realización de pruebas objetivas ( $M=3.41$ ;  $DT=.912$ ), no siendo éste el único ( $M=2.64$ ;  $DT=1.335$ ) ni el mejor método de evaluación ( $M=2.98$ ;  $DT=1.150$ ). Asimismo, entiende que la evaluación no debe limitarse a la simple valoración de los conocimientos adquiridos ( $M=2.90$ ;  $DT=1.168$ ). Para él, un buen profesor es aquel que explica adecuadamente los contenidos de su asignatura ( $M=3.67$ ;  $DT=.965$ ) y domina la materia que imparte ( $M=3.61$ ;  $DT=.960$ ); debe ser responsable de organizar los conocimientos ( $M=3.81$ ;  $DT=.947$ ) y saberlos transmitir al alumnado ( $M=3.34$ ;  $DT=1.019$ ) durante las tutorías presenciales ( $3.71$ ;  $DT=1.021$ ), no siendo la lección magistral ( $M=3.35$ ;  $DT=1.070$ ) y la recogida de apuntes ( $M=3.28$ ;  $DT=1.134$ ) la metodología fundamental.

De igual modo, afirma que el profesorado define el aprendizaje como un proceso tendente a incrementar los conocimientos de que dispone el alumnado sobre una determinada materia ( $M=3.79$ ;  $DT=.951$ ), no debiendo reducirse la formación universitaria al aprendizaje y comprensión de los contenidos científicos de las asignaturas ( $M=2.82$ ,  $DT=1.157$ ).

Tabla 1  
*Análisis descriptivo para la escala “Modelo centrado en la enseñanza”*

Ítem	Media	Desv. Típica
El único método de evaluación son los exámenes	2.64	1.335
Al profesorado le basta con que los alumnos aprendan los contenidos científicos fundamentales de la asignatura	2.82	1.157
El profesorado entiende que la evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos	2.90	1.168
El mejor método de evaluación es el examen	2.98	1.150
Mi papel en las tutorías presenciales es estar atento y tomar bien los apuntes	3.28	1.134
El trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus alumnos	3.34	1.019
En las tutorías presenciales, la lección magistral es la metodología fundamental	3.35	1.070
El profesorado utiliza como método de evaluación los exámenes con formato de prueba objetiva	3.41	.912
Lo más importante de un buen profesor es dominar la materia que imparte	3.61	.960
Un buen profesor es el que explica bien su asignatura	3.67	.965
El profesorado debe aprovechar el tiempo de las tutorías presenciales para explicar bien los contenidos de la asignatura	3.71	1.021
El profesorado entiende que el aprendizaje supone incrementar los conocimientos de que dispone el alumnado	3,79	.951
La responsabilidad fundamental del profesor es organizar bien los conocimientos que	3,81	.947

deben aprender los alumnos

### 3.2. Modelo centrado en el aprendizaje

El alumnado encuestado demuestra cierto descuido, por parte del profesorado, para la realización de seminarios científicos de la asignatura ( $M=3.32$ ;  $DT=1.043$ ). No obstante, valora la utilización del contrato pedagógico como método de evaluación ( $M=3.58$ ,  $DT=.930$ ), mostrando aplicaciones de la teoría a la realidad ( $M=3.67$ ;  $DT=.904$ ) mediante estudios de casos y/o simulaciones ( $M=3.74$ ;  $DT=.878$ ); hace uso de la pregunta y la reflexión sistemática en el aula ( $M=3.79$ ;  $DT=.871$ ) así como de una metodología variada y complementaria ( $M=3.79$ ;  $DT=.862$ ) basada en el uso de las TIC ( $M=3.90$ ;  $DT=.918$ ). Así pues, el alumnado valora el hecho de que el profesorado establezca un entorno en el que el alumno ocupa un papel activo ( $M=3.83$ ;  $DT=.905$ ), ofreciéndole la oportunidad de realizar aportaciones personales ( $M=3.94$ ;  $DT=.943$ ) con las que construir su propio conocimiento ( $M=4.05$ ;  $DT=.850$ ). De este modo, el alumnado percibe cómo el profesorado entiende el conocimiento como elemento necesario para interpretar la realidad y no sólo para superar una determinada materia ( $M=3.86$ ;  $DT=.853$ ).

Respecto a la evaluación, el alumnado afirma cómo el profesorado evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje ( $M=3.71$ ;  $DT=.875$ ) mediante diversos métodos y procedimientos de evaluación continua ( $M=3.91$ ;  $DT=.906$ ) con los que establecer propuestas de mejora ( $M=3.71$ ;  $DT=.931$ ). Además, hace uso de la tutoría académica mediante el diseño de un adecuado plan de trabajo ( $M=3.77$ ;  $DT=1.005$ ).

Tabla 2  
Análisis descriptivo para la escala “Modelo centrado en el aprendizaje”

Ítem	Media	Desv. Típica
El profesorado realiza seminarios con el alumnado de la asignatura	3.32	1.043
El profesorado utiliza como método de evaluación el contrato pedagógico, negociando con el alumnado, fijando tareas, los trabajos que se deben elaborar, el tipo de examen, etc.	3.58	.930
El profesorado muestra aplicaciones de la teoría a los problemas reales	3.67	.904
El profesorado evalúa no sólo para valorar los resultados del alumno sino para obtener información del proceso de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias	3.71	.875
El profesorado utiliza procedimientos de evaluación formativa/continua revisando y devolviendo trabajos corregidos al alumnado con instrucciones para la mejora	3.71	.931
El profesorado hace uso de estudio de casos y/o simulaciones para potenciar la integración de la teoría y la práctica	3.74	.878
El profesorado utiliza la tutoría con un plan de trabajo establecido de antemano, no limitándose a esperar a que los alumnos acudan	3.77	1.005
El profesorado hace uso de la pregunta y la reflexión de manera sistemática para ayudarnos a pensar	3.79	.871
El profesorado adopta una metodología de enseñanza variada y complementaria según las características del alumnado	3.79	.862

El profesorado establece un entorno que moviliza el aprendizaje activo del alumno	3.83	.905
El profesorado entiende que los conocimientos adquiridos por el alumnado le sirven para interpretar la realidad y no sólo para aprobar la materia	3.86	.853
El uso que el profesorado hace de las TIC fomenta la participación, interactividad y cooperación del alumnado mediante la tutoría telemática, foros de discusión, etc.	3.90	.918
El profesorado complementa el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa (trabajos, ensayos, etc.)	3.91	.906
El profesorado ofrece al alumnado la oportunidad de realizar aportaciones personales (foros, tutorías, etc.)	3.94	.943
Un buen profesor no presenta los conocimientos como algo cerrado, sino como algo abierto a la reconstrucción y elaboración personal del alumno	4.05	.850

### 3.3. Habilidades docentes

El alumnado se muestra indiferente al cuestionar la realización, por parte del profesorado, de una evaluación inicial con la que detectar sus conocimientos previos ( $M=3.20$ ;  $DT=1.242$ ). No obstante, sí que valora la síntesis que realiza el profesor sobre los aspectos a tratar al comienzo de las tutorías presenciales ( $M=3.54$ ;  $DT=1.085$ ) y a su término ( $M=3.52$ ;  $DT=.974$ ), estableciendo un clima de buenas relaciones interpersonales ( $M=3.86$ ;  $DT=.896$ ).

Considera que el profesorado tiene en cuenta los resultados de la evaluación para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje ( $M=3.56$ ;  $DT=.974$ ), realizando un seguimiento del mismo a lo largo del curso académico ( $M=3.58$ ;  $DT=1.006$ ) con el que orientar y mejorar los resultados académicos ( $M=3.78$ ;  $DT=.984$ ) según los objetivos previstos ( $M=3.81$ ;  $DT=.850$ ). Además, el profesorado informa acerca de los métodos ( $M=3.88$ ;  $DT=.913$ ) y criterios de evaluación ( $M=3.86$ ;  $DT=.902$ ) así como los criterios de corrección de las pruebas ( $M=3.86$ ;  $DT=.983$ ).

El alumnado afirma que el profesorado se interesa por ellos a nivel personal ( $M=3.69$ ;  $DT=1.024$ ), procurando transmitirles su interés por la materia ( $M=3.83$ ;  $DT=.877$ ). Éste planifica su asignatura anualmente, dedicando tiempo a esta tarea ( $M=3.72$ ;  $DT=.858$ ); establece claramente los objetivos de la misma ( $M=3.92$ ;  $DT=.851$ ), dándolos a conocer en cada uno de los temas ( $M=3.76$ ;  $DT=.926$ ). Además, facilita e informa sobre el programa de la asignatura ( $M=3.93$ ;  $DT=.830$ ), seleccionando los contenidos según criterios adecuados ( $M=3.80$ ;  $DT=.848$ ), utilizando variedad de recursos ( $M=3.77$ ;  $DT=.918$ ) y referencias bibliográficas ( $M=3.72$ ;  $DT=.909$ ).

Tabla 3  
Análisis descriptivo para la escala "Habilidades docentes"

Ítem	Media	Desv. Típica
El profesorado realiza una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos del alumnado	3.20	1.242
Al terminar las tutorías presenciales, el profesorado hace una breve síntesis de lo tratado en ella	3.52	.974
Al comenzar las sesiones de tutorías presenciales, el profesorado recuerda brevemente lo tratado en la sesión anterior	3.54	1.085

El profesorado tiene en cuenta los resultados de la evaluación para modificar su planificación, metodología y actividad docente a corto o medio plazo	3.56	.974
El profesorado evalúa en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje del alumnado	3.58	1.006
El profesorado se interesa por los estudiantes como personas	3.69	1.024
El profesorado da a conocer las referencias bibliográficas esenciales para la materia	3.72	.909
El profesorado planifica su asignatura todos los cursos dedicando tiempo a esta tarea	3.72	.858
El profesorado comunica al alumnado los objetivos de cada uno de los temas a tratar	3.76	.926
El profesorado utiliza variedad de recursos (audiovisuales, transparencias, vídeo, pizarra, documentos, etc.) que facilitan la presentación de los contenidos	3.77	.918
El profesorado orienta al alumnado para que mejore sus resultados	3.78	.984
El profesorado selecciona los contenidos que se va a impartir utilizando criterios adecuados (objetivos, relevancia, utilidad, interés, etc.)	3.80	.848
El profesorado evalúa los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación	3.81	.850
El profesorado procura transmitir al alumnado su interés por la materia	3.83	.877
Conozco los criterios de corrección de las pruebas que el profesorado utiliza	3.86	.983
El profesorado procura que en las sesiones de tutorías presenciales exista un clima de buenas relaciones interpersonales	3.86	.896
El profesorado establece con claridad los criterios de evaluación del aprendizaje del alumnado	3.86	.902
El profesorado informa al alumnado de los métodos de evaluación a utilizar	3.88	.913
El profesorado establece claramente los objetivos de su asignatura	3.92	.851
El profesorado facilita el programa de la asignatura e informa sobre el mismo	3.93	.830

### 3.4. Diferencias en la metodología docente y evaluativa del profesorado universitario según la especialidad del título

El análisis de varianza realizado (ANOVA) revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las percepciones del alumnado hacia la metodología y habilidades docentes del profesorado universitario según la especialidad por la que cursa dicho Máster. Dichas diferencias se aprecian al conocer la valoración del alumnado acerca de la realización, por parte del profesorado, de exámenes con formato de prueba objetiva ( $F_{(4,229)}=3.465$ ,  $p=.009$ ) así como otros métodos de evaluación inicial ( $F_{(4,228)}=4.370$ ,  $p=.002$ ) y continua ( $F_{(4,226)}=3.477$ ,  $p=.009$ ).

De igual modo, existen diferencias en las valoraciones del alumnado al considerar el desarrollo de tutorías, por parte del profesorado, en base a un plan de trabajo establecido con anterioridad ( $F_{(4,229)}=2.702$ ,  $p=.031$ ), realizando una breve síntesis de lo tratado en la sesión a su término ( $F_{(4,227)}=4.779$ ,  $p=.001$ ). El alumnado encuestado muestra desigualdades significativas en sus percepciones al considerar si el docente planifica su asignatura

adecuadamente ( $F_{(4,227)}=3.861$ ,  $p=.005$ ), seleccionado los contenidos según criterios de calidad ( $F_{(4,228)}=2.882$ ,  $p=.023$ ).

No obstante, la prueba Tukey realizada a posteriori revela cómo dichas diferencias se sitúan entre el alumnado de Ciencia y Tecnología y el que se encuentra cursando el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria para la especialidad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Empresa, Filología e Idiomas y Actividad Física y del Deporte. Más concretamente, es el alumnado de la especialidad de Ciencia y Tecnología el que muestra unas percepciones menos favorables hacia las proposiciones planteadas en el cuestionario respecto a la metodología docente. Mientras, el alumnado de las especialidades de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Empresa, Filología e Idiomas y Actividad Física y del Deporte valoran más positivamente la metodología y las habilidades docentes utilizadas por el profesorado universitario en este título de Posgrado.

Tabla 4  
ANOVA según la especialidad del alumnado del Máster

Ítem	0	1	2	3	4	ANOVA	Tukey
	M.	M.	M.	M.	M.		
El profesorado utiliza como método de evaluación los exámenes con formato de prueba objetiva	3.11*	3.62*	3.51	3.45	2.75	.009	0-1*
El profesorado utiliza la tutoría con un plan de trabajo establecido de antemano, no limitándose a esperar a que el alumnado acuda	3.52*	3.79	4.17*	3.69	3.75	.031	0-2*
El profesorado utiliza procedimientos de evaluación continua (trabajos, informes, pruebas, ensayos, etc.) revisando y devolviendo a los alumnos los trabajos escritos con instrucciones para la mejora	3.34*	3.87*	3.83	3.80	4.00	.009	0-1*
El profesorado planifica su asignatura todos los cursos dedicando tiempo a esta tarea	3.47*	3.90*	3.98*	3.59	3.20	.005	0-1* 0-2*
El profesorado selecciona los contenidos que va a impartir utilizando criterios adecuados (objetivos, relevancia, utilidad, interés, etc.)	3.61*	4.03*	3.83	3.65	3.40	.023	0-1*
Al terminar las tutorías presenciales, el profesorado hace una breve síntesis de lo tratado en ella	3.09*	3.62*	3.79*	3.67*	3.00	.001	0-1*; 0-2*; 0-3*
El profesorado realiza una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos del alumnado	2.78*	3.50*	3.31	3.29	2.00	.002	0-1*

0=Ciencia y Tecnología; 1=Humanidades, Ciencias Sociales y de la Empresa; 2=Filología e Idiomas; 3=Actividad Física y del Deporte; 4=Artes.

#### 4. Discusión

Con este trabajo se han examinado las percepciones del alumnado de posgrado acerca de la concepción del conocimiento, del aprendizaje y de la enseñanza del profesorado, sus métodos de enseñanza y evaluación y habilidades docentes. De este modo, se analizan las potencialidades y debilidades del profesorado de este título en cuanto al “cómo enseñar” en el proceso de enseñanza-aprendizaje para establecer propuestas de mejora y favorecer la calidad de la Educación Superior.

Centrados en el modelo de enseñanza, el alumnado entiende que el profesorado domina y transmite los contenidos propios de la materia que imparte facilitando, en todo momento, su organización y comprensión. Estos resultados guardan relación con los aportados por Torres, Ruiz y Álvarez (2007) quienes inciden en la necesidad de que el profesorado disponga de suficientes conocimientos de la materia que imparte y el dominio de la pedagogía; además, Manso (2005) define al profesor universitario como gestor de las actividades de aprendizaje, con suficiente formación psicopedagógica y práctica investigadora sobre su propia docencia.

Además, el alumnado valora el hecho de que el profesorado entienda el aprendizaje como la adquisición o incremento de los conocimientos utilizados en la propia disciplina y, en todo caso, en el futuro. No se trata de dotar al alumnado de una formación básica sino que éste debe participar en otras actividades formativas que permitan su especialización en una determinada área. Así pues, la finalidad principal del Máster de formación del profesorado en Educación Secundaria no es formar profesores que sólo resuelvan las situaciones educativas, sino profesionales formados en la reflexión, resolución de problemas, investigación e innovación, que puedan contribuir a que las futuras generaciones de alumnos estén mejor preparados para afrontar los retos que se les presentan (Buendía et al., 2011).

En cuanto al modelo de aprendizaje, el alumnado percibe cómo el profesorado entiende el conocimiento como una construcción social y negociada entre profesor-alumno. El proceso de convergencia europea en la Educación Superior ha traído consigo este cambio en las estructuras organizativas, capaz de modificar los roles tradicionalmente atribuidos al profesorado, haciendo un especial énfasis a la actividad del alumnado y su aprendizaje (Padilla y Gil, 2008). De este modo, el estudiante debe definirse como “un aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo y responsable” (Fernández-March, 2006, p.41), centrando el interés sobre la adquisición de las competencias académicas y profesionales para su formación integral e incorporación al mundo del trabajo (Gil, 2012).

De igual modo, el alumnado valora el que la metodología de evaluación tenga un enfoque formativo; el profesorado utiliza exámenes con formatos que van más allá de la simple reproducción de información (resolución de problemas y estudios de casos), capaces de valorar en qué medida el estudiante ha realizado una construcción personal pertinente de los conocimientos. Estos datos contradicen los aportados años atrás por Salvador et al., (2011) quienes demostraron que los estudiantes se sentían más cómodos con el uso de la evaluación continua, aunque discutían el escaso uso que hacía de ello el profesorado.

Así pues, la metodología docente en dicho título de posgrado parte de un modelo centrado en el aprendizaje, relacionado con el modelo constructivista, basado en el alumno, de facilitación del aprendizaje, frente al modelo centrado en la enseñanza, de corte tradicional. Una realidad que viene a confirmar los resultados obtenidos en diversas investigaciones realizadas con anterioridad (Palazón et al., 2011; Rodríguez-Martín y Álvarez-



Arregui, 2013; Salvador et al., 2011) en las que se destaca la preferencia del alumnado hacia el desarrollo de metodologías activas y participativas capaces de aumentar la motivación, desarrollo de proyectos así como la autogestión del trabajo individual y en equipo del alumnado (Hernández-Pina, 2003; Martínez et al., 2007). Además, este tipo de metodología docente concuerda con las exigencias y demandas del proceso de convergencia europea en la Educación Superior (González y García, 2007; Ion y Cano, 2011; Pallisera et al., 2010; Palomares, 2011); el alumno debe ser un sujeto implicado en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007; Pozo y Pérez, 2009), guiado por el profesor para poder acceder a los contenidos (Herrera, 2007, Moreno et al. 2007; Sander, 2005). No obstante, autores como Sáez y Ruiz (2012) avisan de la persistencia de enfoques tradicionales en la docencia universitaria, centrados en un modelo basado en la enseñanza tradicional.

De igual modo, se deben considerar las habilidades docentes del profesorado universitario, pues inciden de manera directa en la calidad de la enseñanza en la Educación Superior. El alumnado valora el que el profesorado facilite el programa de la asignatura a su comienzo, estableciendo unos objetivos claros y bien definidos así como los métodos y criterios de evaluación. Estos resultados avalan algunas de las competencias para el desarrollo de una función docente de calidad expuestas por Mas (2011) entre las que se destaca el diseño de la guía académica de la asignatura según las necesidades, contextos y el perfil profesional al que pertenece. De igual modo, Apodaca (2004) incide en la competencia de planificación, organización y claridad así como en la relacionada con el dominio de la asignatura; por su parte, Caurcel y Morales (2008) aluden a la competencia en el material y competencia metodológica del profesorado universitario para el desempeño de su rol profesional con garantía de éxito.

No obstante, el alumnado que accede al título desde la especialidad de Ciencia y Tecnología considera que el profesorado desarrolla metodologías docentes de corte tradicional, frente al alumnado de las especialidades de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Empresa, Filología e Idiomas y Actividad Física y del Deporte. En estas últimas, el alumnado valora la implicación del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado desde una reflexión constructiva del conocimiento. Estos resultados se corresponden con los aportados por Álvarez-Arregui, Rodríguez y San Fabián (2013) quienes demuestran cómo, en la práctica, el profesorado utiliza el seminario en Historia del Arte, las prácticas de laboratorio en Biología, el desarrollo de tareas individuales y de grupo así como la utilización de los contratos de aprendizaje en Pedagogía; el alumnado afirma no haber detectado cambios metodológicos positivos a partir de la implementación del Plan Bolonia, sino un continuismo metodológico traducido, en ocasiones, en un empobrecimiento de la docencia basado en una comunicación unidireccional en las clases teóricas, prácticas y en las tutorías. No obstante, para Borgobello, Peralta y Roselli (2010) el profesorado de Ciencias Exactas se muestra preocupado por el uso adecuado de los conceptos así como por la explicación reiterada y ejemplificada de los mismos, mientras que para las Ciencias Humanas se promueve un estilo discursivo de corte tradicional.

Los datos recogidos en este trabajo deben hacer reflexionar al profesorado universitario acerca de los procedimientos a utilizar para enseñar y evaluar al alumnado, especialmente en el nuevo escenario construido en la Educación Superior gracias al proceso de convergencia europea y la implantación del EEES. Se exige, pues, nuevas competencias en el alumnado pero, a la vez, el profesorado debe disponer de nuevas estrategias metodológicas capaces de aumentar la calidad del sistema universitario y, en definitiva, la formación del alumnado.

No obstante, la escasa muestra con la que se ha llevado a cabo dicha investigación no permite garantizar la generalización de los resultados a otras muestras. Además, el uso exclusivo del cuestionario como instrumento de recogida de datos puede generar problemas de deseabilidad social y sinceridad al cumplimentarlo. Por ello, puede resultar interesante conocer las valoraciones del profesorado y, de este modo, contrastar la información obtenida sobre el modo del proceder del profesorado en el aula universitaria. Así pues, este trabajo puede servir para realizar un primer diagnóstico de las concepciones del profesorado del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad Católica de Murcia en torno al conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación analizando, además, el modo de concretar dichas concepciones en su trabajo en el aula universitaria. Además, es válido para analizar las habilidades docentes en el ámbito de la Educación Superior. Incluso, se puede analizar las percepciones del alumnado para el título de Grado, estableciendo una comparativa entre alumnado de Posgrado y Grado y así poder comprender sus necesidades e inquietudes respecto a la metodología del profesorado universitario.

### Referencias bibliográficas

- Alonso, F. y Méndez, R.M<sup>a</sup>. (1999). Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela. *Adaxe*, 14, 131-147. Recuperado de: [http://dspace.usc.es/bitstream/10347/621/1/pg\\_133-150\\_adaxe14-15.pdf](http://dspace.usc.es/bitstream/10347/621/1/pg_133-150_adaxe14-15.pdf)
- Álvarez-Arregui, E., Álvarez-García, M<sup>a</sup> C., Pascual, M.A., García, M.S. y Pérez, R. (2005). Retos del docente universitario en el contexto de una enseñanza virtual. En Lafuente, M<sup>a</sup> I. (coord.). *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea?: historia, temas y problemas de la universidad: actas del Congreso Internacional*. (pp.489-495). León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León.
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez, A. y San Fabián, J.L. (2013). Metodologías y recursos didácticos en los títulos de Grado. ¿Qué hace el profesorado y qué quiere el alumnado? *Tendencias Pedagógicas*, 22, 127-148. Recuperado de: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013\\_22\\_10.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013_22_10.pdf)
- Apodaca, P. (2004). Dimensionalidad y factores de funcionamiento diferencial en la evaluación de la competencia docente por el alumnado. *Actas del III Symposium Iberoamericano de docencia Universitaria Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 1285-1296). Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación, D.L.
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J.B. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Borgobello, A., Peralta, N. y Roselli, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y la disciplina enseñada. *Liberabit*, 16 (1), 7-16. Recuperado de: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000100002&script=sci_arttext)

- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E., Pegalajar, M., Ruiz, M. y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (3), 57-74. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/37752>
- Cano, M<sup>a</sup> E. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 220-235. Recuperado de: [www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf)
- Carrasco, A.; Donoso, J.A.; Duarte, T.; Hernández, J.J.; López, R. y Núñez, C. (2010). La utilización de metodologías activas de aprendizaje en la enseñanza de la contabilidad. *Libro de actas del XIV Encuentro de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad*. La Coruña. Recuperado de: <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2109/1/c41.pdf>
- Caurcel, M.J. y Morales, J. (2008). La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. En A. Rodríguez, M.J. Caurcel y A.M. Ramos (coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de trabajo autónomo* (pp.47-72). Madrid: EOS.
- Cid, A.; Zabalza, M.A. y Doval, M.I. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 87-104. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/315>
- Entwistle, N., McCune, V. y Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. En E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle y J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions* (pp. 89-107). Oxford: Elsevier Science.
- Escorcía, R.E., Gutiérrez, A.V. y Henríquez, H.J. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10 (1), 63-77. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410107>
- Esteve, J.M. (2003). *La Tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/152/135>
- Fernández-Arrojo, M. (2012). Una experiencia de adaptación de la gestión de la docencia al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. En L. del Río y I. Teva (comp.), *IX Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (pp. 526-531). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77. Recuperado de: [http://ww.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1219255665.pdf](http://ww.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219255665.pdf)
- Gallardo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-16. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/3236.htm>
- García-Valcárcel, A. (1993). Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 194, 27-53.
- García-Sanz, M.P. y Maquillón, J.J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17-26.
- Gargallo, B. (2009). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446. Recuperado de : <http://www.uv.es/gargallo/Estilos.pdf>
- Gargallo, B., Suárez, J. y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 421-441. Recuperado de : <http://revistas.um.es/rie/article/view/96941>
- Gargallo, B., Suárez, J., Gargella, P.R. y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40. Recuperado de: <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/22511>
- Gil, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 22, 133-153. Recuperado de: <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/22636>
- González, M.T. (2008). Educación para la ciudadanía: implicaciones para el centro escolar como organización. En AA.VV. (coord.). *Educación ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. (pp.277-298). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- González, N. y García, J.L. (2012). Metodologías participativas para la mejora del aprendizaje en Educación Superior. Un proyecto innovador con estudiantes de la Facultad de Educación. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 3 (5), 80-93.
- González, N. y García, M.R. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (6), 1-13. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>

- Hernández-Pina, F. (2003). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 487-510. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99031>
- Hernández-Amorós, M<sup>a</sup> J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30 (2), 127-152. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4091444&orden=373268&info=link>
- Herrera, L, Lorenzo, O. y Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (1), 65-85.
- Herrera, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En Roig, R. (Dir.). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 159-178). Alicante: Editorial Marfil.
- Herrera, L. y Cabo, J.M. (2008). *Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas*. Granada: Editorial Comares.
- Herrera, L. y Enrique, D. (2008). Proyectos de Innovación en tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2), 1-18. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL5.pdf>
- Hounsell, D. y Hounsell, J. (2007). Teaching-learning environments in contemporary mass higher education. En Entwistle, N.J. y Tomlinson, P.D. (Eds.), *Student Learning and University Teaching*, II, 4 (pp. 91-111). Leicester, UK: British Psychological Society.
- Ion, G. y Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 246-258. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/304/172>
- Kallioinen, O. (2010). Defining comparing generic competencies in Higher Education. *European Educational Research Journal*, (9) 1, 56-68.
- Manso, J. (2005). Reflexiones sobre un nuevo modelo de profesor universitario en Medicina. Una visión crítica de la enseñanza médica. *Actas del 2º Congreso Virtual de Cardiología*. Recuperado de: <http://www.fac.org.ar/scvc/llave/edu/manso/mansoe.htm>
- Margalef, L. y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), 47-62. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418813004>

- Martínez, B., García, J.N., Robledo, P., Díez, C., Álvarez, M<sup>a</sup> L., Marbán, J. M. et al. (2007). Valoración docente de las metodologías activas: Un aspecto clave en el proceso de convergencia europea. *Aula Abierta*, 35 (1), 49-62. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/4848>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 195-211. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>
- McCune, V. y Entwistle, N. (2011). Cultivating the disposition to understand in 21st century university education. *Learning and Individual Differences*, 21, 303-310.
- Medina, A., Domínguez, M<sup>a</sup> C. y Ribeiro, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista de Historia de la Educación latinoamericana*, 13 (17), 119-138. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86922615006>
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza aprendizaje en la universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (230), 43-62.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Moreno, S., Bajo, M.T., Moya, M., Maldonado, A. y Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Padilla, M<sup>a</sup> T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486. Recuperado de: [http://evaluacion.webatu.com/web\\_documents/lectura\\_no6.pdf](http://evaluacion.webatu.com/web_documents/lectura_no6.pdf)
- Palazón, A., Gallego, M., Gómez, J., Pérez, M. y García, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (2), 27-40. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3657074>
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, J. y Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (2), 1-13. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf>
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355\\_25.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355_25.html)



- Pozo, J.I. y Pérez, M.P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Prosser, M. Trigwell, K. y Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2013). Metodologías y recursos en las titulaciones de Grado: perspectivas de estudiantes y responsables institucionales. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 16 (2), 105-120. Recuperado de: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/180861>
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2009). El reto de la convergencia europea: necesidades y cambios. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (1), 20-30. Recuperado de: [http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2\\_1/REFIEDU\\_2\\_1\\_3.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_1/REFIEDU_2_1_3.pdf)
- Sáez, J.M. y Ruiz, J. M<sup>a</sup>. (2012). Metodología didáctica y tecnología educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: aplicación en contextos universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 373-391. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163COL9.pdf>
- Salvador, L., Argos, J., Ezquerro, M<sup>a</sup> P., Osoro, J.M. y Castro, A. (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón*, 63 (2), 41-52. Recuperado de : <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/37743>
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higuer Education*, 41, 299-325.
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higuer Education*, 43, 173-201.
- Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (1), 113-130.
- Sevillano, M.L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje de calidad*. Madrid: McGrawHill.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Tomusk, V. (2006). *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery*. Dordrecht: Springer.
- Torres, A., Ruiz, J., y Álvarez, N. (2007). La auto-transformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (4), 1-9. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1792Torres.pdf>

- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209. Recuperado de: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2008-9B7E4230-ADB0-1D0E-000F-5E3F6A2CAAD8&dsID=nuevo\\_perfil.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2008-9B7E4230-ADB0-1D0E-000F-5E3F6A2CAAD8&dsID=nuevo_perfil.pdf)
- Trigwell, K y Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- Valcarcel, M. (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. *Educatio siglo XXI*, 23, 209-213. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/130/114>
- Vallejo, M. y Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de Educación Infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 207-217. Recuperado de: [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1301588697.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588697.pdf)
- Villar, L.M. y De La Rosa, O.M. (2004). *Manual para la excelencia en la Enseñanza Superior*. Madrid: Pearson.
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/363>