

Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas

FRANCISCO J. BALLESTA PAGÁN, TOMÁS IZQUIERDO RUS
Y BALDOMERO EDUARDO ROMERO SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

Resumen:

En este artículo presentamos la experiencia de innovación educativa del grupo de adaptación de la titulación de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia que se ha llevado a cabo durante el curso 2009-2010, con el propósito de exponer cómo el alumnado universitario percibe y valora el empleo de metodologías activas durante su formación. Nos planteamos como objetivo analizar el papel que desempeñan las diferentes propuestas metodológicas e indicar la relevancia de la participación del alumnado en grupos reducidos, tutorías, trabajo en equipo y actividades externas. Para ello se elaboró un cuestionario integrando determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, distribuidos en cinco dimensiones: metodología, tutoría individual, tutoría grupal, participación del alumnado y actividades externas. Las conclusiones del alumnado participante destacan: la buena coordinación entre las diferentes asignaturas, las actividades externas para desarrollar la práctica, la tutoría individual como ayuda a resolver dudas y problemas de la asignatura; la importancia de la tutoría grupal como modalidad que propicia un trato más cercano entre los integrantes, así como con el profesor y el tamaño reducido del grupo se percibe como una gran ventaja para un buen aprendizaje. Del mismo modo, los resultados muestran que el cuestionario desarrollado en la presente investigación es un instrumento con suficiente validez y fiabilidad para conocer la percepción del alumnado sobre la metodología empleada en el desarrollo de su formación universitaria.

Abstract:

This paper describes how a group of students in an adaptation course in the Pedagogy degree at the University of Murcia perceived and evaluated an innovation based on the implementation of active methodologies during the 2009-10 academic year. The students' views on the the new methodological procedures were collected by means of a questionnaire that included a number of dimensions of the teaching-learning process directly related to the innovation: methodology, individual tutorials, group tutorials, student participation and external activities. In addition to the high score given to the degree of coordination between the different subjects, the following activities were regarded as very positive by the students: (i) external activities, perceived as opportunities to develop their practical skills; (ii) individual tutorials, which allowed them to get help in order to solve their problems; (iii) group tutorials, which enabled a closer relationship with peers and the teacher; and (iv) work in small groups, regarded as very suitable to promote learning. A final conclusion of the study is that the questionnaire used allowed us to capture students' perceptions of the methodologies used in class in a reliable and valid way.

Palabras clave:

Percepción, Educación Universitaria, Pedagogía, Innovación y Metodologías activas.

Key words:

Perception, university education, Pedagogy, innovation, active methodologies.

Résumé:

Dans cet article, nous présentons l'expérience en innovation éducative du groupe d'adaptation du diplôme universitaire de Pédagogie de la Faculté d'Education de l'Université de Murcie. Le but de cette expérience, réalisée au cours de l'année académique 2009-2010, était de démontrer comment les étudiants universitaires perçoivent et valorisent l'emploi de méthodologies actives pendant leur formation. Nous nous sommes fixés comme objectif d'analyser la fonction des différentes propositions méthodologiques sur le processus d'enseignement/apprentissage et de signaler l'importance de la participation des étudiants en groupes réduits, du tutorat, du travail en équipe et des activités externes. Nous avons pour cela élaboré un questionnaire comportant différents aspects du processus d'enseignement/ apprentissage, et divisé en cinq dimensions : méthodologie, tutorat individuel, tutorat en groupe, participation des étudiants et activités externes. Les conclusions des étudiants participants indiquent : une bonne coordination entre les différentes matières, l'avantage des activités externes pour enrichir la pratique, l'aide qu'offre le tutorat individuel pour résoudre les doutes et les problèmes de la matière, l'importance du tutorat en groupe en tant que modalité qui permet un rapport plus étroit entre les participants, et aussi avec le professeur. Le travail en groupe à effectif réduit se perçoit également comme un grand avantage pour un bon apprentissage. De la même manière, les résultats montrent que le questionnaire utilisé pour cette recherche est un instrument suffisamment valide et fiable qui permet de connaître la perception des étudiants sur la méthodologie employée dans le déroulement de leur formation universitaire.

Mots clés:

Perception, éducation universitaire, pédagogie, innovation et méthodologies actives.

Fecha de recepción: 24-05-2011

Fecha de aceptación: 2-06-2011

Introducción

La universidad española al igual que el resto de europeas está inmersa en un importante cambio de cultura y de renovación docente como imperativo necesario para su eminente incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior. El proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto asumir importantes retos por la comunidad universitaria como son la formación permanente, la cooperación y el intercambio interuniversitario, las metodologías basadas en el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de competencias de acción profesional encaminadas a la empleabilidad y la movilidad como cul-

tura. En este contexto, el papel contemplado para el estudiante universitario puede describirse desde la participación activa del estudiante, la cooperación del alumnado como integrantes de la comunidad universitaria para garantizar una universidad de calidad y se enfatiza también en la importancia de la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Méndez, 2008, Méndez y Trillo, 2010). Este cambio de escenario educativo conlleva, entre otros aspectos, la incorporación a las aulas universitarias de metodologías activas más centradas en el alumno que hacen que nos cuestionemos los fundamentos que justifican el proceso de adopción e implementación. Al mismo tiempo, a raíz de la experimentación con estas propuestas surge que nos preguntemos cómo percibe y valora el alumnado universitario dicho cambio.

La renovación pedagógica que persigue esta reforma universitaria europea debe enmarcarse en una perspectiva amplia y ambiciosa que procure la mejora de la calidad docente y no sólo el ajuste normativo y el encaje formal a la puesta en marcha de los nuevos grados y postgrados. Debe afectar realmente a los procesos de docencia y aprendizaje (Martínez, 2006 y 2008). Desde las Facultades de Educación debemos liderar como “expertos” este cambio de cultura y de renovación docente porque está en juego gran parte de nuestra razón de ser, de nuestro que-hacer profesional. En los últimos años se observa un cambio en la forma de concebir la docencia universitaria, sus fines y su estructura. No es fácil adaptarse en poco tiempo a un cambio de esta envergadura (Ruiz y Martín, 2005). La nueva estructura de titulaciones se acompaña de una profunda renovación de los métodos docentes, con la aplicación de un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje. Se trata de conseguir unos objetivos de formación que contemplen tanto la adquisición de conocimientos como la capacitación de los alumnos para seguir estudiando (competencias académicas y profesionales). Dicho de otro modo, formar parte de una titulación adaptada implica estudiar con metodologías docentes más acordes a las competencias que el alumno deberá desarrollar en su futuro entorno laboral. Un nuevo sistema donde se reducen las horas de docencia directa (clases magistrales) y se da más importancia a todo el proceso de aprendizaje del estudiante, que tendrá un rol más activo y participativo durante todo su proceso de formación. El estudiante aprenderá de una forma diferente y con una evaluación que va más allá de los clásicos exámenes, y que tendrá en cuenta su propio esfuerzo (trabajos, estudio, seminarios, trabajos en equipo, tutorías...).

Somos conscientes de que está muy arraigado el modelo por antonomasia de la docencia tradicional centrada en la enseñanza: la lección magistral; donde el profesor es el protagonista y los alumnos receptores pasivos de información. Información que, por otro lado, ha sido seleccionada, preparada y elaborada, “por” y “con” los criterios del profesor. El alumno, por tanto, no hace otra cosa que “aceptarla”, memorizarla y, en el mejor de los casos, intentar comprenderla. Desde este punto de vista, el alumno recibe la visión parcial y subjetiva que el profesor le propone. Si aceptamos esta premisa estamos considerando que el alumno no desarrolla las habilidades necesarias para trabajar de manera autónoma e independiente.

Consecuencias pedagógicas del modelo centrado en el aprendizaje

Fundamentándonos en una amplia revisión bibliográfica (Dall’Alba, 1991; Gow y Kember, 1993; García Varcárcel, 1993; Coll, 1997; Trillo y Méndez, 1999; Monereo y Pozo, 2003; Biggs, 2005; Romero, 2008) hemos extraído una serie de aportaciones que constituyen las líneas básicas del modelo constructivista o centrado en el aprendizaje:

- El conocimiento *no como algo que es fijo e inmutable*, que está ahí fuera para llenar el vacío de la ignorancia del estudiante.
- El conocimiento *como una construcción social y negociada* que debe elaborar el propio estudiante.
- Educación no sólo transmisora sino de *reelaboración colaborativa y compartida del conocimiento*.
- La *responsabilidad* de organizar y transformar el conocimiento es del *profesor y del alumno*.
- Los conocimientos adquiridos han de servir al estudiante para *interpretar la realidad* en que está inmerso.
- Actividades de aprendizaje apoyadas en las *concepciones previas* de los alumnos, *reflexivas, constructivas y significativas*.
- *Aprendizaje contextualizado*, ya que la adquisición de nuevo conocimiento no es independiente del contexto (lugar y momento) en que se realiza.
- *Transferencia de la responsabilidad* en el alumno de modo progresivo a medida que desarrolla sus conocimientos y habilidades.

- *Interés práctico, apoyado en el consenso y deliberación* como proceso de compartir, construir y desarrollar significados de cada aprendizaje.
- El profesor busca la implicación del estudiante para potenciar la comprensión, y fomenta su desarrollo personal, su autonomía y la mejora de su competencia para aprender a aprender.
- Se trata de que el estudiante llegue a ser un aprendiz independiente y de que aprenda a autoevaluar competentemente su trabajo.
- Los métodos expositivos se complementan con métodos interactivos –se utiliza el diálogo y las preguntas, se hace uso de técnicas de grupo (trabajo cooperativo, discusión en grupo, seminarios)- para potenciar una interacción más rica y útil para el aprendizaje.
- Se utilizan diversos materiales para el estudio de cara a que el estudiante sintetice información, la elabore, la critique, etc.
- La tutoría se usa de modo activo y sistemático, para asesorar a los estudiantes, no limitándose a esperar a que acudan los que lo deseen, planificando e incentivando su utilización.
- *Evaluación cualitativa, continua, formativa y deliberativa*, centrada no sólo en los resultados del aprendizaje, sino también y sobre todo, en el proceso seguido para alcanzarlos.
- No basta con cuantificar lo aprendido, valora también otros trabajos realizados por el alumno durante el curso, dando información a los alumnos de sus progresos y deficiencias para su corrección.
- Utiliza procedimientos alternativos de carácter formativo –portafolios, contrato pedagógico, seguimiento individualizado y continuo, etc.- que permiten valorar en qué medida el estudiante ha realizado una construcción personal pertinente de los conocimientos.
- El educador como un *investigador en la acción que reflexiona, elabora y diseña su propia práctica*.

Esta serie de requisitos que deben guiar la actuación docente nos hablan de que para que el aprendizaje sea efectivo éste debe ser: constructivo, significativo, contextualizado, activo, individualizado, motivador y basado en experiencias realistas.

El aprendizaje se logra gracias a la facultad mental del individuo de “construir” nuevo conocimiento sobre el que ya tiene. Por ello es fundamental que los alumnos desarrollen estrategias de búsqueda, de descubrimiento porque aprender es algo que sólo puede hacer quien aprende. El aprendiza-

je es *significativo* cuando el alumno relaciona los conocimientos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee, de su propia experiencia. El aprendizaje no es independiente del *contexto* en el que se realiza, influyendo éste en los procesos de construcción o adquisición del aprendizaje. Es una evidencia que *la participación activa* aumenta la retención y el aprendizaje. El aprendizaje es *activo* cuando existe en el que aprende implicación, participación y protagonismo. La autoestima y la *motivación* aumentan enormemente las posibilidades formativas. Por tanto, el profesor debe intentar motivar a sus alumnos ayudándolos a descubrir sus necesidades y prioridades educativas. El valor educativo de la *experiencia* es indiscutible. Las personas aprenden mejor cuando entran en contacto directo con sus propias experiencias y vivencias, ya que la implicación personal se convierte en un fuerte estímulo motivador.

El valor de las metodologías activas

Una reciente investigación¹ refrenda todas las ideas descritas anteriormente y así la ponen de manifiesto sus autores cuando afirman que los alumnos cuyos profesores trabajan con metodologías centradas en el aprendizaje desarrollan estrategias de aprendizaje de más calidad, tienen mejores actitudes, utilizan enfoques más profundos que aquéllos cuyos profesores trabajan con metodologías centradas en la enseñanza, de tipo tradicional y obtienen mejor rendimiento académico. Los resultados son mucho más claros cuando los profesores, además de tener una concepción centrada en el aprendizaje, y de usar metodologías coherentes con ella, disponen de más habilidades docentes. Hay, pues, un factor modulador, que es la disposición de habilidades docentes, cuando se une a una concepción del proceso centrada en el aprendizaje y a una actuación consistente con la misma.

Este tipo de estrategias metodológicas que potencian la implicación del alumno en su propio aprendizaje son muy importantes porque refuerzan su responsabilidad, autoestima, interés y motivación. Demandan de una adecuada formación del profesorado en las mismas, de un

1 Proyecto "Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la universidad". Aprobado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España por medio de convocatoria pública de tipo competitivo, y financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por el FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional), dirigido por el profesor Bernardo Gargallo (código SEC2003-06787/PSCE)

diseño claro, riguroso y viable del plan de trabajo a desempeñar con los alumnos, pero especialmente, de una alta implicación del docente de la asignatura. Por si solas estas metodologías no garantizan el aprendizaje, ni mucho menos la participación.

Para finalizar no debemos olvidar que lo realmente importante es que este tipo de metodologías activas nos permitan enseñar a aprender para la profesionalidad, para el conocimiento teórico-práctico experto de un determinado dominio, para la aplicación, utilización y desempeño de habilidades y destrezas, para la participación conjunta y la cooperación y como no, para la actuación responsable y democrática.

Existe un amplio consenso en considerar que las estrategias metodológicas más activas potencian la implicación del alumno en su propio aprendizaje y son muy importantes porque refuerzan su responsabilidad, autoestima, interés y motivación. Metodologías participativas hay muchas nosotros en este trabajo nos hemos centrado fundamentalmente en las siguientes: el trabajo en equipo, las tutorías individuales y grupales, la exposición de trabajos desarrolladas por los alumnos, las actividades externas (como visitas a instituciones o trabajos de campo) y la visita de profesionales al aula para tratar sobre cuestiones que atañen a su futuro profesional.

En el grupo 2 de segundo curso de la titulación de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia se ha llevado a cabo durante el curso 2009-2010 una experiencia enmarcada en un proyecto de innovación educativa² con el propósito de dar respuesta a los interrogantes planteados anteriormente y que pretende exponer cómo el alumnado universitario percibe y valora el empleo, en el desarrollo de las asignaturas, de metodologías activas durante su formación. En concreto y, a modo de objetivos específicos, nos planteamos: Analizar el papel que desempeñan las diferentes propuestas metodológicas e indicar la relevancia de la participación del alumnado en grupos reducidos, en tutorías, trabajo en equipo y actividades externas.

² Convocatoria (R533/2009) para el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el contexto de la Convergencia Europea para el curso 2009/2010 convocada por resolución doctoral (R-313/2009): Proyecto del 2º curso de Pedagogía de Adaptación al EEES.

Metodología

Participantes

En esta experiencia de innovación participaron los estudiantes matriculados en el grupo de adaptación del segundo curso de la titulación de Pedagogía de la Facultad de Educación. El total de la muestra fue de 41 sujetos, del cual el 91,5% son chicas y el 8,5% chicos, que representa el 87,23% de estudiantes matriculados en el grupo.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario para recoger la percepción del alumnado sobre la adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) integrando determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, distribuidos en cinco dimensiones: metodología, tutoría individual, tutoría grupal, participación del alumnado y actividades externas.

En relación a la metodología el objetivo era valorar su generalización para otros cursos, si había sido adecuada y considerar la coordinación de las diferentes asignaturas del curso como un requisito previo para garantizar la actuación. Al mismo tiempo se le preguntaba sobre la obligatoriedad de la asistencia a clase, el uso de TIC en exposiciones y la satisfacción en relación al clima generado.

Sobre las tutorías se recoge la individual como ayuda a resolver dudas y problemas de la asignatura; al igual que la grupal realizada en pequeños grupos de tamaño reducido (4 o 5 alumnos) con la finalidad de valorar si propiciaron el trabajo en equipo entre los integrantes y propicia un trato más cercano con el docente.

En cuanto a la participación del alumnado nos centramos en saber si ha supuesto una mejora en su preparación real como ventajas en cuanto al trabajo en equipo y el grupo que, al ser más reducido por estar en la experiencia de innovación, favorece el aprendizaje.

Por último, en actividades externas, para vincular más la práctica sobre la teoría y la relación con profesionales ajenos que pudieran enriquecer los contenidos desarrollados en las asignaturas.

Estas cinco dimensiones se distribuyeron en 18 ítems (Anexo 1), codificados en una escala tipo Likert de cinco puntos que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

Análisis de datos

En primer lugar se procedió a la validación del cuestionario mediante el sistema de jueces expertos y el análisis factorial. En el primer caso, se facilitó el cuestionario a diferentes profesores que impartían docencia con el fin de determinar la validez de contenido del cuestionario. En segundo lugar, se procedió a la realización de un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, con el propósito de encontrar las mismas dimensiones establecidas al elaborar el cuestionario. Para comprobar si los datos reunían las características técnicas para someterlos a un proceso de factorización se aplicó la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett.

Posteriormente se calculó la fiabilidad con la finalidad de determinar las características de la consistencia interna del cuestionario mediante el coeficiente alfa de Cronbach, utilizado para evaluar la homogeneidad de los diversos ítems de una misma dimensión y del cuestionario global.

El tratamiento estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el software estadístico de análisis de datos cuantitativo SPSS v.18 para Windows.

Resultados

Teniendo presente el objetivo de nuestra investigación se realizó, en primer lugar, un análisis descriptivo donde puede observarse la media y desviación típica (SD) de cada uno de los ítems que componen el cuestionario. La tabla 1 muestra estos estadísticos.

Tabla 1. Media y SD de los ítems del cuestionario

Ítem	Media	SD
1	4,195	0,813
2	4,000	0,836
3	4,561	0,549
4	4,341	0,761
5	4,536	0,868
6	3,780	1,235

Ítem	Media	SD
7	2,609	1,201
8	2,634	1,279
9	4,243	0,888
10	4,146	0,726
11	3,950	0,985
12	4,024	0,935
13	4,000	0,836
14	3,512	0,977
15	4,341	0,656
16	4,609	0,666
17	4,341	0,911
18	3,341	1,153

El valor obtenido en la medida KMO fue de 0,670 y en la prueba de Bartlett se obtuvo un valor significativo ($p < 0,001$), por lo que se puede rechazar la hipótesis nula de variables incorrelacionadas, concluyendo la adecuación de un análisis factorial para los ítems que componen el cuestionario.

El análisis factorial, empleando el método de extracción de componentes principales, confirmó la existencia de cinco factores que, en su conjunto, explican el 61,50% de la varianza total de los resultados. Para determinar las relaciones existentes entre cada factor y los ítems del cuestionario, se utilizó el método de rotación varimax, favoreciendo, de este modo, conocer el contenido de cada factor y facilitando su interpretación. Se usó la saturación 0,30 como punto de corte para asignar los ítems a un factor y los ítems fueron asignados al factor al cual presentaban una mayor saturación. La agrupación de los ítems del cuestionario en los cinco factores se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Estructura factorial del cuestionario

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
1					0,777
2					0,686
3					0,644
4		0,506			
5		0,660			
6		0,845			
7		0,839			
8					0,626
9			0,767		
10			0,813		
11			0,760		
12	0,575				
13	0,721				
14		0,670			
15					0,713
16				0,598	
17				0,779	
18					0,381

Cada uno de estos factores remite sólo a uno de las dimensiones previamente establecidas, quedando establecidas del siguiente modo: metodología (factor 5), tutoría individual (Factor 3), tutoría grupal (factor 1), participación del alumnado (factor 2) y actividades externas (factor 4).

Se calculó la fiabilidad de los ítems mediante el coeficiente *alfa de Cronbach*. Se obtuvo una alta consistencia interna, con un coeficiente para el cuestionario global de 0,795 y superior a 0,70 en todas las dimensiones, lo que confirma la alta fiabilidad del cuestionario. A continuación, en la tabla 3, se muestra la consistencia interna de cada una de las dimensiones por separado.

Tabla 3. Coeficientes de fiabilidad

Factores	<i>alfa de Cronbach</i>
Metodología	0,816
Tutoría individual	0,718
Tutoría grupal	0,783
Participación del alumnado	0,720
Actividades externas	0,705

Conclusiones

Los resultados, si bien no pretendemos generalizar los resultados dado que sólo representa a un grupo de estudiantes, muestran que el cuestionario desarrollado es un instrumento con suficiente validez y fiabilidad para conocer la percepción del alumnado sobre el proceso de adaptación de las titulaciones y puede ser muy adecuado en la valoración de los planteamientos demandados por el EEES.

El análisis factorial confirma la existencia de cinco dimensiones, que se corresponden con las propuestas en el diseño del cuestionario lo que demuestra la validez de constructo. Además el cuestionario tiene una alta consistencia interna ($\alpha=0,795$) a pesar del reducido número de ítems y la consistencia interna de cada dimensión es aceptable.

En la dimensión metodología destaca el ítem 3 ($\bar{X}=4,561$) referido a la importancia concedida por el alumnado a la buena coordinación entre las diferentes asignaturas del curso y el ítem 15 ($\bar{X}=4,341$) resaltando la utilización de las TIC como herramienta innovadora del proceso de enseñanza y aprendizaje. El ítem 16 es el que mayor destaca en la dimensión actividades externas por la importancia otorgada por los estudiantes para llevar a cabo tales actividades para desarrollar más la práctica. En la dimensión tutoría individual obtiene mayor puntuación media el ítem 9 ($\bar{X}=4,243$) concerniente al uso de la tutoría individual como ayuda para resolver dudas y problemas de la asignatura. En tutoría grupal resaltamos el ítem 12 ($\bar{X}=4,024$) al considerar los estudiantes que esta modalidad propicia un trato más cercano con el profesor. En último lugar, en la dimensión participación del alumnado, destacamos el ítem 5 ($\bar{X}=4,536$) donde el alumnado percibe que el grupo de adap-

tación en el que participan propia un mayor número de ventajas al ser más reducido.

Los ítems con menor puntuación media fueron el 7 ($\bar{X}=2,609$) dentro de la dimensión participación del alumnado, y el ítem 8 ($\bar{X}=2,634$) de la dimensión metodológica. En el ítem 7 el alumnado muestra cierto desacuerdo en el trabajo individual como método para no tener que depender de los demás. Por su parte en el ítem 8 el alumnado manifiesta desacuerdo en la asistencia obligatoria a clase, ya sea clases teóricas o clases prácticas.

Los resultados obtenidos son de extraordinario interés y las buenas propiedades psicométricas del cuestionario aconsejan su utilización no sólo en el grupo-clase sino también en investigación educativa. Al tratarse de un cuestionario de 18 ítems su tiempo de administración es reducido lo que hace más factible su utilización en el horario de clase, siendo de gran utilidad para conocer la percepción del alumnado sobre determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje vinculados al EEES que podrían ser mejorados.

La muestra empleada en nuestra investigación fueron estudiantes de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia por lo que sería de interés, para futuras investigaciones, conocer la percepción de alumnado de otras titulaciones y de otras Universidades con la finalidad de conocer las distintas percepciones respecto a cómo el alumnado valora las metodologías empleadas en el desarrollo de su formación universitaria.

Referencias bibliográficas

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Coll, C. (1997). "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos desde la misma perspectiva etimológica". En M. J. Rodrigo y J. Aray (comps.) *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona: Paidós.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. *Studies in Higher Education*, 13, 293-297.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Revista Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- García, A. (1993). Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 194, 27-53.
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.

- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*. Número extraordinario 2008, 59-81.
- Martínez, M. y Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*. Número extraordinario 2008, 213-234.
- Méndez, R. (2008). Los jóvenes universitarios y su (des)orientación ante los nuevos retos que plantea el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 26, 197-224.
- Méndez, R. y Trillo, F. (2008). El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la Universidad. *Revista de Educación*, 353, 329-360.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Romero, E.: Análisis pedagógico del Plan de Formación Individual de Medicina Familiar y Comunitaria. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 2008.
- Ruiz, C. y Martín, C. (2005). Innovación docente en la universidad en el marco de la EEES. *Educatio Siglo XXI*, 23, 171-189.
- Trillo, F. y Méndez, R. (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*, 14-15, 131-147.

Fuentes electrónicas

- Fernández, A. (2006): *La evaluación del aprendizaje en la universidad: nuevos enfoques*. Consultado el 25 de Noviembre de 2010, <http://www.uc3m.es/uc3m/serv/GA/PROF/documents/presentacion.pdf>

ANEXO 1



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL GRUPO DE ADAPTACIÓN 2º PEDAGOGÍA AL CONTEXTO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA DURANTE EL CURSO 2009/2010

Con este cuestionario se pretende recoger información sobre determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo de adaptación 2º Pedagogía al EEES. Por ello, tu opinión es fundamental para poder realizar mejoras con vistas a una nueva implementación de este proyecto. Responde sinceramente a cada una de las cuestiones, a través de una escala de 1 a 5, donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

1. Considero que la metodología empleada en el grupo se puede generalizar al resto de cursos	1	2	3	4	5
2. La metodología empleada por los profesorado ha sido adecuada	1	2	3	4	5
3. Es de vital importancia una buena coordinación entre las diferentes asignaturas del curso	1	2	3	4	5
4. Participar en el grupo de adaptación al EEES supone una mejor preparación para el mundo laboral	1	2	3	4	5
5. El grupo de adaptación, al ser más reducido, propicia un mayor número de ventajas	1	2	3	4	5
6. Prefiero el trabajo en equipo ya que resulta más ameno y permite aprender uno de los otros	1	2	3	4	5
7. Prefiero el trabajo individual para no tener que depender de los demás	1	2	3	4	5
8. La asistencia a clase debe ser obligatoria, sin distinción entre clases teóricas y clases prácticas	1	2	3	4	5
9. El uso de la tutoría individual ayuda a resolver dudas y problemas de la asignatura	1	2	3	4	5
10. Es necesario fomentar un mayor uso de la tutoría individual	1	2	3	4	5

11. La utilización de la tutoría virtual resulta muy útil	1	2	3	4	5
12. Las tutorías grupales propician un trato más cercano con el profesor	1	2	3	4	5
13. El número de tutorías grupales durante el curso ha sido adecuado	1	2	3	4	5
14. Los trabajos han de ser expuestos al resto del grupo	1	2	3	4	5
15. Las exposiciones deben apoyarse del uso de las TIC	1	2	3	4	5
16. Es necesario la realización de actividades externas para desarrollar más la práctica	1	2	3	4	5
17. Es importante la visita de profesionales al aula para complementar los contenidos teóricos	1	2	3	4	5
18. El clima generado entre en el alumnado durante el curso ha sido satisfactorio	1	2	3	4	5
Comentarios en relación a las cuestiones anteriores:					

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN