

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ



PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

(RD 99/2011)

**APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN FORMATO
METODOLÓGICO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA
UNIVERSIDAD DE VALENCIA**

TESIS DOCTORAL

**PRESENTADA POR:
LAURA BARBOYON COMBEY**

**DIRIGIDA POR:
BERNARDO GARGALLO LÓPEZ**

VALENCIA, MARZO 2019

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ, Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia

INFORMA que la tesis doctoral *Aplicación y evaluación de un formato metodológico centrado en el aprendizaje en estudiantes universitarios de la Universidad de Valencia*, presentada por LAURA BARBOYON COMBEY para optar al grado de Doctor, ha sido realizada por la doctoranda en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, bajo mi dirección, en el Programa de Doctorado en Educación (RD 99/2011), cumpliendo los requisitos necesarios de calidad y originalidad para su defensa.

Y para que conste firmo el presente documento en Valencia, a 18 de enero de 2019.



Fdo. Bernardo Gargallo López

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi eterno agradecimiento a mi tutor, el profesor Bernardo Gargallo. Además de haberme guiado y dirigido la tesis también ha sido comprensivo, ha tenido paciencia conmigo y ha dedicado su tiempo a hacer realidad este trabajo. Gracias también por sus consejos, sus ánimos y por su confianza depositada en mí. Considero que es un ejemplo a seguir y por ello es un honor para mí haber compartido esta etapa en la que he aprendido mucho, tanto de su profesionalidad como de su persona, lo que, sin duda, nunca olvidaré.

En segundo lugar, quiero agradecer esta tesis a mis padres, por su apoyo moral y material desde el comienzo de mis estudios. Siempre me han animado a estudiar y sé que sin ellos no hubiera podido llegar tan lejos. Gracias por confiar en que algún día lo conseguiría y por transmitirme todos esos valores que hoy en día me caracterizan. Sé que se sienten orgullosos de mí y eso me llena de satisfacción personal.

En tercer lugar, quiero dar las gracias a mi novio por su apoyo, su ayuda y sus ánimos. Sin él, seguramente, no habría sido lo mismo.

En cuarto lugar, quiero agradecer a mi familia por su apoyo, especialmente a mi abuelo, fallecido el año pasado, a quien siempre vi con un libro entre las manos o concentrado escribiendo con su máquina de escribir. Por eso creo que mi pasión por la lectura viene de él.

En quinto lugar, quiero mostrar mi gratitud a mis amigos. Por sus ánimos, muestras de cariño y su apoyo moral. Por seguir a mi lado pese a mis constantes negativas de pasar una tarde juntos para poder dedicarle más tiempo a la tesis.

Y, por último, quiero dar las gracias a todos los alumnos y profesores que han colaborado en esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.	17
1.1. El contexto. El proceso de convergencia de Bolonia y lo que éste ha supuesto en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.	17
<i>1.1.1. Los hitos del proceso.</i>	18
<i>1.1.2. El proceso de Bolonia y el modelo centrado en el aprendizaje</i>	21
<i>1.1.3. El diseño por competencias.</i>	23
<i>1.1.4. Algunas ventajas, inconvenientes y dificultades del proceso.</i>	25
1.2. Aprendizaje.	26
1.2.1. Concepto.	27
1.2.1.1. La evolución del concepto.....	28
1.2.1.2. Nuestro concepto de aprendizaje.....	36
1.2.1.3. Constructos relevantes.....	37
1.2.2. Estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado.	39
1.2.2.1. Concepto.....	40
1.2.2.2. Tipos de estrategias de aprendizaje.....	42
1.2.2.3. Instrumentos de evaluación.....	46
1.2.2.4. La relación de las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico.....	51
1.2.3. Enfoques de aprendizaje.	55
1.2.3.1. Concepto.....	55
1.2.3.2. Tipos de enfoques de aprendizaje.....	58
1.2.3.2.1. Enfoque superficial.....	58
1.2.3.2.2. Enfoque profundo.....	59
1.2.3.2.3. Enfoque estratégico.....	60
1.2.3.3. Presentación sintética de los enfoques: superficial, profundo y estratégico.....	61
1.2.3.4. Instrumentos de evaluación.....	61
1.2.3.5. La relación de los enfoques con el rendimiento académico.....	63
1.2.4. Actitudes ante el aprendizaje.	65
1.2.4.1. Concepto.....	65

1.2.4.2. Instrumentos de evaluación.....	65
1.2.4.3. La relación de las actitudes con el rendimiento académico.	67
1.2.5. Presentación sintética de los instrumentos de evaluación.	69
1.3. Enseñanza.	70
1.3.1. Concepto.	70
1.3.2. Métodos de enseñanza.	72
1.3.2.1. Concepto.....	72
1.3.2.2. Clasificación.	73
1.3.2.2.1. La teoría del aprendizaje subyacente.	73
1.3.2.2.2. Métodos centrados en el individuo o en el grupo.	84
1.3.2.2.2.1. Métodos de enseñanza individualizada.	85
1.3.2.2.2.2. Métodos de enseñanza socializada.	87
1.3.3. Estilos de enseñanza.	92
1.3.4. Modelos de enseñanza.	98
1.3.4.1. Modelo centrado en la enseñanza.....	98
1.3.4.2. Modelo centrado en el aprendizaje.....	100
1.3.4.2.1. Alineamiento constructivo.	113
1.3.4.2.2. Taxonomía SOLO.	116
1.4. La investigación sobre la interacción enseñanza-aprendizaje. El modelo centrado en el aprendizaje y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.	119
2. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN.	123
2.1. Planteamiento del problema.	123
2.2. Objetivos.	123
2.3. Hipótesis.	124
2.4. Metodología.	125
2.4.1. Diseño y fases de la investigación.	125
2.4.2. Población y muestra	128
2.4.3. Instrumentos de medida	129
2.4.3.1. Parte cuantitativa.	129
2.4.3.2. Parte cualitativa.	134
2.4.4. Dinámica y métodos utilizados en la materia. Temporalización. ...	135

2.5. Resultados de la investigación	139
2.5.1. Resultados cuantitativos	139
2.5.1.1. Resultados obtenidos agrupando a los sujetos de cada año en un solo grupo, uno por año.....	140
2.5.1.1.1. Análisis intragrupo.....	140
2.5.1.1.1.1. Resultados en estrategias de aprendizaje.....	141
2.5.1.1.1.1.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje.	144
2.5.1.1.1.2. Resultados en enfoques de aprendizaje.	146
2.5.1.1.1.2.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje.	147
2.5.1.1.1.3. Resultados en actitudes ante el aprendizaje.	148
2.5.1.1.1.3.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje.	149
2.5.1.1.1.4. Resultados en capacidades/habilidades del alumno y su valoración del entorno de aprendizaje.....	149
2.5.1.1.1.4.1. Análisis de los resultados en capacidades/habilidades del alumno y su valoración del entorno de aprendizaje.	151
2.5.1.1.2. Análisis intergrupos.	152
2.5.1.1.2.1. Resultados en estrategias de aprendizaje.....	153
2.5.1.1.2.1.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje.	155
2.5.1.1.2.2. Resultados en enfoques de aprendizaje.	157
2.5.1.1.2.2.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje.	158
2.5.1.1.2.3. Resultados en actitudes ante el aprendizaje.	158
2.5.1.1.2.3.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje.	159
2.5.1.1.2.4. Resultados en capacidades/habilidades del alumno y su valoración del entorno de aprendizaje.....	160
2.5.1.1.2.4.1. Análisis de los resultados en capacidades/habilidades del alumno y su valoración del entorno de aprendizaje.	161
2.5.1.2. Resultados obtenidos por los sujetos del segundo año separándolos por grupo.	162

2.5.1.2.1.3.1.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje.....	184
2.5.1.2.1.3.2. Resultados en enfoques de aprendizaje.....	186
2.5.1.2.1.3.2.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje.....	187
2.5.1.2.1.3.3. Resultados en actitudes ante el aprendizaje.....	188
2.5.1.2.1.3.3.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje.....	188
2.5.1.2.1.3.4. Resultados en capacidades/habilidades del alumno y en su valoración del entorno de aprendizaje.....	189
2.5.1.2.1.3.4.1. Análisis de los resultados en capacidades/habilidades del alumno y su valoración del entorno de aprendizaje.....	190
2.5.1.2.2. Síntesis de los resultados de los tres profesores y comparación.....	191
2.5.1.2.3. Valoración de los alumnos de los métodos utilizados por sus profesores.....	201
2.5.1.2.4. Síntesis del procedimiento seguido en el análisis cuantitativo realizado en la investigación.....	203
2.5.2. Resultados cualitativos.....	205
2.5.2.1. Análisis de los resultados obtenidos de los alumnos.....	205
2.5.2.2. Análisis de los resultados obtenidos de los profesores.....	211
2.6. Integración de resultados cuantitativos y cualitativos. Discusión de resultados.....	216
3. CONCLUSIONES.....	219
3.1. Recomendaciones y prospectiva de la investigación.....	221
3.2. Reflexión sobre los límites de la investigación.....	223
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	225
5. ANEXOS.....	251
ANEXO 1. INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS.....	251
ANEXO 2. INSTRUMENTOS CUALITATIVOS.....	259
ANEXO 3. RESULTADOS CUALITATIVOS.....	267

INTRODUCCIÓN.

Este trabajo se enmarca en un contexto en el que acontece la transición de un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje. Este proceso, iniciado a nivel teórico y de investigación empírica en el siglo pasado, se vio reafirmado con el Plan Bolonia, un acuerdo entre países de la Unión Europea para conseguir un objetivo: mejorar la calidad de la enseñanza superior.

Se trata de un tema relevante y de interés personal, ya que estamos siendo testigos de cambios en la sociedad, especialmente en el ámbito laboral, en el que se nos exige cada vez más poseer ciertas competencias profesionales. Actualmente estamos inmersos en una sociedad cambiante en la que el conocimiento crece de manera imparable. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de adquirir unas habilidades y destrezas que nos ayuden a adaptarnos y a hacer frente a los cambios sociales.

Una de las maneras que tenemos de garantizar que los egresados logren estas competencias es adaptar la enseñanza que se imparte en las universidades a las demandas de esta nueva sociedad. Los profesionales de la formación en la universidad han de cambiar su forma de enseñar para que los estudiantes aprendan mejor. Es un hecho, también, que la mayoría de los estudiantes valora negativamente la metodología tradicional debido a su ineficacia para el aprendizaje y a su limitada utilidad para su futuro.

Por estas razones creemos que es imprescindible el cambio del modelo tradicional a un modelo centrado en el aprendizaje. En este trabajo nuestro objetivo general ha sido, por tanto, comprobar la eficacia de la aplicación de un formato metodológico centrado en el aprendizaje a estudiantes universitarios. Para ello hemos partido de la hipótesis general de que los alumnos a los que se va a aplicar dicho formato metodológico centrado en el aprendizaje, diseñado al efecto,

mejorarán sus procesos de aprendizaje frente a aquellos con los que se utilice una metodología tradicional.

Para ello se ha desarrollado este trabajo, que presentamos a continuación, estructurado en cinco grandes apartados: el marco teórico, el marco de la investigación, las conclusiones, la bibliografía y los anexos.

En primer lugar, presentamos el marco teórico, en el que explicamos el proceso de convergencia de Bolonia y lo que éste ha supuesto en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con respecto a estos procesos hemos querido hacer hincapié en los conceptos de enseñanza y de aprendizaje. De este modo hemos abordado, por un lado, el concepto de aprendizaje, su evolución, nuestro concepto de aprendizaje y los constructos que consideramos importantes en el aprendizaje y que hemos analizado en nuestra investigación (las estrategias de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje y las actitudes ante el aprendizaje) y, por otro lado, hemos reflexionado sobre el concepto de enseñanza. En este caso, nos hemos referido a los métodos de enseñanza, los estilos de enseñanza y los modelos de enseñanza, centrándonos en el modelo centrado en la enseñanza y el modelo centrado en el aprendizaje. Para terminar este apartado hemos profundizado en el modelo centrado en el aprendizaje y en su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

En segundo lugar, presentamos el marco de la investigación, en el que planteamos el problema, los objetivos y las hipótesis. También explicamos la metodología utilizada en la investigación, en la que mencionamos el diseño y las fases de la investigación, la población y muestra que la compone y los instrumentos de medida (cuantitativos y cualitativos). Y, por último, comentamos los resultados de la investigación, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo y la integración de los mismos.

En tercer lugar, presentamos el apartado de las conclusiones, en el que abordamos los límites y prospectiva de la investigación, así como las propuestas de mejora.

Y por último presentamos la bibliografía y los anexos.

1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Dado que nuestra investigación se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad es fundamental, antes de abordar la parte metodológica de la misma, hacer referencia, por un lado, al contexto en que se ubica nuestro trabajo, que es el de la convergencia de Bolonia, el cual ha supuesto cambios significativos en la universidad, y, por otro, precisar los conceptos claves y los constructos que se van a utilizar en ella, así como el estado de la cuestión respecto a los mismos. Por eso, en este apartado se ha incorporado una breve descripción de lo que el proceso de convergencia ha comportado y también se han incluido los conceptos básicos, aprendizaje y enseñanza, así como los constructos que los concretan y delimitan, haciendo referencia también a los modelos docentes que se van a considerar.

1.1. El contexto. El proceso de convergencia de Bolonia y lo que éste ha supuesto en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo de este apartado es describir de manera sucinta el proceso de convergencia de Bolonia, relatando los acontecimientos cronológicamente.

Previamente queremos destacar que en la literatura podemos encontrar diferentes formas de designar este proceso como, por ejemplo, Proceso de Convergencia Europea, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Proceso de Bolonia, Plan Bolonia o simplemente Bolonia, pero en realidad todas estas denominaciones se refieren al mismo proyecto.

1.1.1. Los hitos del proceso.

Parece que existe por lo general un consenso entre los autores que ubican el inicio del *Espacio Europeo de Educación Superior* en la Declaración de la Sorbona (París) celebrada el 25 de mayo de 1998. Esta reunión fue convocada por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido con el objetivo de impulsar un proceso de cambio político en la enseñanza universitaria europea. Aunque también hay algunos autores que consideran que el inicio se produjo en el Convenio de Lisboa celebrado el 11 de abril de 1997, un encuentro en el que se empezaron a vislumbrar algunos indicios de este cambio educativo (G. J. Rosique y Rosique, 2011).

Asimismo, hemos encontrado antecedentes en el Tratado de la Unión Europea (TUE) de 1992, también llamado *Tratado de Maastricht*. Fue con este tratado que pasamos del clásico nombre de Comunidad Europea al de Unión Europea que apunta a una posible unidad política futura, hecho que supuso ir más allá de la construcción de un mercado común que en un principio habían acordado. Este cambio dio lugar a la figura del ciudadano europeo, que desde 1992 comporta el derecho a la igualdad en el empleo para todos los ciudadanos en cualquier estado miembro de la Unión Europea sin dar preferencia a los nacionales. Partiendo de esta premisa es inevitable pensar en la movilidad de los ciudadanos europeos eliminando cualquier barrera en el momento de homologar sus estudios, un proceso que comportaba una espera que en algunos casos podía alcanzar el año. Otro hecho relevante es la implementación de un nuevo modelo económico, el de la *economía basada en el conocimiento*, el cual está fuertemente vinculado a la enseñanza superior ya que requiere de personas cualificadas. Por lo tanto, la oferta universitaria de la Unión Europea tiene que ser lo bastante sólida para facilitar la movilidad entre universidades de distintos países, y también atractiva, para atraer a perfiles de estudiantes con talento capaces de impulsar la economía europea con el objetivo de mitigar la pérdida de puestos de trabajo (Trujillo, 2007).

Por los motivos mencionados se construyó lo que se conoce como el Espacio Europeo de Educación Superior. Tras la Declaración de la Sorbona en 1998 los ministros asistentes convocaron una segunda reunión, que se celebró en Bolonia; así se llevó a cabo la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999, en la que participaron 29 países y que otorga ese nombre característico al proyecto (Plan Bolonia). Fue en este momento en el que los ministros europeos propusieron una serie de iniciativas relevantes: establecer un sistema educativo universitario dividido en dos niveles (grado y postgrado) que fuera común en los países participantes en el proyecto con el objetivo de favorecer la movilidad entre universidades, la oferta de empleo y la competitividad, gracias a la implementación de un suplemento europeo al título (certificado que garantiza la homologación del título en el EEES) y el establecimiento de una escala común de créditos *European Credit Transfer System* o ECTS, así como promover la colaboración entre las distintas universidades sin dejar de lado la calidad (Montero, 2010).

El *European Credit Transfer System*, también llamado crédito europeo, es una herramienta que se utiliza para calcular la cantidad de tiempo en horas que el estudiante debe dedicar para superar una asignatura. El cómputo total de los créditos no sólo incluye las horas presenciales en clase, sino que también se tiene en cuenta el tiempo dedicado al trabajo personal, los trabajos prácticos, los exámenes, etc. En cuanto a su equivalencia, un crédito ECTS corresponde a 25 horas de estudio/trabajo del estudiante. El crédito europeo data su origen a finales de los años ochenta con motivo del inicio del programa Sócrates-Erasmus y por la necesidad de transparencia en el proceso de reconocimiento de créditos cursados en planes de estudios diferentes (Palacios, 2004).

Según Gairín, Feixas, Gillamán y Quinquer (2004) podemos resumir el proceso de convergencia en cuatro principios:

- *La armonización.* Se ha pactado la estructura y la duración de las titulaciones en dos niveles: grado y postgrado (máster y doctorado) para que sea la misma en toda la Unión Europea.

- *La transferibilidad.* Ahora es posible el reconocimiento en toda la Unión Europea de las titulaciones mediante un sistema común de créditos (ECTS).
- *La transparencia.* En cuanto al contenido y en general del currículum, lo que viene propiciado por el suplemento europeo del título.
- *La movilidad.* Las personas pueden moverse con más facilidad en toda la Unión Europea.

Para la consecución de todos los objetivos los países participantes fijaron el año 2010 como el plazo máximo para alcanzarlos. Conscientes de la complejidad de adaptar el sistema educativo de cada país a un marco común, los ministros organizaron, tras la Declaración de Bolonia, reuniones bienales con el objetivo de llevar a cabo un seguimiento del proyecto (G. J. Rosique y Rosique, 2011).

La primera reunión de seguimiento que se realizó fue en Praga y dio origen al Comunicado de Praga en el año 2001, en el que se presentó un nuevo horizonte haciendo referencia a los modos de aprendizaje, concepto que se reforzó más tarde en la Conferencia de Berlín en 2003 cuando se aprobó la definición de aprendizaje a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*). Este concepto define una educación cuyo proceso es continuo, se desarrolla a lo largo de toda la vida del individuo y además permite a las personas adaptarse a los cambios que acontecen en la sociedad ya que les enseña a reciclar sus conocimientos, destrezas y competencias. Todo esto con el objetivo de mejorar su desarrollo tanto a nivel personal como laboral (Montero, 2010).

La necesidad de adaptarse a los cambios sociales proviene del salto que se ha producido en la sociedad, estamos hablando del paso de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, de la información y de las TICS. El aprendizaje en esta nueva sociedad está enfocado hacia el futuro, a lo largo y ancho de la vida (*life long-wide learning*), donde se aprende y se vuelve a aprender, no como en la etapa anterior en la que se enseñaba para aprender una sola vez (Hernández, Martínez, Martínez y Monroy, 2009).

1.1.2. El proceso de Bolonia y el modelo centrado en el aprendizaje.

Según Gargallo (2017), cuando se puso en marcha el proceso de Bolonia no se hizo referencia a mejorar la metodología de la enseñanza, sino más bien a los aspectos planteados anteriormente: el diseño de una estructura común de titulaciones enmarcado en un Espacio Europeo de Educación Superior de calidad con el objetivo de posibilitar el reconocimiento de créditos, facilitar la movilidad y mejorar el sistema educativo universitario europeo en términos de competitividad. Estos planteamientos se recogieron en la Declaración de la Sorbona (1998), en la de Bolonia (1999), en la de Praga (2001), en el Comunicado de Berlín (2003) y en el de Bergen (2005).

El interés por la metodología surgió más adelante, en el Comunicado de Londres (2007), cuando se mencionó explícitamente el cambio del modelo centrado en el profesor o centrado en la enseñanza (*teacher-centred learning*) al modelo centrado en el estudiante o centrado en el aprendizaje (*student-centred learning*). Desde este momento se siguió haciendo referencia al modelo centrado en el aprendizaje en los Comunicados de Lovaina (2009), Bucarest (2012) o Yerevan (2015).

Concretamente, en el Comunicado de Lovaina, se mencionó el concepto de aprendizaje centrado en el estudiante y se instó a desarrollar nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje; en el de Bucarest se hizo también referencia al aprendizaje centrado en el estudiante pero en este caso en términos de métodos innovadores y de entornos de aprendizaje favorables; y por último, en el Comunicado de Yerevan se hizo hincapié en mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje así como en impulsar la innovación pedagógica (Gargallo, 2017).

A pesar de estos pronunciamientos el modelo centrado en el profesor ha seguido estando presente en el proceso formativo universitario, si bien es verdad que el modelo centrado en el estudiante y en su aprendizaje se ha ido abriendo paso en la universidad y el interés por investigar sobre este modelo ha aumentado notablemente (Gargallo, Morera, Iborra, Climent, Navalón y García, 2014).

Este cambio ha propiciado el paso de una universidad centrada en enseñar a una universidad cuyo objetivo principal es que los estudiantes aprendan. Se ha pasado del *input* o entrada al *output* o salida, es decir, la atención se ha ido focalizando en los resultados de aprendizaje y no en el origen de la información como se había estado haciendo hasta la fecha (Martínez, 2007).

Hemos encontrado dos reflexiones que nos resultan interesantes sobre este cambio de modelo. Gargallo (2017) en su texto explica que el cambio de modelo implica un *cambio de mentalidad*, y De la Cruz (2003) expresa esa misma necesidad de un cambio de mentalidad para mejorar la calidad de la enseñanza superior.

En este sentido queremos destacar que la implantación del crédito europeo está vinculada con el cambio de mentalidad que aludimos. El ECTS (*European Credit Transfer System*) ha modificado el rol del profesor influyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Antes la atención del profesorado se focalizaba en los procesos de enseñanza, pero con el cambio de enfoque que se ha producido, al centrarse en el alumno, el interés prioritario son los procesos de aprendizaje por medio de los cuales los estudiantes alcanzan los objetivos exigidos en cada asignatura (Palacios, 2004).

Llegados a este punto queremos aclarar que, en la literatura, se utilizan indistintamente los términos *paradigma*, *enfoque* o *modelo* para referirse tanto al modelo centrado en la enseñanza como al modelo centrado en el aprendizaje (Gargallo, 2017).

Barr y Tagg (1995), pioneros en este tema, explicaban años atrás que se hace necesario un cambio de paradigma, para pasar del de la enseñanza al del aprendizaje. Según estos autores se ha constatado que el modelo centrado en la enseñanza no es suficientemente eficaz para producir un aprendizaje de calidad en el estudiante. El paradigma de la enseñanza se centra en proporcionar conocimientos a los estudiantes, así como en mejorar la enseñanza, poniendo el énfasis en modificar la cantidad de recursos; en cambio el eje central del nuevo

paradigma es el cambio de mentalidad, centrando los esfuerzos en incrementar el aprendizaje y propiciar un aprendizaje de calidad animando a los estudiantes a participar activamente en la construcción de su conocimiento, mejorando así la calidad del aprendizaje y de los resultados.

Tabla 1.

Diferencias relevantes entre el paradigma de la enseñanza y del aprendizaje.

Paradigma de la enseñanza	Paradigma del aprendizaje
Centrado en la enseñanza	Centrado en el aprendizaje
Transmisión de conocimientos	Construcción de conocimientos
Calidad de la enseñanza	Calidad del aprendizaje
Importancia del currículo	Importancia de las nuevas tecnologías
Interés por ofertar cursos	Interés por crear espacios de aprendizaje

Fuente: Barr y Tagg (1995).

1.1.3. El diseño por competencias.

Otra de las “novedades” implantadas durante el cambio educativo fue el diseño del currículo por *competencias*. Según Gargallo (2017) las competencias no nacieron en el ámbito educativo sino en el empresarial, concretamente en los años 70. En 1973 David McClelland publicó el artículo *Testing for Competence rather than for Intelligence* (prueba de competencia en lugar de inteligencia) en el cual cuestiona la validez de los tests argumentando que éstos no reflejan el nivel de conocimientos que posee una persona ni su capacidad ya que, para saber, por ejemplo, si una persona sabe conducir, la mejor manera de saberlo será conduciendo.

El paso de una sociedad industrializada a una sociedad basada en el conocimiento supone adaptarse a los nuevos retos y desafíos que se presentan. Los nuevos objetivos que se plantean son la formación integral y el aprendizaje permanente. Esto significa que los egresados deben ser más versátiles, es decir, ser capaces de aprender a aprender (de forma continua y autónoma), hacer frente a los cambios sociales, saber convivir en una sociedad plural, etc. Todo ello conlleva a la necesidad de una nueva propuesta educativa: la educación en competencias (Hernández et al., 2009).

Las titulaciones se han reformulado con base en las competencias (Gargallo, 2017). Las competencias integran conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos tienen que ir adquiriendo a lo largo de la titulación que estén cursando. Las competencias actúan de referente a lo largo del proceso educativo ya que se utilizan o se deben utilizar para definir los objetivos, los contenidos, los métodos de enseñanza y los procedimientos de evaluación. Si entramos, por ejemplo, en la página web de la Universidad de Valencia, constatamos que en la descripción de cada titulación hay un apartado destinado a las competencias, que se organizan en básicas, generales y específicas.

El proyecto Tuning (2000) sirvió de marco de referencia: concretó el concepto y los tipos de competencias y orientó sobre la necesidad de precisar los resultados de aprendizaje vinculados con ellas. A partir de este proyecto el marco diseñado en este trabajo se utilizó para diseñar los planes de estudio. Para ello se llevó a cabo previamente una clasificación de las competencias. Este proyecto propuso dividir las competencias genéricas en tres bloques: instrumentales, sistémicas y personales. Y las competencias específicas en: disciplinares (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser). Un estudiante dominando las competencias de su grado debería ser capaz de enfrentarse a todos los desafíos que la sociedad le plantee (Montero, 2010).

En palabras de Hernández et al. (2009) tras una enseñanza basada en competencias el futuro profesional debería *saber*, es decir, dominar tanto conocimientos prácticos como teóricos; *saber hacer*, esto es aplicar los procedimientos adecuados junto con los saberes y; *saber ser o estar* o saber desenvolverse en sociedad.

El modelo centrado en el aprendizaje implica también un cambio en el modo de evaluar al estudiante. Se trataría de evaluar por competencias, lo que implicaría enfocar la evaluación a las competencias adquiridas por cada estudiante. De este modo ya no se centraría en las materias aprobadas o en los contenidos. Se trataría de una “evaluación personal” ya que cada estudiante se encuentra en un nivel de competencia determinado debido a la influencia del contexto de la universidad y

de otros procesos formativos. Por lo tanto, el plan de estudios debería dotar a cada estudiante de las herramientas necesarias para alcanzar el nivel de competencia requerida para la obtención de una titulación (Gargallo, 2017).

1.1.4. Algunas ventajas, inconvenientes y dificultades del proceso.

Para finalizar, creemos conveniente poner en relieve algunas consideraciones de la puesta en práctica del nuevo escenario de convergencia. Basándonos en Cazorla (2011) queremos mostrar algunas de las ventajas que cita y que nos parecen interesantes añadir a las ya mencionadas a lo largo del apartado. La aplicación de este nuevo marco está fomentando el *aprendizaje de idiomas* debido a la facilidad de moverse por la Unión Europea. También está propiciando la *ampliación de la oferta de empleo* a todos los países de la Unión Europea. Asimismo, está permitiendo la *realización de prácticas* encaminadas a la inserción laboral. Y, además, la *integración de un sistema de evaluación continua* ha cambiado el procedimiento de valoración de la nota final, siendo ahora el resultado del trabajo realizado a lo largo del curso y no de la pura valoración de unos exámenes.

Como hemos podido observar la aplicación del nuevo espacio europeo lleva consigo muchos aspectos positivos, pero también dificultades, limitaciones e inconvenientes, de los que queremos destacar los que nos han parecido importantes. Según Cazorla (2011) uno de ellos son las restricciones presupuestarias que entorpecen la implantación de Bolonia. Otro aspecto negativo es la reticencia por parte de algunos alumnos con respecto a la incorporación de la evaluación continua y al control de asistencia ya que muchos se sienten obligados a ir a clase. Este mismo autor también opina que la formación del grado es muy básica y que algunos estudiantes necesitarán cursar un postgrado para completarla, lo que implicará un aumento económico que muchos no podrán costear. Y, por último, menciona la dificultad de incorporar nuevos métodos de docencia debido a la masificación de las aulas.

Otro inconveniente resultante de implantar el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior es la necesidad de la formación del profesorado y del alumnado en TICS y las dificultades que esto comporta (Marín y Romero, 2009). Según explican estas autoras todavía hay profesores que tienen fobia a la tecnología (*tecnofobia*) y que por ello sólo se sienten cómodos utilizando la lección magistral y el libro de texto.

Tras el Plan Bolonia la formación que se ofrece en la universidad ha cambiado y se ha orientado hacia la consecución de las nuevas exigencias provenientes de la sociedad y del mercado laboral. Este proceso ha provocado un descontento por parte del profesorado que dice no haber tenido tiempo ni de formarse ni de prepararse para ello (De Juanas, 2010).

Pese a los posibles inconvenientes y dificultades que han surgido a lo largo de este proceso de cambio, queremos destacar la perspectiva optimista de otros autores. De Juanas (2010) comenta que la reforma educativa está siendo un cambio difícil y aún queda un largo recorrido. Todo proceso de cambio que se inicie requiere de tiempo ya que siempre pueden surgir contratiempos, más todavía si se trata de un cambio a tan gran escala; así y todo, el avance producido es significativo. Asimismo, Gargallo (2017) apunta que el cambio de modelo es un proceso complejo pero al mismo tiempo factible y necesario, y añade que, pese a la crisis económica, es necesario que profesores y alumnos se comprometan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario, algo que muchos de ellos ya están haciendo.

1.2. Aprendizaje.

El objetivo de este apartado no es el de realizar un análisis exhaustivo de la teoría del aprendizaje sino explicar brevemente las perspectivas que, para nosotros, forman de manera conjunta el marco de referencia, que nos ayuda a precisar nuestro concepto de aprendizaje, que incluimos más adelante.

1.2.1. Concepto.

El término aprendizaje proviene de la palabra aprender, y ésta del latín *apprehendĕre*, compuesta por el prefijo *ap-* (hacia) y el verbo *-prehendere* (atrapar), que transmite la idea del proceso por el cual el ser humano coge algo que está a su disposición o que otros se lo dan. Según el diccionario de la Real Academia Española (2017), aprender significa “adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia” y aprendizaje “acción o efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa”. El sufijo *-aje*, de la palabra aprendizaje, aporta ese significado de acción y efecto.

El aprendizaje es consustancial al ser humano, que nace preparado para aprender y necesitado de aprender. La hipercomplejidad neuronal de nuestro cerebro hace que el humano nazca prácticamente desprovisto del capital instintivo que acompaña a otros animales. El ser humano nace sin saber prácticamente nada y debe aprenderlo todo. De hecho, nacemos con la mayoría de nuestra dotación neuronal pero las conexiones neuronales son fruto del aprendizaje. Un cerebro inmaduro, como es el nuestro al nacer, necesita de la acción de los otros para ayudar al desarrollo del recién nacido. La biología nos ha dotado del cerebro más complejo que conocemos y también la biología hace que el humano nazca inmaduro: si lo hiciese con un cerebro más desarrollado no cabría por el canal del útero de la madre. De ahí nuestra inmadurez al nacer y por eso el humano es el aprendiz más brillante (Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010).

Así, adquirimos conocimientos, habilidades, actitudes, etc. a través de la experiencia, de la observación del entorno y de la instrucción (Genovart, 2012) a lo largo de toda nuestra vida. Este proceso implica cambios, algunos de los cuales duran toda la vida (Cantorin, 2015).

El concepto de aprendizaje es difícil de concretar en una única definición debido a su complejidad. A lo largo de la historia ha habido diferentes formas de entender este concepto y es por ello que no existe una única definición sobre la que exista un acuerdo unánime. Algunas de las formas más relevantes de entender y

explicar el concepto se recogen en las teorías descritas de modo sintético en las siguientes líneas.

1.2.1.1. La evolución del concepto.

Como reacción al estructuralismo de Wundt y al funcionalismo de W. James surge hacia el año 1910 el *conductismo* de la mano de Pavlov y de Watson (Yela, 1996). El objeto de estudio de este enfoque es la conducta y no la mente o la conciencia, como ocurría en las teorías anteriores. La psicología con el conductismo se presenta como una ciencia aplicada, característica que tiene en común con el funcionalismo pero que se opone al estructuralismo de Wundt (Bélanger, 1999).

Son muy conocidos los experimentos de Pavlov sobre los reflejos condicionados. Posteriormente, Watson investigó primero el aprendizaje en animales para luego trasladarlo a los humanos. El conductismo plantea que el sujeto aprende mediante la asociación estímulo-respuesta, sea asociando estímulos incondicionados/naturales con otros condicionados/artificiales, sea aplicando consecuencias a la conducta (refuerzos, premios y castigos). Su concepto de aprendizaje es repetitivo, memorístico y no perdurable (Leiva, 2005). A partir de los experimentos que realizan y del uso de las técnicas de modificación de conducta, postulan que la conducta se puede predecir, hacer aparecer o desaparecer.

Dentro del conductismo se encuentra el condicionamiento clásico de Pavlov y el condicionamiento operante de Skinner. En el primer caso, se asocian dos estímulos contiguos que desencadenan una respuesta: un estímulo natural, incondicionado, que desencadenaba una respuesta natural, incondicionada, se asocia con un estímulo artificial, condicionado, que acaba desencadenando la misma respuesta, que ahora es condicionada y se explica el aprendizaje, como cambio de conducta producido mediante la asociación de estímulos: una vez producida esa asociación, el perro de Pavlov “aprende” a generar la respuesta de insalivación con la sola presentación de un estímulo auditivo, sin necesidad de que

se le presente la comida cuando tiene hambre. En el segundo caso, se asocia un estímulo con una respuesta, siempre y cuando el resultado sea satisfactorio (Ardila, 2001); por lo tanto, la clave de la asociación, en este caso, está en las consecuencias de la conducta (refuerzos, premios y castigos).

Sobre los años 60 nació el *cognitivismo*, un conjunto de perspectivas que rechazaban la relación estímulo-respuesta del conductismo (Pacciolla y Mancini, 2012). El conductismo era un modelo de “caja negra”, ya que sólo prestaba atención a la relación existente entre los estímulos (inputs) aplicados sobre el organismo y las respuestas (outputs) que éste daba, sin interesarse por los procesos que median entre el estímulo y la respuesta. En esta línea, el cognitivismo postuló que la conducta no era sólo función del estímulo (E-R), sino también de variables subjetivas (internas). Asimismo el cognitivismo se centró en estudiar los aspectos no observables de la conducta humana, frente al conductismo que estudiaba los comportamientos directamente observables.

Dentro del cognitivismo hay dos grandes ramas, la teoría del procesamiento de la información y el constructivismo. Aunque es cierto que el constructivismo es anterior a los años 60, ya que se desarrolla a partir de las aportaciones de Vygotsky y Piaget en sus inicios, tiene sentido incluirlo como una parte del cognitivismo, ya que pone también especial énfasis en los procesos mentales y en la formación de conceptos y estructuras cognitivas que median entre el estímulo y la realidad.

La *teoría del procesamiento de la información*, explica cómo funcionan la memoria y demás aspectos cognitivos comparándolos con un ordenador. Según esta teoría los seres humanos tienen hardware (el sistema nervioso central) y software (estrategias aprendidas para procesar la información). El proceso que efectúa un ordenador, es decir, entrada de información, procesamiento y salida, es el mismo que efectúa el ser humano. En este caso la información se almacena en la memoria y se recupera según la necesidad. La salida que se genera es una respuesta en forma de palabras o actos (Craig, 2001). Uno de los autores más representativos de esta corriente es Robert Gagné, el cual trató de unificar el

conductismo y el cognitivismo a través de su teoría integradora del aprendizaje (Mañeru, 2015).

La teoría del procesamiento de la información nos ha ayudado a entender cómo se produce el aprendizaje, qué estructuras soportan los procesos que desarrollamos para aprender (atencionales, de codificación, elaboración, organización, retención, recuperación, etc.) y cómo podemos trabajarlos para mejorar el aprendizaje.

Dentro de la corriente cognitivista encontramos el *constructivismo*, que destaca por afirmar que el protagonista del proceso de aprendizaje es el estudiante; el cual construye a partir de sus experiencias su propio conocimiento. Asimismo esta teoría manifiesta que el contexto sociocultural que rodea al estudiante influye de manera decidida en el aprendizaje. Se trata de un proceso autorregulado, pues el aprendiz dentro de ese contexto le aporta al conocimiento un significado personal (Soler, 2006).

En el seno de la perspectiva constructivista destacan principalmente las teorías de cuatro autores: la teoría sociocultural del desarrollo de Vygotsky, la teoría de Bruner, muy conectada con la de Vygotsky, la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra, y la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel (Castejón y Navas, 2009).

La *teoría sociocultural* de Vygotsky sostiene que la cultura es clave en el desarrollo del niño y en la hominización. La mediación de los otros es absolutamente necesaria para ello. Los procesos psicológicos superiores, entre los que el lenguaje ocupa un lugar primordial, se desarrollan de fuera adentro, prestados por los adultos hasta que se produce su interiorización por parte el aprendizaje. La interacción social de un niño con otros niños y con los adultos fomenta su desarrollo mental, lingüístico y social. El lenguaje es un producto social, cuyo dominio posibilita la regulación de los intercambios sociales y el control de la propia conducta (Vygotsky, 1988).

Uno de sus conceptos fundamentales es el de la zona de desarrollo próximo. Vygotsky la define como aquella zona en la que se encuentran todas aquellas tareas que el niño no puede hacer solo, sino con la ayuda de una persona más competente, ya sea, un adulto, un maestro u otro niño. Las tareas situadas debajo de esta zona serían las que el niño puede llevar cabo de manera independiente. Otro concepto que plantea Vygotsky es el de la intersubjetividad, que es el entendimiento final (intersubjetivo) de una discusión entre dos individuos a partir de sus formas subjetivas. Esta idea es parecida a la formulada por Piaget sobre el desequilibrio entre los procesos entre asimilación y acomodación mencionada anteriormente (Morrison, 2005).

Cabe destacar también la figura de Bruner y su teoría. Según este autor, la apertura o capacitación de intelecto del ser humano dependen de su cultura (Bruner, 1987). Su capacidad de procesamiento es limitada y por ello requiere de estrategias que le permitan manejar la gran cantidad de información que le rodea. Para ello el ser humano dispone de la estrategia de categorización, la cual ayuda a reducir la complejidad del entorno (Bruner, Goodnow y Austin, 1956).

El desarrollo intelectual no fluye regularmente, sino de manera intermitente, por lo que hay periodos de crecimiento rápido y periodos de consolidación. Hay etapas de crecimiento que se organizan en torno a la adquisición de ciertas capacidades. De manera similar a Piaget, Bruner articula en tres estadios el desarrollo cognitivo para representar la realidad: el *enactivo* (0-2 años, por medio de la acción y manipulación de objetos a través de acciones concretas), el *icónico* (3-5 años, por medio de imágenes y otros productos de la mente), y el *simbólico* (6-7 años en adelante, en que se representa la realidad mediante símbolos, de los que el ejemplo típico es el lenguaje, con sus reglas, que permiten formar oraciones sobre cosas cotidianas y elementos que van más allá de lo real y tangible) (Bruner, 1987).

A nivel instruccional los trabajos de Bruner son sumamente relevantes: es uno de los artífices de la metáfora del profesor como mediador entre la mente del niño y la realidad, frente a la concepción tradicional del instructor. También es un

defensor del aprendizaje por descubrimiento y del planteamiento de retos cognitivos a los alumnos, que les ayuden a desarrollar sus esquemas mentales.

La *teoría genética de Piaget* sostiene que el conocimiento que construye el sujeto no es una reproducción de la realidad, sino que es el resultado de la interacción entre el individuo (que ya posee unos esquemas cognitivos en su mente) y su entorno (Ruiz, 2007). Esta construcción se lleva a cabo a través de los procesos de asimilación y acomodación. La asimilación hace referencia a aquella información nueva que se incorpora a los esquemas que el sujeto ya posee. En cambio, la acomodación se refiere a la transformación de dichos esquemas para hacer frente a la información nueva o disonante. La interacción entre estos dos procesos produce un desequilibrio, que se solventa cuando las discrepancias entre la información nueva y la acomodada entran en equilibrio (Carretero, 1997).

Son, también, muy importantes las aportaciones del autor a la psicología evolutiva: Piaget dividió en cuatro estadios el desarrollo cognitivo (tabla 1): *sensomotor* (0-2 años), *preoperatorio* (2-7 años), *operaciones concretas* (7-11 años) y *operaciones formales* (a partir de los 11 años). Cada estadio integra a la anterior y prepara la siguiente, es decir, se suceden y de manera irreversible. Además, en cada etapa se manifiestan y se adquieren ciertas conductas a nivel motor, cognitivo y afectivo que comparten los sujetos de esa misma edad (Rigal, 2006).

Tabla 2*Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget.*

Etapas	Edad	Descripción
Sensomotor	Nacimiento - 2 años	Estadio prelingüístico en el cual los bebés aprenden a través de experiencias sensoriales. Para ellos no existen los objetos que no ven.
Preoperatorio	2 - 7 años	Desarrollo del lenguaje. Esta etapa empieza cuando el niño comprende que un objeto existe, aunque no lo vea. Incapacidad de entender que la cantidad es la misma, aunque cambie de forma. Incapacidad de entender la reversibilidad. Pensamiento egocéntrico.
Operaciones concretas	7 - 11 años	Disminuye el pensamiento egocéntrico. El niño entiende la reversibilidad. Inicio del pensamiento abstracto.
Operaciones formales	A partir de 11 años	Capacidad de formular hipótesis. Pensamiento abstracto.

Fuente: elaboración propia basada en Rigal (2006).

Piaget dedicó gran parte de su tiempo al estudio de la inteligencia. Según Piaget (2011), la inteligencia es fruto de la adaptación y su desarrollo está condicionado por ciertos factores hereditarios. La inteligencia no surge durante el desarrollo mental como un mecanismo distinto de los procesos adquiridos o innatos, sino como una continuación.

La *teoría del aprendizaje significativo de Ausubel* intenta explicar la naturaleza del aprendizaje, describiendo el concepto de aprendizaje significativo y centrándose en el ámbito educativo (Gutiérrez, Marco, Olivares y Serrano, 1990). Este autor define el aprendizaje significativo como el proceso por el cual el individuo relaciona la nueva información (significativa) con el contenido de la estructura cognitiva de conocimientos que ya posee. Asimismo, destaca la importancia del conocimiento adquirido previamente en el instante en el que se inicia el nuevo aprendizaje (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1990).

En el momento actual, el enfoque predominante es el sociocognitivo, derivado, por una parte, de los postulados de Vygotsky (citados anteriormente) y, por otra, del enfoque de la cognición situada. Dentro de este enfoque cabe señalar

a Jean Lave y Étienne Wenger, los cuales han aportado una nueva forma de concebir la cognición.

En su teoría social del aprendizaje, entienden este concepto como una participación social. Con esto se refieren a una participación que llega más allá de la participación local, es decir, se refieren a la participación activa en las prácticas de las comunidades sociales y a su vez, a la construcción de identidades. Según estos autores, todos los seres humanos pertenecen a una comunidad de práctica, ya sea en casa, en sus aficiones o en el trabajo. En estas comunidades se produce el aprendizaje de los individuos, pues aprender forma parte de la vida cotidiana, es decir, no sólo se lleva a cabo en la escuela (Wenger, 2001).

Otro de los conceptos que emplean es el de participación periférica legítima, con el que hacen referencia al proceso social por el cual un participante nuevo se integra en una comunidad de práctica. Es decir, el aprendizaje es una dimensión que no se puede separar de la práctica social. En la misma línea expresan, mediante el concepto de aprendizaje situado, la importancia del contexto para el aprendizaje y que, por lo tanto, todas las actividades están situadas (Lave y Wenger, 1991).

En esta teoría se pone énfasis en las denominadas “tareas auténticas”, vinculadas con la realidad (abrir la escuela al contexto y conectar los aprendizajes con la vida y con sus demandas), de modo que las tareas que se aborden sean lo más parecidas posible a las que el aprendiz ha de resolver en su vida cotidiana o en su profesión.

Al hilo de la situación actual sobre el enfoque sociocognitivo mencionado anteriormente, también encontramos aportaciones interesantes desde otros sectores, como el conectivismo. El *conectivismo* es una teoría de aprendizaje, formulada por Siemens y Downes, que intenta explicar cómo aprenden los individuos en un contexto como el actual, en que las tecnologías de la información y comunicación son omnipresentes en nuestras vidas.

Hoy en día, si un autor publica una obra, sus ideas pueden ser utilizadas por otras personas para construir conocimientos nuevos en periodo de tiempo muy corto. Es un diálogo continuo, en el que las ideas ganan fuerza debido a que son reelaboradas y analizadas. Creamos nuestro conocimiento a partir de los conocimientos de otras personas (Siemens, 2006).

El conectivismo afirma que el aprendizaje se desarrolla de muchas formas diferentes como, por ejemplo, mediante un curso online, blogs, foros de discusión, etc. Según el conectivismo, otras teorías como el conductismo, el constructivismo y el cognitivismo no logran explicar el aprendizaje desde esta perspectiva. Esta teoría destaca las habilidades que se requieren en la sociedad actual, como es la capacidad de realizar conexiones entre conceptos e ideas. También recalca la capacidad de tomar decisiones, ya que, es una fuente de información sobre los conocimientos adquiridos por el individuo. Debido a la cantidad de información que existe actualmente Es más importante saber buscar y encontrar información, que tener conocimiento sobre ella (Ruiz, 2012).

Otra de las figuras relevantes en el conectivismo es Stephen Downes. Este autor defiende en esta teoría que el conocimiento que se adquiere es distribuido a través de una red de conexiones y que por ello, el aprendizaje radica en la capacidad de construir estas redes de conexiones. Así mismo, explica que el conocimiento es el conjunto de conexiones que se forman mediante las acciones y la experiencia (Downes, 2007).

A continuación, presentamos esta tabla en la que hemos organizado la información que acabamos de presentar de manera cronológica e incluyendo algunos autores no mencionados durante la presentación de las diferentes teorías del aprendizaje.

Tabla 3*Presentación cronológica de las principales teorías del aprendizaje.*

Teoría	Principales autores	Origen
1. Estructuralismo.	Wilhelm Wundt. Edward B. Tichener.	Principios del s. XIX
2. Funcionalismo.	Williams James. John Dewey. James R. Angell. Harvey A. Carr.	Finales del s. XIX y principios del s. XX.
3. Conductismo.	John B. Watson. <i>Condicionamiento Clásico:</i> - Iván Pavlov. <i>Condicionamiento operante:</i> - Burrhus Frederic Skinner.	Alrededor de 1910.
4. Cognitivismo.	<i>Teoría del procesamiento de la información:</i> - Robert Gagné. <i>Constructivismo:</i> - David Ausubel. - Lev Vygotsky. - Jerome Bruner. - Jean Piaget.	Mediados del s. XX
5. Sociocognitivo.	Lev Vygotsky. Jean Lave. Étienne Wenger.	Época actual.

Fuente: elaboración propia.

En relación con la tabla que acabamos de presentar queremos destacar que, pese a que el constructivismo alcanza su máximo esplendor hacia finales de los años 60 y principios de los 70, éste es cronológicamente anterior a la teoría del procesamiento de la información (Gargallo, 1999).

1.2.1.2. Nuestro concepto de aprendizaje.

Nosotros nos situamos en una perspectiva cognitiva/sociocognitiva, en la que se entiende el aprendizaje como un proceso activo y constructivo. A través de este proceso el ser humano, generalmente en interacción con los demás, incorpora contenidos, construyendo con ellos conocimiento y, además, adquiere, modifica y desarrolla habilidades y estrategias de conocimiento y/o acción, y se apropia de actitudes y valores. El proceso de aprendizaje puede ser autónomo o facilitado por la ayuda de personas competentes (Gargallo, 2007).

Todo ello comporta que el aprendizaje implica un cambio en el sujeto que debe sostenerse en el tiempo y que puede darse tanto a nivel conductual como cognitivo, afectivo y relacional, entre otros. El aprendizaje es un proceso que el aprendiz puede llevar a cabo solo pero también en interacción con otros como, por ejemplo, con sus “iguales”. Esta forma de aprender es muy enriquecedora para el aprendiz, ya que promueve y facilita el aprendizaje. Es un proceso que el aprendiz puede concluir de manera autónoma, pero a su vez ser facilitado por la mediación de personas competentes. En nuestro caso, en la universidad, el papel de mediador corresponde al profesor, experto en “andamiaje”, en mediación y en crear entornos de aprendizaje que faciliten el proceso (Gargallo, 2007), aunque también los compañeros pueden colaborar en esos procesos de mediación.

Cabe destacar que se trata de un proceso activo, pues el aprendizaje implica la participación por parte del aprendiz. Y también que los tres ejes del funcionamiento humano: saber, saber hacer y saber ser/estar están cubiertos por los contenidos de aprendizaje, que incluyen la dimensión conceptual (conceptos, hechos, principios, teorías, entre otros), la dimensión procedimental: (métodos, habilidades, técnicas, estrategias, etc.) y la dimensión actitudinal-valorativa (actitudes, valores y normas) (Gargallo, 2007).

1.2.1.3. Constructos relevantes.

Este concepto de aprendizaje se inscribe bien en un *modelo presagio-proceso-producto* (ver figura 1), que trata de explicar los componentes que interaccionan durante el proceso de aprendizaje. Este modelo es el resultado, por una parte, de la reformulación de los modelos de Ramsden (1985), Biggs (1993), y Pintrich y Schrauben (1992); y por otra, de la inclusión de variables no contempladas en los modelos anteriores (Gargallo, 2002).

La *fase de presagio* viene definida por las variables que se refieren al estudiante y al contexto. En cuanto a las variables del estudiante, hace referencia a su autoconcepto, a sus experiencias previas, a sus habilidades y estrategias, a sus modos preferentes de aprender, a su rendimiento, a su C.I, a sus razones para

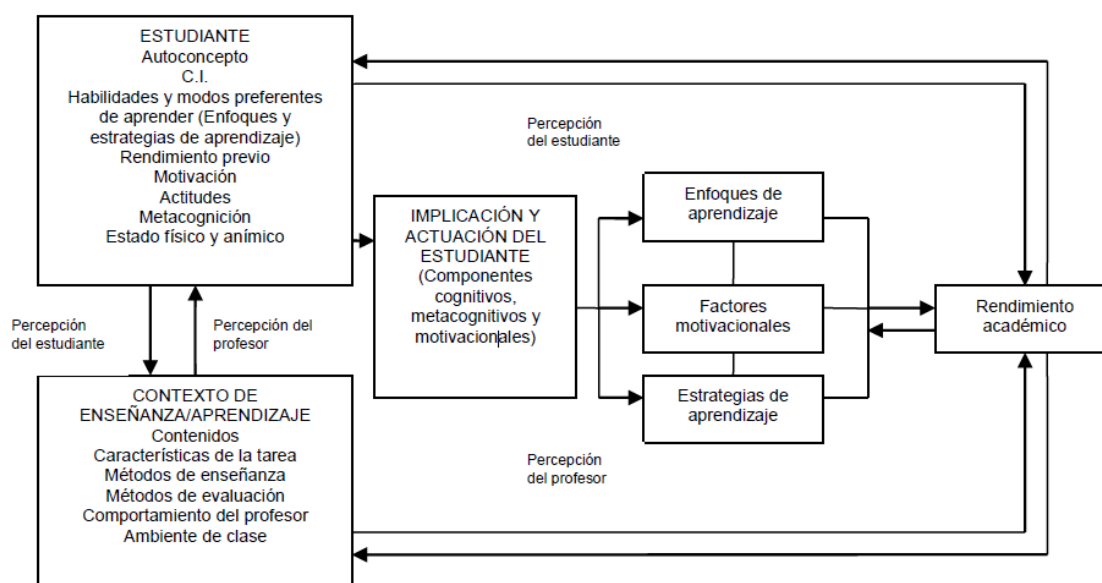
estudiar, a sus intereses, etc. También a la conciencia que el estudiante tiene del propio aprendizaje (metacognición: saber qué hacer y por qué, entre otros aspectos), a su estado físico y anímico y a su percepción de las tareas, del profesor y del contexto. En cuanto a las variables del contexto de enseñanza/aprendizaje se incluyen los contenidos, las tareas y sus exigencias, los materiales, los métodos de enseñanza y evaluación, el comportamiento del profesor (que también tiene sus expectativas en torno al alumno y percibe de modo peculiar la situación de enseñanza-aprendizaje), el ambiente de la clase, etc. Todo ello mediatizado por la percepción del estudiante y a su vez, por la del profesor, que percibe al estudiante y a las variables contextuales desde su propia perspectiva.

La *fase de proceso* viene acotada por los enfoques y estrategias de aprendizaje del alumno y por los procesos motivacionales que desarrolla para activarlos, como constructos relevantes que explican y describen componentes sustanciales del proceso de aprendizaje. De la interacción de estos elementos deriva una determinada implicación del estudiante en el aprendizaje, que se traduce en una motivación concreta, en un enfoque de aprendizaje en un contexto concreto y en el uso de unas determinadas estrategias de aprendizaje.

La *fase productiva* viene determinada por el rendimiento académico de los estudiantes. A partir de todo el proceso el estudiante obtiene un determinado rendimiento académico, incluyendo procesos de retroalimentación sobre el sistema.

Figura 1

Modelo presagio-proceso-producto.



Fuente: Gargallo (2002).

Como podemos observar en la figura 1, en el proceso de aprendizaje están involucrados diversos constructos relevantes que tratan de explicar procesos mediacionales: cognitivos y no cognitivos. Consideramos que estos constructos son importantes en el aprendizaje, pues influyen en él.¹ De esta manera, las estrategias de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje serían ejemplos de constructos relevantes, así como los estilos de aprendizaje, las actitudes de aprendizaje y el autoconcepto, entre otros. En esta tesis nos centraremos en las estrategias de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje y las actitudes ante el aprendizaje, que explicaremos con más detalle en los siguientes apartados.

1.2.2. Estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado.

En este apartado nuestro objetivo es explicar, por una parte, qué son las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado, y, por otra, concretar los tipos de estrategias existentes, los instrumentos de evaluación que se utilizan para

¹ Según la R.A.E (2017) “un constructo es una construcción teórica para comprender un problema determinado” Los constructos se refieren a lo que inferimos que ocurre en un proceso de una cierta complejidad, en que hay realidades evidentes y otras que no lo son tanto.

valorarlas y, por último, la posible relación existente con el rendimiento académico.

1.2.2.1. Concepto.

Hoy en día, estamos inmersos en la sociedad de la información, en la cual existe una inmensa cantidad de información a nuestro alcance. Vivimos en un mundo complejo y cambiante donde el conocimiento de las diversas disciplinas crece a gran velocidad. Esto conlleva que las personas estén obligadas a reciclarse y a formarse de manera permanente. Hay que clarificar que cuando hablamos de sociedad de la información no podemos identificarla con la sociedad del conocimiento. Construir la sociedad del conocimiento es la finalidad, es decir, y es cierto que es a partir de la información que generamos conocimiento.

Tenemos acceso a mucha información, pero esto no es suficiente para hablar de conocimiento. Se requiere de un esfuerzo añadido para construir conocimiento, esto es, selección de la información apropiada, comparación de fuentes de información, valoración crítica, integración en las estructuras cognitivas y utilización de la misma para la vida. Se puede decir que el conocimiento es más que información, ya que ésta es simplemente la “materia prima” que permite construir el conocimiento (Gargallo, 2012).

Para construir la sociedad del conocimiento y no la sociedad de la información es necesario, por tanto, *aprender a aprender*, uno de los objetivos prioritarios de la educación. Debido a la inmensa cantidad de información es inimaginable que los aprendices puedan aprender los conocimientos necesarios durante su etapa de escolarización. Por ello, es necesario que los alumnos aprendan estrategias y habilidades que les permitan continuar aprendiendo, de modo que sean capaces manejar la información con la finalidad de transformarla en conocimiento. Estas estrategias y habilidades son, entre otras, saber buscar la información, seleccionarla y analizarla. Es decir, es importante saber encontrar la información ya que no todas las fuentes son fiables. Posteriormente se integrará esta información en los esquemas cognitivos con el objetivo de que los alumnos

puedan desenvolverse en la sociedad de manera óptima. Aprender estas estrategias es muy importante, pues permitirán al estudiante seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Aprender estrategias de aprendizaje y de modo autorregulado es *aprender a aprender* (Gargallo y Ferreras, 2000).

Según Gargallo (2006) “las estrategias de aprendizaje son un constructo complejo que incluye elementos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales” (p. 110). Se podrían definir como aquellos procesos por medio de los cuales se realizan tomas de decisiones conscientes e intencionales encaminadas a alcanzar un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado, que sirven para activar procedimientos y técnicas idóneos para lograr un aprendizaje de calidad (Monereo y Castelló, 1997). En otras palabras, las estrategias de aprendizaje son los procedimientos que el estudiante pone en marcha para aprender conceptos, hechos, principios, actitudes, valores y normas, así como para aprender los propios procedimientos (Gargallo y Ferreras, 2000).

Según Zimmerman (1986) los estudiantes autorregulados se caracterizan por usar estrategias metacognitivas, motivacionales y conductuales. En cierta medida todos los estudiantes ponen en marcha procesos reguladores, pero cabe distinguir que los estudiantes autorregulados se diferencian de los demás estudiantes en que éstos son, por una parte, conscientes de la relación entre los procesos reguladores y los resultados de aprendizaje; y por otra, que hacen uso de estas estrategias para alcanzar sus propósitos académicamente hablando (Zimmerman, 1990).

El aprendizaje autorregulado se podría definir como la participación activa y eficaz de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje a nivel metacognitivo, motivacional y conductual. A nivel motivacional, los estudiantes autorregulados se perciben como autónomos, autoeficaces y motivados intrínsecamente. A nivel de procesos metacognitivos, la autorregulación hace referencia a la planificación, organización, autoinstrucción y autoevaluación que hacen los estudiantes autorregulados. A nivel conductual, alude a la selección,

estructuración y la creación de contextos que optimicen la adquisición (Zimmerman y Martínez-Pons, 1988).

Desde nuestro punto de vista, hablar de aprendizaje autorregulado es hablar de aprendizaje estratégico. Aprender de manera estratégica implica que el aprendiz se desenvuelva cada vez con más autonomía y más autorregulación (Gargallo, 2012).

En la misma línea, es decir, trabajando sobre los conceptos de autonomía y motivación en el aprendizaje autorregulado, Pintrich y García (1991) concluyeron en uno de sus estudios que proporcionar a los alumnos un ambiente de autonomía favorecía de manera indirecta la motivación.

El aprendizaje autorregulado, el aprendizaje estratégico, también se puede aprender y en consecuencia, se puede enseñar. Por eso se habla de *aprender a aprender*. Para enseñar a los estudiantes a aprender estratégicamente, o de modo autorregulado, es esencial construir una estructura teórica que integre las diversas estrategias que se activan para aprender. Este referente teórico servirá para decidir qué estrategias enseñar antes de afrontar la enseñanza de las mismas (Gargallo, 2012).

1.2.2.2. Tipos de estrategias de aprendizaje.

De entre las diversas clasificaciones de estrategias de aprendizaje existentes nos decantamos por la clasificación de Gargallo (2012) que se recoge en la tabla 4.

Tabla 4*Clasificación de las estrategias de aprendizaje.*

1. Estrategias afectivas, disposicionales y de apoyo.	1.1. Estrategias afectivo-emotivas y motivacionales.
	1.2. Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos.
2. Estrategias metacognitivas, de regulación y control.	2.1. Conocimiento.
	2.2. Control.
	2.2.1. Estrategias de planificación.
	2.2.2. Estrategias de evaluación, control y regulación.
3. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información.	
4. Estrategias de procesamiento y uso de la información.	4.1. Estrategias de adquisición de información.
	4.2. Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información.
	4.3. Estrategias de personalización y creatividad.
	4.4. Estrategias de repetición y almacenamiento.
	4.5. Estrategias de recuperación de la información.
	4.6. Estrategias de comunicación, uso de la información adquirida y transferencia.

Fuente: Gargallo (2012).

Se trata de una propuesta coherente con las aportaciones de otros expertos (Beltrán, 2003; Bernad, 1999; Gargallo, 1995; Justicia y Cano, 1993; Pozo, 1990; Román y Gallego, 1994; Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991; Weinstein, Palmer y Schulte, 1987), a las que completa, incluyendo elementos afectivo-emotivos y de apoyo, aspectos metacognitivos, estrategias de búsqueda y selección de información -no recogidas en las otras clasificaciones analizadas- y de procesamiento y uso de la misma, con lo que se cubre el mapa de estrategias que se utilizan para aprender (Gargallo 2012).

A continuación, se explican de manera más detallada las estrategias de aprendizaje de la tabla anterior (Gargallo, 2012):

1. *Estrategias afectivas, disposicionales y de apoyo.* Estas estrategias se asocian con el “querer”, con la gestión de las disposiciones, de la motivación y del clima adecuado para aprender; son las que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Aquí se incluyen dos tipos de estrategias:
 - 1.1. *Estrategias afectivo-emotivas y motivacionales:* que integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, autoconcepto-

- autoestima, autoeficiencia, sentimiento de competencia, relajación, control de la ansiedad, reducción del estrés, etc.
- 1.2. *Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos*: se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, relaciones interpersonales pertinentes, etc.
 2. *Estrategias metacognitivas, de regulación y control*: se refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo con los objetivos de la tarea y en función del contexto. Están relacionadas con la “toma de decisiones y con su evaluación”, con la autorregulación del alumno. Integran:
 - 2.1. *Conocimiento*: se refieren al conocimiento de la propia persona, de las estrategias disponibles, de las destrezas y limitaciones, de los objetivos de la tarea y del contexto de aplicación.
 - 2.2. *Control*: integran todo lo referido al control que el aprendiz puede ejecutar sobre sus propios procesos de aprendizaje. Pueden ser:
 - 2.2.1. *Estrategias de planificación*: del trabajo, estudio, exámenes, etc.
 - 2.2.2. *Estrategias de evaluación, control y regulación*: implican verificación y valoración del propio desempeño, control de la tarea, corrección de errores y distracciones, rectificaciones, autorrefuerzo, etc.
 3. *Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información*: integran todo lo referente a la localización, recogida y selección de información. El estudiante debe aprender, para ser aprendiz estratégico, cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas para disponer de la misma. Debe aprender, también, mecanismos y criterios para seleccionar la información pertinente. Tanto éstas como las que siguen son estrategias relacionadas con el “poder”, con el manejo de habilidades relacionadas con el procesamiento de la información.
 4. *Estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida*: son las dirigidas al trabajo sobre los materiales para su comprensión, integración y uso eficaz. Incluyen:
 - 4.1. *Estrategias de adquisición de información*: suponen atender a los profesores, a aspectos fundamentales de los contenidos, manejo de técnicas como la toma de notas y apuntes, la prelectura, la lectura comprensiva, etc.
 - 4.2. *Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información*: controlan los procesos de reestructuración, elaboración y organización de la información para hacerla propia, de cara a integrarla mejor en la estructura cognitiva, a través de técnicas como el subrayado, el epigrafiado, el resumen, los esquemas, los mapas conceptuales, etc.

- 4.3. *Estrategias de personalización y creatividad*: incluyen el pensamiento crítico, las propuestas personales creativas, etc.
- 4.4. *Estrategias de repetición y almacenamiento*: que controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo, a través de técnicas como la copia, la repetición, los recursos mnemotécnicos, el establecimiento de conexiones significativas, etc.
- 4.5. *Estrategias de recuperación de la información*: que controlan los procesos de recuerdo y recuperación, a través de técnicas como los ejercicios de recuerdo, los de recuperación de la información siguiendo la ruta de conceptos relacionados, etc.
- 4.6. *Estrategias de comunicación, uso de la información adquirida y transferencia*: que permiten utilizar eficazmente la información adquirida para tareas académicas y de la vida cotidiana, a través de técnicas como la elaboración de informes, la realización de síntesis de lo aprendido, la simulación de exámenes, las autopreguntas, los ejercicios de aplicación y transferencia, etc. (pp. 252-253).

Para entender por qué los alumnos estudian de una forma determinada, se necesita conocer las razones por las cuales utilizan una estrategia en concreto y no otra. El aprendizaje y la forma de abordarlo dependen de varios elementos en interacción, es decir, no se trata de un estudiante que hace frente al aprendizaje individualmente. Por una parte, está el estudiante con sus experiencias y sus conocimientos previos, sus habilidades, sus destrezas y estrategias, sus preferencias al estudiar, su rendimiento académico, los motivos por los que estudia, sus intereses, sus valores y sus expectativas. Así como la percepción del estudiante del aprendizaje, las tareas, el profesor y el contexto. Por otra parte, está el contexto de enseñanza-aprendizaje que incluye elementos influidos por la percepción del estudiante, como son: el currículum, los contenidos, los métodos de enseñanza y de evaluación, la actitud del profesor, etc. El resultado de esta interacción es una implicación determinada del estudiante en su aprendizaje, la utilización de una serie de estrategias y un rendimiento académico concreto (Gargallo, 2003).

1.2.2.3. Instrumentos de evaluación.

La evaluación de las estrategias de aprendizaje se puede llevar a cabo con diversos procedimientos: observación, análisis de tareas, portafolios, etc. Sin embargo, en la investigación, sobre todo cuando se trabaja con muestras numerosas, se utilizan diseños pretest-postest o se pretende comparar resultados entre diferentes muestras o poblaciones, lo usual es utilizar cuestionarios. A continuación, se recogen y describen sucintamente algunos de los principales instrumentos que evalúan las estrategias de aprendizaje ordenados por su fecha de publicación, del más antiguo al más moderno.

Cabe destacar que antes de que se evaluaran las estrategias de aprendizaje, los cuestionarios medían constructos derivados de un enfoque teórico previo, fundamentalmente los hábitos y técnicas de estudio, conceptos derivados del conductismo. Un ejemplo de ello es el cuestionario ACH (Actitudes, Condiciones y Hábitos) de Caballero (1972).

Otro caso es el CETI (Cuestionario de Estudio y Trabajo Intelectual) de Yuste (1992), que analiza factores como: actitud ante el estudio (motivaciones), ambiente externo, planificación, método activo, concentración, aprovechamiento de las clases y espontaneidad (sinceridad de las respuestas). Este instrumento va dirigido a alumnos de edades comprendidas entre los 15 y 19 años.

Y el CHTE (Cuestionario de Técnicas y Hábitos de Estudio) de Álvarez y Fernández (1999). Este instrumento tiene como finalidad la evaluación de los hábitos y técnicas de estudio que influyen en el aprendizaje. Se divide en siete escalas: Actitud general hacia el estudio, Lugar de estudio, Estado físico del escolar, Plan de trabajo, Técnicas de estudio, Exámenes y ejercicios, y Trabajos. Este cuestionario va dirigido a alumnos de edades comprendidas entre los 10 y los 18 años.

En nuestro país el concepto de estrategias de aprendizaje no se empieza a utilizar con una cierta profusión hasta los años 90. Y, hasta que no apareció el cuestionario ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje), de Román y Gallego

(1994), no se disponía de instrumentos específicos estandarizados en español que midieran las estrategias de aprendizaje (Gargallo y Ferreras, 2000). Los disponibles evaluaban hábitos y técnicas de estudio, como hemos señalado antes, con un planteamiento teórico de base bastante limitado que hoy ha sido superado por el de las estrategias de aprendizaje. Este instrumento va dirigido a alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años) y evalúa el grado en que los estudiantes poseen y utilizan estrategias. Esta escala divide en cuatro fases el proceso de aprendizaje (Camarero, Buey y Herrero, 2000):

1. *Fase de adquisición de la información*: se activan estrategias atencionales y de repetición.
2. *Fase de codificación de la información*: se activan estrategias de nemotecnización, elaboración y organización de nueva información.
3. *Fase de recuperación de la información*: se activan estrategias de búsqueda en la memoria y de generación de respuesta.
4. *Fase de apoyo al procesamiento*: se activan estrategias metacognitivas, afectivas, sociales y motivacionales.

Por eso, el cuestionario evalúa cuatro tipos de estrategias: estrategias de adquisición de la información, estrategias de codificación de la información, de recuperación de la información y estrategias de apoyo al procesamiento.

Además de este instrumento, en la actualidad existen diversas alternativas, de las cuales incluimos algunos ejemplos en las siguientes líneas.

El cuestionario IDEA (Inventario de Estrategias de Aprendizaje) de Vizcarro (1992), que evalúa los procesos implicados en el estudio-aprendizaje. Va dirigido a alumnos de bachiller y universidad (de 16 a 24 años). El inventario está compuesto por 153 ítems agrupados en 14 escalas: atención-concentración, establecer conexiones, identificar la información principal, expresión, asertividad con el profesor, motivación-esfuerzo, percepción del control, aprendizaje memorístico, presentación de exámenes, trabajo continuado, metacognición, utilización de información adicional, organización y aprendizaje reflexivo.

El DIE (Diagnóstico Integral del Estudio) de Pérez, Rodríguez, Cabezas y Polo (1999). Este cuestionario evalúa la conducta del estudio con el objetivo de prevenir y/o corregir hábitos, técnicas y estrategias de estudio. Existen tres formatos: DIE 1 (de 9 a 11 años), DIE 2 (de 12 a 16 años) y DIE 3 (a partir de 16 años). El DIE 1 consta de 60 ítems, el DIE2 de 80 y el DIE 3 de 96, que se agrupan en dos escalas: la primera es actitud y la segunda, autoconcepto. A su vez, cada una se compone de cuatro subescalas, las mismas para las dos escalas.

El ESEAC (Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado) de Bernad (2000), que evalúa las estrategias de aprendizaje que los aprendices ponen en práctica cuando se enfrentan a las tareas de aprendizaje y estudio. Este instrumento va dirigido al alumnado de Educación Primaria hasta la universidad.

El SIACEPA (Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje) de Barca, González, Brenlla, Santamaría y Seijas (2000), que evalúa, entre otras cosas, los enfoques (motivos y estrategias) de aprendizaje. Va dirigido a alumnos de 12 a 16 años, es decir, de Educación Secundaria Obligatoria.

El CEAM (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación) de Ayala, Martínez y Yuste (2004), que mide las estrategias de aprendizaje y la motivación. Este instrumento se compone de 160 ítems estructurados en dos dimensiones; la primera, la dimensión de estrategias de aprendizaje o cognitiva, que consta de cuarenta ítems y la segunda, la dimensión motivacional. Va dirigido a alumnos entre 12 y 18 años, es decir, al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller.

El CEA (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje) de Beltrán, Pérez y Ortega (2006). Este instrumento evalúa cuatro grandes escalas en los que se agrupan las estrategias: Sensibilización, Elaboración, Personalización y Metacognición; que a su vez se subdividen en once subescalas que se corresponden a las once grandes estrategias de aprendizaje:

1. Motivación.
2. Actitudes.
3. Afectividad-control emocional.
4. Selección de información.
5. Organización de la información.
6. Elaboración de la información.
7. Pensamiento creativo y crítico.
8. Recuperación de la información.
9. Transferencia.
10. Planificación y evaluación.
11. Regulación.

De los resultados se obtiene un perfil de las puntuaciones del estudiante en cada una de las estrategias, permitiendo así identificar su capacidad estratégica. Este cuestionario va dirigido a alumnos que cursan la Enseñanza Secundaria Obligatoria, de 12 a 16 años.

El CEDEA (Cuestionario de Evaluación y Diagnóstico de las Estrategias de Aprendizaje) de Ferreras (2008). El objetivo de este instrumento es dar solución a las deficiencias encontradas en los cuestionarios existentes hasta la fecha que miden las estrategias de aprendizaje. Va dirigido a alumnos en edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, es decir, para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Este cuestionario se compone de tres escalas y éstas a su vez, están formadas por un conjunto de estrategias a evaluar.

Como se puede observar, los cuestionarios mencionados con anterioridad están dirigidos solamente a alumnos de Primaria y Secundaria, que fueron, en su momento, las poblaciones más estudiadas, aunque ya desde el principio se diseñaron instrumentos para alumnado universitario. Es verdad que, en España, el interés sobre el tema en el ámbito universitario fue creciendo a partir del año 2000 debido a la reforma educativa (Castellanos, Palacio, Cuesta y García, 2011). A continuación, citamos algunos ejemplos de instrumentos para la evaluación de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios:

La escala LASSI (Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Técnicas de Estudio) de Weinstein et al. (1987) es una herramienta que mide el uso de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio por parte de los estudiantes. Este cuestionario va dirigido a alumnos a partir de 16 años, es decir, a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y la universidad. Cabe destacar que su fiabilidad y su validez han sido contrastadas en la población española (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González, 1998).

El MSLQ (Motivated Strategies Learning Questionnaire) de Pintrich et al. (1991). Este cuestionario mide el uso de diferentes estrategias de aprendizaje y está dirigido a alumnos universitarios. Se compone de 81 ítems agrupados en dos dimensiones (motivación y estrategias) y quince subescalas.

El CEAM II (Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje y motivación II) de Roces, Tourón y González (1995), que evalúa el uso de diferentes estrategias de los alumnos. Este cuestionario va dirigido a estudiantes universitarios y su estructura es la misma que el MSLQ ya que, consta de 81 ítems: 31 en la escala de motivación y 50 en la de estrategias. Cabe destacar que es una adaptación del MSLQ (Motivational Strategies Learning Questionnaire), de Pintrich et al. (1991), anteriormente mencionado.

El CEVEAPEU (Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios) de Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009). Es un instrumento validado en población universitaria, que evalúa las estrategias de aprendizaje al mismo tiempo que corrige las limitaciones de otros cuestionarios. Este cuestionario consta de 88 ítems. Este instrumento, que se utiliza en la investigación, se describe con detalle más adelante, en el apartado de instrumentos.

1.2.2.4. La relación de las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico.

En cuanto a su relación con el rendimiento académico, existen evidencias de que las estrategias de aprendizaje influyen en el rendimiento académico. Esto se debe a que las estrategias de aprendizaje aportan a los alumnos las herramientas necesarias para trabajar de manera competente en el contexto de aprendizaje. Diversas investigaciones han aportado datos que hacen referencia a dicha relación en estudiantes universitarios. También se han encontrado estudios sobre este tema en adolescentes, pero en este caso, nos centraremos en los estudiantes universitarios. A continuación, se muestran algunas de las investigaciones más recientes que hacen referencia a este tema.

Gargallo (2006) realizó una investigación de la relación de las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. En concreto, analizó una muestra de 545 alumnos, 319 de la Universidad de Valencia y 226 de la Universidad Politécnica de Valencia. Para ello, utilizó el cuestionario CEVEAPU (Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios) diseñado para la investigación y validado en estudiantes universitarios. En este estudio concluyó que los alumnos de rendimiento alto disponían de estrategias de control, así como de habilidades de interacción social y de transferencia, todas ellas carentes en los de bajo y medio rendimiento. Además, su motivación era intrínseca al contrario que los alumnos de bajo rendimiento que presentaban una motivación extrínseca.

Gargallo, Suárez y Ferreras (2007) llevaron a cabo un estudio sobre la relación de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. En la investigación participaron un total de 545 estudiantes, 319 de la Universidad de Valencia y 226 de la Universidad Politécnica de Valencia. El cuestionario utilizado fue el CEVEAPEU (Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios) de

Gargallo et al. (2009). En el trabajo encontraron correlaciones significativas entre el rendimiento académico y las siguientes estrategias:

- Subescala Estrategias Motivacionales:
 - Autoeficacia y expectativas positivas.
 - Motivación Intrínseca.
 - Valor de la tarea.
 - Atribuciones Internas.
- Subescala Estrategias Metacognitivas:
 - Control-Autorregulación.
 - Autoevaluación.
 - Planificación.
- Subescala Estrategias de Control del Contexto, Interacción Social y Manejo de Recursos:
 - Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros.
 - Control del contexto.
- Subescala Estrategias de Búsqueda y Selección de Información:
 - Conocimiento de fuentes de Información y búsqueda de información.
- Subescala Estrategias de procesamiento y Uso de la Información:
 - Adquisición de información.
 - Personalización y creatividad.
 - Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotecnias.
- Transferencia.
- Manejo de recursos para usar eficazmente la información adquirida.

Villamizar (2008) realizó una investigación con el objetivo de conocer la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga. En el estudio participaron un total de 101 alumnos, que estaban en ese momento entre el III y el IX semestre. Para ello, utilizó la Escala de Estrategias de Aprendizaje Abreviada para Estudiantes Universitarios ACRA

de Román y Gallego (1994). En este trabajo encontró correlaciones significativas entre el uso de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, por lo que a mayor uso de estrategias mayor rendimiento académico.

Loret De Mola (2011) realizó una investigación en estudiantes de la universidad peruana “Los Andes” de Huancayo (Perú), sobre estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico. Para ello, los instrumentos que utilizaron fueron el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), de Alonso, Gallego y Honey (1999); y el cuestionario ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje), de Román y Gallego (1994). Concluyeron que tanto los estilos de aprendizaje como las estrategias se relacionan significativamente con el rendimiento académico en los estudiantes mencionados.

Gargallo, Almerich, Garfella, Fernández, García y Rodríguez (2011) llevaron a cabo un estudio para conocer, entre otras cosas, la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Para ello evaluaron las estrategias de un grupo de 148 alumnos excelentes provenientes de 11 titulaciones de 9 centros de la Universidad Politécnica de Valencia y las compararon con un grupo de 133 alumnos medios de los mismos centros. En la evaluación el instrumento que utilizaron fue el cuestionario CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios) de Gargallo et al. (2009). Finalmente concluyeron que las estrategias de aprendizaje tienen influencia en el rendimiento académico, especialmente en el de los estudiantes excelentes que utilizan más y mejores estrategias que los estudiantes medios.

Herrera (2014) llevó a cabo una investigación en alumnos de Nutrición y Dietética de la Universidad del Desarrollo sobre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Para ello, se utilizó el cuestionario MSLQ (*Motivated Strategies Learning Questionnaire*) de Pintrich et al. (1991), en su versión adaptada al español. En este estudio se encontraron relaciones significativas (en 6 de las 9 escalas) entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

Stover, Uriel, De la Iglesia, Freiberg y Fernández (2014) realizaron un estudio en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires sobre rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación. Para la recogida de información utilizaron las adaptaciones locales del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio LASSI (*Learning and Study Strategies Inventory*) de Weinstein et al. (1987), y la Escala de Motivación Académica EMA (*Echelle de Motivation en Éducation*) de Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989). Concluyeron que el entrenamiento en estrategias de aprendizaje se asocia con un mejor rendimiento académico.

Roux y Anzures (2015) llevaron a cabo una investigación en estudiantes de una escuela privada de educación media superior sobre estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico. Para ello, utilizaron el Cuestionario CEVEAPEU (Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios) de Gargallo et al. (2009). En su estudio concluyeron que las estrategias de aprendizaje correlacionan con el rendimiento académico, especialmente las estrategias: *puedo entender contenidos de física* (motivacional), *procuro aprender de mis errores* (metacognitiva), y *tomo apuntes en clase* (procesamiento y uso de la información).

Juárez, Rodríguez, Escoto y Montijo (2016) llevaron a cabo una investigación en estudiantes universitarios sobre la relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico. Para ello, utilizaron el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, CHAEA, de Alonso, Gallego y Honey (2007) y el Cuestionario CEVEAPEU (Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios) de Gargallo et al. (2009). En su estudio confirman la relación entre el rendimiento académico y los estilos y estrategias de aprendizaje.

Añez (2016) realizó un estudio en estudiantes de educación básica primaria sobre la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Para ello, utilizaron el cuestionario ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje), de Román y Gallego (1994). En su investigación demostraron que existía una

correlación estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en las asignaturas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Sociales.

Hasta aquí algunos ejemplos de investigaciones que confirman la relación de las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico. Es una pequeña muestra, pues podemos encontrar numerosos estudios que tratan este tema.

1.2.3. Enfoques de aprendizaje.

En este apartado se explica qué son los enfoques de aprendizaje y se concretan los tipos de enfoques existentes, así como los instrumentos de evaluación que se utilizan para valorarlos y, por último, se analiza la posible relación existente con el rendimiento académico.

1.2.3.1. Concepto.

Retomamos las ideas del apartado anterior sobre estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado, donde comentábamos la necesidad de integrar en el sistema educativo la competencia de *aprender a aprender* con el objetivo de construir la sociedad del conocimiento. Este planteamiento ha tenido una notable incidencia, al menos a nivel de declaraciones de principios, en la adaptación de la estructura de los estudios universitarios en España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado en 1998. Entre esos principios se encuentra la calidad, que incluye, entre otros aspectos, la preocupación por saber cómo estudian y aprenden los estudiantes para mejorar el proceso de aprendizaje. Según Gargallo, Garfella y Pérez (2006), los enfoques de aprendizaje es uno de los constructos que mejor explican esta cuestión.

En las últimas décadas se han producido cambios importantes en el modelo de educación superior que se traducen en que la atención está centrada en el estudiante (Hernández y Hervás, 2005), al tiempo que se dan cambios relevantes en los roles profesionales del profesorado universitario que ha ido dando creciente

importancia a la acción tutorial y al conocimiento de las distintas maneras de aprender de los estudiantes. Los investigadores han intentado establecer, desde los años 70, acuerdos sobre la manera en que los estudiantes universitarios aprenden, es decir, sobre los enfoques de aprendizaje. Este campo de estudio se denomina en inglés *Student Approaches to Learning* (es la perspectiva SAL).

Biggs (2005), una de las autoridades en el tema, deja patente que a lo largo del siglo XX los psicólogos llevaron a cabo investigaciones sobre el aprendizaje pero sin resultados aparentes en mejorar la enseñanza. El motivo era que los psicólogos pretendían elaborar “la magna teoría del aprendizaje”, una teoría descontextualizada. Desde entonces, esto ha cambiado y en los últimos treinta años el interés por estudiar las formas en las que los estudiantes desarrollan su aprendizaje se ha acrecentado. Hasta entonces no se habían estudiado los contextos, escuelas y universidades, que es donde aprenden los estudiantes, cosa que ahora sí tenemos ya que el aprendizaje se estudia en los contextos donde acontece.

El estudio sobre cómo aprenden los estudiantes, es decir, sobre los enfoques de aprendizaje (*Approaches to Learning*) tiene su origen en Suecia de la mano de Marton y Säljö, los cuales realizaron una investigación sobre el modo de aprender de los estudiantes. Este trabajo consistió en dar a los alumnos un texto que debían leer y a los alumnos se les dijo que, después de la lectura, se les harían algunas preguntas. De la resolución de la tarea surgió un primer grupo, que utilizó un enfoque superficial. Los estudiantes pensando en qué podrían preguntarles, se concentraron en datos y detalles inconexos pero no en el razonamiento que exponía el autor. En cambio, un segundo grupo usó un enfoque profundo, ya que se concentraron en comprender e interpretar el significado de lo que trataba decir el autor (Biggs, 2005). Estos dos enfoques los explicaremos detalladamente más adelante.

A partir de los estudios de Marton y Säljö, investigadores como Biggs y su equipo de investigación en Australia y Hong Kong, y Entwistle y Ramsden en Edimburgo también han obtenido resultados similares (Hernández y Hervás, 2005).

Los tres grupos de investigadores convergen en el constructo enfoques de aprendizaje, en lo que éste supone y en la tipología básica. Los enfoques de aprendizaje pueden entenderse como una predisposición u orientación a aprender de determinada manera, basada en motivos (¿por qué?), metas e intenciones (¿qué quiero conseguir?), que lleva a hacer uso de determinadas estrategias (¿cómo hago para conseguirlo?) para lograr los objetivos (Biggs, 1988 y 1993).

Cabe destacar que existe conformidad en indicar los dos componentes por los cuales están formados los enfoques de aprendizaje. Estamos hablando, por una parte, de la motivación o intenciones de los estudiantes para aprender, y por otra, de las estrategias que utilizan en su proceso de aprendizaje. Enmarcado en un contexto educativo determinado, la forma en la que un estudiante se aproxima al aprendizaje dependerá de sus motivos y de sus intenciones, de sus características personales, de los conocimientos que posee y del uso que haga de los conocimientos previos (Hernández y Hervás, 2005).

Según Hernández y Hervás (2005) existen estudios que evidencian dos niveles de generalidad mediante los cuales describir y analizar los enfoques de aprendizaje. Un enfoque puede:

1. Describir la intención y el proceso que los estudiantes utilizan al abordar una tarea.
2. Aludir a la forma en la que los estudiantes se enfrentan a la mayoría de las tareas.

1.2.3.2. Tipos de enfoques de aprendizaje.

Según Salim (2005) las diferentes formas en las que los estudiantes aprenden ha originado una corriente investigadora cuya finalidad es el estudio de los enfoques de aprendizaje. En el ámbito de la investigación educativa este hecho ha tenido una gran repercusión debido a la relación de los enfoques con aspectos estratégicos y motivacionales. Algunos autores afirman que existe relación entre el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje que utilizan los estudiantes para abordar una determinada tarea.

Cabe destacar que los términos enfoque superficial y enfoque profundo se refieren a la forma de aprender del estudiante una determinada tarea, pero en ningún caso son características fijas de los estudiantes. Los estudiantes se decantan por un enfoque u otro dependiendo del contexto de la enseñanza y la preferencia personal de cada uno (Biggs, 2005).

A la afirmación anterior nosotros añadimos a los términos *superficial* y *profundo* el enfoque estratégico ya que también es una forma que tienen los estudiantes de relacionarse con el contexto de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, existen tres tipos de enfoques: enfoque superficial, enfoque profundo y enfoque estratégico o de logro.

1.2.3.2.1. Enfoque superficial.

El enfoque superficial, como hemos adelantado en el apartado anterior, es utilizado por los estudiantes que buscan realizar una tarea con el mínimo esfuerzo y por cumplir con los requisitos. Para ello utilizan actividades de bajo nivel cognitivo, es decir, en vez de comprender los contenidos, los alumnos aprenden al pie de la letra o, en vez de elaborar un razonamiento se limitan a relacionar puntos. Cabe destacar que la memorización no siempre corresponde a un enfoque superficial ya que es conveniente cuando se utiliza para memorizar obras teatrales, vocabulario o fórmulas matemáticas, por ejemplo. En cambio, pertenece al

enfoque superficial cuando la memorización se usa como sustituto de la comprensión (Biggs, 2005).

Este enfoque se emplea como medio para realizar una tarea sin trabajar demasiado con el fin de evitar el fracaso. Se basa en una motivación extrínseca ya que el objetivo es evitarse problemas (Ruiz, Hernández y Ureña, 2008).

Según Biggs (2005) el problema de que los estudiantes utilicen el enfoque superficial y que aun así obtengan buenas calificaciones no es de los estudiantes, sino de la evaluación, es decir, del profesor. Hoy en día, la forma en la que se enseña y la forma en la que se evalúa favorecen el uso de este enfoque, debido a que la enseñanza y la evaluación no están alineadas con los objetivos de la materia que se imparte (alineamiento constructivo). Podríamos conseguir que los estudiantes no utilizaran este enfoque si cambiásemos el modo de enseñanza y la evaluación.

Dado el bajo nivel cognitivo que se obtiene con el uso de este enfoque, es preferible desaconsejarlo y, en su lugar, hay que estimular el enfoque profundo. El resultado del enfoque superficial está fragmentado y no transmite el significado; en cambio, con el enfoque profundo el estudiante podrá elaborar el significado (Biggs, 2005).

1.2.3.2.2. Enfoque profundo.

Según Gargallo, Garfella y Pérez (2006) el enfoque profundo es utilizado por los estudiantes que tienen interés por la asignatura que están aprendiendo y, además, son aquellos que dotan de significado personal a su aprendizaje. Su objetivo es lograr la comprensión al mismo tiempo que satisfacen su curiosidad personal mediante el uso de estrategias. Para ello, el estudiante relaciona las ideas del texto con su conocimiento previo y su experiencia, integra las ideas mediante estructuras organizativas y analiza la lógica de la argumentación del texto. Con todo ello, el estudiante consigue un profundo nivel de comprensión. En general,

los alumnos que tienen un perfil profundo suelen tener un buen rendimiento académico.

Según Ruiz et al. (2008) este enfoque, al contrario que el enfoque superficial, se basa en un interés o motivación intrínseca. Las estrategias que los estudiantes utilizan son para alcanzar el mayor grado de comprensión.

1.2.3.2.3. Enfoque estratégico.

Según Salas (1998) los estudiantes utilizan el enfoque estratégico cuando su intención es lograr altas calificaciones, es decir, el mayor éxito posible. Esta pretensión provoca que el estudiante maneje diferentes estrategias con el objetivo de hacer frente a los requerimientos que percibe que son importantes. Por ejemplo, hace uso de exámenes anteriores con el fin de predecir las preguntas y tiene en cuenta los esquemas de puntuación. Así mismo, organiza su tiempo y distribuye su esfuerzo para lograr los mejores resultados.

En cuanto a la motivación, el enfoque estratégico se basa en una motivación extrínseca y de logro.

En este enfoque también llamado enfoque de logro (*achievement approach*) los estudiantes compiten y están motivados para obtener las mejores calificaciones pero su interés por la materia es independiente (motivo de logro). La finalidad de las estrategias que utilizan los estudiantes con enfoque de logro es optimizar el tiempo y el esfuerzo invertidos (Soto, García y González, 2012).

Mientras que el uso del enfoque superficial o del enfoque profundo es excluyente, el enfoque estratégico o de logro puede ponerse en marcha siguiendo una línea más bien profunda o superficial dependiendo del contexto. Esto significa que los estudiantes que consideren que obtendrán mejores resultados aprendiendo de manera mecánica y repetitiva, sin implicarse en su comprensión y significado, optarán por combinar los enfoques: superficial y de logro. En cambio aquellos estudiantes que crean que conseguirán mejores calificaciones comprendiendo y

relacionando sus conocimientos previos con los nuevos, optarán por combinar el enfoque profundo y de logro (Salim, 2006).

1.2.3.3. Presentación sintética de los enfoques: superficial, profundo y estratégico.

Tabla 5

Diferencias entre el enfoque superficial, profundo y estratégico.

	Enfoque superficial	Enfoque profundo	Enfoque estratégico
<i>Intención</i>	Librarse de la tarea	Aprender	Obtener calificaciones altas
<i>Nivel cognitivo</i>	Bajo	Alto	Depende del contexto
<i>Motivación</i>	Extrínseca	Intrínseca	Extrínseca y de logro
<i>Estrategias que utiliza</i>	Aprendizaje al pie de la letra	Relacionar los conceptos nuevos con sus conocimientos previos	Predecir las preguntas con exámenes anteriores

Fuente: elaboración propia basada en Gargallo (2006); Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez (2000).

1.2.3.4. Instrumentos de evaluación.

Para evaluar los enfoques de aprendizaje se han elaborado diferentes tipos de cuestionarios. A continuación, se muestran algunos ejemplos.

El cuestionario *ASI Approaches to Study Inventory* o Inventario de Enfoques de Estudio (Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979). Está compuesto por 64 ítems que forman 16 subescalas: Enfoque Profundo, Interrelación de Ideas, Uso de la Evidencia, Motivación intrínseca y Enfoque Superficial, entre otras (Cano, 2000).

El cuestionario *RASI Revised Approaches to Studying Inventory* (Entwistle, 1993), es una versión posterior al ASI (Gargallo et al., 2006). Es de tipo Likert y está compuesto por 3 escalas que integran subescalas (Salas, 1998).

1. Enfoque profundo.
 - a. Búsqueda de significado.
 - b. Interés activo.

- c. Actitud crítica.
 - d. Relación y organización de ideas.
 - e. Uso de la evidencia y de la lógica.
2. Enfoque superficial.
- a. Dependencia de la memoria.
 - b. Dificultad para encontrar el sentido.
 - c. Incapacidad para relacionar.
 - d. Estudio irreflexivo.
 - e. Preocupación por cumplir.
3. Enfoque estratégico.
- a. Decidido a sobresalir.
 - b. Alerta a las exigencias de evaluación.
 - c. Esfuerzo en el estudio.
 - d. Organizado para estudiar.
 - e. Control del tiempo.

El cuestionario ILP *Inventory of Learning Processes* o Inventario de Procesos de aprendizaje (Schmeck, Ribich y Ramanaiah, 1977). Está compuesto por 62 ítems agrupados en cuatro factores (Cano, 2000).

1. Procesamiento Profundo.
2. Procesamiento Elaborado.
3. Memoria de Hechos.
4. Estudio Metódico.

Biggs en un principio apoyaba la existencia de tres enfoques y elaboró dos cuestionarios que evaluaban el enfoque superficial, el profundo y el estratégico: el cuestionario CPA (Cuestionario de Procesos de Aprendizaje) o LPQ *Learning Process Questionnaire* que evalúa los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de secundaria y el cuestionario CPE (Cuestionario de Procesos de Estudio) o SPQ *Study Process Questionnaire*, que evalúa los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios En la nueva versión del CPE, el cuestionario R-SPQ-2F *Revised Study Process Questionnaire Two Factors* de Biggs, Kember y Leung

(2001), sólo apoyan la existencia de dos enfoques: superficial y profundo ya que la existencia del enfoque estratégico no ha sido corroborada por los datos de que él dispone (Gargallo et al., 2006). Describimos este instrumento más adelante ya que es uno de los utilizados en la investigación.

El cuestionario CEPEA (Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje) de Barca (1999), es un instrumento que evalúa tanto el grado y el nivel de los enfoques de aprendizaje, como las estrategias y los motivos integrados en dichos enfoques y los compuestos de enfoques de los alumnos universitarios. Es una escala de tipo Likert y está compuesto por 42 ítems.

1.2.3.5. La relación de los enfoques con el rendimiento académico.

En cuanto a la relación de los enfoques de aprendizaje con el rendimiento académico, existen evidencias de que los enfoques de aprendizaje, concretamente, el enfoque profundo influye en el rendimiento académico. Esto se debe a que los estudiantes que utilizan los procesos de nivel cognitivo superior para aprender alcanzan una mejor comprensión y, en consecuencia, mejores resultados académicos.

Diversas investigaciones han aportado datos que hacen referencia a dicha relación en estudiantes universitarios. También se han encontrado estudios sobre este tema en adolescentes, pero en este caso, nos centraremos en los estudiantes universitarios.

Valle et al. (2000) analizaron los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. Concretamente, 614 estudiantes de la Universidad de La Coruña que cursaban Magisterio, Enfermería, Fisioterapia, Ciencias Empresariales, Psicopedagogía y Ciencias Químicas. Para evaluar los enfoques utilizaron el Cuestionario del Procesos de Estudio (CPE). En este estudio concluyeron que los estudiantes que adoptaban de manera predominante un enfoque profundo mostraban unos niveles de rendimiento académico significativamente más altos que los demás.

Ruiz et al. (2008) llevaron a cabo un estudio sobre enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional en estudiantes universitarios. Un total de 713 alumnos estudiantes de CAFD (Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) correspondientes a cinco universidades: la Universidad de Extremadura, la UCAM, la Universidad Alfonso X de Madrid, la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad de La Coruña. Para ello utilizaron dos cuestionarios: el Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE) y el Cuestionario sobre Aspectos Personales y Académicos en Estudiantes Universitarios (CAPAEU) que fue elaborado para ese estudio con la finalidad de evaluar las variables producto. En su investigación concluyeron que era significativa la relación entre el enfoque adoptado por el estudiante y el rendimiento institucional, es decir, los alumnos que utilizan un enfoque profundo obtienen mejores calificaciones que los alumnos que utilizan un enfoque superficial.

Fox, Stevenson, Connelly, Duff y Dunlop (2010) llevaron a cabo un estudio en el cual analizaron la relación entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico. En concreto, evaluaron la efectividad de una técnica llamada MAP (The Mentor Accountant Project) en relación con los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico. La técnica consistió en ayudar a los alumnos en su transición a su primer año de universidad mediante alumnos de tercer año (mentores). Éstos fueron entrenados en habilidades de estudio que luego enseñaron a los pupilos. Para medir los enfoques de aprendizaje (antes y después de su participación) y los posibles cambios en los participantes de MAP y los que no participaron utilizaron ASSIST. Un total de 147 alumnos de primer año y 86 de tercer año cumplimentaron el cuestionario pre-MAP ASSIST y 112 de primer año y 72 de tercer año el post-MAP ASSIST. Los resultados mostraron diferencias entre los enfoques de aprendizaje de los participantes en MAP y los que no.

Gargallo, Almerich, Suárez, García, Pérez y Fernández (2013) llevaron a cabo un estudio sobre los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios, así como su evolución a lo largo del primer año de carrera. En concreto, participaron 217 alumnos, de los cuales 124 eran excelentes y 93

medios de la Universidad Politécnica de Valencia. Para ello emplearon el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE), que evalúa los enfoques de aprendizaje. En esta investigación concluyeron que los alumnos excelentes, es decir, aquellos estudiantes que obtienen mejores puntuaciones utilizaban un enfoque profundo frente a los estudiantes medios que usaban un enfoque superficial.

1.2.4. Actitudes ante el aprendizaje.

En este apartado se explica qué son las actitudes ante el aprendizaje, así como los instrumentos de evaluación que se emplean para medirlas y, por último, se analiza la posible relación existente con el rendimiento académico.

1.2.4.1. Concepto.

Siguiendo a Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007) entendemos el concepto de actitud como una forma de actuar que es aprendida y de relativa duración, en la cual el sujeto evalúa de un modo determinado a un objeto, persona, grupo, suceso o situación. Esta evaluación se realiza en base a las creencias que el sujeto tiene sobre estos elementos y el resultado de ésta es comportamiento favorable o desfavorable hacia ese objeto, persona, grupo, suceso o situación consecuente con esa valoración. Las actitudes tienen un carácter multidimensional ya que están formadas por varios factores como son, cognitivo, afectivo-evaluativo y conductual.

1.2.4.2. Instrumentos de evaluación.

La evaluación de las actitudes de los estudiantes ante el aprendizaje se puede realizar a través de procedimientos como pueden ser la observación y el análisis de las tareas ejecutadas por los estudiantes. Sin embargo, cuando la muestra es extensa se utilizan los cuestionarios ya que permite llevar a cabo el estudio de una forma más rápida y objetiva. A continuación, se recogen algunos de los principales instrumentos que evalúan las actitudes ante el aprendizaje según

la población a la que van dirigidos. En primer lugar, se presenta un cuestionario dirigido al alumnado de la ESO y, en segundo lugar, otros dirigidos al alumnado universitario.

El CHTE (Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio) de Álvarez y Fernández (1999). También lo hemos mencionado en el apartado de la evaluación de las estrategias de aprendizaje porque este cuestionario tiene como finalidad evaluar los factores que de manera directa o indirecta influyen en el aprendizaje. En su elaboración se han considerado tres aspectos esenciales como son, las condiciones físicas y ambientales; la planificación y estructuración del tiempo; y el conocimiento de las técnicas básicas, que se han desglosado en siete escalas: actitud general hacia el estudio, lugar de estudio, estado físico del escolar, plan de trabajo, técnicas de estudio, exámenes y ejercicios, y trabajos. La población a la que va dirigido son estudiantes entre los 10 y los 18 años.

El CEVAPU (Cuestionario para la Evaluación de las Actitudes hacia el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios) de Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez (2007). Este instrumento es de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta (desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”) y está constituido por once ítems agrupados en tres dimensiones: actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, valoración positiva del trabajo en grupo, y atribuciones internas. Dado que este instrumento se utiliza en la investigación, su descripción pormenorizada se realiza en el apartado de instrumentos.

El IHE (Inventario de Hábitos de Estudio) de Fernández (2014). Su finalidad es diagnosticar la naturaleza y grado de los hábitos, actitudes o condiciones con que el estudiante se enfrenta a su tarea de estudio específica. Este instrumento está dirigido a estudiantes entre los 12 hasta los 24 años y consta de 90 elementos distribuidos en:

- Escala I (Condiciones ambientales del estudio).
- Escala II (Planificación del estudio).
- Escala III (Utilización de materiales).

- Escala IV (Asimilación de contenidos).
- Escala S (Sinceridad).

El primer y tercer instrumento no son cuestionarios específicos de actitudes; los hemos incluido aquí porque aunque se centran en los hábitos y técnicas de estudio también integran algún elemento actitudinal en la evaluación.

1.2.4.3. La relación de las actitudes con el rendimiento académico.

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios está condicionado por múltiples variables y como consecuencia es difícil sopesar de manera precisa la influencia que ejerce cada una. A pesar de esto, partimos de la premisa de que las actitudes que los estudiantes adoptan hacia el aprendizaje influyen en los resultados académicos y por ello son una de las variables más importantes (Gargallo et al., 2007).

Gargallo et al. (2007) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue comprobar si las actitudes influían en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Sostenían la hipótesis de que los estudiantes con actitudes más positivas obtendrían calificaciones más altas. Para realizar la investigación elaboraron el cuestionario CEVAPU (Cuestionario para la Evaluación de las Actitudes hacia el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios) de Gargallo et al. (2007) ya que necesitaban un instrumento sólido y fiable con el cual valorar las actitudes y no encontraron ninguno que se adaptara a los objetivos de su investigación. Para ello utilizaron dos muestras, una fase piloto en la cual participaron un total de 545 estudiantes pertenecientes a la Universidad de Valencia y a la Universidad Politécnica de Valencia, y una fase definitiva de validación y extracción de datos, en la que participaron 1127 estudiantes y de los cuales utilizaron los datos de 753 sujetos. El resultado del estudio fue satisfactorio ya que verificaron la hipótesis inicialmente formulada, es decir, existe relación entre las actitudes y el rendimiento académico.

Abu, Ahmad, Mahyuddin, Elias, Su y Fauzi (2010) llevaron a cabo un trabajo de investigación con el objetivo de identificar la relación entre la motivación de logro, las actitudes y el rendimiento académico. Para ello recogieron datos de 1484 estudiantes universitarios (1102 mujeres y 382 hombres de entre 20 y 41 años de edad) todos ellos provenientes de diferentes programas de estudios: ciencias, humanidades, ingeniería, etc. Los resultados indicaron una correlación significativa positiva entre la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje y el rendimiento académico. También encontraron una correlación significativa positiva entre la actitud de los estudiantes y la motivación de logro.

Gargallo y Suárez (2014) llevaron a cabo una investigación sobre el perfil de los universitarios excelentes. Para elaborar ese perfil evaluaron, entre otros aspectos, las actitudes ante el aprendizaje. Como instrumento utilizaron el CEVAPU (Cuestionario para la Evaluación de las Actitudes hacia el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios) de Gargallo et al. (2007). La muestra inicial fue de 300 sujetos de los cuales obtuvieron respuesta de 281 (148 excelentes y 133 medios). Concluyeron que los estudiantes excelentes desarrollan mejores actitudes ante el aprendizaje que los estudiantes medios.

Alcañiz, Alemany, Bolancé, Chuliá, Riera y Santolino (2016) realizaron un estudio con la finalidad de conocer la importancia de las actitudes y la mejora en competencias sobre el rendimiento académico de estudiantes del grado de estadística. En la investigación participaron en el primer curso (2013-14) 131 estudiantes y en el segundo curso (2014-15) 65 alumnos más, componiéndose la muestra de un total de 230 estudiantes de la Universidad de Barcelona. Tras analizar las autovaloraciones de los estudiantes sobre las dos variables mencionadas concluyeron que las competencias y las actitudes inciden de modo significativo y positivo sobre la nota final de una asignatura.

En la literatura también hemos encontrado estudios sobre la relación de las actitudes con el rendimiento académico en estudiantes, pero de otras etapas educativas, que también nos parece interesante mencionar.

Carbonero, Martín-Antón, Monsalvo y Valdivieso (2015) llevaron a cabo un estudio para verificar si las actitudes influyen en el rendimiento académico de los alumnos de primaria. Para ello aplicaron la EARSAP (Escala de Evaluación de las Actitudes de Responsabilidad Social en Alumnos de Educación Primaria) a una muestra de 498 estudiantes de esta etapa educativa. Tras la investigación concluyeron que un nivel de actitud de responsabilidad tanto social como personal alto ante el estudio está relacionado con el rendimiento académico alto.

Balentyne y Varga (2017) realizaron una investigación para determinar si hay relación entre las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas en un curso con metodología blended learning y su rendimiento académico. Los participantes fueron 23 estudiantes con una edad media de 13,5 años. Utilizaron dos instrumentos: el cuestionario *Measures of Academic Progress Mathematics Test* para medir el rendimiento y el cuestionario *Attitudes Toward Mathematics Inventory* para medir las actitudes hacia las matemáticas. En este estudio encontraron una correlación significativa entre el rendimiento y las actitudes hacia las matemáticas.

1.2.5. Presentación sintética de los instrumentos de evaluación.

Tras la enumeración y descripción de los instrumentos de evaluación de las estrategias de aprendizaje, de los enfoques de aprendizaje y de las actitudes ante el aprendizaje, a continuación, se incluye una tabla que integra los principales cuestionarios de cada una de los constructos, dirigidos a la población universitaria.

Tabla 6

Listado de los principales instrumentos.

Estrategias	Enfoques	Actitudes
LASSI	ASI	CHTE
MSLQ	RASI	CEVAPU
CEAM II	ILP	IHE
CEVEAPEU	CPE	
	CEPEA	

Fuente: elaboración propia.

1.3. Enseñanza.

El objetivo del siguiente apartado es explicar el concepto de enseñanza. En primer lugar, se hará alusión a su origen y a su definición según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. En segundo lugar, explicaremos este concepto de manera más detallada atendiendo a la literatura y concretando lo que entendemos por enseñanza. Y para finalizar, comentaremos los métodos docentes, así como los diferentes estilos y modelos que existen.

1.3.1. Concepto.

El término enseñanza proviene de la palabra enseñar, y ésta del latín vulgar *insignāre*, compuesta por el prefijo *in-* (en) y *-signare* (señalar hacia), que transmite la idea de ofrecer una orientación sobre qué camino seguir. Según el diccionario de la Real Academia Española (2017) enseñar significa “instruir, doctrinar, amañar con reglas o preceptos”, también “mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado” y enseñanza significa “acción y efecto de enseñar” y también “sistema y método de dar instrucción”.

El concepto *enseñanza* junto con el término de *aprendizaje* mencionado anteriormente son las dos caras de la misma moneda. Esto quiere decir que ambos procesos son inseparables. Por una parte, tenemos al profesor que aprende el contenido de su materia para enseñarla a sus alumnos y, por otra parte, éste enseña su asignatura para que los estudiantes la aprendan (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1994).

Enseñar no es una mera transmisión de conocimientos por parte del profesor, sino que va más allá. Se trata de la creación de un espacio en el que se posibilite la construcción de ese conocimiento (Freire, 1997). Enseñar tampoco consiste en la aplicación por parte del profesor de un método rígido o cerrado sino que el docente tiene que conseguir, mediante la reflexión continua sobre su propia práctica docente, adaptar ese método a su personalidad y al contexto en el que se encuentra. El objetivo de esta reflexión es detectar lo que

está haciendo mal para mejorar su enseñanza. Para ello, los docentes necesitan poner en marcha un proceso de *feedback* con sus alumnos, de manera que sea más fácil analizar donde está el problema y cuál es la solución (Biggs, 2005).

Diversas investigaciones han tratado de determinar el grado de influencia en la relación profesor-alumno, con el objetivo de conocer quién de los dos tiene más peso en la relación. Al principio algunos estudios mostraron una tendencia a considerar que el profesor era la figura que más peso tenía en la relación profesor-alumno, de ahí que se estudiaran temas como la eficacia docente o los estilos de enseñanza (tema que abordaremos más adelante), pero investigaciones posteriores descartaron esta hipótesis sosteniendo que la influencia era mutua y que incluso los compañeros tenían un peso importante en su relación (Gargallo, 2017).

Como hemos señalado antes, enseñar no sólo consiste en transmitir conocimientos, es más que eso. Se trata de un proceso complejo en el cual influyen diferentes factores, tanto internos como externos al sujeto. Supone guiar al alumno para que vaya construyendo su propio conocimiento en función de su ritmo de aprendizaje, teniendo en cuenta sus necesidades y las exigencias del contexto. Tenemos que ser conscientes de que estamos inmersos en un profundo cambio social en el que las nuevas tecnologías influyen irremediabilmente sobre el aprendizaje y la educación. Enseñar es despertar la curiosidad de nuestros alumnos, en la que es muy importante la parte emocional, para lograr con ello un aprendizaje significativo. Enseñar supone conocer y potenciar los puntos fuertes de los alumnos y ayudarles a mejorar en aquellos en los que tienen dificultades. Enseñar es escuchar al alumno y establecer una relación con él en la que se le proporcione el feedback y la ayuda necesaria, siempre potenciando su autonomía. Enseñar exige no dejar de aprender nunca ya que la investigación en educación avanza y cada vez es mayor el conocimiento que se tiene sobre el cerebro y sobre cómo la educación produce cambios en éste. Por ello es necesario conocer y aplicar en el aula nuevas técnicas que mejoren la enseñanza y potencien el aprendizaje.

1.3.2. Métodos de enseñanza.

1.3.2.1. Concepto.

El término método proviene del latín *methōdus* que representa el camino a seguir, los pasos o el procedimiento a seguir para realizar una cosa. Según la Real Academia Española (2017) este concepto significa el “modo de decir o hacer en orden”, “modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa”, “obra que enseña los elementos de una ciencia o arte” y “procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla”.

En educación *método* es el medio para alcanzar un fin, que es el aprendizaje. El método docente está formado por unas fases secuenciadas temporalmente y organizadas en torno a los objetivos marcados, en las que se incluye el procedimiento que se va a llevar a cabo y los recursos que se van a utilizar, todo ello encaminado al objetivo final, que los alumnos aprendan (De Miguel, 2005).

Es importante tener en cuenta ciertos factores en el momento de escoger un determinado método de enseñanza, como son: el contexto, el sujeto o los sujetos (su desarrollo cognitivo), los objetivos, las competencias y el contenido que se pretende enseñar ya que éste se debe adecuar a estos elementos (De Miguel, 2005).

Según Gargallo (2017) cuando hablamos de métodos de enseñanza nos estamos refiriendo al modo de enseñar. Cada profesor adopta su método, que está basado en la manera en que entiende el aprendizaje, es decir, depende de las teorías del aprendizaje. No existe un método ideal, el cual funcione para todas las clases ya que el éxito o fracaso del mismo dependerá de otros factores como los objetivos y el contenido de la asignatura, el contexto y también de los alumnos (sus motivaciones, sus intereses personales...).

1.3.2.2. Clasificación.

Siguiendo a Gargallo (1999) los métodos se pueden clasificar según los siguientes criterios, que explicamos con mayor detalle en los próximos apartados.

1. La teoría del aprendizaje subyacente:
 - a. El conductismo.
 - b. El cognitivismo, que abarca:
 - i. La teoría del procesamiento de la información.
 - ii. El constructivismo.
2. La focalización de la actividad en el individuo o en el grupo.
 - a. Individualizada.
 - b. Socializada.

1.3.2.2.1. La teoría del aprendizaje subyacente.

El objetivo de este apartado no es el de explicar de nuevo las teorías del aprendizaje y su concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje (abordado en el apartado 1.2.) sino más bien comentar las características de los métodos que derivan de las teorías conductista y cognitivista.

De la misma forma que las diferentes teorías del aprendizaje (conductismo, cognitivismo, constructivismo, etc.) poseen una concepción del aprendizaje, también la tienen con respecto a la enseñanza, es decir, estas teorías también se posicionan respecto a la enseñanza. A su vez, ha habido una evolución a lo largo de los años en la forma de enseñar y de entender la enseñanza. De este modo, la enseñanza conductista-mecanicista ha ido paulatinamente perdiendo terreno que han ido ganando los métodos cognoscitivos, centrados en los procesos mentales, y más adelante la perspectiva constructivista (Batista y Salazar, 2003).

a) *Métodos conductistas.*

Una de las mayores aportaciones del conductismo a la educación es lo que se conoce como *enseñanza programada*. Su creador, Burrus Frederick Skinner, consideraba que la enseñanza tradicional dificultaba el aprendizaje y, por ello, desarrolló este sistema pedagógico. Entre sus postulados, destacamos uno, que fue reconocer que cada escolar sigue su propio ritmo de aprendizaje, una perspectiva contraria a la palabra “deshumanizante” o “reduccionista”, términos que se han empleado para calificar al conductismo. Este postulado evidencia que habrá casos de alumnos en los que se pueda utilizar el mismo método de enseñanza y otros en los que se deba adaptar la enseñanza a sus peculiaridades. Cabe destacar que el conductismo ha realizado contribuciones importantes tanto en los niveles primario y secundario, como en educación especial y en educación superior (González, 2004).

Si bien decíamos que el conductismo plantea que el sujeto aprende mediante la asociación estímulo-respuesta, no es de extrañar que la meta de la instrucción para los conductistas sea lograr que el individuo, en este caso el estudiante, responda de una manera determinada o apropiada cuando se le presenta un estímulo. La instrucción, por lo tanto, se basará en presentar el estímulo al estudiante, así como facilitar la práctica de esa respuesta (Ertmer y Newby, 1993).

Recordemos que el objetivo de los conductistas es la modificación de la conducta del individuo. Para ello, se centran exclusivamente en aquello que se puede observar, cuantificar y medir, dejando de lado todo lo que sea cognitivo. Por lo tanto, los métodos de enseñanza que se derivan de esta teoría se caracterizan por poseer en común los siguientes elementos metodológicos:

- Los *objetivos educativos* se basan en conductas que se puedan observar.
- Los *contenidos educativos*, es decir, las actividades, deben ser variadas y ordenadas de menor a mayor dificultad.
- El peso de la enseñanza recae sobre el profesor, que es quien modela y guía a los alumnos mediante la instrucción verbal.

- Si el alumno lo hace bien es premiado mediante premios y refuerzos, pero si lo hace mal es castigado mediante procedimientos aversivos.
- La *evaluación* se realiza al final y durante, en determinados momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pese a los problemas que presenta esta propuesta como método de enseñanza, cabe destacar que los métodos conductistas tienen algunos aspectos positivos que enumeramos a continuación:

- El énfasis en la formación y competencia del maestro.
- El nivel de rigurosidad en la observación de la conducta de los niños y su posterior análisis.
- El nivel de detalle de la programación de la enseñanza, que deja de lado cualquier cuestión no reflejada.

A continuación, se expone una tabla con algunas de las técnicas conductuales que se pueden aplicar en el aula:

Tabla 7

Descripción de algunas de las técnicas conductuales.

Técnicas	Descripción
Refuerzo positivo.	Consiste en aplicar una consecuencia positiva a una conducta deseable: premio, regalo (p. ej. dar un bombón si el niño ha sacado buenas notas).
Refuerzo negativo.	Consiste en eliminar un hecho desagradable o aversivo: ruido, dolor (p. ej. comer para no tener hambre).
Castigo positivo.	Consiste en aplicar un estímulo aversivo tras un comportamiento, con la intención de disminuir o eliminar éste (p. ej. dar un cachete).
Castigo negativo o <i>costo de respuesta</i> .	Consiste en retirar un objeto de la propiedad del niño o un derecho adquirido que le gusta, para que la frecuencia de su conducta disminuya o desaparezca (p. ej. quitarle su juguete favorito).
Modelado o <i>aprendizaje vicario</i> .	Consiste en reforzar la imitación de conductas. Es un aprendizaje observacional y sigue la teoría de Bandura: los niños aprenden por imitación lo que observan en modelos cercanos.
Moldeamiento.	Sirve para aumentar la frecuencia de una conducta o construir una conducta que el niño no posee. Para ello, se parte de otra lo más cercana posible y se va reforzando las aproximaciones sucesivas hasta llegar a la conducta que se desea conseguir.

Encadenamiento.	Consiste en encadenar conductas simples que el sujeto ya posee para originar un comportamiento más complejo (p. ej. para hacer un bocadillo, debemos unir conductas que el niño ya conoce, como poner aceite).
Extinción.	Se trata de retirar un refuerzo positivo cuando se presenta una conducta que se considera indeseable.
Sobrecorrección.	Es una técnica que enseña al niño a corregir los efectos de su conducta y a practicar conductas adecuadas (p. ej. si el niño ha pintado la pared, se le manda que la limpie).
Tiempo fuera o <i>time out</i> .	Se basa en el refuerzo negativo. Consiste en sacar al niño de las condiciones donde obtiene refuerzo durante cierto tiempo (1 minuto por cada año de edad del niño) de forma contingente a la emisión de la conducta inadaptada (p. ej. sacar al niño de la clase). Es importante verificar que donde lo enviemos sea un lugar aburrido y tenga ganas de volver al aula.
Programa de economía de fichas.	Consiste en otorgar fichas al niño cada vez que emita la conducta deseada, que podrá canjear por privilegios. Previamente se acordará la cantidad de fichas que se darán por cada conducta, estableciendo una jerarquía: los privilegios más deseados cuestan más puntos (fichas).
Contrato de contingencias.	Consiste en establecer una negociación por escrito, determinando concretamente qué es lo que se pide al niño y cuáles serán las consecuencias que se van a derivar de su cumplimiento (recompensa y/o costo de respuesta).
Saciedad.	Técnica en la que se administra el reforzador en grandes cantidades con el objetivo de eliminar su valor reforzante.

Fuente: elaboración propia basada en Corsi, Barrera, Flores, Perivancich y Guerra (2009).

b) Métodos cognitivistas.

En oposición al conductismo, el objetivo de la teoría cognitivista es el cambio cognitivo, centrándose en todo aquello que no se puede observar. El individuo posee unas estructuras cognitivas que modifica como resultado de su interacción con la nueva información. Para que la enseñanza sea efectiva, debe tener en cuenta los conocimientos previos del alumno y que la información esté ordenada y organizada de manera que el estudiante pueda relacionar sus conocimientos, sus habilidades y sus experiencias con la nueva información, por lo que es importante que el docente proporcione feedback (Duarte, 2011). Es una corriente, situada entre el conductismo y el constructivismo, que se

caracteriza por rechazar como método de investigación la introspección y por aceptar el método científico. Asimismo, asume “la existencia de estados mentales internos: creencias, deseos, motivaciones; que habían negado los conductistas” (p. 2) (Cáceres y Munévar, 2016).

Según Duarte (2011) entre los aspectos más relevantes del enfoque cognitivista para el diseño didáctico se incluyen los siguientes:

- Análisis del estudiante para determinar su predisposición al aprendizaje y cómo diseñar la instrucción.
- Énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje (autocontrol, auto planificación, revisión).
- Creación de ambientes de aprendizaje que permitan y estimulen a los estudiantes a hacer conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos para iniciar el aprendizaje significativo (evocación de prerrequisitos, uso de ejemplos, analogías).
- Uso de feedback para guiar y apoyar el aprendizaje.
- Uso de análisis jerárquico para identificar e ilustrar relaciones de prerrequisito.
- Énfasis en la estructuración, organización y secuenciación de los materiales de enseñanza para que sean significativos y facilitar su óptimo procesamiento (uso de estrategias cognitivas tales como esquematización, resumen, síntesis y organizadores avanzados).

Los enfoques cognitivo-conductuales se ubican en un espacio intermedio entre lo cognitivo y lo conductual y aportan técnicas que buscan desarrollar el control de la conducta por parte del sujeto, dando relevancia al papel del propio aprendiz en el proceso. A continuación, se expone una tabla con algunas de las técnicas cognitivo-conductuales que se pueden aplicar en el aula:

Tabla 8

Descripción de las algunas de las técnicas cognitivo-conductuales.

Técnicas	Descripción
Autoinstrucciones.	Los pasos de esta técnica son los siguientes: 1) <i>Modelado</i> : el maestro actúa como modelo y va diciendo en voz alta lo que hace mientras realiza una actividad. 2) <i>Guía externa en voz alta</i> : el niño realiza la tarea mientras el profesor recita las instrucciones. 3) <i>Autoguía en voz alta</i> : el niño realiza la tarea sin ayuda y en voz alta. 4) <i>Autoguía susurrada</i> : igual que el anterior, pero en voz bajita. 5) <i>Autoguía encubierta</i> : interiorización.
Auto-observación.	Consiste en enseñar a los estudiantes a auto-observar su ejecución y sus procesos atencionales.
Auto-evaluación reforzada.	Se trata de una técnica de autocontrol, que incrementa la autorregulación del comportamiento y del aprendizaje, que consiste en ajustar la autoevaluación de los estudiantes a la del profesor. Si coincide se puede reforzar con un punto extra.
La técnica de la tortuga.	Se emplea para favorecer el autocontrol de emociones y el afrontamiento de problemas.
Resolución de problemas sociales.	Sirve para comprender qué ocurre (cuál es el problema), decidir qué hacer (plantear soluciones al problema), hacer lo que se ha decidido (ejecutar la solución) y observar lo que ocurre cuando se aplica la solución planteada (evaluación).
Entrenamiento en habilidades sociales.	Se emplea para entrenar habilidades que nos permitan relacionarnos con los demás, de manera que consigamos un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas a corto o largo plazo.

Fuente: elaboración propia basada en Ramírez (2015); Sánchez, Alcázar y Olivares (1999).

Como hemos visto, dentro del cognitivismismo existen dos perspectivas: la teoría del procesamiento de la información y el constructivismo. Seguidamente, explicaremos las características de los métodos que se derivan de estas dos corrientes.

i) Métodos derivados de la teoría del procesamiento de la información.

El objetivo de los métodos que se derivan de esta teoría es diseñar actividades enfocadas a aprender estrategias de aprendizaje, *aprender a aprender*, que activen los conocimientos previos (Gargallo, 1999). Esto es así

porque, como hemos explicado en otros apartados, esta teoría compara metafóricamente la mente con un ordenador. Según (Martín, 1999):

Como se sabe, a través de una metodología basada en la analogía del ordenador se estudian determinados procesos y estrategias cognitivas, concebidas no como estructuras aisladas, sino en interacción y actuando como procesos básicos que sustentan a otros procesos más complejos como pueden ser el razonamiento, la resolución de problemas o la creatividad. (p. 137)

Esta teoría se centra sobre todo en los procesos internos que se producen desde que el individuo recibe el estímulo hasta que formula una respuesta (Martín, 1999). Aprender no significa absorber de manera pasiva la información, sino que implica seleccionar, procesar y asimilar la información haciendo uso de los conocimientos previos (Ernest, 1994).

Teniendo en cuenta estas premisas, los docentes deberían elaborar actividades que evidentemente estén enfocadas a activar los conocimientos previos de los alumnos, así como captar su atención partiendo de sus intereses. Asimismo sería interesante diseñar actividades dirigidas a trabajar las estrategias de aprendizaje del alumnado: cómo buscar, analizar y seleccionar la información; cómo elaborar y organizar información utilizando técnicas como, por ejemplo, los esquemas o los mapas conceptuales. Se recomienda preparar a los alumnos para retener y memorizar mejor de la información utilizando recursos mnemotécnicos. También es necesario instruir en el proceso de recuperación, comunicación y en general, en el uso de la información obtenida. Y por último, no hay que olvidarse de practicar las estrategias metacognitivas y la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno, enseñándole cómo definir los criterios de autoevaluación. La metodología de enseñanza idónea para trabajar las estrategias de aprendizaje, pasa por el modelado, la práctica guiada y la práctica independiente (Gargallo, 1999 y 2012).

Siguiendo a Gargallo (2012) hemos querido profundizar en las técnicas que se utilizan para trabajar las estrategias de aprendizaje. Los pasos que se siguen para la enseñanza de estrategias de aprendizaje y sus técnicas son las que se muestran a continuación:

1. *Analizar el entorno escolar y descubrir los conocimientos previos* que los alumnos poseen sobre las estrategias de aprendizaje.
2. *Planificar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje*: objetivos, contenido, metodología, etc.
3. *Presentar las estrategias de aprendizaje* a través de las técnicas:
 - La instrucción directa: consiste en explicar detalladamente el contenido de la enseñanza y el uso, en este caso, de las estrategias de aprendizaje, justificando el motivo de su aprendizaje.
 - El modelado: consiste en aprender observando como el profesor realiza la tarea.
4. *Practicar las estrategias* guiados por el profesor. En esta fase los alumnos realizan actividades en las que tienen que utilizar las estrategias. Las técnicas que se pueden utilizar son:
 - El cuestionamiento: el profesor formula preguntas (por ejemplo, ¿por qué lo haces así?) a los alumnos con la finalidad de que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje.
 - La autointerrogación metacognitiva: en este caso las preguntas se las hace el estudiante a sí mismo y da respuestas autogeneradas.
 - El trabajo en grupos cooperativos: el estudiante realiza la tarea con la ayuda de otros compañeros. El objetivo es que los alumnos aprendan a dialogar, negociar y discutir entre ellos. Es importante planificar la actividad previamente, ofrecer feedback durante su desarrollo y realizar su evaluación al final del proceso.
 - La enseñanza recíproca: los alumnos actúan de profesores enseñando y aprendiendo unos de otros.

5. *Interiorizar las estrategias.* Es el momento en el que el profesor deja de guiar a los estudiantes.
6. *Practicar autónomamente las estrategias* mediante las siguientes técnicas:
 - La introspección: un alumno da a conocer a sus compañeros el método de trabajo que ha utilizado y a partir de ahí se genera un diálogo
 - La autointerrogación metacognitiva.
 - El trabajo en grupos cooperativos.
7. *Entrenar la generalización, la transferencia y el mantenimiento* a largo plazo de los conocimientos adquiridos sobre las estrategias de aprendizaje.
8. *Evaluar el dominio en el uso de las estrategias de aprendizaje* de manera procesual y formativa.

ii) Métodos constructivistas.

A continuación, presentamos una síntesis de las aportaciones a este campo de los principales autores de esta corriente, que son: Ausubel, Piaget, Vygotsky y Bruner. Cabe destacar que estos cuatro autores al pertenecer a la misma corriente, poseen puntos en común, como la idea de la construcción del conocimiento por parte del individuo, agente activo del proceso.

Ausubel impulsó el *aprendizaje significativo*. Para este autor la enseñanza tradicional es ineficaz porque se enseña al alumno a repetir información sin relacionarla entre sí. Sin embargo, partiendo de sus conocimientos previos, el estudiante será capaz de formar relaciones entre la nueva y la información que ya posee. Asimismo, enfatiza la importancia de la comprensión ya que piensa que es imprescindible para aprender. Si el alumno comprende lo que se le está enseñando, le será más fácil de aprender y, por ende, más sencillo de recordar. Por lo tanto, el docente deberá averiguar, antes de enseñar un tema, los conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre

este tema, así como examinar el proceso por el cual la nueva información interactúa con la ya existente. Se trata de prestar atención al proceso y no al producto final, dándole importancia a los errores ya que son los que muestran dónde se encuentran los alumnos en su reelaboración del conocimiento (Moreira, 2012).

Piaget hizo hincapié en los diferentes *niveles de desarrollo cognoscitivo* de los alumnos y por ello, propuso adaptar los contenidos y los métodos de enseñanza a estos niveles. También propuso socializar la enseñanza, promoviendo el diálogo entre los estudiantes a través del trabajo en grupos (Perales, 1992).

La *teoría sociocultural de Vygotsky* puso énfasis en el componente social. Según este autor es vital para los individuos tener contacto con otras personas ya que les posibilita alcanzar aquello que no podrían por sí solos como, por ejemplo, desarrollar habilidades más complejas. Para ello, una actividad que se puede llevar a cabo es la realización de tareas en grupo ya que a través del diálogo los estudiantes tienen la oportunidad de compartir sus conocimientos y de esta forma aprender, corregir errores, resolver dudas, etc. (Hernández, 2008).

Bruner difundió, a través de su libro *El proceso de la Educación* publicado en 1963, su teoría del *aprendizaje por descubrimiento*. Para este autor, el objetivo de la enseñanza no es que los alumnos aprendan las respuestas correctas sino hacer hincapié en el proceso de descubrimiento ya que estas respuestas no fomentan la creatividad de los alumnos. Para ello, propone no reducir las respuestas a una sola, sino abrir el abanico y dar por válidas diferentes respuestas (Candela, 1991).

Finalmente queremos destacar algunos métodos constructivistas. Siguiendo a Aznar et al. (2010) podemos encontrar las siguientes técnicas:

1. Técnicas de aprendizaje cooperativo.

El Puzzle de Aronson, el Grupo de investigación y la Tutoría de Iguales serían algunos de los ejemplos de técnicas de aprendizaje cooperativo. Se basan en los postulados constructivistas y, como tales, entienden el conocimiento como una construcción social. La aplicación de estas técnicas facilita el trabajo en la zona de desarrollo próximo, la construcción de significados, el uso del andamiaje, etc.

2. Método de proyectos.

La puesta en práctica de esta técnica permite trabajar de manera conjunta el aprendizaje de los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es una técnica que se puede llevar a cabo individualmente o de manera colectiva.

3. Los mapas conceptuales.

Se basan en la teoría de la estructura cognitiva de Ausubel. Las ideas se forman a través de conceptos y de palabras que se relacionan. En los mapas conceptuales se trabaja la integración y la organización de conceptos, y su uso favorece el aprendizaje significativo.

4. El currículum en espiral de Bruner.

El lenguaje, los mitos y las creencias son algunos de los temas que se pueden trabajar con esta técnica. Destacamos que se puede llevar a cabo, en la mayoría de los casos, a través del aprendizaje por descubrimiento. Se trata de trabajar los temas relevantes en sucesivos niveles de profundidad, volviendo sobre los mismos a medida que los alumnos progresan en nivel cognitivo.

5. El aprendizaje por descubrimiento.

Se trata de un método complejo difícil de aplicar en todos los contenidos pero combinado con otros procedimientos puede convertirse en un método muy interesante.

A continuación, destacamos algunos ejemplos de métodos constructivistas que se utilizan a través de internet.

1. *El entorno MOODLE.*

Se trata de una plataforma que posibilita la construcción de conocimiento a partir de las habilidades y de los conocimientos previos de los estudiantes.

2. *Las WebQuests.*

Este programa propone tareas atractivas que los estudiantes deben llevar a cabo teniendo en cuenta su creatividad y su pensamiento crítico y todos los materiales necesarios para resolverlas se encuentran en Internet. Una WebQuest está estructurada en: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusiones.

3. *Las Wikis.*

Es un sitio web que permite la creación de páginas web. Es muy fácil de manejar y, por lo tanto, no requiere de muchos conocimientos informáticos para su utilización. Asimismo, la página web puede ser fruto de los conocimientos que han compartido varios usuarios, como ocurre, por ejemplo, en las enciclopedias como la Wikipedia.

1.3.2.2.2. Métodos centrados en el individuo o en el grupo.

En este apartado explicaremos las características de los métodos de enseñanza centrados en el individuo y los métodos que están centrados en el grupo, aportando ejemplos de cada uno de ellos.

Cabe destacar las propuestas educativas, que alguna de ellas explicaremos en el siguiente apartado, de las diferentes perspectivas surgidas a lo largo del siglo XX. Por ejemplo, la perspectiva *conductista* propuso la tecnología educativa y la enseñanza programada. La *humanista*, aportó la educación personalizada, y el paradigma *cognitivo* presentó los programas de enseñar a pensar y aprender a aprender. La concepción *sociocultural* subrayó la

importancia de una enseñanza problémica. Y por último, la *constructivista* planteó el aprendizaje cooperativo como una de sus propuestas más innovadoras (Ferreiro, 2007).

1.3.2.2.2.1. Métodos de enseñanza individualizada.

Los métodos de enseñanza individualizada se caracterizan por adaptarse a las capacidades, a las características y a las necesidades individuales de cada alumno. Siguiendo a Gargallo (1999), incluimos a continuación algunos de los más relevantes:

1. Tutoría.

Como bien sabemos la tutoría es un espacio que se destina, por lo general, a resolver las dificultades académicas que puedan presentar los alumnos, pero también se pueden tratar otros temas, como los personales o los profesionales. Según De Miguel (2005):

La tutoría puede entenderse como una modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes. El tutor más que “enseñar” atiende, facilita y orienta al estudiante en su proceso formativo, pudiendo ser objeto de atención cualquiera de las facetas o dimensiones que inciden en el mismo (aspectos académicos, actitudinales, personales, sociales...). (p. 68)

Con la llegada del Plan Bolonia y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), comentado anteriormente, se ha revalorizado el papel de la tutoría convirtiéndose en un elemento clave en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este nuevo planteamiento metodológico, centrado en el estudiante, se ve reflejado en el cambio de rol del estudiante que se traduce en mayor implicación e independencia en su propio aprendizaje, pero a la vez es inmaduro en determinados aspectos. Esto conlleva a que el alumno requiera de un seguimiento personal enfocado a mejorar estos aspectos (Castaño, Blanco y Asensio, 2012). Según De Miguel (2005) en el nuevo

modelo de enseñanza, centrado en el aprendizaje, la tutoría ya no se entiende como un espacio de tiempo en el que el profesor o tutor está disponible para el estudiante, sino que se ha convertido en un espacio de tiempo en el que el docente está dedicando y atendiendo de verdad al estudiante.

La tutoría docente es una actividad de orientación que debe estar programada y organizada en torno a unos objetivos y a un contenido concreto. A su vez, se debe ofrecer al alumnado como un complemento indispensable en su formación académica. Por ello es importante que los estudiantes asistan a las tutorías de manera sistemática y no sólo en momentos puntuales (De Miguel, 2005).

2. Enseñanza programada.

La enseñanza programada se basa en sus inicios en el aprendizaje por condicionamiento de Skinner y se caracteriza por adaptarse al ritmo de aprendizaje de cada alumno, dividir el contenido de la materia en pequeños pasos, fomentar la participación activa del estudiante y por comprobar inmediatamente si la respuesta es correcta (Dorrego, 2011). El desarrollo de los sistemas multimedia interactivos y de las plataformas virtuales de aprendizaje ha enriquecido sustancialmente el planteamiento de la enseñanza programada al permitir trabajar con mucha más información y al posibilitar la articulación de diversidad de rutas de aprendizaje adaptadas a las diferencias individuales y a los ritmos personales de trabajo.

3. Estudio autónomo del estudiante.

Como su nombre indica se trata de un aprendizaje en el cual el alumno organiza y realiza sus tareas según su propio ritmo y sin ayuda del profesor, es decir, de manera independiente. Este planteamiento exige que el estudiante se responsabilice de su proceso de aprendizaje y además requiere que éste cuente con habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje previamente adquiridas (De Miguel, 2005).

Según Rodríguez (2006) tras la declaración de Bolonia en 1999 se ha pretendido enfocar la enseñanza a desarrollar la autonomía en el aprendizaje de los alumnos y para ello, explica la necesidad de realizar cambios que superen el modelo tradicional de enseñanza. Este nuevo modelo metodológico busca que el alumno realice la tarea de manera autónoma mientras el profesor se limita a resolver dudas y a controlar el proceso de aprendizaje. Un ejemplo de ello sería la denominada *flipped classroom* o clase invertida que describimos más adelante. Según McCallum, Schultz, Sellke y Spartz (2015) el método flipped classroom focaliza su atención en el estudiante.

La universidad no debe dar por hecho que el estudiante es autónomo en su aprendizaje sino que, por el contrario, debe enseñarle a aprender por sí solo. Esto requiere de la participación de todo el profesorado, que deberá adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su asignatura de manera que se produzca un aprendizaje cada vez más autónomo por parte del alumnado. No se refiere a que los alumnos aprendan en general métodos y técnicas, sino que aprendan estrategias de aprendizaje de modo contextualizado que utilizarán intencionadamente (según la tarea, el entorno y los recursos) para alcanzar unos objetivos de aprendizaje. El objetivo es que los estudiantes no sólo sean autónomos sino también estratégicos para poder afrontar de manera satisfactoria los posibles cambios y situaciones que puedan surgir a su alrededor (De Miguel, 2005).

1.3.2.2.2. Métodos de enseñanza socializada.

Los métodos de enseñanza socializada se caracterizan por aplicarse en grupos de alumnos. La interacción entre iguales está encaminada a la consecución de una meta en común y lleva consigo no sólo la adquisición de conocimientos, sino también la adquisición de ciertos valores y actitudes como, por ejemplo, el respeto hacia los demás miembros del grupo y el compromiso. Asimismo podemos decir que los métodos de enseñanza socializada tienen en

común que están centrados en el alumno, es decir, centrados en el aprendizaje. Siguiendo a Gargallo (1999), podemos encontrar los siguientes métodos:

1. Trabajo en grupo.

Se trata de una técnica que consiste en agrupar a los alumnos de forma heterogénea, es decir, con diferentes habilidades cognitivas y distinto nivel de aprendizaje. Para ello, es imprescindible que los grupos no sean excesivamente grandes, un máximo de 4-5 alumnos. También hay que tener en cuenta algunos aspectos antes de ponerse a trabajar en un grupo: formular los objetivos y los criterios de evaluación de manera clara, y repartir las tareas a realizar (Gargallo, 1999).

Desde que se implementó el marco europeo de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el trabajo en grupo ha sido una de las competencias que más importancia se le ha dado en diferentes ámbitos, no sólo el académico, sino también en el profesional y social (Chica, 2011).

La aplicación en el aula del trabajo en grupo presenta infinidad de ventajas, de las que se destacan (De Miguel, 2005):

- Mejora la comunicación.
- Favorece la creatividad y el aprendizaje.
- Desarrolla relaciones interpersonales.
- Fomenta la adquisición de actitudes y valores como el respeto, la honestidad y la responsabilidad.

2. Trabajo por proyectos.

Consiste en la resolución de un problema complejo, normalmente actual. Se trata de una metodología que se lleva a cabo en grupo y su aplicación presenta las siguientes ventajas: favorece la motivación intrínseca, desarrolla la capacidad de trabajar en equipo y fomenta la responsabilidad de cada alumno ante su propio aprendizaje (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010). Cabe destacar que los problemas parten de los intereses y las motivaciones de los

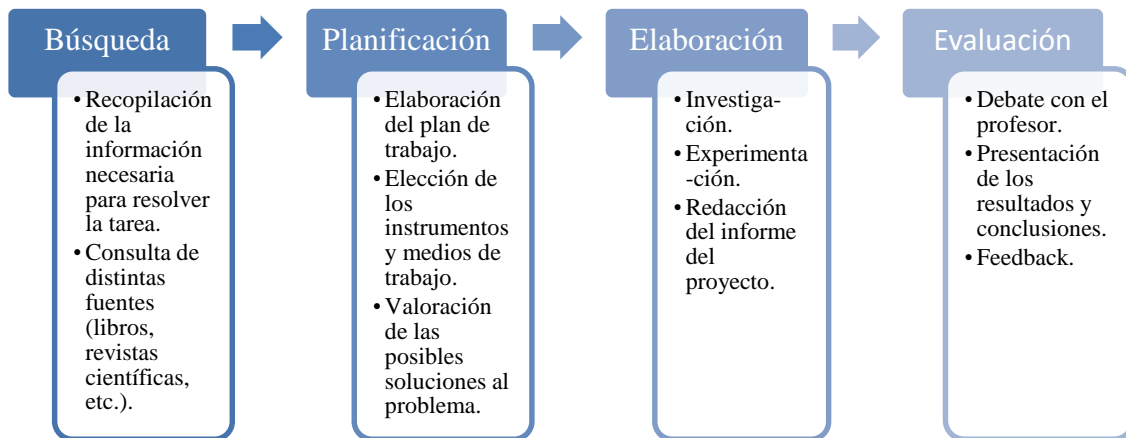
alumnos, favoreciendo el aprendizaje significativo. Además, permite trabajar los contenidos de manera global (Sivianes, 2009).

El concepto trabajo por proyectos fue desarrollado a principios del siglo XX de la mano de Dewey y Kilpatrick. Concretamente, este término surgió durante los inicios de la Escuela Nueva, un modelo pedagógico que se caracterizó por fomentar la participación activa del alumno (Camps, 1996).

Este tipo de trabajo es una nueva forma de aprender. Los alumnos parten de interrogantes que consiguen dar respuesta a través de la investigación. Durante la investigación los estudiantes realizan tareas de búsqueda de información, organización, resolución de las dudas y contrastación de la nueva información con los conocimientos que ya poseen con el objetivo de modificarlos o perfeccionarlos (López y Lacueva, 2007).

Figura 2

Secuenciación del trabajo por proyectos.



Fuente: De Miguel (2005).

3. Trabajo cooperativo.

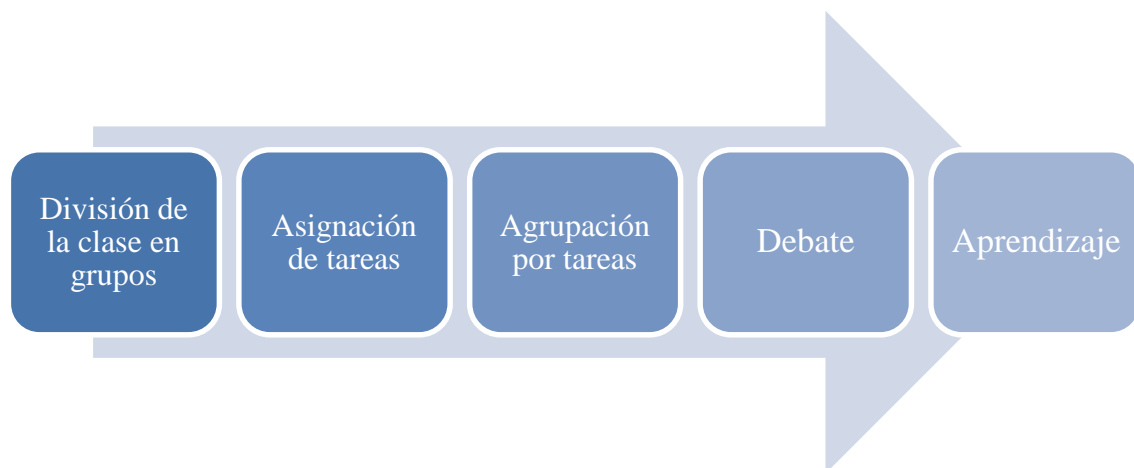
El trabajo cooperativo es un tipo de trabajo en grupo que tiene unas características específicas: interdependencia positiva, exigibilidad individual, interacción cara a cara, reflexión sobre el trabajo del grupo y evaluación que realizan los propios miembros sobre dicho trabajo.

Este método, a diferencia de otras técnicas, permite que todos los integrantes del grupo participen (Domingo, 2008). El trabajo en grupo, por ejemplo, puede ser simplemente el realizado por un grupo de personas que se limitan a repartirse las tareas y a juntarlas después. En cambio, en el trabajo cooperativo existe interacción entre compañeros y por este motivo es importante la comunicación entre ellos (Carrió, 2007).

Una de las técnicas más conocidas del trabajo cooperativo es el *Puzzle de Aronson*, que consiste en dividir la clase en grupos, asignando a cada miembro del equipo una parte del trabajo diferente al resto de sus compañeros de equipo. De esta forma cada integrante se convierte en experto de ese tema juntándose con otros miembros de otros grupos que también deben trabajar el mismo tema. Después se deben juntar todos los alumnos de los diferentes equipos que se les ha asignado la misma parte para discutirla. Tras esta discusión los estudiantes vuelven a su grupo de origen para mostrar a sus compañeros lo que han aprendido (De Miguel, Tomé, Veiga-Crespo, Feijoo-Siota, Blasco y Villa, 2008).

Figura 3

Secuenciación del puzzle de Aronson.



Fuente: elaboración propia basada en De Miguel et al. (2008).

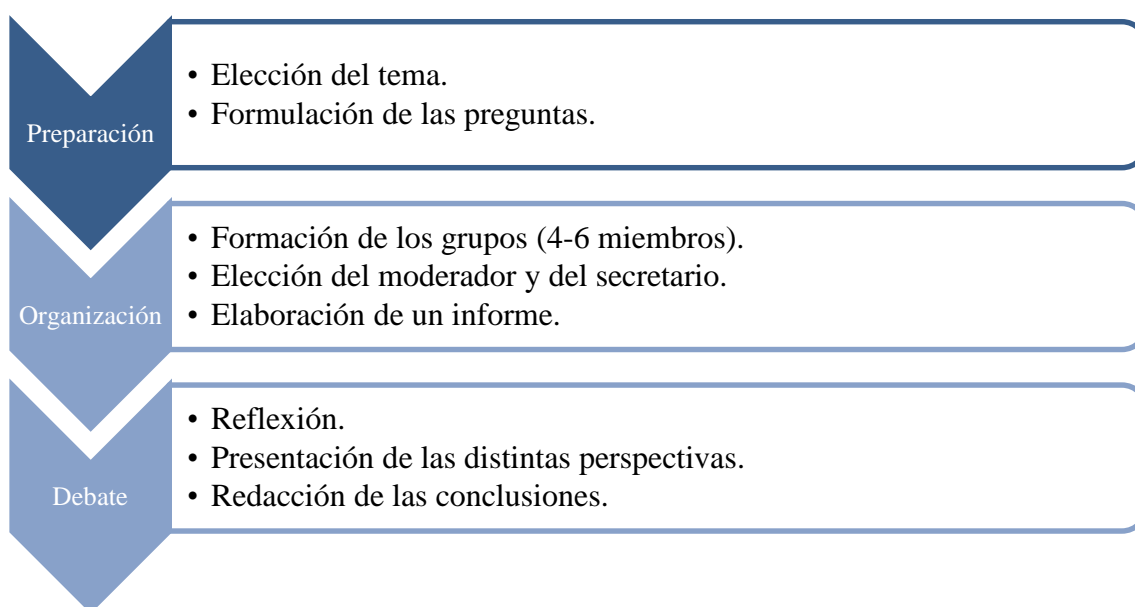
4. Grupos de discusión.

Se trata de una práctica de investigación en la que sus integrantes reflexionan sobre un tema concreto y lo hacen de una forma determinada. Es una técnica de naturaleza cualitativa ya que se obtiene información a través del discurso, dirigido por un moderador, de sus participantes (Callejo, 2002).

Según Gargallo (1999) el grupo de discusión está formado por personas con distintas formas de pensar, en la mayoría de los casos sus perspectivas son contrapuestas. Para poder llevar a cabo el diálogo es necesario que todos los participantes tengan conocimientos sobre el tema; por lo tanto, es importante que recojan información previamente. Se articula en tres fases:

Figura 4

Fases de los grupos de discusión.



Fuente: Gargallo (1999).

Al igual que existen diferentes métodos docentes existen también diferentes estilos docentes, que explicaremos en el siguiente apartado.

1.3.3. Estilos de enseñanza.

El término estilo proviene del latín *stilus* que hace referencia a un “punzón para escribir” o “modo de escribir”. Según la Real Academia Española (2017) la palabra estilo significa “modo, manera, forma de comportamiento” o “uso, práctica, costumbre, moda”.

El origen de la idea de *estilos de enseñanza* se remonta a la época de Aristóteles. Este pensador ya aconsejaba que los oradores conocieran el tipo de público al que se enfrentaban. Hoy en día, este planteamiento todavía perdura ya que el profesor se basa en la observación para elegir las estrategias de enseñanza que mejor ajusten a sus alumnos (Aguilera, 2012). Según Renes y Martínez (2016) los docentes deben adecuar sus estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje de los alumnos, entendiendo estilos de aprendizaje como la manera que tienen los estudiantes de aprender.

A lo largo de la historia se han ido sucediendo diferentes concepciones pedagógicas que han conllevado a percibir de distintas maneras el papel que desempeñan los docentes. En la actualidad estamos inmersos en un nuevo modelo que ha propiciado perfiles de docentes cada vez más profesionales y en los que se ha relacionado la eficacia profesional con los estilos de enseñanza (González-Peiteado y Pino-Juste, 2014).

En la misma línea, Laudadio (2012) explica que en educación superior se están produciendo cambios que están incidiendo en el trabajo del profesorado universitario, siendo éste cada vez más complejo. Con el objetivo de mejorar la enseñanza y de adaptarse a esta nueva situación es necesario tener en cuenta los diferentes estilos de enseñanza de los profesores, que son el resultado de aspectos como: sus características personales, su metodología, sus concepciones pedagógicas y su evaluación. Este autor describe los estilos de enseñanza universitaria como la forma única que tiene cada profesor de enseñar; un hábito más o menos consciente que incluye tanto actitudes verbales como no verbales y dependen de las creencias, ideas subyacentes y valores éste tenga.

Según Oviedo, Cárdenas, Zapata, Rendón, Rojas y Figueroa (2010) los estilos docentes son las formas que tiene cada docente de interactuar en el aula y que son fruto de la concepción que tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje, el estudiante y la figura del docente. Tal y como explica Grasha (1996) los estilos definen cómo es cada profesor, son formas de dar clase que tienen consecuencias en los alumnos y en su aprendizaje.

Tener en cuenta los estilos de enseñanza de los profesores es importante para mejorar la eficacia y la calidad de la enseñanza, pero también lo son los estilos de aprendizaje de los alumnos. Así lo explica López (1996) cuando comenta que saber qué estilo de aprendizaje tiene cada alumno permitirá a los profesores orientarse sobre el qué hacer, un aspecto importante dado el cambio que se está efectuando en el rol del profesor.

En la literatura hemos encontrado autores que hablan de *comportamientos* para explicar los estilos de enseñanza, aludiendo concretamente al concepto de *comportamientos de enseñanza*. Uno de ellos, Martínez (2009) conceptualiza los estilos de enseñanza como:

Las categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que: se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes; han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional; no dependen de los contextos en los que se muestran y pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje. (p. 5)

Según este autor los docentes no poseen estilos de enseñanza puros y, por lo tanto, para poder clasificarlos en un determinado estilo es necesario conocer si los comportamientos que realizan son frecuentes, perdurables en el tiempo e independientes del contexto. Asimismo añade que los diferentes estilos de enseñanza favorecen determinados estilos de aprendizaje en el alumnado. Basándose en Alonso, Gallego y Honey (1994) muestra los comportamientos de los docentes que fomentan un estilo de aprendizaje en los

alumnos. A continuación, presentamos una pequeña muestra de los comportamientos que incluye cada categoría.

El *estilo de enseñanza abierto*, que incluye comportamientos que favorecerían un *estilo de aprendizaje activo* del alumnado:

- Estar siempre al tanto de las últimas noticias para comentarlas con los alumnos.
- Tener en cuenta los sentimientos, pensamientos y emociones de los alumnos.
- Sugerir nuevos contenidos y proyectos pese a no estar contemplados en el programa.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Dar cabida a la espontaneidad.
- Fomentar la búsqueda de varios caminos para solucionar un problema.

El *estilo de enseñanza formal*, acotado por comportamientos que favorecerían el *estilo de aprendizaje reflexivo* de los alumnos:

- Debatir sólo lo que esté planificado.
- Planificar al detalle el programa.
- Recalcar la reflexión individual.
- Dejar de lado la improvisación.

El *estilo de enseñanza estructurado*, que implica comportamientos que favorecerían el *estilo de aprendizaje teórico* del alumnado:

- Improvisar lo menos posible.
- Estructurar siempre las actividades.
- Conservar un clima ordenado y tranquilo del aula.
- Guardar desde el inicio del curso hasta el final el mismo sistema.

El *estilo de enseñanza funcional*, con comportamientos que favorecerían el *estilo de aprendizaje pragmático* de los alumnos:

- Realizar actividades prácticas.
- Dar importancia a lo práctico y útil frente a los sentimientos y emociones.
- Exigir que los alumnos encuentren el camino más corto para solucionar un problema.
- Presentar actividades en las que aprendan técnicas.

A continuación presentamos una tabla que recoge los tipos de estilos de enseñanza junto con los estilos de aprendizaje que favorecen.

Tabla 9

Tipos de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje que favorecen.

Estilo de enseñanza	Estilo de aprendizaje
Abierto	Activo
Formal	Reflexivo
Estructurado	Teórico
Funcional	Pragmático

Fuente: elaboración propia basada en Martínez (2009).

También hemos encontrado otras formas de clasificar los estilos de enseñanza. Siguiendo a Gargallo (2008) podemos clasificarlos en cuatro grandes grupos.

Grupo 1. Los profesores que pertenecen a este grupo se caracterizan por estar centrados en el aprendizaje, por tener una concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, y también por poseer buenas habilidades docentes y de evaluación.

Grupo 2. Los profesores que integran este grupo tienen en común estar más centrados en la enseñanza que en el aprendizaje, tener una concepción más tradicional, y también poseer habilidades de docencia y evaluación, pero menores que en el primer grupo.

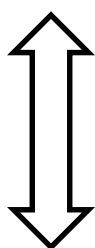
Grupo 3. Los profesores pertenecientes a este grupo comparten estar centrados en el aprendizaje, tener una concepción constructivista de menor

intensidad que en el primer grupo, y poseer menos habilidades de docencia y evaluación que los dos primeros grupos.

Grupo 4. Los profesores integrados en este grupo se caracterizan por estar más centrados en la enseñanza, por tener una concepción tradicional, y por poseer menos habilidades docentes y de evaluación que el segundo grupo.

Tabla 10

Clasificación de los grupos según su concepción.

	Grupo 1. Grupo 3. Grupo 2. Grupo 4.
Tradicional, centrada en la enseñanza.	
Constructivista, centrada en el aprendizaje.	

Fuente: elaboración propia basada en Gargallo (2008).

Por su parte, González-Peiteado y Pino-Juste (2016) presentan algunas clasificaciones, como la de Flanders (1977), que clasifica los estilos de enseñanza en:

- *Estilo directo*: en la cual el profesor adopta una forma caracterizada por ser tradicional.
- *Estilo indirecto*: en la que el profesor lleva a cabo un procedimiento que se caracteriza por el diálogo y la espontaneidad.

También encontramos otras clasificaciones como es la de Doménech (2004), que expone la clasificación de Kleine (1982). Para este autor los estilos de enseñanza se entienden en un continuo entre dos variables dicotómicas, que son:

- Autoritario-democrático.
- Directo-indirecto.
- Tradicional-progresista.

- Centrado en el profesor-centrado en el alumno.

En la siguiente tabla mostramos las principales características de cada grupo de variables dicotómicas.

Tabla 11

Características de los estilos de enseñanza.

Autoritario-directo-tradicional-centrado en el profesor.	Democrático-indirecto-progresista-centrado en el alumno.
Protagonista: profesor	Protagonista: alumno
Autoridad del profesor	Mayor independencia del alumno
Relación profesor-alumno: unidireccional	Relación profesor-alumno: bidireccional
Basado en el paradigma conductista	Basado en el paradigma cognitivo

Fuente: Doménech (2004).

Otro modelo de clasificación de los estilos de enseñanza es el planteado por Grasha (1996), el cual identifica cinco tipos de docentes (Zapata, 2010):

Experto: es aquel profesor que domina la materia que imparte por sus conocimientos y su experiencia. Los alumnos lo saben y por eso mantiene su estatus.

Autoridad formal: se trata del docente que se centra sobre todo en la norma y por ello imparte un conocimiento estructurado.

Personal: es el docente que se muestra a sus alumnos como un ejemplo a seguir en la forma de pensar y de comportarse.

Facilitador: es aquel profesor que se limita a hacer de asesor, potenciando así la independencia, la iniciativa y la responsabilidad de sus alumnos.

Delegador: es el profesor que maximiza la independencia del alumno.

Como hemos podido observar existe una gran cantidad y variedad de formas de clasificar los estilos de enseñanza que dependen del autor al que consultemos. Nosotros hemos expuesto los que consideramos que tienen más relevancia en este ámbito. Si prestamos atención a las diversas clasificaciones presentadas en este apartado puede parecer a simple vista que son

completamente distintas, pero si nos fijamos podremos percibir que en general todas se mueven entre dos polos, que configuran dos grandes modelos: el modelo centrado en la enseñanza o tradicional y el modelo centrado en el aprendizaje o centrado en el estudiante. Ambos modelos se explicarán en los siguientes apartados.

1.3.4. Modelos de enseñanza.

En la literatura se habla tanto de estilos de enseñanza como de enfoques, orientaciones o modelos de enseñanza, en la mayoría de las ocasiones entendiéndolos como sinónimos. A pesar de esto hemos preferido ubicar los dos grandes modelos que hoy tienen más presencia en la investigación en un apartado separado, dada su importancia y puesto que constituyen uno de los ejes nucleares de nuestro trabajo.

Incluimos a continuación una descripción de los dos grandes modelos de enseñanza vigentes hoy en la universidad, el modelo centrado en la enseñanza y el modelo centrado en el aprendizaje, elemento fundamental de la investigación de esta tesis doctoral. Se incluye, también, referencia al concepto de alineamiento constructivo, de Biggs (2005), que se ajusta muy bien al modelo centrado en el aprendizaje y que ha sido uno de los fundamentos básicos de la aplicación de los métodos centrados en el aprendizaje que se analizan en este trabajo. Describimos también la taxonomía SOLO, diseñada por Biggs para facilitar el trabajo de los profesores, de modo coherente con los principios del alineamiento constructivo.

1.3.4.1. Modelo centrado en la enseñanza.

El modelo centrado en la enseñanza se caracteriza por enfatizar la figura del profesor y por considerar que éste es la principal fuente de conocimiento e información (es quien sabe y, por tanto, quien tiene que enseñar conocimientos a los alumnos). La función del profesor es la de transmitir sus conocimientos y el cometido de los alumnos es reproducirlos. Es decir, el profesor explica mientras

que el estudiante toma apuntes, memoriza y reproduce ese contenido en un examen, que es la herramienta más habitual que se emplea para evaluar. El examen es, en la mayoría de los casos, de tipo test o respuesta de opción múltiple (OM). No se fomenta la implicación por parte del estudiante ya que es el profesor quien se encarga de seleccionar los contenidos que se darán, el método de enseñanza que se impartirá y el tipo de evaluación que se aplicará. No se fomenta el trabajo cooperativo, sino más bien el aprendizaje individual y la competencia entre los alumnos. La interacción del estudiante con el profesor es prácticamente inexistente y además, es en la mayoría de los casos, unidireccional (Gargallo, Morera y García, 2015).

El método más conocido que los profesores utilizan en este modelo es la *clase magistral*. Al contrario que ocurre en los métodos pertenecientes al modelo centrado en el aprendizaje, en este método es el profesor quien cobra protagonismo y es a su vez el agente activo ya que se encarga de todos los aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje. No cuenta con la participación de los alumnos en ninguna cuestión. El alumno, por lo tanto, queda relegado a un segundo plano y se convierte en el agente pasivo ya que en clase se limita a escuchar al profesor y a tomar apuntes. La evaluación es un examen en el cual el estudiante demuestra sus conocimientos reproduciendo las palabras del profesor. Y por lo tanto, hacen un uso excesivo de la memorización que les lleva a olvidar gran parte de los conocimientos estudiados. El resultado se traduce en baja motivación y baja adquisición de conocimientos ya que generalmente su aprendizaje no es significativo.

Antes de pasar al siguiente apartado nos parece interesante comentar de manera gráfica cómo era la metodología que imperaba hasta ahora en las aulas. Se trata de una imagen que a nuestro parecer resume perfectamente el concepto de modelo centrado en el profesor o centrado en la enseñanza.

Figura 5

Sistema educativo según el modelo centrado en la enseñanza.



Fuente: Google imágenes (2017).

En relación con esta imagen queremos destacar una frase sobre el sistema educativo que invita a todos los docentes a reflexionar sobre su práctica educativa. En la literatura hemos encontrado que esta expresión se le atribuye en la mayoría de los casos a Albert Einstein, en cambio, algunos autores consideran falsa esta afirmación y opinan que lleva pronunciándose desde hace siglos (Novak, 2014).

“Todo el mundo es un genio. Pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar un árbol, pasará el resto de su vida creyendo que es un inútil.”

1.3.4.2. Modelo centrado en el aprendizaje.

El modelo centrado en el aprendizaje, también denominado modelo centrado en el estudiante, se caracteriza por enfatizar la figura del alumno, y específicamente su aprendizaje. Se trata de un modelo que facilita el aprendizaje y busca un cambio en la mentalidad de los estudiantes. Está inserto en la perspectiva constructivista y por ello, entiende que el alumno construye personalmente su conocimiento con la cooperación del profesor. El diseño curricular, es decir, la selección de los contenidos que se darán, el método de enseñanza que se impartirá y el tipo de evaluación que se aplicará es

responsabilidad principal del profesor, pero en su desarrollo deben participar también los alumnos. Se fomenta el trabajo cooperativo y no la competencia entre los alumnos. El objetivo es que los estudiantes desarrollen las habilidades, las actitudes y los valores que tendrán que poner en práctica a lo largo de toda su vida. A diferencia del modelo centrado en la enseñanza, la relación entre el profesor y el estudiante es bidireccional y con ello se consigue que ambos puedan negociar significados (Gargallo et al., 2015; Gargallo, 2008).

En este modelo los conocimientos que los estudiantes adquieren son aquellos que les servirán para la vida y para interpretar la realidad que les rodea. Asimismo se trata de un enfoque que promueve la autonomía y la autorregulación del propio proceso de aprendizaje de cada alumno (Gargallo, 2017).

Bajo esta perspectiva el uso de las TICs se abre paso en las aulas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo entiende que la evaluación es continua y formativa, no sólo final. En este modelo se hace especial hincapié en los resultados de aprendizaje que reflejan las competencias genéricas y específicas que el alumno ha adquirido (Fernández, 2006).

Un aspecto fundamental a tener en cuenta en este modelo es el papel que el profesor realiza. En este caso su función se centra principalmente en mediar (profesor-alumno) y desarrollar entornos enriquecedores de aprendizaje (Gargallo, 2017).

El objetivo del profesor en este modelo es *enseñar a aprender* para que los alumnos alcancen lo que se conoce como *aprender a aprender*. El estudiante es el protagonista y gestor de su aprendizaje mientras que el profesor es el gestor de un espacio para aprender y su función es ser el facilitador/activador para que se produzca el aprendizaje (Hernández, 2016).

Como adelantábamos en el apartado 1.1.3. el proceso de Bolonia trajo consigo una serie de cambios, entre los cuales se encuentra la implantación de las competencias. Por ello queremos destacar que el diseño por competencias y

el modelo centrado en el aprendizaje son completamente compatibles (Gargallo, 2017).

Hasta hace poco, la enseñanza se basaba exclusivamente en narrar por parte del profesor los contenidos de la asignatura a los alumnos. Pero hoy en día se ha demostrado que, pese a que la narración es un acto natural por el cual el ser humano se comunica, si hablamos de enseñar no es suficiente. No funciona porque se trata de un procedimiento que no deja apenas huella en el estudiante. Con este planteamiento lo que suele ocurrir es que el estudiante aprende para aprobar el examen pero con el tiempo acaba olvidando lo que ha aprendido (Ruiz-Huerta, 2009).

Siguiendo a Gargallo (2017) hemos clasificado y descrito algunos métodos, centrados en el aprendizaje. Aunque no todos ellos son métodos nacidos en el contexto del modelo centrado en el aprendizaje tienen muy buen acomodo en él. La clasificación se ha llevado a cabo incluyendo en el primer bloque los que por lo general se aplican de manera grupal y en el segundo los que se aplican individualmente.

Métodos grupales centrados en el aprendizaje.

1. Lección magistral participativa.

A diferencia de la lección magistral tradicional, los alumnos participan en clase activamente: formulan preguntas, reflexionan y discuten con sus compañeros.

2. Aprendizaje cooperativo.

Se trata de organizar la clase en grupos reducidos, en los cuales es muy importante que cada individuo del grupo sea responsable de su tarea ya que de él también dependerá que se alcance con éxito el objetivo marcado al principio. Se trabaja, además del aprendizaje de los contenidos, la adquisición de habilidades sociales. La figura del profesor está presente desde el principio, decidiendo el tamaño de los grupos, los integrantes, la duración de la tarea; hasta el final,

evaluando tanto los aprendizajes adquiridos como el funcionamiento del grupo. El alumno, por su parte, debe aprender y a la vez, debe cooperar para que sus compañeros también aprendan ya que todos aprenden de todos. La evaluación se puede llevar a cabo de manera individual, mediante la técnica del portafolios, o de forma grupal a través de rúbricas.

3. Método de la pregunta.

Los alumnos contestan preguntas relacionadas con el contenido de la asignatura mientras los demás escuchan y reflexionan, incluyendo el profesor. Se produce un intercambio de conocimientos en el cual todos pueden ser maestros y aprendices. La función del profesor es construir preguntas coherentes con los objetivos y de diferentes niveles de complejidad, para que todos puedan participar. El feedback del profesor es importante, pero sin descalificar ya que ante una respuesta incorrecta la mejor opción es responder con otra pregunta para que el alumno reflexione.

4. Método del caso o estudio de casos.

Se trata de una técnica que se utiliza para que los alumnos resuelvan un problema real que se les podría plantear durante su vida profesional. Se realiza primero de forma individual y luego se contrastan los resultados de manera grupal. El papel del profesor es esencial ya que es el encargado de redactar el caso y de formular las preguntas que conducirán a los alumnos a analizar la situación que se les plantea. El alumno tiene que previamente adquirir los conocimientos necesarios para poder enfrentarse a la resolución del caso. La evaluación se centra en el proceso reflexivo del alumno más que en el producto final ya que puede haber varias soluciones.

5. Método de elaboración de proyectos.

Se trata de elaborar un plan que dé solución a una carencia ya sea inventando algo nuevo, mediante la creación de algo o mejorando lo que ya estaba, planificando una intervención. Una vez finalizado, el grupo deberá exponer el

proyecto en clase. La distribución de los componentes de los grupos debe ser heterogénea. El papel del alumnado durante la exposición es de escucha activa y participación. La evaluación se basará en el proceso de elaboración del proyecto, en el trabajo final y en su exposición.

6. Los rincones.

Los *rincones* son espacios que se caracterizan por la variedad de actividades y de contenidos que se pueden trabajar. Pueden situarse dentro del aula o fuera de ella y pueden aplicarse de manera individual o colectiva. Fomenta la autonomía de los estudiantes porque van pasando por los rincones sin la necesidad de la ayuda del profesor. Aquí el profesor es el facilitador del aprendizaje y el alumno el explorador.

7. La tertulia pedagógica dialógica.

Cada alumno lee individualmente un texto para después reflexionar con sus compañeros con el objetivo de crear entre todos nuevos aprendizajes. El profesor pasa a ser uno más de la tertulia, se sienta junto con los alumnos a dialogar. La evaluación de la tertulia se puede realizar pidiendo al alumno que realice un informe de autoevaluación.

8. La simulación y el *role-playing*.

Un grupo de alumnos representa una situación que les podría suceder en el futuro con el objetivo de mejorar la forma de afrontarla. La diferencia entre el *role-playing* y la simulación es que en la primera los alumnos tienen un papel definido y en el segundo, los alumnos actúan según sus conocimientos y su forma de pensar, es decir, toman sus propias decisiones. La evaluación se basará en la autoevaluación de cada integrante del grupo, la coevaluación del resto de los grupos y la valoración del profesor a través de, por ejemplo, una rúbrica.

9. El cinefórum.

Es la proyección de una película que se utiliza como herramienta para reflexionar y debatir sobre la realidad que se presenta. De esta manera el alumno relaciona lo que ve con sus experiencias personales, poniéndose en el lugar de los personajes. Por lo tanto, no es de extrañar que de los usos más frecuentes del cinefórum sean la educación en valores o la sensibilización.

Métodos individuales centrados en el aprendizaje.

1. Método de aprendizaje experiencial.

Es un modelo propuesto por Kolb (2014) por el cual el alumno, a lo largo de sus cuatro fases, va transformando sus experiencias en conocimiento a través de la reflexión y la experimentación. Son las siguientes:

- a) *Experiencia Concreta*: etapa en la que se percibe la nueva información a través de los sentidos.
- b) *Observación Reflexiva*: fase en la que se dota de sentido dicha información.
- c) *Conceptualización Abstracta*: etapa en la que relacionan conceptos e ideas.
- d) *Experimentación Activa*: fase en la que se pone en práctica lo aprendido hasta entonces.

2. Contratos de aprendizaje.

El contrato es un pacto entre el profesor y el alumno o los alumnos. Existen diferentes tipos de contratos, pero el didáctico está enfocado a ayudar a planificar las tareas que tiene que hacer el alumno en un tiempo determinado.

3. El portafolios.

Es una recopilación organizada de los trabajos realizados por el estudiante incluyendo una reflexión de su propio proceso de aprendizaje. El profesor acompaña durante el proceso pero es el alumno quien tiene que reflexionar, tomar decisiones, etc.

4. El diario del aprendiz.

Como si se tratase de un diario personal, el alumno va escribiendo sus reflexiones, haciendo uso de su espíritu crítico, y sus investigaciones sobre un tema que plantea el profesor. Es un trabajo que el alumno realiza cada día, tras cada sesión de clase, que puede ser un seminario o un debate, por lo que la reflexión puede originarse por un interés propio que tenga el alumno o a partir de la opinión de un compañero.

5. Los mapas conceptuales.

Es una técnica visual en la que los conceptos se representan relacionados y organizados. La organización que se establece es jerárquica, de lo general a lo específico. Asimismo los conceptos se distribuyen por niveles y se alinean a la misma altura los que tienen la misma importancia o especificidad. Es importante que el profesor explique cómo se elabora un mapa conceptual y que recuerde que se pueden modificar las relaciones entre conceptos a lo largo del proceso de aprendizaje. La evaluación se puede llevar a cabo a través de rúbricas.

6. El póster.

Es una técnica que se utiliza para presentar de forma visual los resultados de un proyecto o de una investigación, un ejemplo, el TFM (Trabajo Final de Máster). Una vez elaborado, el alumno tendrá que defenderlo, aspecto que se valorará junto con otros: la creatividad, el contenido, la organización, la claridad, etc. Puede ser *científico*, de estructura rígida y utilizado en los congresos; o *creativo*, de estructura flexible. Y puede elaborarse de manera individual o en grupo. La evaluación del póster se puede realizar a través de rúbricas.

Tabla 12

Clasificación y resumen de los métodos centrados en el aprendizaje.

Métodos grupales	Métodos individuales
Lección magistral participativa	Método de aprendizaje experiencial
Aprendizaje cooperativo	Contratos de aprendizaje
Método de la pregunta	El portafolios
Método del caso o estudio de casos	El diario del aprendiz
Método de elaboración de proyectos	Los mapas conceptuales
Los rincones	El póster
La tertulia pedagógica dialógica	
La simulación y el role-playing	
El cinefórum	

Fuente: elaboración propia basada en Gargallo (2017).

Otros métodos centrados en el aprendizaje.

Dentro del modelo centrado en el aprendizaje existen en la actualidad otros métodos de enseñanza que ayudan a que los estudiantes se sientan más atraídos por el contenido, participen más activamente en el proceso de aprendizaje y con ello lo recuerden a largo plazo. Creemos de interés extendernos un poco más en ellos e incluir un repertorio de los mismos. La justificación de focalizar nuestra atención en ellos viene dada por el hecho de que nuestra investigación se centra en el impacto de los métodos centrados en el aprendizaje.

Previamente queremos señalar que la información que hemos encontrado sobre los métodos de enseñanza que vamos a describir proviene en algunas ocasiones de publicaciones en blogs. Creemos que esto puede ser debido a que estos métodos han surgido recientemente.

1. The Flipped Classroom.

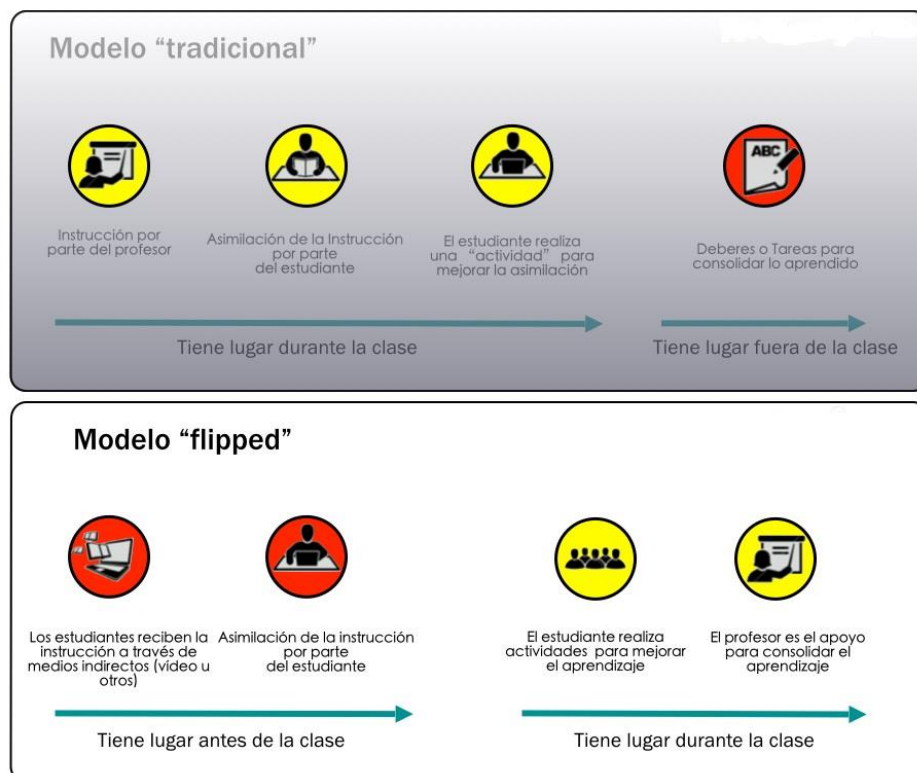
Un ejemplo de estos métodos es el denominado *flipped classroom* o clase invertida, término acuñado por Jonathan Bergmann y Aaron Sams. Este método surgió como respuesta al abandono escolar ya que estos dos profesores se dieron cuenta de que sus alumnos faltaban a sus clases por diferentes motivos. Hacia el año 2007 empezaron a publicar en internet sus clases grabadas para que estos estudiantes pudieran verlas (Villegas, 2014).

Se trata de un método pedagógico en el cual el aprendizaje empieza en casa y se consolida en la escuela. Fuera del aula los estudiantes reciben las instrucciones en formato digital con el objetivo de que asimilen los contenidos y lleguen a clase con conocimientos previos sobre la materia. Una vez en el aula los alumnos dedican el tiempo a realizar actividades, a formular preguntas y a debatir sobre el tema. Por lo tanto, la actitud de los estudiantes en clase es activa. Este proceso cuenta con la ayuda del profesor que utiliza herramientas tales como videos, que él mismo edita (Liarte, 2017).

A continuación, mostramos de manera gráfica cómo se desarrolla el método *flipped classroom* comparándolo con el modelo tradicional de enseñanza. Como podemos observar en el modelo tradicional la instrucción y la asimilación del aprendizaje acontece principalmente en clase, en cambio en el modelo *flipped* esto sucede en casa, dejando tiempo en clase para otras actividades.

Figura 6

Comparación entre el modelo de flipped classroom y el modelo tradicional.



Fuente: Amo y Santiago (2017).

La aplicación del método *flipped classroom* presenta múltiples ventajas, que se resumen en (Amo y Santiago, 2017):

- Promueve y mejora la interacción entre el estudiante y el profesor ya que posibilita el *real-time feedback*.
- Aumenta y posibilita la participación activa del alumnado.
- Permite que la atención de los estudiantes se mantenga gracias al uso de material audiovisual, concretamente de vídeos de corta duración.
- Respeto el ritmo de aprendizaje de cada alumno.
- Se adapta a las necesidades de cada estudiante para que éste desarrolle su máximo potencial.

2. Learning by doing.

Otro ejemplo es el conocido *learning by doing* o aprender haciendo, modelo de enseñanza impulsado por Robert Schank. Según este método el aprendizaje es el resultado de un proceso práctico y cognitivo que se produce de forma natural, es decir, en contextos en los que la instrucción no es intencionada (Rodríguez y Escofet, 2006).

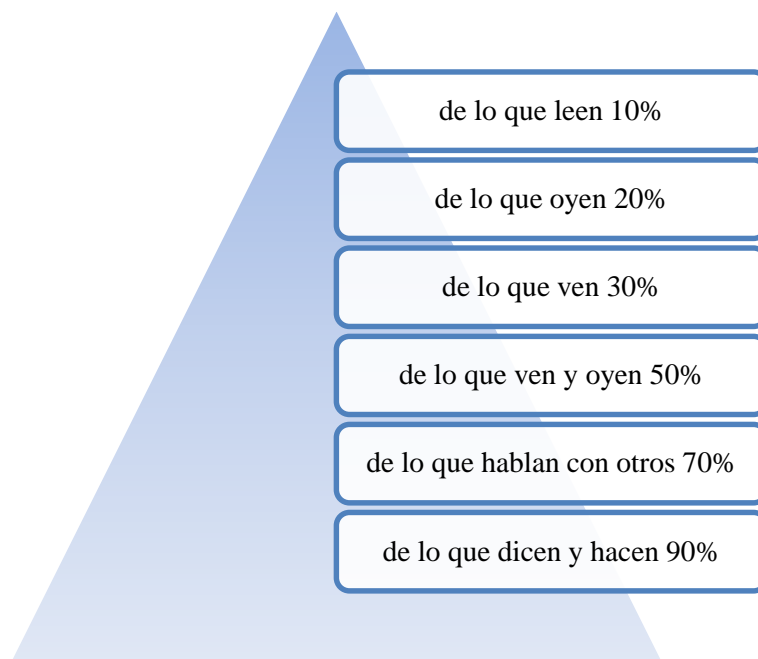
Schank, en una entrevista concedida a un magazine, explicó en qué consistía este método. Este autor considera que el aprendizaje ocurre cuando se asocia a una emoción. Actualmente el método que se utiliza en las escuelas es ineficaz ya que se enseña a aprobar exámenes y a obtener buenas calificaciones. El resultado de esto es que los estudiantes acaban por olvidar la mayor parte del contenido aprendido. Este autor defiende que la enseñanza debe permitir a los alumnos aprender aquello por lo que se sienten atraídos, potenciando y focalizando la atención en sus puntos fuertes, es decir, se debe alejar la idea de que un alumno tiene un problema de aprendizaje porque se le da mal una asignatura (López, 2007).

Su premisa es que solamente se aprende haciendo aquellas cosas que tengan un objetivo y sean útiles, por ejemplo, si una persona quiere aprender a conducir lo hará conduciendo (Rodríguez, 2013).

Seguidamente mostramos gráficamente los diferentes canales sensoriales que se utilizan para aprender organizados en función de su efectividad, de menor a mayor.

Figura 7

Porcentajes de efectividad de los diferentes canales sensoriales en el aprendizaje.



Fuente: Fernández, Nuviala, Pérez, Grao, González, Porcel y Tamayo (2012); Biggs (2005, p. 106).

Como podemos observar el canal o el modo más efectivo para aprender es el de decir y hacer, con un porcentaje del 90%. Esto quiere decir que nuestro aprendizaje mejora cuando practicamos y exponemos aquello que queremos aprender. El método *aprender haciendo* se basa en este principio y por ello se trata de un método que está en consonancia con los fundamentos del modelo centrado en el aprendizaje ya que en la cúspide de la pirámide se encontrarían los métodos pertenecientes al modelo centrado en la enseñanza.

La frase del filósofo chino Confucio resume a la perfección lo que hemos explicado hasta ahora (Castedo, López, Ortega, Cabrera, García-Martínez, Sanchidrián, Segarra y Paredes, 2017):

“Dime algo, y lo olvidaré. Enséñame algo, y lo recordaré. Hazme partícipe de algo, y lo aprenderé.”

3. Blended learning.

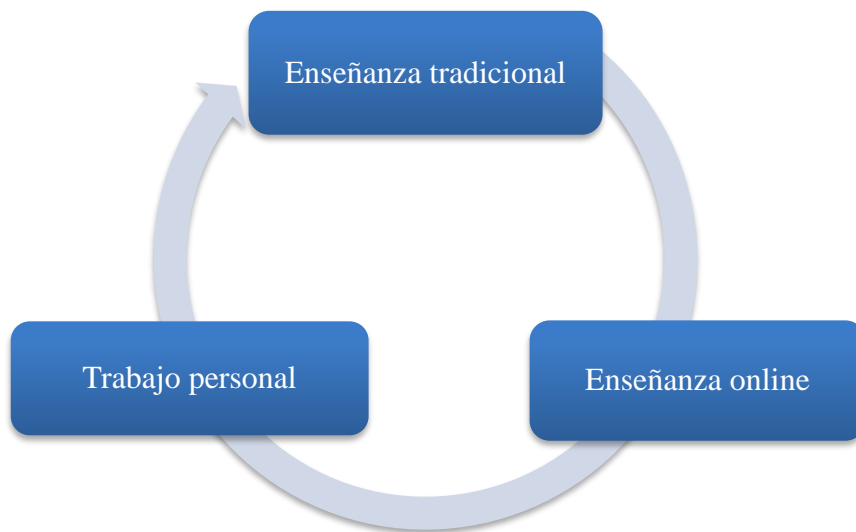
Asimismo, se puede considerar que el aprendizaje combinado o *blended learning* es un método centrado en el aprendizaje ya que éste se ajusta a las necesidades que se plantean en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Aznar, 2005). Este método se basa en la combinación de enseñanza presencial y de enseñanza virtual, de ahí su nombre.

Entre sus características destacamos que se trata de una metodología flexible, que permite personalizar el proceso de enseñanza en función de los objetivos y de las características o necesidades de los estudiantes. En este método se combinan tres tipos de actividades (Alonso, López, Manrique y Viñes, 2005):

1. Actividades que el estudiante puede realizar cuando y donde quiera, a su ritmo.
2. Actividades en tiempo real y vía internet, en las que los alumnos pueden compartir información, plantear preguntas, etc.
3. Actividades que se desarrollan en el marco de una clase tradicional.

Figura 8

Esquema resumen de la enseñanza blended learning.



Fuente: elaboración propia basada en Alonso et al. (2005).

La utilización de este método presenta grandes ventajas, como es el fácil acceso a la información y la rapidez en la comunicación (Aznar, 2005). Además el hecho de que se trate de un modelo mixto permite potenciar habilidades que no se podrían desarrollar si se llevaran a cabo únicamente clases tradicionales (Morales y Ferreira, 2008).

Tras esta descripción, es importante señalar que estos métodos tienen algunos aspectos en común:

- Están centrados en el aprendizaje, es decir, en el alumno.
- Son coherentes con el principio del alineamiento constructivo de Biggs (2005) explicado en el siguiente apartado (punto 1.3.4.2.1.). Esto significa que los contenidos, los objetivos, las actividades y la evaluación están claramente relacionados entre sí, de modo que la aplicación de estos métodos posibilita que las actividades que los alumnos realicen se puedan utilizar tanto para enseñar como para aprender y para evaluar el aprendizaje.
- Su aplicación potencia la adquisición de competencias.

- Posibilitan la atención individualizada de los alumnos debido a que en la mayor parte del tiempo están trabajando de manera autónoma.

Para cerrar este apartado, de acuerdo con Gargallo (2008) hemos elaborado la siguiente tabla con el objetivo de aclarar y visualizar las diferencias entre el modelo centrado en la enseñanza y el modelo centrado en el aprendizaje.

Tabla 13

Diferencias entre el modelo centrado en la enseñanza y el modelo centrado en el aprendizaje.

	Modelo centrado en la enseñanza	Modelo centrado en el aprendizaje
<i>Conocimiento</i>	Construcción ya hecha que el profesor tiene que transmitir.	Construcción a elaborar por el propio estudiante.
<i>Aprendizaje</i>	Adquisición de conocimientos.	Construcción que comporta comprensión significativa.
<i>Buen profesor</i>	Domina la materia que imparte.	Capacitado para crear entornos constructivos de aprendizaje.
<i>Metodología</i>	Clase magistral.	Flexible y variada. En función de los objetivos y del contexto.
<i>Materiales</i>	Apuntes del profesor y libros de texto.	Diversos materiales.
<i>Tutoría</i>	Tiempo en que el profesor atiende en su despacho al alumno que quiera hacer uso.	Se utiliza de modo activo y sistemático, sin esperar a que el estudiante acuda.
<i>Evaluación</i>	Exámenes con preguntas cerradas o pruebas objetivas.	Exámenes abiertos, con resolución de problemas y estudio de casos o simulaciones. Con uso de otros instrumentos de evaluación complementarios, o bien, sin exámenes (portafolios, contrato pedagógico,...)

Fuente: elaboración propia basada en Gargallo, Fernández, Garfella y Pérez (2010).

1.3.4.2.1. Alineamiento constructivo.

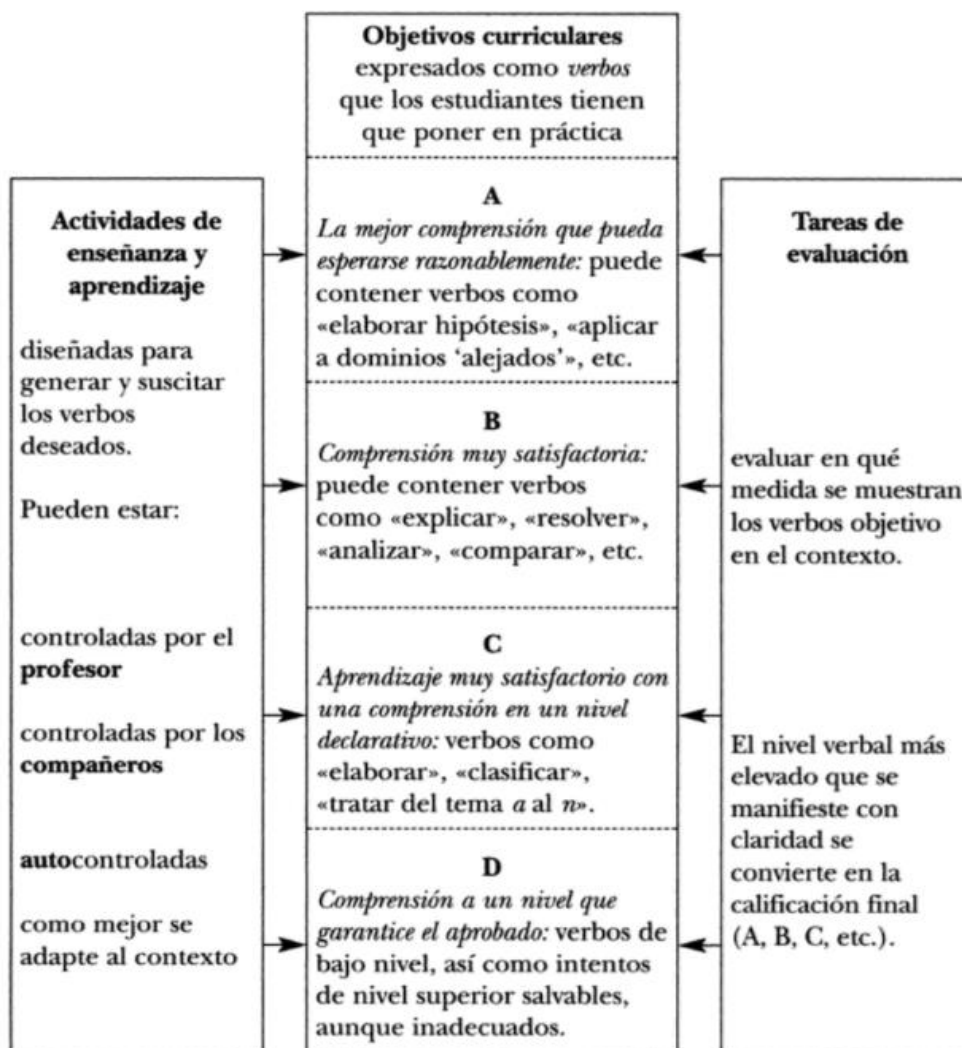
El concepto de *alineamiento constructivo* que plantea Biggs (2005) alude en primer lugar, a la teoría constructivista del aprendizaje y, en segundo lugar, a la idea del diseño alineado de la enseñanza. Enseñanza alineada significa que todo el sistema (objetivos, actividades y tareas de evaluación) está relacionado entre sí, es decir, el profesor presenta el currículo en forma de objetivos claros para que los alumnos conozcan el nivel de comprensión que se les pide (en vez de limitarse a enunciar los temas que se abordarán en esa asignatura) y elige el método de enseñanza y las tareas de evaluación en relación a esos objetivos. Esta perfecta relación de todos los componentes del sistema provoca que el alumno tenga más

probabilidad de aprender y por lo tanto, que utilice un enfoque profundo. El término de probabilidad no se debe confundir con el de facilidad ya que en el alineamiento constructivo el propósito del profesor es simplemente preparar y organizar los materiales (y no el de dar todo el trabajo hecho).

Como se puede apreciar en la figura 9, los objetivos se encuentran ubicados entre las actividades y las tareas de evaluación debido a su importancia ya que son el elemento central del alineamiento constructivo y también el primer paso a ejecutar para conseguir una enseñanza alineada. Los objetivos se manifiestan en forma de verbos y se disponen en una jerarquía según el nivel de comprensión que alcanza el alumno. Por lo tanto, a mayor nivel de comprensión (de la D a la A) mejor será la calificación que obtenga un alumno. La A hace referencia al mayor nivel de comprensión (por ejemplo, que el alumno sea capaz de elaborar hipótesis), la B hace mención a una comprensión muy satisfactoria (por ejemplo, que el alumno sea capaz de explicar algo), la C hace referencia a una comprensión en un nivel declarativo (por ejemplo, que el alumno sea capaz de clasificar) y por último, la D que hace alusión al menor nivel de comprensión (Biggs, 2005).

Figura 9

Alineamiento constructivo.



Fuente: Biggs (2005, p. 48).

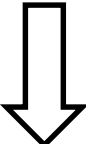
Cabe destacar que el profesor tiene que escoger los verbos en infinitivo para la formulación de los objetivos adaptados al nivel de comprensión y al contenido del área que vaya a impartir. Si el profesor consigue expresar de forma clara los objetivos, el siguiente paso, el de cómo enseñarlos (mediante las actividades) y el último paso, el de cómo evaluarlos (a través de las tareas de evaluación) vendrán sin mayor esfuerzo. Las actividades de enseñanza y aprendizaje se diseñan con la finalidad de que el alumno sea capaz de poner en práctica los verbos mencionados anteriormente, y las tareas de evaluación para conocer si el alumno ha alcanzado los objetivos (Biggs, 2005).

1.3.4.2.2. Taxonomía SOLO.

El nivel de comprensión de un estudiante se va desarrollando a medida que va aprendiendo, es decir, desde el primer curso va aumentando de complejidad hasta que llega a los últimos cursos. Por lo tanto, no se le puede pedir lo mismo a un estudiante de primer curso que a uno de cuarto curso. Como consecuencia de esto, el profesor debe definir el nivel de comprensión que se espera que alcancen los estudiantes en cada año de carrera. La taxonomía SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*) fue diseñada por Biggs para facilitar el diseño y desarrollo curricular de los profesores y es una herramienta que se utiliza, por una parte, para formular y clarificar los objetivos curriculares con el objetivo de saber en qué nivel de comprensión deben estar y por otra, para evaluar el aprendizaje final con la finalidad de saber concretamente en qué nivel se sitúan. Para ello, se formula al estudiante una pregunta que, dependiendo de los detalles y la profundidad de su respuesta, se clasifica en un nivel de comprensión determinado en la jerarquía, desde el nivel uniestructural hasta el abstracto ampliado (Biggs, 2005).

Tabla 14

Niveles de la taxonomía SOLO.

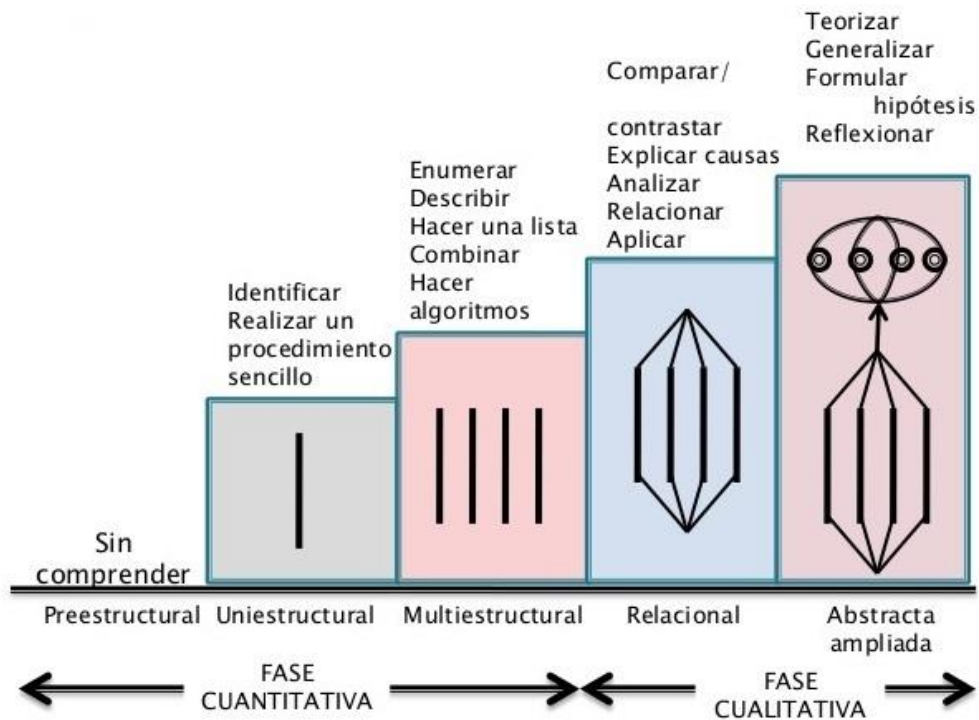
	Niveles
	1. Preestructural.
	2. Uniestructural.
	3. Mustiestructural.
	4. Relacional.
	5. Abstracto ampliado.

Fuente: elaboración propia basada en Biggs (2005).

Cabe destacar que a lo largo del proceso de aprendizaje se producen principalmente dos cambios: en primer lugar, el *cuantitativo*, que sucede mientras el estudiante va adquiriendo conocimientos nuevos y, por lo tanto, su nivel de comprensión va pasando de lo uniestructural a lo multiestructural. Y, en segundo lugar, el *cualitativo*, que sucede cuando va aumentando la profundidad de la comprensión del estudiante y de este modo, su nivel de comprensión va pasando de lo relacional a lo abstracto ampliado (Biggs, 2005).

Figura 10

Jerarquía de verbos para formular los objetivos.



Fuente: Biggs (2005, p. 71).

Para adquirir conocimiento es necesario que se produzca la comprensión de lo que se está aprendiendo. Como enuncia Biggs (2005) “el conocimiento es el objeto de la comprensión” (p. 63). Existen diferentes tipos de conocimiento, los cuales se explican a continuación:

Tabla 15

Tipos de conocimiento.

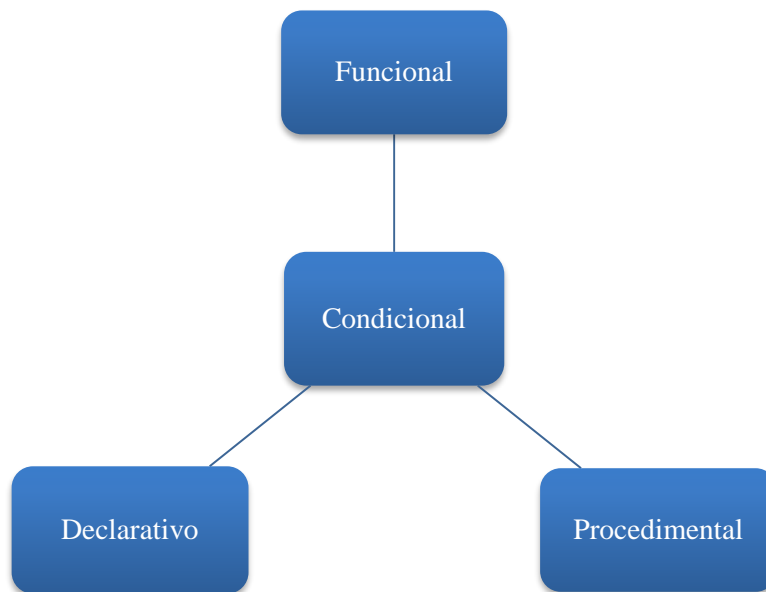
Conocimiento	Descripción
Declarativo o proposicional	Se trata del saber que se encuentra en los libros de texto, es decir, son los conocimientos académicos.
Funcional	Se trata del saber almacenado en la experiencia del estudiante.
Procedimental	Se trata del saber en forma de destrezas. Es el conocimiento de los pasos que se tienen que seguir ante una determinada situación.
Condicional	Se trata de saber cuándo, por qué y en qué circunstancias se debe llevar a cabo una determinada acción y no otra. Este tipo de conocimiento incluye el procedimental y el declarativo.

Fuente: elaboración propia basada en Biggs (2005).

Estos tipos de conocimiento se relacionan de una forma determinada. El conocimiento funcional es el resultado de los otros tres, es decir, el conocimiento funcional incluye el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el conocimiento condicional.

Figura 11

La relación entre los tipos de conocimiento.



Fuente: Biggs (2005, p. 64).

Para definir los objetivos curriculares mencionados con anterioridad, Biggs (2005) aconseja seguir los siguientes pasos:

1. Determinar el tipo de conocimiento (declarativo, funcional, procedimental o condicional) que se quiere poner en práctica y por qué.
2. Elegir el contenido (agrupados por temas) que se va a enseñar.
3. Especificar por qué y para qué se pretende enseñar ese tema y no otro.
4. Relacionar los objetivos con las tareas de evaluación.

1.4. La investigación sobre la interacción enseñanza-aprendizaje. El modelo centrado en el aprendizaje y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Existen numerosas investigaciones que revelan que el modelo centrado en el aprendizaje tiene un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes que el modelo centrado en la enseñanza. A continuación, incluimos algunos ejemplos de estudios que avalan este hecho.

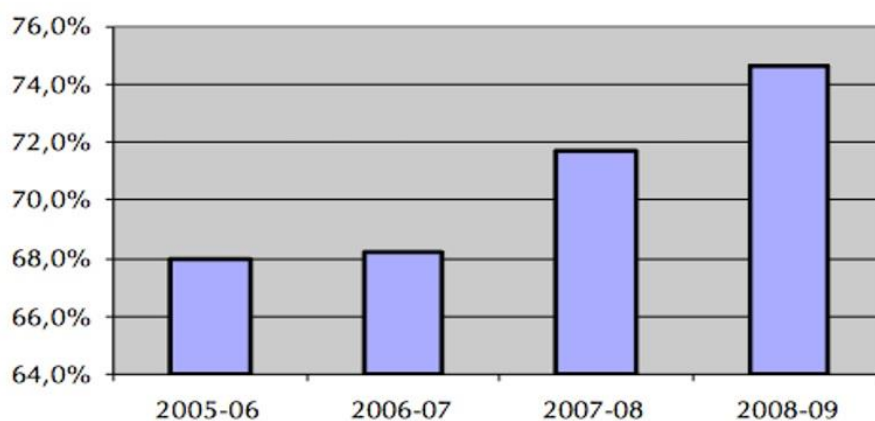
Gargallo (2008) llevó a cabo una investigación con el objetivo de evaluar si existe una mejora en el rendimiento, actitudes, estrategias y enfoques de los alumnos enseñados y evaluados por profesores centrados en el aprendizaje que aquellos que han sido enseñados y evaluados por profesores centrados en la enseñanza. En el estudio participaron un total de 326 profesores provenientes de tres universidades: la Universidad de Valencia, la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad Católica de Valencia. La muestra de profesores se dividió en cuatro grupos: el primero centrado en el aprendizaje, el segundo más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje, el tercero centrado en el aprendizaje pero con menos intensidad que el primer grupo y el cuarto, más centrado en la enseñanza que el segundo. La muestra de estudiantes estuvo compuesta por 753 individuos. Para evaluar los estilos docentes utilizaron el cuestionario CEMEDEPU (Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios) de Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011). Con el objetivo de valorar las estrategias de aprendizaje de los alumnos emplearon el cuestionario CEVEAPEU (Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios) de Gargallo et al. (2009). Para los enfoques aplicaron el *Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) de Biggs et al. (2001). Y para evaluar las actitudes emplearon el cuestionario CEVAPU (Cuestionario para la Evaluación de las Actitudes hacia el aprendizaje en Estudiantes Universitarios) de Gargallo et al. (2007). Tras el análisis de los datos llegó a la conclusión de que el grupo 1 obtuvo mejores puntuaciones en estrategias, actitudes y enfoques de los cuatro grupos. En

cuanto al rendimiento académico no se encontraron diferencias significativas pero sí que se observó una media más alta en el grupo 1 que en los otros grupos.

Esteve y Gisbert (2011) en su artículo comentan el caso de la Universitat Rovira i Virgili (Cataluña). En el curso 2005-2006 pusieron en marcha el nuevo modelo educativo, centrado en el estudiante, mediante unas pruebas piloto destinadas a la adaptación al EEES. Desde entonces el rendimiento académico de sus alumnos ha aumentado considerablemente. Este hecho lo constatan mediante un gráfico en el que se puede observar la evolución del rendimiento académico de los estudiantes en porcentajes desde el curso 2005-2006 al 2008-2009.

Figura 12

Evolución del rendimiento académico en universitarios.



Fuente: Esteve y Gisbert (2011).

Tran y Lewis (2012) realizaron una investigación con el propósito de conocer los efectos de un aprendizaje cooperativo jigsaw (puzzle de Aronson) en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. La muestra se compuso de 80 alumnos, divididos en dos grupos equitativos: 40 estudiantes en el grupo control y 40 en el experimental. Este estudio concluyó que los alumnos pertenecientes al grupo experimental obtuvieron un mejor rendimiento que el grupo control.

Gargallo, Garfella, Sahuquillo, Verde y Jiménez (2015) realizaron un estudio con la finalidad de valorar el impacto de métodos centrados en el aprendizaje sobre las estrategias de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje en

estudiantes universitarios. En la investigación participaron un total de 133 estudiantes, pertenecientes a tres grupos de primero de los grados de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Valencia en la asignatura de Teoría de la Educación. Para evaluar las estrategias de aprendizaje utilizaron el cuestionario CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios) de Gargallo et al. (2009) y para evaluar los enfoques de aprendizaje emplearon el cuestionario CPE (Cuestionario de Procesos de Estudio) que es la traducción española del cuestionario R-SPQ-2F de Biggs et al. (2001), ambos mencionados en apartados anteriores. En la mayoría de las estrategias de aprendizaje encontraron diferencias significativas y en las que no, hallaron una mejor puntuación en el postest. En cuanto a los enfoques de aprendizaje hubo un incremento de las puntuaciones de enfoque profundo.

Gargallo et al. (2015) realizaron un estudio para conocer la posible relación entre la aplicación de la metodología innovadora y la mejora en las puntuaciones (pretest-postest) de estrategias y enfoques de aprendizaje. Los participantes fueron 20 estudiantes de la Universidad Politécnica de Valencia. Para evaluar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes utilizaron el cuestionario CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios) de Gargallo et al. (2009). Con la finalidad de evaluar los enfoques de aprendizaje aplicaron el cuestionario CPE (Cuestionario de Procesos de Estudio), traducción española del *Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) de Biggs et al. (2001). En la investigación concluyeron que las puntuaciones mejoraron tanto en las estrategias de aprendizaje como en los enfoques de aprendizaje.

Gargallo et al. (2017) llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue evaluar el impacto de métodos centrados en el aprendizaje sobre diversas capacidades y habilidades de los estudiantes, así como sobre su percepción del entorno de aprendizaje. En el estudio participaron un total de 126 estudiantes, pertenecientes a tres grupos de primero de Maestro de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad Católica de Valencia. Para ello, utilizaron el

cuestionario SEQ (*Student Engagement Questionnaire*) de Kember y Leung (2009). Este cuestionario consta de 35 ítems estructurados en dos escalas: la primera evalúa ocho capacidades (habilidades de los estudiantes e implicación en el proceso de aprendizaje) y la segunda evalúa nueve capacidades (destreza del profesor para crear un entorno de aprendizaje rico y constructivo). En este trabajo concluyeron que, tras utilizar una metodología centrada en el aprendizaje, hubo una mejora significativa tanto en las habilidades de los alumnos (primera escala), como en las destrezas del profesor (segunda escala) en los tres grupos.

También hemos encontrado otras investigaciones que en este caso han sido llevadas a cabo en otras etapas educativas, como primaria y secundaria. Son las que siguen:

Uyanik (2016) realizó un estudio para determinar el efecto de aplicar un método centrado en el aprendizaje (*Learning Cycle Approach-based Science*) en el rendimiento académico de 65 estudiantes de una escuela de primaria de Kastamonu (Turquía). En la investigación los participantes se dividieron en dos grupos: el grupo experimental constituido por 33 alumnos, los cuales recibieron una enseñanza basada en el learning cycle approach y el grupo control formado por 32 alumnos los cuales recibieron una enseñanza basada en el modelo centrado en el profesor. De los resultados de los tests se dedujo que el learning cycle approach-based teaching fue más efectivo en términos de rendimiento académico que la aplicación del método centrado en el profesor.

Er (2017) llevó a cabo una investigación con la finalidad de conocer la relación entre el uso de la técnica *Jigsaw* (puzzle) y el rendimiento académico de 46 estudiantes de séptimo curso (11 años). Los participantes fueron 23 estudiantes en el grupo experimental en el que se aplicó el jigsaw y 23 en el grupo control en el que se aplicó el método tradicional. Para ello se utilizó un diseño mixto: datos cuantitativos y cualitativos. Este estudio determinó que la enseñanza mediante la técnica Jigsaw produce un impacto positivo en el rendimiento académico de los alumnos.

2. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN.

2.1. Planteamiento del problema.

El contenido desarrollado hasta ahora a nivel teórico sobre la enseñanza y aprendizaje nos da una idea de la problemática. Como se ha podido observar nos encontramos en un proceso de cambio en el cual estamos pasando del formato metodológico centrado en la enseñanza al formato metodológico centrado en el aprendizaje. Como docentes esto nos hace reflexionar en si el nuevo método es efectivo o no. Necesitamos investigar para conocer sus efectos en los alumnos, que son los que realmente nos importan. Dicho esto, destacaremos que nuestro propósito es saber si la aplicación de un formato metodológico centrado en el aprendizaje provocará una mejora en las estrategias, los enfoques y las actitudes de los alumnos con respecto al grupo control o de anclaje del año anterior, al cual se le aplicó un formato centrado en la enseñanza.

2.2. Objetivos.

Una vez planteado el problema de la investigación, a continuación se presentan los objetivos que se pretenden.

El objetivo general pretendido es comprobar la eficacia de la aplicación de un formato metodológico centrado en el aprendizaje a estudiantes universitarios. Para su operativización hemos desarrollado los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1. Evaluar el impacto de un formato metodológico innovador centrado en el aprendizaje aplicado por tres profesores diferentes de dos titulaciones universitarias en el modo de aprender de los alumnos universitarios (estrategias y enfoques de aprendizaje) y en sus actitudes hacia el aprendizaje.

Objetivo 2. Analizar la percepción de los estudiantes en relación con las capacidades/habilidades desarrolladas con este formato y con la articulación del entorno de aprendizaje por parte de sus profesores.

Objetivo 3. Analizar la influencia del profesor en la eficacia de dicho formato.

Objetivo 4. Analizar la percepción de los alumnos sobre el proceso metodológico utilizado por los profesores y sobre su eficacia.

2.3. Hipótesis.

Basándonos en los objetivos planteados en el apartado anterior hemos desarrollado la siguiente hipótesis general, que se desglosa en las hipótesis específicas que se recogen a continuación:

Hipótesis general.

Los alumnos a los que se va a aplicar un formato metodológico centrado en el aprendizaje, diseñado al efecto, mejorarán sus procesos de aprendizaje frente a aquellos con los que se utilice una metodología tradicional.

Hipótesis específicas.

Hipótesis 1. Tras la aplicación de un formato metodológico innovador centrado en el aprendizaje por tres profesores diferentes de dos titulaciones universitarias, mejorarán las estrategias, los enfoques de aprendizaje y las actitudes hacia el aprendizaje de los alumnos sometidos al mismo, hallándose diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pretest y los del posttest, siendo las puntuaciones superiores en el posttest.

Hipótesis 2. Tras la aplicación de dicho formato mejorarán las habilidades del alumnado evaluadas mediante el cuestionario SEQ (Kember y Leung, 2009) y también su percepción de la articulación del entorno de aprendizaje por parte de

sus profesores, hallándose diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pretest y los del postest, siendo las puntuaciones superiores en el postest.

Hipótesis 3. Los profesores influirán en la eficacia de dicho formato, de modo que habrá diferencias entre los grupos en función de los diferentes profesores.

Hipótesis 4. Los alumnos valorarán positivamente el proceso metodológico utilizado por los profesores y su eficacia.

2.4. Metodología.

2.4.1. Diseño y fases de la investigación.

Se ha utilizado un diseño mixto que hace uso de métodos de investigación cuantitativos y cualitativos.

Parte cuantitativa

Se hizo uso de un diseño cuasiexperimental con grupo experimental y grupo de control con pretest y postest (Campbell y Stanley, 1979; Shadish, Cook y Campbell, 2002).

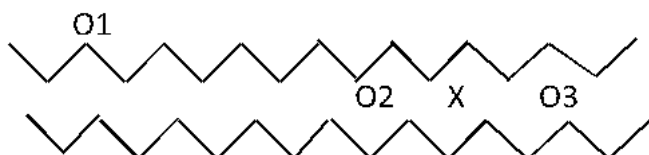
La variable clave de este diseño es el formato de docencia y evaluación de los profesores, centrado en el aprendizaje, del que pretendemos determinar su influencia e interdependencia con las variables evaluadas en los estudiantes. Dentro de los diseños cuasiexperimentales se ha optado por un diseño de cohortes, caracterizado por ser grupos naturales con características vitales compartidas y que experimentan una intervención educativa (Ato y Vallejo, 2007; Cook y Campbell, 1979; Shadish et al., 2002).

En nuestro caso utilizamos el término cohortes para denominar a grupos sucesivos que siguen unos a los otros dentro de las instituciones, en este caso educativas, en diferente año académico, pero realizando el mismo curso (1º) en la misma asignatura (Teoría de la Educación) y en diferente titulación, de modo que

el grupo del primer curso académico (2012-13) no recibe la intervención específica que sí recibe el del segundo curso académico (2013-14). Por lo tanto, la cohorte del primero año será utilizada como grupo de control (Shadish et al., 2002).

Figura 13

Diseño de la parte cuantitativa de la investigación.



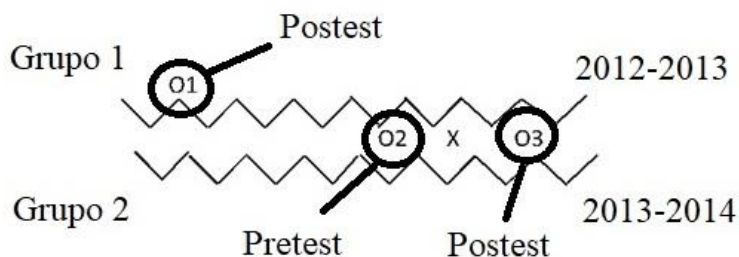
Fuente: Gargallo (2013).

Se trata de una variación del diseño de ciclo institucional recurrente propuesto por Campbell y Stanley (1966). Existe una primera toma de datos (O1) que se realiza en el primer año del proyecto, antes de que los profesores adopten los formatos centrados en el aprendizaje que se van a desarrollar en el año siguiente, y cuando los estudiantes terminan sus clases en la asignatura del profesor seleccionado para participar en la investigación.

Después, en el año siguiente se desarrolla la metodología innovadora de enseñanza y evaluación, que se describe en el procedimiento. En este año de aplicación de la innovación se realiza el pretest (O2) y el posttest (O3). Por lo tanto, este diseño permite comparar los grupos que reciben la intervención-innovación con el grupo que no la ha recibido, así como controlar los posibles sesgos de selección e historia con el pretest y posttest en el segundo año.

Figura 14

Gráfico detallado del diseño de la intervención.



Fuente: elaboración propia basada en Gargallo (2013).

Parte cualitativa

La metodología cualitativa permite profundizar en las variables procesuales y clarificar aspectos significativos para los sujetos que pueden pasar desapercibidos usando sólo indicadores cuantitativos. Proporciona retroalimentación al tronco cuantitativo a lo largo de todo el proceso y potencia la explicación como eje central del diseño.

En su articulación, se aproxima a un diseño colectivo de casos instrumental (Johnson y Christensen, 2004) con dos variantes:

- 1) La primera se apoya en el análisis de un grupo de casos de los estudiantes, sometidos al programa educativo, mediante la realización de grupos de discusión. Tales grupos se llevan a cabo con una parte de la muestra de alumnos. También una parte de los alumnos aportan datos individualmente mediante un cuestionario de valoración de la experiencia.
- 2) La segunda se centra en los profesores participantes. Estos proporcionan información relevante mediante el uso de instrumentos para la reflexión sobre la acción: ficha de previsión de métodos, ficha de registro sistemático/valoración de la aplicación de las metodologías (de enseñanza y evaluación) utilizadas; y cuestionario final de valoración.

2.4.2. Población y muestra.

Parte cuantitativa

La muestra del componente cuantitativo está integrada por un total de 243 estudiantes, 64 del primer curso y 179 del segundo, de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Valencia, que cursan la materia de Teoría de la Educación de 1º curso, mujeres y hombres.

Concretamente el primer curso se compone de dos subgrupos impartidos por dos profesores: A y B. El profesor A imparte la asignatura de Teoría de la Educación en el grupo de Educación Social (formado por 34 alumnos) y el profesor B en el de Pedagogía (de 30 alumnos). El segundo está integrado por tres subgrupos impartidos por tres profesores: A, B y C. Los profesores A y B imparten la asignatura de Teoría de la Educación en dos grupos de Pedagogía (75 y 53 alumnos respectivamente) y el profesor C en el grupo de Educación Social (de 51 alumnos).

Parte cualitativa.

La muestra del componente cualitativo está formada por un total de 17 alumnos. Por una parte, tenemos a los 7 alumnos de segundo curso que junto al moderador llevaron a cabo el grupo de discusión sobre la dinámica generada en el aula. Y por otra, están los 10 alumnos de ese mismo curso que contestaron un cuestionario abierto, elaborado por el equipo investigador, valorando la metodología docente. Tanto los alumnos de los grupos de discusión como los otros fueron seleccionados con muestreo intencional atendiendo a la diferencia de género y al nivel de implicación y aprendizaje, buscando variedad en los mismos.

2.4.3. Instrumentos de medida.

2.4.3.1. Parte cuantitativa.

Para evaluar los resultados de los alumnos se aplicó el pretest y el postest de los siguientes cuestionarios:

1. Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), de Gargallo et al. (2009).
2. Cuestionario de Evaluación de las Actitudes ante el Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVAPU), de Gargallo et al. (2007).
3. Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE) de Biggs et al. (2001).
4. Cuestionario SEQ (*Study Engagement Questionnaire*) de Kember y Leung (2009).
5. Valoraciones de los alumnos.

Los tres primeros instrumentos fueron validados por el equipo investigador en investigaciones anteriores. El cuestionario SEQ se validó en población universitaria española durante el primer año del proyecto.

En primer lugar, el Cuestionario CEVEAPEU (Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios) de Gargallo et al. (2009) (Ver Anexo 1). Este instrumento evalúa las estrategias de aprendizaje y está organizado en dos escalas, la primera de estrategias afectivas, de apoyo y control; y la segunda, de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Las dos escalas se estructuran en seis subescalas:

1. Estrategias motivacionales.
2. Componentes afectivos.
3. Estrategias metacognitivas.
4. Estrategias de control del contexto.
5. Estrategias de búsqueda y selección de información.
6. Estrategias de procesamiento y uso.

Y de estas seis subescalas en veinticinco estrategias. Este cuestionario es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”). La fiabilidad-consistencia interna de todo el cuestionario es de $\alpha = .897$, es decir, alta. La fiabilidad de las dos escalas también ya que para la primera es $\alpha = .819$ y para la segunda, $\alpha = .864$. Es un instrumento que tiene un buen índice de consistencia-estabilidad temporal y un buen valor predictivo sobre el rendimiento.

Tabla 16*Estructura del cuestionario CEVEAPEU.*

Escalas	Subescalas	Estrategias
1. Estrategias afectivas, de apoyo y control.	1. Estrategias motivacionales.	1. Motivación intrínseca. 2. Motivación extrínseca. 3. Valor de la tarea. 4. Atribuciones internas. 5. Atribuciones externas. 6. Autoeficiencia y expectativas. 7. Concepción de la inteligencia como modificable.
	2. Componentes afectivos.	8. Estado físico y anímico. 9. Ansiedad.
	3. Estrategias metacognitivas.	10. Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. 11. Planificación. 12. Autoevaluación. 13. Control, autorregulación.
	4. Estrategias de control del contexto.	14. Control del contexto. 15. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros.
2. Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información.	5. Estrategias de búsqueda y selección de información.	16. Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. 17. Selección de información.
	6. Estrategias de procesamiento y uso de la información.	18. Adquisición de información. 19. Elaboración. 20. Organización. 21. Personalización, creatividad. Pensamiento crítico. 22. Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. 23. Almacenamiento. Simple repetición. 24. Transferencia. Uso de la información. 25. Manejo de recursos para usar la información adquirida.

Fuente: Gargallo et al. (2009).

En segundo lugar, el Cuestionario CEVAPU (Evaluación de las Actitudes ante el Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios) de Gargallo et al. (2007) (Ver Anexo 1). Este instrumento evalúa las actitudes ante el aprendizaje y es de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta (desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”) y está constituido por once ítems agrupados en tres dimensiones: actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, valoración positiva

del trabajo en grupo, y atribuciones internas. Según (Gargallo et al., 2007) la fiabilidad de este instrumento es de $\alpha = ,701$.

Tabla 17

Estructura del cuestionario CEVAPU.

Dimensiones	Ítems
1. Actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, crítico y con comprensión.	1. Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal. 4. Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas. 5. Pienso que es fundamental extraer las máximas consecuencias para la vida de los contenidos. 6. Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual. 7. Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes. 9. Considero que estudiar con sentido crítico (juzgando lo que leo o escucho, tratando de llegar a ideas o conclusiones personales), es básico para mi formación como persona. 10. Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas.
2. Valoración positiva y gusto por el trabajo en equipo.	3. Creo que es importante participar en los trabajos de equipo. 11. Me siento a gusto trabajando con mis compañeros en las actividades de grupo.
3. Atribuciones internas: los resultados y calificaciones dependen del propio esfuerzo.	2. Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal. 8. Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo.

Fuente: Gargallo et al. (2007).

En tercer lugar, el CPE (Cuestionario de Procesos de Estudio) de Biggs et al. (2001) (Ver Anexo 1). Este instrumento evalúa los enfoques de aprendizaje. El instrumento está formado por 20 ítems que se dividen en dos escalas: enfoque superficial (de 10 ítems) y enfoque profundo (de 10 ítems), que a su vez se dividen en dos factores: motivos (motivo superficial y motivo profundo) y estrategias (estrategia profunda y estrategia superficial) (Gargallo et al., 2015). A continuación se presenta un cuadro explicativo de la estructura del cuestionario y sus datos de fiabilidad-consistencia interna.

Tabla 18

Estructura y datos de fiabilidad-consistencia interna del cuestionario CPE.

Escalas	Factores
I. Enfoque profundo ($\alpha = ,812$)	Motivo profundo ($\alpha = ,631$)
	Estrategia profunda ($\alpha = ,688$)
II. Enfoque superficial ($\alpha = ,795$)	Motivo superficial ($\alpha = ,652$)
	Estrategia superficial ($\alpha = ,706$)

Fuente: Gargallo et al. (2015).

Y por último, el Cuestionario SEQ (*Study Engagement Questionnaire*) de Kember y Leung (2009) (Ver Anexo 1). El instrumento evalúa la implicación del alumno y su percepción y valoración del contexto de aprendizaje. Está formado por 35 ítems divididos en dos escalas. La primera escala evalúa ocho factores que tienen que ver con las habilidades de los estudiantes y su implicación en el proceso de aprendizaje. La segunda escala evalúa nueve factores que tienen que ver con la destreza del profesor para articular un entorno de aprendizaje capaz de potenciar el aprendizaje significativo y comprensivo de los estudiantes. Cabe destacar que “es un instrumento con valores adecuados de consistencia interna (alfa de Cronbach para las dimensiones entre .64-.82) y con validez de constructo corroborada (análisis factorial confirmatorio) (Kember y Leung, 2009)” (Gargallo, Jiménez, Martínez, Giménez y Pérez, 2017).

Tabla 19*Estructura del cuestionario SEQ.*

Escalas	Dimensiones
Primera escala	1. Pensamiento crítico. 2. Pensamiento creativo. 3. Aprendizaje autogestionado. 4. Adaptabilidad. 5. Resolución de problemas. 6. Habilidades de comunicación. 7. Habilidades interpersonales y de trabajo en grupo. 8. Manejo de nuevas tecnologías.
Segunda escala	9. Aprendizaje activo. 10. Enseñanza para la comprensión. 11. Feed-back para ayudar al aprendizaje. 12. Evaluación. 13. Relación entre profesores y alumnos. 14. Carga de trabajo. 15. Relaciones con los otros estudiantes. 16. Aprendizaje cooperativo. 17. Coherencia del plan de estudios.

Fuente: elaboración basada en Gargallo et al. (2017).

2.4.3.2. Parte cualitativa.

Para evaluar con aproximación cualitativa otros aspectos relevantes, de tipo procesual, se han utilizado varios instrumentos diseñados por el equipo investigador. Estos instrumentos son los que se nombran a continuación y se recogen en el Anexo 2:

- Cuestionario para que los alumnos valoren la experiencia.
- Protocolo para la realización de grupos de discusión con los estudiantes.
- Cuestionario de previsión de métodos a utilizar para los profesores
- Cuestionario para que los profesores valoren la experiencia.
- Ficha de registro sistemático/valoración de la aplicación de los métodos seleccionados para los profesores.

2.4.4. Dinámica y métodos utilizados en la materia. Temporalización.

El formato metodológico centrado en el aprendizaje utilizado en nuestra investigación se caracteriza por incluir diversos métodos de enseñanza y de evaluación.

Este formato se inscribe en el concepto de alineamiento constructivo, en el cual existe una clara vinculación entre objetivos, contenidos, tareas, métodos de enseñanza y evaluación. Este planteamiento permite que las tareas que se realizan sirvan tanto para la enseñanza como la evaluación.

En primer lugar, se presentan los métodos y las técnicas que se han utilizado para la enseñanza y, en segundo lugar, para la evaluación. Dado que hay métodos que se utilizan tanto para la enseñanza como la evaluación, alguna de las técnicas aparece en ambas descripciones.

Métodos y técnicas de enseñanza utilizadas en la investigación.

Lección magistral participativa.

Se trata de una técnica utilizada por el profesor para presentar el programa de la asignatura, su estructura, los objetivos y contenidos de cada tema, los ejercicios y las prácticas que se realizarán a lo largo del curso, etc. El profesor también puede emplear este método para aclarar dudas y fomentar el debate en clase. Pero en ningún caso se utiliza exclusivamente para explicar todos los contenidos de los temas, sino que se complementa con otros métodos.

Preguntas sobre la materia.

Los alumnos de manera individual contestan preguntas (de diversa complejidad) sobre un tema utilizando diversos materiales: manuales, bibliografías, transparencia, etc. Una vez elaboradas, los alumnos las remiten al profesor para su posterior discusión en clase.

Discusión sobre las preguntas.

Los alumnos comentan en grupo las preguntas trabajadas previamente de manera individual, sobre todo aquellas que presentan cierta dificultad. Después se lleva a cabo una puesta en común con toda la clase en la que el profesor aprovecha para realizar las explicaciones y aclaraciones necesarias.

Prácticas en el aula.

Asesorados por el profesor los alumnos realizan en grupo diversas actividades, como: juegos de estrategia, estudio de casos, simulaciones, vídeos, etc.

Trabajo de investigación.

Se trata de llevar a cabo una investigación en grupo sobre la situación del aprendizaje a lo largo de la vida en una localidad o barrio. Durante este proceso de búsqueda se realizan en clase sesiones de seguimiento para asesorar y contrastar los logros de los alumnos.

Exposiciones y presentaciones.

Los alumnos exponen en clase el trabajo de investigación realizado con ayuda de un soporte. Esta presentación es evaluada tanto por el profesor como por los compañeros.

Portafolios.

Los alumnos deben realizar dos entregas de portafolios. En la primera se incluyen las preguntas elaboradas y debatidas previamente por los alumnos, (con alguna mejora si lo creen conveniente), una autoevaluación razonada y autorreflexión metacognitiva sobre el proceso de aprendizaje. En la segunda se incluyen, además de las cuestiones correspondientes, de la autoevaluación y de la

autorreflexión metacognitiva, el trabajo realizado en grupo. El profesor devuelve el portafolios corregido con valoraciones y propuestas de mejora (feedback).

Tutorías.

Se trata de llevar a cabo el seguimiento del trabajo grupal de investigación. El objetivo es que los alumnos puedan recibir un feedback de su profesor que les permita resolver sus dudas/dificultades de manera casi inmediata.

Métodos y técnicas de evaluación utilizadas en la investigación.

Prueba escrita de respuesta abierta.

El examen representa el 40% de la calificación final, pero es requisito aprobarlo para superar la asignatura. Se caracteriza por ser de preguntas con diferentes niveles de complejidad y de respuesta corta. Se valora la integración de los conceptos, principios y teorías básicas de la asignatura, la habilidad para expresarse por escrito y la capacidad de síntesis y de argumentación.

Portafolios.

Se evalúan las dos entregas del portafolios según los criterios de evaluación establecidos. Las preguntas, los informes de las prácticas y el trabajo en grupo suponen el 20% cada uno, es decir, el 60%. La calificación mínima en cada parte es la del aprobado para hacer media. Se valora la integración de los conceptos, principios y teorías básicas de la asignatura, la habilidad para expresarse por escrito y la capacidad de síntesis y de argumentación. En este caso también sirve para evaluar la capacidad del alumno de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y de mejorarlo.

Trabajos grupales.

Se evalúa el trabajo en equipo según los criterios de evaluación establecidos. Se valora la integración de los conceptos, principios y teorías básicas de la asignatura, la habilidad para expresarse por escrito y la capacidad de síntesis y de argumentación.

Coevaluación.

Se trata de evaluar la presentación en clase del trabajo de investigación de los compañeros.

Autoevaluación.

En los portafolios y en la prueba escrita los alumnos valoran el trabajo realizado, el esfuerzo y el aprendizaje obtenido.

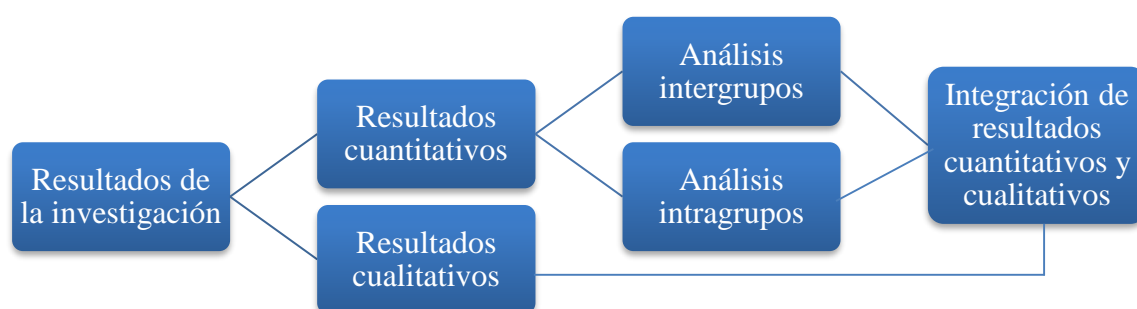
En cuanto a la temporalización, cabe destacar que la investigación se llevó a cabo a lo largo de dos cursos académicos. En el primer curso (2012-2013) se realizó una primera toma de datos (postest) al terminar la docencia de la materia y antes de que los profesores adoptaran el formato metodológico centrado en el aprendizaje. Al curso siguiente (2013-2014), año en el que los profesores desarrollaron la metodología innovadora de enseñanza y evaluación, se realizó el pretest al comenzar la docencia de la materia y el postest al terminarla.

2.5. Resultados de la investigación.

Los resultados de la investigación serán analizados siguiendo el esquema que presentamos a continuación.

Figura 15

Esquema del análisis realizado.



Fuente: elaboración propia.

2.5.1. Resultados cuantitativos.

Los resultados cuantitativos se presentarán organizados de la siguiente manera: en primer lugar, se incluirán resultados de análisis intragrupo e intergrupo, tomando los sujetos de cada año como un solo grupo, de modo que los alumnos del primer año actuarán como grupo de control, ya que la metodología que recibieron fue de tipo tradicional, y los alumnos de segundo año lo harán como grupo experimental, ya que sus profesores utilizaron métodos centrados en el aprendizaje.

En segundo lugar, se incluirán resultados de análisis intragrupo de los sujetos del segundo año diferenciados por grupos, ya que, aunque los tres grupos

de ese segundo año recibieron el mismo tratamiento pedagógico (misma metodología centrada en el aprendizaje), pertenecían a tres grupos diferentes de clase, cada uno con un profesor distinto.

Con los análisis intragrupo pretendemos analizar las posibles mejoras obtenidas en el alumnado a partir de la aplicación del programa formativo, que usaba métodos centrados en el aprendizaje, contrastando resultados de pretest y postest (se trata, en este caso, de evolución “intragrupo”, dentro del grupo, para estudiar la evolución de pretest a postest); con los análisis intergrupo pretendemos comparar los resultados obtenidos por los sujetos de los grupos del primer año (postest), que trabajaron con metodología tradicional, con los de los sujetos del segundo año, sometidos al programa de intervención educativa (postest), que trabajaron con metodología centrada en el aprendizaje (se trata, en este caso de análisis “intergrupales”, entre los grupos, para contrastar resultados de sujetos sometidos al programa con los de los que no han recibido esa intervención específica).

En los análisis intragrupo no se dispone de grupo de control, analizándose sólo la evolución del grupo de pretest a postest, con lo que el diseño utilizado sería preexperimental; en los análisis intergrupo sí disponemos de grupo de control (sujetos del primer año), lo que convierte el diseño en cuasiexperimental con grupo de control no equivalente, más sólido que el preexperimental.

2.5.1.1. Resultados obtenidos agrupando a los sujetos de cada año en un solo grupo, uno por año.

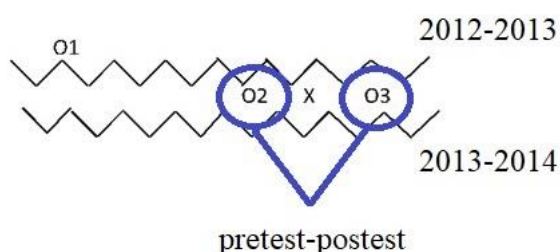
2.5.1.1.1. Análisis intragrupo.

En este apartado presentaremos los resultados del análisis intragrupal, en que se analiza la evolución de los grupos del pretest al postest, considerando, como se ha dicho antes, todos los alumnos del segundo año juntos (curso 2013-2014), como si se tratara de un solo grupo, para analizar la evolución de todo el conjunto de alumnado del pretest al postest.

Suponemos que habrá diferencias significativas de medias con un tamaño del efecto grande, del pretest al postest, con mejora en el postest, porque el uso de los métodos centrados en el aprendizaje propiciará la mejora de las puntuaciones en los constructos evaluados: estrategias, enfoques, actitudes y variables valoradas mediante el cuestionario SEQ (desarrollo de capacidades/habilidades del alumno y valoración que éste hace del entorno de aprendizaje articulado por sus profesores).

Figura 16

Análisis comparativo entre pretest-postest.



Fuente: elaboración propia basada en Gargallo (2013).

2.5.1.1.1. Resultados en estrategias de aprendizaje.

Los resultados en estrategias de aprendizaje se presentan organizados de la siguiente manera: en primer lugar se muestran los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, en segundo lugar los de las seis subescalas: estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas y estrategias de control del contexto, las cuatro pertenecientes a la primera escala; y estrategias de búsqueda y selección de información, las dos pertenecientes a la segunda escala. En tercer lugar se muestran los resultados de estas dos escalas y por último, la puntuación global. Para una mejor visualización, se han destacado en **negrita** los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

De antemano creemos conveniente explicar el motivo por el que en las tablas no aparecen los 172 sujetos que conforman la investigación. Este desajuste se debe principalmente a que para la realización del análisis se siguieron criterios

estrictamente estadísticos y, por lo tanto, cuando una variable falta en alguno de los sujetos automáticamente se pierden todos los datos de ese sujeto.

Tabla 20

F de ANOVA y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>η^2 parcial</i>	<i>Sig.</i>
Estrategia 1: motivación intrínseca	13 - 14 pretest	4,0329	,69346	11,938	,073	,001
	13 - 14 postest	4,2346	,58537			
Estrategia 2: motivación extrínseca	13 - 14 pretest	2,5066	1,08418	0,444	,003	,506
	13 - 14 postest	2,5559	1,04144			
Estrategia 3: valoración de la tarea	13 - 14 pretest	4,2023	,69798	2,639	,017	,106
	13 - 14 postest	4,2993	,50415			
Estrategia 4: atribuciones internas	13 - 14 pretest	4,0570	,71644	1,707	,011	,193
	13 - 14 postest	4,1294	,54395			
Estrategia 5: atribuciones externas	13 - 14 pretest	2,4507	,88729	5,924	,038	,016
	13 - 14 postest	2,6053	,87955			
Estrategia 6: autoeficacia	13 - 14 pretest	3,7895	,74003	18,899	,111	,000
	13 - 14 postest	4,0241	,55324			
Estrategia 7: concepción inteligencia	13 - 14 pretest	4,1546	,78739	3,036	,020	,083
	13 - 14 postest	4,2763	,68761			
Estrategia 8: estado físico y anímico	13 - 14 pretest	3,7105	,69741	2,847	,019	,094
	13 - 14 postest	3,7922	,73348			
Estrategia 9: ansiedad	13 - 14 pretest	2,4962	,92410	0,109	,001	,742
	13 - 14 postest	2,5137	,85202			
Estrategia 10: conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	13 - 14 pretest	3,7138	,84689	10,101	,063	,002
	13 - 14 postest	3,9342	,70402			
Estrategia 11: planificación	13 - 14 pretest	3,2599	,74578	0,362	,002	,548
	13 - 14 postest	3,2906	,69583			
Estrategia 12: autoevaluación	13 - 14 pretest	3,6721	,71523	5,030	,032	,026
	13 - 14 postest	3,7993	,60302			
Estrategia 13: control, autorregulación	13 - 14 pretest	3,9327	,55011	7,623	,048	,006
	13 - 14 postest	4,0461	,52154			
Estrategia 14: control del contexto	13 - 14 pretest	3,8701	,70180	13,522	,082	,000
	13 - 14 postest	4,0493	,61037			
Estrategia 15: habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	13 - 14 pretest	4,0011	,60092	7,700	,049	,006
	13 - 14 postest	4,1305	,55854			
Estrategia 16: conocimiento de fuentes y búsqueda de información	13 - 14 pretest	3,0477	,67711	11,424	,070	,001
	13 - 14 postest	3,2357	,67549			
Estrategia 17: selección de información	13 - 14 pretest	3,2198	,56058	13,085	,080	,000
	13 - 14 postest	3,3788	,51619			

Estrategia 18: adquisición de información	13 - 14 pretest	4,1924	,61807	0,015	,000	,904
	13 - 14 posttest	4,1985	,48883			
Estrategia 19: elaboración	13 - 14 pretest	3,2895	,85474	4,770	,031	,031
	13 - 14 posttest	3,4364	,73214			
Estrategia 20: organización	13 - 14 pretest	3,7375	,77021	9,102	,057	,003
	13 - 14 posttest	3,9095	,66829			
Estrategia 21: personalización y creatividad, pensamiento crítico	13 - 14 pretest	3,5355	,81583	8,646	,054	,004
	13 - 14 posttest	3,7168	,65230			
Estrategia 22: almacenamiento, memorización y uso de recursos mnemotécnicos	13 - 14 pretest	3,4024	,90038	14,642	,088	,000
	13 - 14 posttest	3,6513	,90667			
Estrategia 23: almacenamiento, simple repetición	13 - 14 pretest	2,4243	1,00621	1,637	,011	,203
	13 - 14 posttest	2,3191	1,03985			
Estrategia 24: transferencia, uso de la información	13 - 14 pretest	3,8871	,66268	7,506	,047	,007
	13 - 14 posttest	4,0537	,58388			
Estrategia 25: manejo de recursos para usar la información adquirida	13 - 14 pretest	3,6546	,83633	5,062	,032	,026
	13 - 14 posttest	3,8158	,74958			
Subescala 1: estrategias motivacionales	13 - 14 pretest	3,8978	,48022	5,152	,033	,025
	13 - 14 posttest	3,9718	,34431			
Subescala 2: componentes afectivos	13 - 14 pretest	3,1033	,61883	1,748	,011	,188
	13 - 14 posttest	3,1530	,65415			
Subescala 3: estrategias metacognitivas	13 - 14 pretest	3,6446	,52426	11,253	,069	,001
	13 - 14 posttest	3,7675	,45154			
Subescala 4: estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	13 - 14 pretest	3,9356	,56262	14,117	,085	,000
	13 - 14 posttest	4,0899	,49009			
Subescala 5: estrategias de búsqueda y selección de la información	13 - 14 pretest	3,1338	,52100	17,939	,106	,000
	13 - 14 posttest	3,3073	,50567			
Subescala 6: estrategias de procesamiento y uso de la información	13 - 14 pretest	3,6593	,48683	19,470	,114	,000
	13 - 14 posttest	3,8079	,43523			
Escala 1: estrategias afectivas, de apoyo y de control/automanejo	13 - 14 pretest	3,7351	,41832	18,125	,107	,000
	13 - 14 posttest	3,8405	,33529			
Escala 2: estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	13 - 14 pretest	3,5419	,46334	25,046	,142	,000
	13 - 14 posttest	3,6956	,42297			
Puntuación global	13 - 14 pretest	3,6598	,40658	27,084	,152	,000
	13 - 14 posttest	3,7839	,34511			

N= 152, df; 1 y 151.

2.5.1.1.1.1.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en la puntuación media global del cuestionario, con mejora en el postest $F(1, 151) = 27.084, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .152$. El tamaño del efecto² fue grande.

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en la primera escala, de estrategias afectivas, de apoyo y de control/automanejo $F(1, 151) = 18.125, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .107$, con un tamaño del efecto mediano y en la segunda escala, de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información $F(1, 151) = 25.046, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .142$, con un tamaño del efecto grande. Ambas escalas mejoraron las puntuaciones en el postest.

Se dieron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en cinco de las seis subescalas: estrategias metacognitivas $F(1, 151) = 11.253, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .069$, estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos $F(1, 151) = 14.117, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .085$, estrategias de búsqueda y selección de la información $F(1, 151) = 17.939, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .106$ y en las estrategias de procesamiento y uso de la información $F(1, 151) = 19.470, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .114$, todas ellas con un tamaño del efecto mediano. En el caso de las estrategias motivacionales $F(1, 151) = 5.152, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .033$, el tamaño del efecto fue pequeño.

Únicamente no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en una de las seis subescalas, concretamente en la de componentes afectivos, aunque la puntuación media fue superior en el postest.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en tres de las siete estrategias motivacionales: motivación intrínseca $F(1, 151) = 11.938, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .073$, autoeficacia y expectativas $F(1, 151) = 18.899, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .111$, siendo el tamaño del efecto mediano. También en la estrategia

² Se ha utilizado la propuesta de Cohen (1988) para concretar el tamaño del efecto. Este autor interpreta como tamaño pequeño, para η^2 parcial, tamaño $= .01-.06$, medio $= >.06-.14$ y grande $= >.14$.

de atribuciones externas $F(1, 151) = 5.924, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .038$, con un tamaño del efecto pequeño. No se encontraron diferencias significativas en la estrategia: concepción de la inteligencia como modificable pero estuvo cerca del nivel de significación; $F(1, 151) = 3,036, p = .05, \eta^2 \text{ parcial} = .020$, con un tamaño del efecto pequeño.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de componentes afectivos, pero en la estrategia estado físico/anímico estuvo cerca del nivel de significación $F(1, 151) = 2.847, p = .05, \eta^2 \text{ parcial} = .019$, con un tamaño del efecto pequeño.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en tres de las cuatro estrategias metacognitivas: conocimiento de objetivos y criterios de evaluación $F(1, 151) = 10.101, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .063$, siendo el tamaño del efecto mediano. También en las estrategias control y autorregulación $F(1, 151) = 7.623, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .048$ y autoevaluación $F(1, 151) = 5.030, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .032$, con un tamaño del efecto pequeño.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dos estrategias de control del contexto: control del contexto $F(1, 151) = 13.522, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .082$, con un tamaño del efecto mediano. También la estrategia habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros $F(1, 151) = 7.700, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .049$, siendo el tamaño del efecto pequeño.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dos estrategias de búsqueda y selección de la información: conocimiento de fuentes y búsqueda de información $F(1, 151) = 11.424, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .070$ y selección de la información $F(1, 151) = 13085, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .080$, ambas con un tamaño del efecto mediano.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en seis de las ocho estrategias de procesamiento y uso de la información: almacenamiento, memorización y uso de recursos mnemotécnicos $F(1, 151) = 14.642, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .088$, con un tamaño del efecto mediano. También en las estrategias de

organización $F(1, 151) = 9.102, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .057$, personalización y creatividad, pensamiento crítico $F(1, 151) = 8.646, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .054$, transferencia y uso de la información $F(1, 151) = 7.506, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .047$, elaboración $F(1, 151) = 4.770, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .031$ y manejo de recursos para usar la información adquirida $F(1, 151) = 5.062, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .032$, siendo en todos los casos el tamaño del efecto pequeño.

No se dieron diferencias significativas en las siguientes estrategias: motivación extrínseca, valoración de la tarea, atribuciones internas, ansiedad, planificación, adquisición de información y almacenamiento, simple repetición.

A título de síntesis, podemos afirmar que el formato metodológico utilizado, centrado en el estudiante, mejora gran parte de las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Mejora la puntuación global de estrategias, así como las de escalas y subescalas, en todos los casos, de modo significativo. Se incrementa, así mismo, como se ha dicho antes, de modo significativo, las puntuaciones medias de dieciséis de las veinticinco estrategias: tres de las siete motivacionales, tres de las cuatro metacognitivas, las dos de control del contexto, las dos de conocimiento búsqueda de fuentes y selección de información, y seis de las ocho estrategias de procesamiento y uso de la información. Con respecto a las estrategias que no mejoran significativamente, se trata de estrategias difíciles en algunos casos de cambiar o controlar por parte del profesor, como por ejemplo la ansiedad, la motivación extrínseca o la concepción de la inteligencia. También se puede deber a factores como la no disponibilidad del tiempo necesario para trabajar a fondo algunas de las estrategias, como la planificación o la adquisición de información.

2.5.1.1.1.2. Resultados en enfoques de aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque superficial (estrategia superficial y motivo superficial) y en segundo lugar se muestran los resultados de los factores que pertenecen a la escala enfoque profundo (estrategia profunda y motivo profundo). Y por último, las dos escalas mencionadas. Para una

mejor visualización, se han destacado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 21

F de ANOVA y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	<i>F</i>	<i>η² parcial</i>	<i>Sig.</i>
Estrategia superficial	13 - 14 pretest	2,43109	,76532	4,32360	,02714	,039
	13 - 14 postest	2,29968	,67376			
Motivo superficial	13 - 14 pretest	2,03429	,73423	7,04835	,04350	,009
	13 - 14 postest	1,87885	,57133			
Estrategia profunda	13 - 14 pretest	3,03782	,72409	5,45979	,03403	,021
	13 - 14 postest	3,16795	,65768			
Motivo profundo	13 - 14 pretest	3,22949	,74973	8,52982	,05216	,004
	13 - 14 postest	3,38846	,68695			
Enfoque superficial	13 - 14 pretest	2,23205	,69880	6,83098	,04221	,010
	13 - 14 postest	2,08909	,57295			
Enfoque profundo	13 - 14 pretest	3,13362	,68214	8,76737	,05354	,004
	13 - 14 postest	3,27771	,62664			

N= 156, df; 1 y 155.

2.5.1.1.1.2.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en la puntuación media del enfoque superficial $F(1, 155) = 6.83098$, $p < .01$, η^2 parcial = .04221, que descendió, y en la del enfoque profundo, $F(1, 155) = 8.76737$, $p < .01$, η^2 parcial = .05354, que se incrementó. En ambos casos, con un tamaño del efecto pequeño.

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el motivo superficial $F(1, 155) = 7.04835$, $p < .01$, η^2 parcial = .04350 y en el motivo profundo $F(1, 155) = 8.52982$, $p < .01$, η^2 parcial = .05216, con un tamaño del efecto pequeño, con la misma tendencia que en las puntuaciones globales de enfoque.

En cuanto a las estrategias, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la estrategia superficial $F(1, 155) = 4.32360$, $p < .05$, η^2 parcial = .02714 y en la estrategia profunda $F(1, 155) = 5.45979$, $p < .05$, η^2 parcial = .03403,

ambas con un tamaño del efecto pequeño. Como en los casos anteriores descendió el enfoque superficial y se incrementó el profundo.

En resumen, podemos afirmar que el uso de un formato metodológico, centrado en el estudiante, mejora los enfoques de aprendizaje de los alumnos reduciéndose el enfoque superficial e incrementándose el enfoque profundo. Esto es así ya que se han conseguido mejores resultados del pretest al postest en todas las dimensiones.

2.5.1.1.1.3. Resultados en actitudes ante el aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de la dimensión actitud positiva frente al aprendizaje profundo, en segundo lugar, los de la dimensión valoración positiva del trabajo en grupo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes.

Tabla 22

F de ANOVA y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>η² parcial</i>	<i>Sig.</i>
Actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	13 - 14 pretest	3,8834	,56549	,655	,005	,420
	13 - 14 postest	3,9202	,51523			
Valoración positiva del trabajo en equipo	13 - 14 pretest	4,3493	,65636	1,191	,009	,277
	13 - 14 postest	4,2868	,65159			
Atribuciones internas	13 - 14 pretest	4,2169	,70894	,517	,004	,474
	13 - 14 postest	4,1654	,71765			
Actitud global	13 - 14 pretest	4,0271	,48105	,011	,000	,916
	13 - 14 postest	4,0314	,44438			

N= 136, df; 1 y 135.

2.5.1.1.1.3.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al posttest en ninguna de las dimensiones por lo que podemos deducir que el uso de un formato metodológico, centrado en el estudiante, no mejoró las actitudes ante el aprendizaje de los alumnos. Como las actitudes son consistencias, predisposiciones con un alto grado de estabilidad, son más difíciles de cambiar y probablemente por eso se han mantenido sin cambios significativos. Ello también viene explicado por las altas puntuaciones medias que los alumnos tenían en el pretest, lo que hacía muy difícil su mejora en el posttest.

2.5.1.1.1.4. Resultados en capacidades/habilidades del alumno y su valoración del entorno de aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de las ocho dimensiones pertenecientes a la primera escala (capacidades/habilidades del alumno) y en segundo lugar los de las nueve dimensiones pertenecientes a la segunda escala (percepción del entorno de enseñanza-aprendizaje). Con este mismo orden se irán comentando los resultados en el siguiente apartado. Para una mejor visualización, se han destacado en negro los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 23

F de ANOVA y significación de las diferencias en capacidades/habilidades del alumno y en su valoración del entorno de aprendizaje. (pretest-postest) con tamaño del efecto.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>η² parcial</i>	<i>Sig.</i>
Dimensión 1: pensamiento crítico	13 - 14 pretest	3,3163	1,02215	68,224	,318	,000
	13 - 14 postest	4,0340	,61561			
Dimensión 2: pensamiento creativo	13 - 14 pretest	3,1259	1,11319	61,642	,297	,000
	13 - 14 postest	3,9354	,71738			
Dimensión 3: aprendizaje autogestionado	13 - 14 pretest	3,6599	0,95082	30,676	,174	,000
	13 - 14 postest	4,1327	,62023			
Dimensión 4: adaptabilidad	13 - 14 pretest	3,3571	1,06147	45,012	,236	,000
	13 - 14 postest	3,9490	,60175			
Dimensión 5: resolución de problemas	13 - 14 pretest	3,4150	0,92783	57,505	,283	,000
	13 - 14 postest	4,0272	,51943			
Dimensión 6: habilidades de comunicación	13 - 14 pretest	3,3469	1,03800	38,792	,210	,000
	13 - 14 postest	3,9014	,69892			
Dimensión 7: habilidades interpersonales	13 - 14 pretest	3,6667	0,99886	42,821	,227	,000
	13 - 14 postest	4,1973	,64521			
Dimensión 8: manejo nuevas tecnologías	13 - 14 pretest	3,5000	1,08065	26,041	,151	,000
	13 - 14 postest	3,9524	,79237			
Dimensión 9: aprendizaje activo	13 - 14 pretest	3,0680	1,35566	71,768	,330	,000
	13 - 14 postest	4,0612	,67969			
Dimensión 10: enseñanza para la comprensión	13 - 14 pretest	3,0408	1,29344	89,569	,380	,000
	13 - 14 postest	4,0442	,76060			
Dimensión 11: feedback	13 - 14 pretest	2,9898	1,15193	88,631	,378	,000
	13 - 14 postest	3,9796	,76049			
Dimensión 12: evaluación	13 - 14 pretest	3,1088	1,04187	83,639	,364	,000
	13 - 14 postest	3,8934	,63148			
Dimensión 13: relación profesores-alumnos	13 - 14 pretest	3,2007	1,43424	94,421	,393	,000
	13 - 14 postest	4,3639	,69380			
Dimensión 14: carga de trabajo	13 - 14 pretest	2,9388	0,91953	24,684	,145	,000
	13 - 14 postest	3,3639	,84513			
Dimensión 15: relaciones con otros estudiantes	13 - 14 pretest	3,5068	1,08695	28,844	,165	,000
	13 - 14 postest	4,0000	,69735			
Dimensión 16: aprendizaje cooperativo	13 - 14 pretest	2,9456	0,98990	16,044	,099	,000
	13 - 14 postest	3,3061	,98525			
Dimensión 17: coherencia del plan de estudios	13 - 14 pretest	3,0680	0,95020	30,732	,174	,000
	13 - 14 postest	3,5068	,74020			

N= 147, df; 1 y 146.

2.5.1.1.4.1. Análisis de los resultados en capacidades/habilidades del alumno y su valoración del entorno de aprendizaje.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest, con mejora en el postest, en los ocho factores pertenecientes al primer bloque de capacidades del alumno: pensamiento crítico $F(1, 146) = 68.224, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .318$, pensamiento creativo $F(1, 146) = 61.642, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .297$, aprendizaje autogestionado $F(1, 146) = 30.676, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .174$, adaptabilidad $F(1, 146) = 45.012, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .236$, resolución de problemas $F(1, 146) = 57.505, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .283$, habilidades de comunicación $F(1, 146) = 38.792, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .210$, habilidades interpersonales $F(1, 146) = 42.821, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .227$ y manejo de las nuevas tecnologías $F(1, 146) = 26.041, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .151$, siendo el tamaño del efecto grande.

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest, con mejora en el postest, en los nueve factores pertenecientes al segundo bloque de valoración del entorno: aprendizaje activo $F(1, 146) = 71.768, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .330$, enseñanza para la comprensión $F(1, 146) = 89.569, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .380$, feedback $F(1, 146) = 88.631, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .378$, evaluación $F(1, 146) = 83.639, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .364$, relación entre profesores y alumnos $F(1, 146) = 94.421, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .393$, carga de trabajo $F(1, 146) = 24.684, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .145$, relaciones con otros estudiantes $F(1, 146) = 28.844, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .165$, y coherencia del plan de estudios $F(1, 146) = 30.732, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .174$, siendo en todos los casos el tamaño del efecto grande. En el caso del factor: aprendizaje cooperativo $F(1, 146) = 16.044, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .099$ el tamaño del efecto fue mediano.

A modo de síntesis podemos afirmar que el uso de un formato metodológico, centrado en el estudiante, mejora las capacidades/habilidades del alumno y su valoración del entorno de aprendizaje en todas las variables incluidas en el cuestionario SEQ. Esto es así ya que se han obtenido mejores resultados con

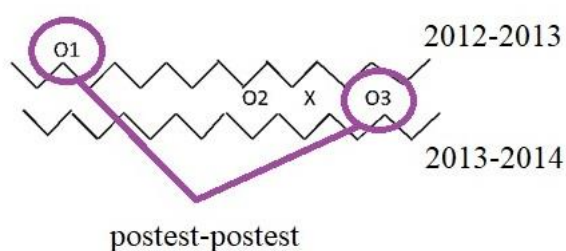
respecto al pretest en todas las dimensiones pertenecientes al bloque que evalúan las capacidades del alumno y en todas las variables del bloque que evalúan el entorno de aprendizaje. Por lo tanto, estos resultados son coherentes con el uso de métodos centrados en el aprendizaje.

2.5.1.1.2. Análisis intergrupos.

En el segundo análisis se han comparado resultados del postest del primer año (2012-2013) con resultados del postest del segundo año (2013-2014). Tal como se especificó en su momento todos los alumnos del primer año se han considerado un solo grupo y lo mismo los del segundo. Suponemos que habrá diferencia significativa de medias, con un tamaño del efecto grande, a favor de los sujetos experimentales en el postest 2013-2014 frente a los resultados obtenidos por los sujetos del grupo de control en 2012-2013 porque el uso de los métodos centrados en el aprendizaje propiciará la mejora de las puntuaciones de los constructos evaluados en estos alumnos: estrategias, enfoques, actitudes y variables valoradas mediante el cuestionario SEQ (desarrollo de capacidades/habilidades del alumno y valoración que éste hace del entorno de aprendizaje articulado por sus profesores).

Figura 17

Análisis comparativo postest-postest.



Fuente: elaboración propia basada en Gargallo (2013).

2.5.1.1.2.1. Resultados en estrategias de aprendizaje.

Los resultados se presentan organizados de la siguiente manera: en primer lugar los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, en segundo lugar los de las seis subescalas: estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas y estrategias de control del contexto, las cuatro pertenecientes a la primera escala; y estrategias de búsqueda y selección de información, las dos pertenecientes a la segunda escala. En tercer lugar se muestran los resultados de estas dos escalas y por último, la puntuación global. Para una mejor visualización, se han destacado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 24

F de ANOVA y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje entre los cursos 2012-2013 y 2013-2014.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Estrategia 1: motivación intrínseca	12 - 13	3,9714	,64074	8,204	,005
	13 - 14	4,2286	,59001		
Estrategia 2: motivación extrínseca	12 - 13	2,7578	1,18185	1,339	,248
	13 - 14	2,5705	1,05103		
Estrategia 3: valor de la tarea	12 - 13	4,0143	,65744	11,238	,001
	13 - 14	4,2949	,52092		
Estrategia 4: atribuciones internas	12 - 13	4,0573	,61019	0,831	,363
	13 - 14	4,1335	,54359		
Estrategia 5: atribuciones externas	12 - 13	2,6797	,87907	0,317	,574
	13 - 14	2,6058	,88720		
Estrategia 6: autoeficacia y expectativas	12 - 13	3,7227	,72725	11,444	,001
	13 - 14	4,0299	,55817		
Estrategia 7: concepción inteligencia	12 - 13	4,2188	,70640	0,183	,669
	13 - 14	4,2628	,68967		
Estrategia 8: estado físico y anímico	12 - 13	3,3750	,77152	13,910	,000
	13 - 14	3,7898	,73887		
Estrategia 9: control de la ansiedad	12 - 13	2,6302	,88825	0,896	,345
	13 - 14	2,5086	,85450		
Estrategia 10: conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	12 - 13	3,3750	,94281	23,242	,000
	13 - 14	3,9355	,70644		
Estrategia 11: planificación	12 - 13	2,8672	,88188	14,027	,000
	13 - 14	3,2882	,69878		
Estrategia 12: autoevaluación	12 - 13	3,6016	,68469	4,283	,040
	13 - 14	3,7938	,60021		

Estrategia 13: control, autorregulación	12 - 13	3,7474	,58121	13,323	,000
	13 - 14	4,0390	,51968		
Estrategia 14: control del contexto	12 - 13	3,5469	,78411	25,356	,000
	13 - 14	4,0435	,60781		
Estrategia 15: habilidades de interacción social	12 - 13	3,8271	,57296	11,390	,001
	13 - 14	4,1183	,58386		
Estrategia 16: conocimiento de fuentes y búsqueda de información	12 - 13	2,9219	,79929	8,624	,004
	13 - 14	3,2344	,67938		
Estrategia 17: selección de la información	12 - 13	3,2526	,62148	2,518	,114
	13 - 14	3,3820	,51535		
Estrategia 18: adquisición de la información	12 - 13	3,9648	,72630	6,705	,010
	13 - 14	4,1902	,51854		
Estrategia 19: elaboración	12 - 13	3,1771	,92385	4,558	,034
	13 - 14	3,4327	,75367		
Estrategia 20: organización	12 - 13	3,4492	1,11713	13,806	,000
	13 - 14	3,9022	,66450		
Estrategia 21: personalización y creatividad, pensamiento crítico	12 - 13	3,4896	,80468	5,228	,023
	13 - 14	3,7274	,65250		
Estrategia 22: almacenamiento, memorización, uso de recursos mnemotécnicos	12 - 13	3,3281	1,13544	4,180	,042
	13 - 14	3,6299	,92713		
Estrategia 23: almacenamiento, simple repetición	12 - 13	2,7344	1,18847	6,460	,012
	13 - 14	2,3247	1,03774		
Estrategia 24: transferencia, uso de la información	12 - 13	3,8724	,71870	4,198	,042
	13 - 14	4,0639	,58708		
Estrategia 25: manejo de recursos	12 - 13	3,6250	,79182	2,689	,103
	13 - 14	3,8129	,76266		
Subescala 1: estrategias motivacionales	12 - 13	3,7924	,41424	10,399	,001
	13 - 14	3,9676	,34457		
Subescala 2: componentes afectivos	12 - 13	3,0026	,66691	2,257	,134
	13 - 14	3,1492	,65241		
Subescala 3: estrategias metacognitivas	12 - 13	3,3978	,54861	25,939	,000
	13 - 14	3,7626	,45286		
Subescala 4: estrategias de control del contexto	12 - 13	3,6870	,48945	29,100	,000
	13 - 14	4,0820	,49485		
Subescala 5: estrategias de búsqueda de la información	12 - 13	3,0872	,57413	7,485	,007
	13 - 14	3,3038	,51473		
Subescala 6: estrategias de procesamiento de la información	12 - 13	3,5215	,57888	15,244	,000
	13 - 14	3,8013	,43766		
Escala 1: estrategias afectivas	12 - 13	3,5717	,35139	27,595	,000
	13 - 14	3,8365	,33482		
Escala 2: estrategias de procesamiento de la información	12 - 13	3,4421	,54539	13,282	,000
	13 - 14	3,6915	,42191		
Puntuación global	12 - 13	3,5218	,39180	23,645	,000
	13 - 14	3,7804	,34366		

N grupo 1 (12-13) = 64, N grupo 2 (13-14) = 156, df; 1 y 219.

2.5.1.1.2.1.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del postest (2012-2013) al postest (2013-2014) en la puntuación media global del cuestionario, con mejora en el postest $F(1, 219) = 23,645, p < .001$.

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas del postest al postest en la primera escala, de estrategias afectivas, de apoyo y de control/automanejo $F(1, 219) = 27.595, p < .001$ y en la segunda escala, de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información $F(1, 219) = 13.282, p < .001$. Ambas escalas mejoraron las puntuaciones en el postest.

Se dieron diferencias estadísticamente significativas del postest al postest en cinco de las seis subescalas: estrategias motivacionales $F(1, 219) = 10.399, p < .001$, estrategias metacognitivas $F(1, 219) = 25.939, p < .001$, estrategias de control del contexto $F(1, 219) = 29.100, p < .001$, estrategias de búsqueda de la información $F(1, 219) = 7.485, p < .01$ y estrategias de procesamiento de la información $F(1, 219) = 15.244, p < .001$.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en tres de las siete estrategias motivacionales: motivación intrínseca $F(1, 219) = 8.204, p < .01$, valor de la tarea $F(1, 219) = 11.238, p < .001$, autoeficacia y expectativas $F(1, 219) = 11.444, p < .001$.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en una de las dos estrategias de componentes afectivos: estado físico y anímico $F(1, 219) = 13.910, p < .001$.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las cuatro estrategias metacognitivas: conocimiento de objetivos y criterios de evaluación $F(1, 219) = 23.242, p < .001$, planificación $F(1, 219) = 14.027, p < .001$, autoevaluación $F(1, 219) = 4.283, p < .05$, control y autorregulación $F(1, 219) = 13.323, p < .001$.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dos estrategias de control del contexto: control del contexto $F(1, 219) = 25.356, p < .001$, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros $F(1, 219) = 11.390, p < .001$.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en una de las dos estrategias de búsqueda y selección de la información: conocimiento de fuentes y búsqueda de la información $F(1, 219) = 8.624, p < .01$.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en siete de las ocho estrategias de procesamiento y uso de la información: adquisición de la información $F(1, 219) = 6.705, p < .01$, elaboración $F(1, 219) = 4.558, p < .05$, organización $F(1, 219) = 13.806, p < .001$, personalización y creatividad, pensamiento crítico $F(1, 219) = 5.228, p < .05$, almacenamiento, memorización, uso de recursos mnemotécnicos $F(1, 219) = 4.180, p < .05$, almacenamiento, simple repetición $F(1, 219) = 6.460, p < .05$ y transferencia, uso de la información $F(1, 219) = 4.198, p < .05$.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias: motivación extrínseca, atribuciones internas, atribuciones externas, concepción de la inteligencia como modificable, control de la ansiedad, selección de la información y manejo de recursos.

A título de síntesis, podemos afirmar que el grupo experimental al que se le aplicó el formato metodológico centrado en el estudiante (año 2013-2014) ha obtenido mejores puntuaciones que el grupo de control (año 2012-2013), al que no se le aplicó. El grupo experimental obtiene diferencias estadísticamente significativas a su favor en la puntuación media global de las estrategias, así como en la puntuación de las dos escalas y en cinco de las seis subescalas. También logra mejores puntuaciones, con diferencias estadísticamente significativas, en las puntuaciones medias de diecinueve de las veinticinco estrategias: tres de las siete motivacionales, una de las dos de componentes afectivos, las cuatro metacognitivas, las dos de control del contexto, una de las dos de conocimiento

búsqueda de fuentes y selección de información, y siete de las ocho estrategias de procesamiento y uso de la información. Con respecto a las estrategias en las que son se dan diferencias significativas, se trata de estrategias difíciles de cambiar o controlar por parte del profesor, como por ejemplo la ansiedad, la motivación extrínseca o la concepción de la inteligencia. También se puede deber a factores como la no disponibilidad del tiempo necesario para trabajar a fondo algunas de esas estrategias, como la selección de información.

2.5.1.1.2.2. Resultados en enfoques de aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque superficial (estrategia superficial y motivo superficial) y en segundo lugar se muestran los resultados de los factores que pertenecen a la escala enfoque profundo (estrategia profunda y motivo profundo). Y por último, las dos escalas mencionadas. Para una mejor visualización, se han destacado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 25

F de ANOVA y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje entre los cursos 2012-2013 y 2013-2014.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Estrategia superficial	12 - 13	2,7883	,87866	19,847	,000
	13 - 14	2,2997	,67376		
Motivo superficial	12 - 13	2,3867	,85115	26,516	,000
	13 - 14	1,8788	,57133		
Estrategia profunda	12 - 13	2,9352	,72137	5,371	,021
	13 - 14	3,1679	,65768		
Motivo profundo	12 - 13	3,1094	,58689	8,125	,005
	13 - 14	3,3885	,68695		
Enfoque superficial	12 - 13	2,5866	,76314	27,966	,000
	13 - 14	2,0891	,57295		
Enfoque profundo	12 - 13	3,0219	,58497	7,853	,006
	13 - 14	3,2777	,62664		

N grupo 1 (12-13) = 64, N grupo 2 (13-14) = 156, df; 1 y 219.

2.5.1.1.2.2.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del posttest al posttest en el enfoque superficial $F(1, 219) = 27.966, p < .001$ y en el enfoque profundo $F(1, 219) = 8.76737, p < .01$.

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el motivo superficial $F(1, 219) = 26.516, p < .001$ y en el motivo profundo $F(1, 219) = 8.125, p < .01$.

En cuanto a las estrategias, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la estrategia superficial $F(1, 219) = 19.847, p < .001$ y en la estrategia profunda $F(1, 155) = 5.371, p < .05$.

A título de síntesis, podemos afirmar que el grupo al que se le aplicó el formato metodológico centrado en el estudiante (año 2013-2014) (grupo experimental) ha obtenido mejores puntuaciones que el grupo de control (año 2012-2013), en que se trabajaba con metodología de tipo tradicional.

2.5.1.1.2.3. Resultados en actitudes ante el aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de la dimensión actitud positiva frente al aprendizaje profundo, en segundo lugar, los de la dimensión valoración positiva del trabajo en grupo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes. Para una mejor visualización, se han destacado en **negrita** los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 26

F de ANOVA y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje entre los cursos 2012-2013 y 2013-2014.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	12 - 13	3,7354	,67437	3,584	,060
	13 - 14	3,8997	,52127		
Valoración positiva del trabajo en equipo	12 - 13	4,0556	,88039	4,969	,027
	13 - 14	4,3014	,64884		
Atribuciones internas	12 - 13	4,0714	,70629	0,620	,432
	13 - 14	4,1560	,70997		
Actitud global	12 - 13	3,8521	,59520	4,973	,027
	13 - 14	4,0193	,44301		

N grupo 1 (12-13) = 63, N grupo 2 (13-14) = 141, df; 1 y 203.

2.5.1.1.2.3.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del postest al postest en la actitud global $F(1, 203) = 4.973, p < .05$.

También se dieron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión: valoración positiva $F(1, 203) = 4.969, p < .05$. En cuanto a la dimensión: actitud profunda $F(1, 203) = , p = .06$, estuvo cerca del nivel de significación.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión atribuciones internas.

A título de síntesis, podemos afirmar que el grupo al que se le aplicó el formato metodológico centrado en el estudiante (año 2013-2014) (grupo experimental) ha obtenido mejores puntuaciones que el grupo de control (año 2012-2013).

2.5.1.1.2.4. Resultados en capacidades/habilidades del alumno y su valoración del entorno de aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar los resultados de las ocho dimensiones pertenecientes a la primera escala y en segundo lugar los de las nueve dimensiones pertenecientes a la segunda escala. Con este mismo orden se irán comentando los resultados en el siguiente apartado. Para una mejor visualización, se han destacado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 27

F de ANOVA y significación de las diferencias en capacidades/habilidades del alumno y en valoración del entorno de aprendizaje entre los cursos 2012-2013 y 2013-2014.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Dimensión 1: pensamiento crítico	12 - 13	3,3810	1,15254	26,239	,000
	13 - 14	4,0065	,63139		
Dimensión 2: pensamiento creativo	12 - 13	2,9841	1,14992	50,700	,000
	13 - 14	3,9091	,72413		
Dimensión 3: aprendizaje autogestionado	12 - 13	3,2222	1,09904	57,366	,000
	13 - 14	4,1136	,61708		
Dimensión 4: adaptabilidad	12 - 13	3,0873	1,09816	52,816	,000
	13 - 14	3,9318	,59975		
Dimensión 5: resolución de problemas	12 - 13	3,3810	1,05385	35,407	,000
	13 - 14	4,0162	,51582		
Dimensión 6: habilidades de comunicación	12 - 13	3,1825	0,97675	37,822	,000
	13 - 14	3,9020	,68599		
Dimensión 7: habilidades interpersonales	12 - 13	3,2143	1,12420	64,712	,000
	13 - 14	4,1895	,63868		
Dimensión 8: manejo de las nuevas tecnologías	12 - 13	3,1825	1,18220	26,826	,000
	13 - 14	3,9156	,83197		
Dimensión 9: aprendizaje activo	12 - 13	2,6270	1,15692	127,933	,000
	13 - 14	4,0552	,67776		
Dimensión 10: enseñanza para la comprensión	12 - 13	2,6429	1,16546	109,206	,000
	13 - 14	4,0357	,75214		
Dimensión 11: feedback	12 - 13	2,7460	1,12835	84,422	,000
	13 - 14	3,9643	,76719		
Dimensión 12: evaluación	12 - 13	2,8172	0,96793	90,759	,000
	13 - 14	3,8824	,62999		
Dimensión 13: relación entre profesores-alumnos	12 - 13	2,9841	1,18787	113,721	,000
	13 - 14	4,3627	,68881		
Dimensión 14: carga de trabajo	12 - 13	2,7063	1,04586	20,129	,000

	13 - 14	3,3247	,86609		
Dimensión 15: relación con los otros estudiantes	12 - 13	3,0081	1,08073	53,126	,000
	13 - 14	3,9481	,75010		
Dimensión 16: aprendizaje colaborativo	12 - 13	3,2377	1,07473	0,099	,753
	13 - 14	3,2862	,99269		
Dimensión 17: coherencia del plan de estudios	12 - 13	2,7619	0,99132	35,652	,000
	13 - 14	3,4967	,74027		

N grupo 1 (12-13) = 63, N grupo 2 (13-14) = 154, df; 1 y 216.

2.5.1.1.2.4.1. Análisis de los resultados en capacidades/habilidades del alumno y su valoración del entorno de aprendizaje.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del posttest al posttest en los ocho factores pertenecientes al primer bloque de capacidades del alumno: pensamiento crítico $F(1, 216) = 26.239, p < .001$, pensamiento creativo $F(1, 216) = 50.700, p < .001$, aprendizaje autogestionado $F(1, 216) = 57.366, p < .001$, adaptabilidad $F(1, 216) = 52.816, p < .001$, resolución de problemas $F(1, 216) = 35.407, p < .001$, habilidades de comunicación $F(1, 216) = 37.822, p < .001$, habilidades interpersonales $F(1, 216) = 64.712, p < .001$ y manejo de las nuevas tecnologías $F(1, 216) = 26.826, p < .001$.

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al posttest en los nueve factores pertenecientes al segundo bloque de valoración del entorno: de enseñanza-aprendizaje activo $F(1, 216) = 127,933, p < .001$, enseñanza para la comprensión $F(1, 216) = 109.206, p < .001$, feedback $F(1, 216) = 84.422, p < .001$, evaluación $F(1, 216) = 90.759, p < .001$, relación entre profesores y alumnos $F(1, 216) = 113.721, p < .001$, carga de trabajo $F(1, 216) = 20.129, p < .001$, relaciones con otros estudiantes $F(1, 216) = 53.126, p < .001$ y coherencia del plan de estudios $F(1, 216) = 35.652, p < .001$.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor: aprendizaje cooperativo.

A título de conclusión, podemos afirmar que el grupo al que se le aplicó el formato metodológico centrado en el estudiante (año 2013-2014) (grupo experimental) ha obtenido mejores puntuaciones que el grupo de control (año

2012-2013) en todas las variables analizadas por el cuestionario SEQ, disponiendo, por tanto, de mejores capacidades y teniendo una valoración más positiva del entorno de aprendizaje.

2.5.1.2. Resultados obtenidos por los sujetos del segundo año separándolos por grupo.

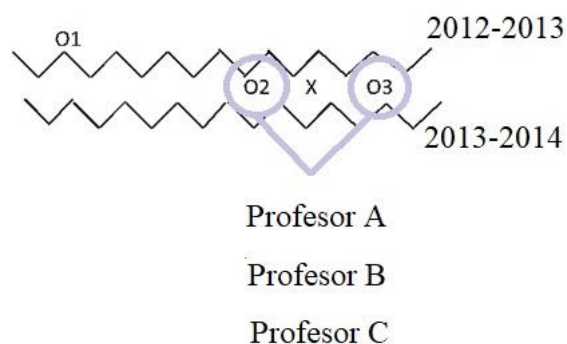
2.5.1.2.1. Análisis intragrupo.

Tal como hicimos constar antes, en ese apartado se presentarán los resultados de los análisis intragrupo (dentro del grupo), llevados a cabo separando a los alumnos por grupos de clase y profesores. Con ello se pretende, por un lado, valorar la evolución de cada grupo del pretest al postest y con ello la eficacia del programa educativo aplicado (misma metodología docente utilizada por los tres profesores) y, por otro, estimar el impacto del profesor y del grupo en la aplicación del programa educativo.

- Grupo del Profesor A.
- Grupo del Profesor B.
- Grupo del Profesor C.

Figura 18

Análisis comparativo pretest-postest.



Fuente: elaboración propia basada en Gargallo (2013).

2.5.1.2.1.1. Resultados del profesor A.

El profesor A imparte la asignatura de Teoría de la Educación en el Grado de Pedagogía. Normalmente su grupo está formado por 75 alumnos, pero tras realizar el análisis se han obtenido resultados completos de 65 alumnos.

2.5.1.2.1.1.1. Resultados en estrategias de aprendizaje.

Los resultados se presentan organizados de la siguiente manera: en primer lugar los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, en segundo lugar los de las seis subescalas: estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas y estrategias de control del contexto, las cuatro pertenecientes a la primera escala; y estrategias de búsqueda y selección de información, las dos pertenecientes a la segunda escala. En tercer lugar se muestran los resultados de estas dos escalas y por último, la puntuación global. Para una mejor visualización, se han destacado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 28

F de ANOVA y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto en alumnado del profesor A.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>η² parcial</i>	<i>Sig.</i>
Estrategia 1: motivación intrínseca	13 - 14 pretest	4,1026	,60931	0,175	,003	,677
	13 - 14 postest	4,1385	,59772			
Estrategia 2: motivación extrínseca	13 - 14 pretest	2,7846	1,05315	0,703	,011	,405
	13 - 14 postest	2,6923	1,03717			
Estrategia 3: valoración de la tarea	13 - 14 pretest	4,3000	,62375	0,526	,008	,471
	13 - 14 postest	4,3577	,49798			
Estrategia 4: atribuciones internas	13 - 14 pretest	4,1897	,60944	0,000	,000	1,000
	13 - 14 postest	4,1897	,52031			
Estrategia 5: atribuciones externas	13 - 14 pretest	2,5231	,86797	1,371	,021	,246
	13 - 14 postest	2,6385	,84089			
Estrategia 6: autoeficacia y expectativas	13 - 14 pretest	3,8769	,66456	1,794	,027	,185
	13 - 14 postest	3,9833	,56562			
Estrategia 7: concepción de la inteligencia como modificable	13 - 14 pretest	4,2692	,71849	0,234	,004	,630
	13 - 14 postest	4,2231	,67332			
Estrategia 8: estado físico y anímico	13 - 14 pretest	3,7346	,69860	2,515	,038	,118
	13 - 14 postest	3,8410	,66106			

Estrategia 9: ansiedad	13 - 14 pretest	2,5462	,85797	1,745	,027	,191
	13 - 14 postest	2,6282	,80729			
Estrategia 10: conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	13 - 14 pretest	3,7846	,78047	1,214	,019	,275
	13 - 14 postest	3,8923	,71530			
Estrategia 11: planificación	13 - 14 pretest	3,1462	,81357	2,718	,041	,104
	13 - 14 postest	3,2641	,67065			
Estrategia 12: autoevaluación	13 - 14 pretest	3,7051	,69145	1,961	,030	,166
	13 - 14 postest	3,8179	,60648			
Estrategia 13: control, autorregulación	13 - 14 pretest	3,8821	,48834	4,575	,067	,036
	13 - 14 postest	4,0154	,50525			
Estrategia 14: control del contexto	13 - 14 pretest	3,8923	,61073	0,952	,015	,333
	13 - 14 postest	3,9615	,57151			
Estrategia 15: habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	13 - 14 pretest	3,9538	,51833	2,703	,041	,105
	13 - 14 postest	4,0436	,51394			
Estrategia 16: conocimiento de fuentes y búsqueda de información	13 - 14 pretest	3,0769	,68168	1,474	,023	,229
	13 - 14 postest	3,1769	,62457			
Estrategia 17: selección de información	13 - 14 pretest	3,2462	,50484	3,538	,052	,065
	13 - 14 postest	3,3577	,47180			
Estrategia 18: adquisición de información	13 - 14 pretest	4,1923	,61041	0,194	,003	,661
	13 - 14 postest	4,1564	,48379			
Estrategia 19: elaboración	13 - 14 pretest	3,2487	,84683	4,688	,068	,034
	13 - 14 postest	3,4615	,69894			
Estrategia 20: organización	13 - 14 pretest	3,6154	,72483	4,368	,064	,041
	13 - 14 postest	3,7700	,63003			
Estrategia 21: personalización y creatividad, pensamiento crítico	13 - 14 pretest	3,5215	,65347	4,815	,070	,032
	13 - 14 postest	3,6823	,65051			
Estrategia 22: almacenamiento, memorización y uso de recursos mnemotécnicos	13 - 14 pretest	3,3974	,78710	5,518	,079	,022
	13 - 14 postest	3,6205	,79741			
Estrategia 23: almacenamiento, simple repetición	13 - 14 pretest	2,4154	,95020	0,681	,011	,412
	13 - 14 postest	2,3000	1,04133			
Estrategia 24: transferencia, uso de la información	13 - 14 pretest	3,8231	,63865	3,184	,047	,079
	13 - 14 postest	3,9923	,58514			
Estrategia 25: manejo de recursos para usar la información adquirida	13 - 14 pretest	3,7000	,80913	0,317	,005	,576
	13 - 14 postest	3,7615	,71320			
Subescala 1: estrategias motivacionales	13 - 14 pretest	3,9187	,44922	0,131	,002	,719
	13 - 14 postest	3,9374	,34423			
Subescala 2: componentes afectivos	13 - 14 pretest	3,1404	,60050	3,875	,057	,053
	13 - 14 postest	3,2346	,61615			
Subescala 3: estrategias metacognitivas	13 - 14 pretest	3,6295	,49859	4,868	,071	,031
	13 - 14 postest	3,7474	,39901			

Subescala 4: estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	13 - 14 pretest	3,9231	,46212	2,517	,038	,118
	13 - 14 postest	4,0026	,43873			
Subescala 5: estrategias de búsqueda y selección de la información	13 - 14 pretest	3,1615	,51526	3,271	,049	,075
	13 - 14 postest	3,2673	,47592			
Subescala 6: estrategias de procesamiento y uso de la información	13 - 14 pretest	3,6354	,49125	6,536	,093	,013
	13 - 14 postest	3,7681	,41429			
Escala 1: estrategias afectivas, de apoyo y de control/automanejo	13 - 14 pretest	3,7458	,36802	4,292	,063	,042
	13 - 14 postest	3,8213	,30257			
Escala 2: estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	13 - 14 pretest	3,5225	,44944	8,935	,123	,004
	13 - 14 postest	3,6482	,40077			
Puntuación global	13 - 14 pretest	3,6587	,37235	7,266	,102	,009
	13 - 14 postest	3,7536	,31854			

N= 65, df; 1 y 64.

2.5.1.2.1.1.1.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en la puntuación media global del cuestionario, con mejora en el postest $F(1, 64) = 7.266, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .102$. El tamaño del efecto fue mediano.

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en la primera escala, de estrategias afectivas, de apoyo y control $F(1, 64) = 4.292, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .063$, con un tamaño del efecto pequeño y en la segunda escala, de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información $F(1, 64) = 8.935, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .123$, con un valor del efecto mediano. Ambas escalas mejoraron las puntuaciones en el postest.

Se dieron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en dos de las seis subescalas: estrategias metacognitivas $F(1, 64) = 4.868, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .071$ y en estrategias de procesamiento y uso de la información $F(1, 64) = 6.536, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .093$, con un tamaño del efecto mediano. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las seis subescalas: estrategias motivacionales, estrategias de búsqueda y selección de la información y en las estrategias de control del contexto, interacción social y

manejo de recursos, aunque en componentes afectivos se estuvo cerca del nivel de significación $F(1, 64) = 3.875, p = .05, \eta^2 \text{ parcial} = .057$, siendo el tamaño del efecto pequeño.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las siete estrategias motivacionales: motivación intrínseca, motivación extrínseca, valoración de la tarea, atribuciones internas, atribuciones externas, autoeficacia y expectativas, concepción de la inteligencia como modificable.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dos estrategias de componentes afectivos: estado físico y anímico, ansiedad.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en una de las cuatro estrategias metacognitivas: control, autorregulación $F(1, 64) = 4.575, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .067$, siendo el tamaño del efecto mediano. Pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en tres de las cuatro estrategias metacognitivas: conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, planificación, autoevaluación.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dos estrategias de control del contexto: control del contexto, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dos estrategias de búsqueda y selección de la información: conocimiento de fuentes y búsqueda de información, selección de información.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las ocho estrategias de procesamiento y uso de la información: elaboración $F(1, 64) = 4.688, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .068$, organización $F(1, 64) = 4.368, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .064$, personalización y creatividad, pensamiento crítico $F(1, 64) = 4.815, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .070$, almacenamiento, memorización y uso de los recursos mnemotécnicos $F(1, 64) = 5.518, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .079$, siendo el tamaño del efecto mediano. Pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas

en cuatro de las ocho estrategias de procesamiento y uso de la información: adquisición de información, almacenamiento/simple repetición, transferencia/uso de la información y manejo de recursos para usar la información adquirida.

A título de síntesis podemos afirmar que el uso de un formato metodológico centrado en el estudiante por parte del profesor A ha mejorado algunas de las estrategias de aprendizaje de sus alumnos, especialmente en las estrategias relacionadas con el procesamiento y uso de la información (elaboración, organización, pensamiento crítico, y uso de recursos mnemotécnicos) y en las estrategias metacognitivas (control, autorregulación). Se trata de estrategias en las que la dinámica general de clase y el sistema de evaluación implementado por el profesor parecen influir con más fuerza que en las demás estrategias.

2.5.1.2.1.1.2. Resultados en enfoques de aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque superficial (estrategia superficial y motivo superficial) y en segundo lugar se muestran los resultados de los factores que pertenecen a la escala enfoque profundo (estrategia profunda y motivo profundo). Y por último, las dos escalas mencionadas.

Tabla 29

F de ANOVA y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto en alumnado del profesor A.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	<i>F</i>	<i>η² parcial</i>	<i>Sig.</i>
Estrategia superficial	13 - 14 pretest	2,44923	,69127	1,24346	,01906	,269
	13 - 14 postest	2,35692	,63195			
Motivo superficial	13 - 14 pretest	2,00231	,65458	,67522	,01044	,414
	13 - 14 postest	1,94462	,55058			
Estrategia profunda	13 - 14 pretest	3,03385	,73957	3,51957	,05213	,065
	13 - 14 postest	3,20000	,64281			
Motivo profundo	13 - 14 pretest	3,28615	,70885	1,40597	,02150	,240
	13 - 14 postest	3,37846	,59286			
Enfoque superficial	13 - 14 pretest	2,22513	,61498	1,20584	,01849	,276
	13 - 14 postest	2,15077	,55512			
Enfoque profundo	13 - 14 pretest	3,16000	,67726	3,15693	,04701	,080
	13 - 14 postest	3,28906	,58104			

N= 65, df; 1 y 64.

2.5.1.2.1.1.2.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dos escalas ni en la de sus factores, aunque las puntuaciones en el enfoque profundo y la estrategia profunda estuvieron cercanas al valor de significación de .05 ($p = .065$ para el enfoque profundo y $p = .080$ para la estrategia profunda).

Tras analizar los resultados podemos concluir que la aplicación del formato metodológico centrado en el estudiante por parte del profesor A ha tenido una baja repercusión en la mejora de los enfoques de aprendizaje de los alumnos.

2.5.1.2.1.1.3. Resultados en actitudes ante el aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de la dimensión actitud positiva frente al aprendizaje profundo, en segundo lugar, los de la dimensión valoración positiva del trabajo en grupo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes.

Tabla 30

F de ANOVA y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto en alumnado del profesor A.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>η² parcial</i>	<i>Sig.</i>
Actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	13 - 14 pretest	3,8740	,55884	,296	,005	,589
	13 - 14 postest	3,9099	,43122			
Valoración positiva del trabajo en equipo	13 - 14 pretest	4,3538	,58445	,483	,007	,490
	13 - 14 postest	4,3077	,57072			
Atribuciones internas	13 - 14 pretest	4,2462	,72953	,317	,005	,576
	13 - 14 postest	4,1846	,67064			
Actitud global	13 - 14 pretest	4,0299	,47058	,001	,000	,970
	13 - 14 postest	4,0322	,35879			

N= 65, df; 1 y 64.

2.5.1.2.1.1.3.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones.

Se puede concluir que la aplicación del formato metodológico centrado en el estudiante por parte del profesor A ha tenido una muy baja repercusión en la mejora de los enfoques de aprendizaje de sus alumnos.

2.5.1.2.1.1.4. Resultados en capacidades/habilidades del alumno y su valoración del entorno de aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar los resultados de las ocho dimensiones pertenecientes a la primera escala y en segundo lugar los de las nueve dimensiones pertenecientes a la segunda escala. Con este mismo orden se irán comentando los resultados en el siguiente apartado. Para una mejor visualización, se han destacado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 31

F de ANOVA y significación de las diferencias en capacidades/habilidades del alumno y en su valoración del entorno de aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto en alumnado del profesor A.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>η² parcial</i>	<i>Sig.</i>
Dimensión 1: pensamiento crítico	13 - 14 pretest	3,7295	0,83951	10,681	,151	,002
	13 - 14 postest	4,0492	,63708			
Dimensión 2: pensamiento creativo	13 - 14 pretest	3,6721	0,92144	6,392	,096	,014
	13 - 14 postest	3,9918	,71000			
Dimensión 3: aprendizaje autogestionado	13 - 14 pretest	4,0164	0,77978	0,191	,003	,664
	13 - 14 postest	4,0656	,60191			
Dimensión 4: adaptabilidad	13 - 14 pretest	3,7541	0,84962	5,399	,083	,024
	13 - 14 postest	3,9918	,60202			
Dimensión 5: resolución de problemas	13 - 14 pretest	3,7459	0,76170	6,734	,101	,012
	13 - 14 postest	4,0328	,57640			
Dimensión 6: habilidades de comunicación	13 - 14 pretest	3,7705	0,80402	4,495	,070	,038
	13 - 14 postest	3,9754	,66725			
Dimensión 7: habilidades intergrupales	13 - 14 pretest	3,8852	0,90551	6,516	,098	,013
	13 - 14 postest	4,1721	,63170			
Dimensión 8: manejo nuevas tecnologías	13 - 14 pretest	3,8689	0,93498	0,487	,008	,488
	13 - 14 postest	3,9426	,82714			
Dimensión 9: aprendizaje activo	13 - 14 pretest	3,8361	0,96056	5,014	,077	,029
	13 - 14 postest	4,1393	,63986			
Dimensión 10: enseñanza para la comprensión	13 - 14 pretest	3,7377	0,96870	14,333	,193	,000
	13 - 14 postest	4,2131	,69797			
Dimensión 11: feedback	13 - 14 pretest	3,5574	0,88552	14,586	,196	,000
	13 - 14 postest	4,0328	,80555			
Dimensión 12: evaluación	13 - 14 pretest	3,6066	0,89133	14,025	,189	,000
	13 - 14 postest	4,0273	,59720			
Dimensión 13: relación entre profesores-alumnos	13 - 14 pretest	4,0410	0,98867	13,220	,181	,001
	13 - 14 postest	4,5082	,69217			
Dimensión 14: carga de trabajo	13 - 14 pretest	3,2541	0,83976	2,569	,041	,114
	13 - 14 postest	3,4508	,95177			
Dimensión 15: relación con otros estudiantes	13 - 14 pretest	3,8770	0,98597	1,314	,021	,256
	13 - 14 postest	4,0164	,71278			
Dimensión 16: aprendizaje cooperativo	13 - 14 pretest	3,0410	1,02589	2,650	,042	,109
	13 - 14 postest	3,2295	,99404			
Dimensión 17: coherencia del plan de estudios	13 - 14 pretest	3,4262	0,83584	2,799	,045	,100
	13 - 14 postest	3,6066	,72523			

N= 61, df; 1 y 60.

2.5.1.2.1.1.4.1. Análisis de los resultados en capacidades/habilidades del alumno y su valoración del entono.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en seis de los ocho factores pertenecientes al primer bloque de capacidades del alumno: pensamiento crítico $F(1, 60) = 10.681, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .151$, pensamiento creativo $F(1, 60) = 6.392, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .096$, adaptabilidad $F(1, 60) = 5.399, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .083$, resolución de problemas $F(1, 60) = 6.734, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .101$, habilidades de comunicación $F(1, 60) = 4.495, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .070$ y habilidades interpersonales $F(1, 60) = 6.516, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .098$, siendo el tamaño del efecto mediano.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión aprendizaje autogestionado, pero sí que hubo una ligera mejora en las puntuaciones del postest.

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en cinco de los nueve factores pertenecientes al segundo bloque de valoración del entorno: enseñanza para la comprensión $F(1, 60) = 14.333, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .193$, feedback $F(1, 60) = 14.586, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .196$, evaluación $F(1, 60) = 14.025, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .189$, relación entre profesores y alumnos $F(1, 60) = 13.220, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .181$. En todos los casos mencionados el tamaño del efecto fue grande salvo para el factor: aprendizaje activo $F(1, 60) = 5.014, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .077$ que en cuyo caso el tamaño del efecto fue mediano.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los factores: relación con otros estudiantes, carga de trabajo, aprendizaje cooperativo y coherencia con el plan de estudios, pero sí que se pudo apreciar una mejora de la media en el postest de los tres últimos.

A título de síntesis podemos afirmar que la aplicación de un formato metodológico, centrado en el estudiante, por parte del profesor A ha mejorado las

capacidades/habilidades de sus alumnos y su valoración del entorno de aprendizaje. Esto es así ya que se han obtenido mejores resultados en la mayoría de las dimensiones pertenecientes al bloque que evalúan las capacidades del alumno y en las variables del bloque que evalúan el entorno de aprendizaje.

2.5.1.2.1.2. Resultados del profesor B.

El profesor B imparte la asignatura de Teoría de la Educación en el Grado de Pedagogía. Normalmente su grupo está formado por 53 alumnos, pero tras realizar el análisis se han obtenido resultados completos de 45 alumnos.

2.5.1.2.1.2.1. Resultados en estrategias de aprendizaje.

Los resultados se presentan organizados de la siguiente manera: en primer lugar los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, en segundo lugar los de las seis subescalas: estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas y estrategias de control del contexto, las cuatro pertenecientes a la primera escala; y estrategias de búsqueda y selección de información, las dos pertenecientes a la segunda escala. En tercer lugar se muestran los resultados de estas dos escalas y por último, la puntuación global. Para una mejor visualización, se han destacado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 32

F de ANOVA y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto en alumnado del profesor B.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>η^2 parcial</i>	<i>Sig.</i>
Estrategia 1: motivación intrínseca	13 - 14 pretest	4,2741	,51389	4,154	,086	,048
	13 - 14 postest	4,4593	,46215			
Estrategia 2: motivación extrínseca	13 - 14 pretest	2,2000	1,01914	1,434	,032	,238
	13 - 14 postest	2,3444	,96426			
Estrategia 3: valoración de la tarea	13 - 14 pretest	4,4481	,51287	0,001	,000	,970
	13 - 14 postest	4,4444	,50534			
Estrategia 4: atribuciones internas	13 - 14 pretest	4,3037	,58094	0,081	,002	,777
	13 - 14 postest	4,2815	,57716			
Estrategia 5: atribuciones externas	13 - 14 pretest	2,3556	,87660	2,651	,057	,111

	13 - 14 postest	2,5444	,99329				
Estrategia 6: autoeficacia y expectativas	13 - 14 pretest	4,0333	,63201	10,102	,187	,003	
	13 - 14 postest	4,2833	,54251				
Estrategia 7: concepción de la inteligencia como modificable	13 - 14 pretest	4,1889	,70137	3,721	,078	,060	
	13 - 14 postest	4,4111	,69322				
Estrategia 8: estado físico y anímico	13 - 14 pretest	3,8704	,73438	0,011	,000	,917	
	13 - 14 postest	3,8611	,90069				
Estrategia 9: ansiedad	13 - 14 pretest	2,4574	1,01373	0,155	,004	,696	
	13 - 14 postest	2,4278	,88167				
Estrategia 10: conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	13 - 14 pretest	3,8333	,78335	10,388	,191	,002	
	13 - 14 postest	4,2556	,67942				
Estrategia 11: planificación	13 - 14 pretest	3,5667	,69372	0,916	,020	,344	
	13 - 14 postest	3,4722	,69336				
Estrategia 12: autoevaluación	13 - 14 pretest	3,8444	,68387	1,626	,036	,209	
	13 - 14 postest	3,9778	,63723				
Estrategia 13: control, autorregulación	13 - 14 pretest	4,2059	,51381	2,348	,051	,133	
	13 - 14 postest	4,2963	,50957				
Estrategia 14: control del contexto	13 - 14 pretest	4,1111	,58522	2,856	,061	,098	
	13 - 14 postest	4,2444	,62270				
Estrategia 15: habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	13 - 14 pretest	4,2667	,51664	0,000	,000	1,000	
	13 - 14 postest	4,2667	,64687				
Estrategia 16: conocimiento de fuentes y búsqueda de información	13 - 14 pretest	3,1611	,67242	10,156	,188	,003	
	13 - 14 postest	3,4778	,70876				
Estrategia 17: selección de información	13 - 14 pretest	3,3056	,55106	5,391	,109	,025	
	13 - 14 postest	3,4630	,64563				
Estrategia 18: adquisición de información	13 - 14 pretest	4,3556	,52356	0,597	,013	,444	
	13 - 14 postest	4,4167	,49140				
Estrategia 19: elaboración	13 - 14 pretest	3,4741	,87181	1,964	,043	,168	
	13 - 14 postest	3,6222	,73718				
Estrategia 20: organización	13 - 14 pretest	4,1200	,73781	0,010	,000	,919	
	13 - 14 postest	4,1289	,73256				
Estrategia 21: personalización y creatividad, pensamiento crítico	13 - 14 pretest	3,6156	,68745	8,490	,162	,006	
	13 - 14 postest	3,8000	,69151				
Estrategia 22: almacenamiento, memorización y uso de recursos mnemotécnicos	13 - 14 pretest	3,6296	1,09457	4,314	,089	,044	
	13 - 14 postest	3,8741	1,04758				
Estrategia 23: almacenamiento, simple repetición	13 - 14 pretest	2,3667	1,13518	0,000	,000	1,000	
	13 - 14 postest	2,3667	1,09959				
Estrategia 24: transferencia, uso de la información	13 - 14 pretest	4,0963	,61391	0,563	,013	,457	
	13 - 14 postest	4,1778	,65751				

Estrategia 25: manejo de recursos para usar la información adquirida	13 - 14 pretest	3,8556	,85694	3,868	,081	,056
	13 - 14 postest	4,0778	,83907			
Subescala 1: estrategias motivacionales	13 - 14 pretest	4,0989	,35838	1,155	,026	,288
	13 - 14 postest	4,1415	,31190			
Subescala 2: componentes afectivos	13 - 14 pretest	3,1639	,66444	0,143	,003	,707
	13 - 14 postest	3,1444	,69185			
Subescala 3: estrategias metacognitivas	13 - 14 pretest	3,8626	,43718	4,263	,088	,045
	13 - 14 postest	4,0005	,48789			
Subescala 4: estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	13 - 14 pretest	4,1889	,45319	0,836	,019	,366
	13 - 14 postest	4,2556	,55146			
Subescala 5: estrategias de búsqueda y selección de la información	13 - 14 pretest	3,2333	,51373	12,234	,218	,001
	13 - 14 postest	3,4704	,58970			
Subescala 6: estrategias de procesamiento y uso de la información	13 - 14 pretest	3,8475	,46061	5,771	,116	,021
	13 - 14 postest	3,9663	,50576			
Escala 1: estrategias afectivas, de apoyo y de control/automanejo	13 - 14 pretest	3,9442	,34360	2,041	,044	,160
	13 - 14 postest	4,0001	,37735			
Escala 2: estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	13 - 14 pretest	3,7147	,44797	9,428	,176	,004
	13 - 14 postest	3,8588	,49657			
Puntuación global	13 - 14 pretest	3,8548	,35937	6,403	,127	,015
	13 - 14 postest	3,9450	,40234			

N= 45, df; 1 y 44.

2.5.1.2.1.2.1.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en la puntuación media global del cuestionario, con mejora en el postest $F(1, 44) = 6.403, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .127$. El tamaño del efecto fue mediano.

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en la segunda escala, de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información $F(1, 44) = 9.428, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .176$, con un tamaño del efecto grande.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la primera escala, de estrategias afectivas, de apoyo y control, pero sí que hubo una mejora de la media en el postest.

Se dieron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en tres de las seis subescalas: estrategias de búsqueda y selección de la información $F(1, 44) = 12.234, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .218$, y estrategias de procesamiento y uso de la información $F(1, 44) = 5.771, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .116$, siendo el tamaño del efecto grande y en el caso de las estrategias metacognitivas $F(1, 44) = 4.263, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .088$, el tamaño del efecto fue mediano. No se dieron diferencias estadísticamente significativas en tres de las seis subescalas: componentes afectivos, estrategias afectivas, estrategias motivacionales y estrategias de control del contexto, mejorando las dos últimas en la media del postest.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos de las siete estrategias motivacionales: motivación intrínseca $F(1, 44) = 4.154, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .086$, con un tamaño del efecto mediano también la estrategia autoeficacia y expectativas $F(1, 44) = 10.102, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .187$, con un tamaño del efecto grande. Pero no se dieron diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las siete estrategias motivacionales: motivación extrínseca, valor de la tarea, atribuciones internas y atribuciones externas. Tampoco se dieron diferencias estadísticamente significativas en la estrategia: concepción de la inteligencia como modificable, pero estuvo cercana al nivel de significación: $F(1, 44) = 3.721, p = .06, \eta^2 \text{ parcial} = .078$, con un tamaño del efecto mediano.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dos estrategias de componentes afectivos: estado físico y anímico, ansiedad.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en una de las cuatro estrategias metacognitivas: conocimiento de objetivos y criterios de evaluación $F(1, 44) = 10.388, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .191$, siendo el tamaño del efecto grande. Pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en tres de las cuatro estrategias: planificación, autoevaluación, control y autorregulación.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dos estrategias de control del contexto: control del contexto, habilidades de interacción social.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dos estrategias de búsqueda y selección de la información: conocimiento de fuentes y búsqueda de información $F(1, 44) = 10.156, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .188$, con un tamaño del efecto grande. También en la estrategia de selección de información $F(1, 44) = 5.391, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .109$, con un tamaño del efecto mediano.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos de las ocho estrategias de procesamiento y uso de la información: personalización y creatividad, pensamiento crítico $F(1, 44) = 8.490, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .162$, siendo el tamaño del efecto grande y en la estrategia de almacenamiento, memorización y uso de recursos mnemotécnicos $F(1, 44) = 4.314, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .089$, con un tamaño del efecto mediano. No se dieron diferencias estadísticamente significativas en la estrategia: manejo de recursos para usar la información adquirida, pero estuvo cercana al nivel de significación $F(1, 44) = 3.868, p = .05, \eta^2 \text{ parcial} = .081$, con un tamaño del efecto mediano. Pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cinco de las ocho estrategias: adquisición de la información, elaboración, organización, almacenamiento y simple repetición, y transferencia y uso de la información.

En resumen, podemos afirmar que la aplicación por parte del profesor B de un formato metodológico centrado en el estudiante ha mejorado algunas de las estrategias de aprendizaje de sus alumnos, especialmente en aquellas relacionadas con las estrategias motivacionales, las estrategias de búsqueda y selección de información y las estrategias de procesamiento y uso de la información. Se trata de estrategias en las que la dinámica general de clase y el sistema de evaluación implementado por el profesor parecen influir con más fuerza que en las demás estrategias.

2.5.1.2.1.2.2. Resultados en enfoques de aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque superficial (estrategia superficial y motivo superficial) y en segundo lugar se muestran los resultados de los factores que pertenecen a la escala enfoque profundo (estrategia profunda y motivo profundo). Y por último, las dos escalas mencionadas. Para una mejor visualización, se han destacado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 33

F de ANOVA y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto en alumnado del profesor B.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>η² parcial</i>	<i>Sig.</i>
Estrategia superficial	13 - 14 pretest	2,25000	,60283	1,10506	,02450	,299
	13 - 14 postest	2,35333	,63375			
Motivo superficial	13 - 14 pretest	1,87111	,54632	,03112	,00071	,861
	13 - 14 postest	1,85778	,54376			
Estrategia profunda	13 - 14 pretest	3,21778	,59669	6,07362	,12129	,018
	13 - 14 postest	3,41778	,62497			
Motivo profundo	13 - 14 pretest	3,52222	,59501	4,67286	,09601	,036
	13 - 14 postest	3,73333	,67823			
Enfoque superficial	13 - 14 pretest	2,05901	,51199	,40676	,00916	,527
	13 - 14 postest	2,10543	,55061			
Enfoque profundo	13 - 14 pretest	3,36988	,51417	7,35818	,14327	,009
	13 - 14 postest	3,57407	,59920			

N= 45, df; 1 y 44.

2.5.1.2.1.2.2.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en la puntuación global de enfoque profundo $F(1, 44) = 7.35818$, $p < .01$, η^2 parcial = .14327, con un tamaño del efecto grande. En cambio, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en la de enfoque superficial.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el motivo profundo $F(1, 44) = 4.67286$, $p < .05$, η^2 parcial = .09601, con un tamaño del efecto

mediano. En cambio, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el motivo superficial

En cuanto a las estrategias, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la estrategia profunda $F(1, 44) = 6.07362, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .12129$, con un tamaño del efecto mediano. Por el contrario, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la estrategia superficial.

Tras analizar estos resultados podemos afirmar que la aplicación de un formato metodológico centrado en el estudiante por parte del profesor B ha incrementado el enfoque profundo de sus alumnos.

2.5.1.2.1.2.3. Resultados en actitudes ante el aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de la dimensión actitud positiva frente al aprendizaje profundo, en segundo lugar, los de la dimensión valoración positiva del trabajo en grupo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes.

Tabla 34

F de ANOVA y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto en alumnado del profesor B.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>η^2 parcial</i>	<i>Sig.</i>
Actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	13 - 14 pretest	4,0127	,44848	1,296	,029	,261
	13 - 14 postest	4,0857	,46829			
Valoración positiva del trabajo en equipo	13 - 14 pretest	4,4444	,61443	,281	,006	,599
	13 - 14 postest	4,4889	,61689			
Atribuciones internas	13 - 14 pretest	4,3111	,54657	,164	,004	,688
	13 - 14 postest	4,3556	,61812			
Actitud global	13 - 14 pretest	4,1426	,35536	1,570	,034	,217
	13 - 14 postest	4,2055	,39703			

N= 45, df; 1 y 44.

2.5.1.2.1.2.3.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones, aunque las puntuaciones medias de todas ellas fueron superiores en el postest.

Se puede concluir que la aplicación del formato metodológico centrado en el estudiante por parte del profesor B ha tenido una muy baja repercusión en la mejora de los enfoques de aprendizaje de sus alumnos.

2.5.1.2.1.2.4. Resultados en capacidades/habilidades del alumno y en su valoración del entorno de aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar los resultados de las ocho dimensiones pertenecientes a la primera escala y en segundo lugar los de las nueve dimensiones pertenecientes a la segunda escala. Con este mismo orden se irán comentando los resultados en el siguiente apartado. Para una mejor visualización, se han destacado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 35

F de ANOVA y significación de las diferencias capacidades/habilidades del alumno y en su valoración del entorno de aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto en alumnado del profesor B.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>η^2 parcial</i>	<i>Sig.</i>
Dimensión 1: pensamiento crítico	13 - 14 pretest	3,2841	1,01384	26,308	,380	,000
	13 - 14 postest	4,1591	,52576			
Dimensión 2: pensamiento creativo	13 - 14 pretest	3,1136	1,11992	20,243	,320	,000
	13 - 14 postest	4,0795	,62824			
Dimensión 3: aprendizaje autogestionado	13 - 14 pretest	3,7841	0,91116	12,968	,232	,001
	13 - 14 postest	4,3295	,52764			
Dimensión 4: adaptabilidad	13 - 14 pretest	3,4432	0,99543	15,919	,270	,000
	13 - 14 postest	4,1364	,56408			
Dimensión 5: resolución de problemas	13 - 14 pretest	3,5000	0,88921	15,672	,267	,000
	13 - 14 postest	4,1023	,51240			
Dimensión 6: habilidades de comunicación	13 - 14 pretest	3,3295	1,06718	19,422	,311	,000
	13 - 14 postest	4,1705	,60945			
Dimensión 7: habilidades interpersonales	13 - 14 pretest	3,9091	0,84408	16,518	,278	,000

	13 - 14 posttest	4,4886	,54441				
Dimensión 8: manejo de las nuevas tecnologías	13 - 14 pretest	3,5455	1,06103	9,721	,184	,003	
	13 - 14 posttest	4,0909	,81606				
Dimensión 9: aprendizaje activo	13 - 14 pretest	2,8068	1,45959	50,070	,538	,000	
	13 - 14 posttest	4,4432	,50826				
Dimensión 10: enseñanza para la comprensión	13 - 14 pretest	2,8864	1,34624	45,752	,516	,000	
	13 - 14 posttest	4,2841	,60423				
Dimensión 11: feedback	13 - 14 pretest	2,8409	1,13493	55,246	,562	,000	
	13 - 14 posttest	4,2045	,60346				
Dimensión 12: evaluación	13 - 14 pretest	2,9924	0,99738	42,964	,500	,000	
	13 - 14 posttest	4,0379	,58498				
Dimensión 13: relación profesores-alumnos	13 - 14 pretest	2,8409	1,44179	49,492	,535	,000	
	13 - 14 posttest	4,4886	,66024				
Dimensión 14: carga de trabajo	13 - 14 pretest	2,7386	0,93067	15,898	,270	,000	
	13 - 14 posttest	3,3182	,64781				
Dimensión 15: relación con los otros estudiantes	13 - 14 pretest	3,5227	1,06724	9,318	,178	,004	
	13 - 14 posttest	4,0682	,74390				
Dimensión 16: aprendizaje cooperativo	13 - 14 pretest	3,0455	0,92018	2,321	,051	,135	
	13 - 14 posttest	3,3409	1,06625				
Dimensión 17: coherencia del plan de estudios	13 - 14 pretest	3,1477	0,83929	12,551	,226	,001	
	13 - 14 posttest	3,7386	,78124				

N= 44, df; 1 y 43.

2.5.1.2.1.2.4.1. Análisis de los resultados en capacidades/habilidades del alumno y su valoración del entorno de aprendizaje.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al posttest en los ocho factores pertenecientes al primer bloque de capacidades del alumno: pensamiento crítico $F(1, 43) = 26.308, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .380$, pensamiento creativo $F(1, 43) = 20.243, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .320$, aprendizaje autogestionado $F(1, 43) = 12.968, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .232$, adaptabilidad $F(1, 43) = 15.919, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .270$, resolución de problemas $F(1, 43) = 15.672, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .267$, habilidades de comunicación $F(1, 43) = 19.422, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .311$, habilidades interpersonales $F(1, 43) = 16.518, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .278$ y manejo de las nuevas tecnologías $F(1, 43) = 9.721, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .184$, siendo el tamaño del efecto grande.

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al posttest en ocho de los nueve factores pertenecientes al segundo bloque

de valoración del entorno: aprendizaje activo $F(1, 43) = 50.070, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .538$, enseñanza para la comprensión $F(1, 43) = 45.752, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .516$, feedback $F(1, 43) = 55.246, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .562$, evaluación $F(1, 43) = 42.964, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .500$, relación entre profesores y alumnos $F(1, 43) = 49.492, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .535$, carga de trabajo $F(1, 43) = 15.898, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .270$, relaciones con otros estudiantes $F(1, 43) = 9.318, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .178$, y coherencia del plan de estudios $F(1, 43) = 12.551, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .226$, siendo en todos los casos el tamaño del efecto grande. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor: aprendizaje cooperativo.

A modo de síntesis podemos afirmar que la aplicación de un formato metodológico centrado en el estudiante por parte del profesor B ha mejorado las capacidades/habilidades de sus alumnos y su valoración del entorno de aprendizaje. Esto es así ya que se han obtenido mejores resultados con respecto al pretest en todas las dimensiones pertenecientes al bloque que evalúan las capacidades del alumno y en casi todas las variables, salvo en aprendizaje cooperativo, del bloque que evalúa el entorno de aprendizaje, aunque también en este caso se incrementa la puntuación en el postest.

2.5.1.2.1.3. Resultados del profesor C.

El profesor C imparte la asignatura de Teoría de la Educación en el Grado de Pedagogía. Normalmente su grupo está formado por 51 alumnos, pero tras realizar el análisis se han obtenido resultados completos de 42 alumnos.

2.5.1.2.1.3.1. Resultados en estrategias de aprendizaje.

Los resultados se presentan organizados de la siguiente manera: en primer lugar los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, en segundo lugar los de las seis subescalas: estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas y estrategias de control del contexto, las cuatro pertenecientes a la primera escala; y estrategias de búsqueda y selección de

información, las dos pertenecientes a la segunda escala. En tercer lugar se muestran los resultados de estas dos escalas y por último, la puntuación global. Para una mejor visualización, se han destacado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 36

F de ANOVA y significación de las diferencias estrategias de aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto en alumnado del profesor C.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>η² parcial</i>	<i>Sig.</i>
Estrategia 1: motivación intrínseca	13 - 14 pretest	3,6667	,83617	14,873	,266	,000
	13 - 14 postest	4,1429	,62963			
Estrategia 2: motivación extrínseca	13 - 14 pretest	2,4048	1,11660	1,079	,026	,305
	13 - 14 postest	2,5714	1,11296			
Estrategia 3: valoración de la tarea	13 - 14 pretest	3,7877	,80442	3,468	,078	,070
	13 - 14 postest	4,0536	,42960			
Estrategia 4: atribuciones internas	13 - 14 pretest	3,5873	,79227	4,437	,098	,041
	13 - 14 postest	3,8730	,45948			
Estrategia 5: atribuciones externas	13 - 14 pretest	2,4405	,93836	2,161	,050	,149
	13 - 14 postest	2,6190	,82499			
Estrategia 6: autoeficacia y expectativas	13 - 14 pretest	3,3929	,81261	11,548	,220	,002
	13 - 14 postest	3,8095	,43410			
Estrategia 7: concepción de la inteligencia como modificable	13 - 14 pretest	3,9405	,93836	2,895	,066	,096
	13 - 14 postest	4,2143	,69968			
Estrategia 8: estado físico y anímico	13 - 14 pretest	3,5020	,61416	1,810	,042	,186
	13 - 14 postest	3,6429	,62990			
Estrategia 9: ansiedad	13 - 14 pretest	2,4603	,94141	0,047	,001	,830
	13 - 14 postest	2,4286	,88643			
Estrategia 10: conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	13 - 14 pretest	3,4762	,97501	1,619	,038	,210
	13 - 14 postest	3,6548	,57898			
Estrategia 11: planificación	13 - 14 pretest	3,1071	,59249	0,085	,002	,773
	13 - 14 postest	3,1369	,70969			
Estrategia 12: autoevaluación	13 - 14 pretest	3,4365	,73800	1,398	,033	,244
	13 - 14 postest	3,5794	,49419			
Estrategia 13: control	13 - 14 pretest	3,7183	,57085	1,267	,030	,267
	13 - 14 postest	3,8254	,45226			
Estrategia 14: control del contexto	13 - 14 pretest	3,5774	,84371	14,899	,267	,000
	13 - 14 postest	3,9762	,62178			
Estrategia 15: interacción social	13 - 14 pretest	3,7897	,70525	9,406	,187	,004
	13 - 14 postest	4,1190	,50510			
Estrategia 16: conocimiento de fuentes y búsqueda de información	13 - 14 pretest	2,8810	,65878	2,720	,062	,107
	13 - 14 postest	3,0675	,65855			

Estrategia 17: selección de información	13 - 14 pretest	3,0873	,63756	4,667	,102	,037
	13 - 14 posttest	3,3214	,41791			
Estrategia 18: adquisición de información	13 - 14 pretest	4,0179	,68608	0,014	,000	,906
	13 - 14 posttest	4,0298	,41394			
Estrategia 19: elaboración	13 - 14 pretest	3,1548	,83487	0,080	,002	,778
	13 - 14 posttest	3,1984	,72903			
Estrategia 20: organización	13 - 14 pretest	3,5167	,73912	7,115	,148	,011
	13 - 14 posttest	3,8905	,60438			
Estrategia 21: personalización y creatividad, pensamiento crítico	13 - 14 pretest	3,4714	1,12516	1,329	,031	,256
	13 - 14 posttest	3,6810	,61851			
Estrategia 22: almacenamiento, memorización y uso de recursos mnemotécnicos	13 - 14 pretest	3,1667	,78692	4,634	,102	,037
	13 - 14 posttest	3,4603	,87405			
Estrategia 23: almacenamiento, simple repetición	13 - 14 pretest	2,5000	,96272	1,698	,040	,200
	13 - 14 posttest	2,2976	,99425			
Estrategia 24: transferencia, uso de la información	13 - 14 pretest	3,7619	,71107	4,724	,103	,036
	13 - 14 posttest	4,0159	,48250			
Estrategia 25: manejo de recursos para usar la información adquirida	13 - 14 pretest	3,3690	,79679	2,586	,059	,116
	13 - 14 posttest	3,6190	,63255			
Subescala 1: estrategias motivacionales	13 - 14 pretest	3,6501	,53718	6,888	,144	,012
	13 - 14 posttest	3,8433	,31115			
Subescala 2: componentes afectivos	13 - 14 pretest	2,9812	,59349	0,298	,007	,588
	13 - 14 posttest	3,0357	,66702			
Subescala 3: estrategias metacognitivas	13 - 14 pretest	3,4345	,56687	2,242	,052	,142
	13 - 14 posttest	3,5491	,37128			
Subescala 4: estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	13 - 14 pretest	3,6835	,69014	15,019	,268	,000
	13 - 14 posttest	4,0476	,46230			
Subescala 5: estrategias de búsqueda y selección de la información	13 - 14 pretest	2,9841	,51674	5,193	,112	,028
	13 - 14 posttest	3,1944	,41255			
Subescala 6: estrategias de procesamiento y uso de la información	13 - 14 pretest	3,4948	,44832	7,400	,153	,010
	13 - 14 posttest	3,6997	,33636			
Escala 1: estrategias afectivas, de apoyo y de control/automanejo	13 - 14 pretest	3,4945	,44598	14,648	,263	,000
	13 - 14 posttest	3,6991	,26325			
Escala 2: estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	13 - 14 pretest	3,3869	,44946	7,586	,156	,009
	13 - 14 posttest	3,5942	,31658			

Puntuación global	13 - 14 pretest	3,4527	,41005	14,583	,262	,000
	13 - 14 posttest	3,6582	,24571			

N= 42, df; 1 y 41.

2.5.1.2.1.3.1.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al posttest en la puntuación media global del cuestionario, con mejora en el posttest $F(1, 41) = 14.583, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .262$. El tamaño del efecto fue grande.

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al posttest en la primera escala, de estrategias afectivas, de apoyo y control $F(1, 41) = 14.648, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .263$ y en la segunda escala, de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información $F(1, 41) = 7.586, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .156$, con un tamaño del efecto grande. Ambas escalas mejoraron las puntuaciones en el posttest.

Se dieron diferencias estadísticamente significativas del pretest al posttest en cuatro de las seis subescalas: estrategias motivacionales $F(1, 41) = 6.888, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .144$, estrategias de control del contexto, interacción social, manejo de recursos $F(1, 41) = 15.019, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .268$ y en las estrategias de procesamiento y uso de la información $F(1, 41) = 7.400, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .153$, con un tamaño del efecto grande. Diferencias estadísticamente significativas también en las estrategias de búsqueda y selección de la información $F(1, 41) = 5.193, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .112$, con un tamaño del efecto mediano.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos de las seis subescalas, concretamente en la de componentes afectivos y en la de estrategias metacognitivas, aunque en ambas hubo mejoras en el posttest.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en tres de las siete estrategias motivacionales: motivación intrínseca $F(1, 41) = 14.873, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .266$, autoeficacia y expectativas $F(1, 41) = 11.548, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .220$, siendo en ambas el tamaño del efecto grande. También en la estrategia de atribuciones internas $F(1, 41) = 4.437, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .098$, con un tamaño

del efecto mediano. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las siete estrategias motivacionales: motivación extrínseca, valoración de la tarea, atribuciones externas y concepción de la inteligencia como modificable, pero en todos los casos las medias fueron superiores en el postest.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dos estrategias de componentes afectivos, pero cabe destacar que en la estrategia de estado físico y anímico la media fue superior en el postest y en la estrategia ansiedad la puntuación media fue inferior, por lo que los alumnos redujeron su nivel de ansiedad.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las cuatro estrategias metacognitivas: conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, planificación, autoevaluación y control, autorregulación, pero en todos los casos las medias fueron superiores en el postest.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dos estrategias de control del contexto: control del contexto $F(1, 41) = 14.899, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .267$, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros $F(1, 41) = 9.406, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .187$, siendo en ambas el tamaño del efecto grande.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en una de las dos estrategias de búsqueda y selección de la información: selección de la información $F(1, 151) = 4.667, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .102$, con un tamaño del efecto mediano. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la estrategia de conocimiento de fuentes y búsqueda de información, pero la media fue superior en el postest.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en tres de las ocho estrategias de procesamiento y uso de la información: organización $F(1, 41) = 7.1115, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .148$, con un tamaño del efecto grande. También en las estrategias de almacenamiento, memorización y uso de recursos mnemotécnicos $F(1, 41) = 4.634, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .102$ y transferencia, uso de

la información $F(1, 41) = 4.724, p < .05, \eta^2 \text{ parcial} = .103$, con un tamaño del efecto mediano. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cinco de las ocho estrategias: adquisición de información, elaboración, personalización y creatividad, pensamiento crítico, y manejo de recursos para usar la información adquirida, pero en todos los casos las medias fueron superiores en el posttest, salvo en la estrategia de almacenamiento, simple repetición.

A título de síntesis, podemos afirmar que el formato metodológico centrado en el estudiante y aplicado por el profesor C ha mejorado gran parte de las estrategias de aprendizaje de sus alumnos. Con respecto a las estrategias que no mejoran significativamente, se puede concluir que se tratan de estrategias difíciles en algunos casos de cambiar o controlar por parte del profesor, como por ejemplo la ansiedad o la motivación extrínseca. También se puede deber a factores como la falta de tiempo que se hubiera necesitado para trabajar algunas estrategias, como la planificación o la adquisición de información.

2.5.1.2.1.3.2. Resultados en enfoques de aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque superficial (estrategia superficial y motivo superficial) y en segundo lugar se muestran los resultados de los factores que pertenecen a la escala enfoque profundo (estrategia profunda y motivo profundo). Y por último, las dos escalas mencionadas. Para una mejor visualización, se han destacado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 37

F de ANOVA y significación de las diferencias enfoques de aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto en alumnado del profesor C.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>η² parcial</i>	<i>Sig.</i>
Estrategia superficial	13 - 14 pretest	2,58261	,96219	8,41638	,15756	,006
	13 - 14 postest	2,16630	,75968			
Motivo superficial	13 - 14 pretest	2,23913	,94056	8,41882	,15760	,006
	13 - 14 postest	1,80652	,62615			
Estrategia profunda	13 - 14 pretest	2,86739	,78600	,00862	,00019	,926
	13 - 14 postest	2,87826	,60879			
Motivo profundo	13 - 14 pretest	2,86304	,80481	3,12793	,06499	,084
	13 - 14 postest	3,06522	,67073			
Enfoque superficial	13 - 14 pretest	2,41111	,90831	10,05945	,18270	,003
	13 - 14 postest	1,98596	,61592			
Enfoque profundo	13 - 14 pretest	2,86522	,74929	,98490	,02142	,326
	13 - 14 postest	2,97174	,58106			

N= 46, df; 1 y 45.

2.5.1.2.1.3.2.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en el enfoque superficial $F(1, 45) = 10.05945$, $p < .01$, η^2 parcial = .18270, con un tamaño del efecto grande, disminuyendo las puntuaciones medias en el postest. En cambio, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el enfoque profundo.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el motivo superficial $F(1, 45) = 78.41882$, $p < .01$, η^2 parcial = .15760, con un tamaño del efecto grande. En cambio, no se dieron diferencias estadísticamente significativas en el motivo profundo.

Se dieron diferencias estadísticamente significativas en la estrategia superficial $F(1, 45) = 8.41638$, $p < .01$, η^2 parcial = .15756, con un tamaño del efecto grande. En cambio, no se encontraron diferencias significativas en la estrategia profunda.

En resumen, podemos afirmar que la aplicación de un formato metodológico centrado en el estudiante por parte del profesor C reduce el enfoque superficial de sus alumnos.

2.5.1.2.1.3.3. Resultados en actitudes ante el aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de la dimensión actitud positiva frente al aprendizaje profundo, en segundo lugar, los de la dimensión valoración positiva del trabajo en grupo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes.

Tabla 38

F de ANOVA y significación de las diferencias actitudes ante el aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto en alumnado del profesor C.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>η² parcial</i>	<i>Sig.</i>
Actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	13 - 14 pretest	3,6832	,70803	,032	,001	,859
	13 - 14 postest	3,6593	,67167			
Valoración positiva del trabajo en equipo	13 - 14 pretest	4,1731	,85956	2,073	,077	,162
	13 - 14 postest	3,8846	,73902			
Atribuciones internas	13 - 14 pretest	3,9808	,86580	1,230	,047	,278
	13 - 14 postest	3,7885	,86224			
Actitud global	13 - 14 pretest	3,8198	,62590	,565	,022	,459
	13 - 14 postest	3,7280	,55596			

N= 26, df; 1 y 25.

2.5.1.2.1.3.3.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones.

Se puede concluir que la aplicación del formato metodológico centrado en el estudiante por parte del profesor C ha tenido una muy baja repercusión en la mejora de los enfoques de aprendizaje de sus alumnos.

2.5.1.2.1.3.4. Resultados en capacidades/habilidades del alumno y en su valoración del entorno de aprendizaje.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en primer lugar los resultados de las ocho dimensiones pertenecientes a la primera escala y en segundo lugar los de las nueve dimensiones pertenecientes a la segunda escala. Con este mismo orden se irán comentando los resultados en el siguiente apartado. Para una mejor visualización, se han destacado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 39

F de ANOVA y significación de las diferencias en capacidades/habilidades del alumno y en su valoración del entorno de aprendizaje de aprendizaje (pretest-postest) con tamaño del efecto en alumnado del profesor C.

PUNTUACIONES	<i>Año</i>	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>F</i>	<i>η² parcial</i>	<i>Sig.</i>
Dimensión 1: pensamiento crítico	13 - 14 pretest	2,7500	1,01363	40,765	,499	,000
	13 - 14 postest	3,8810	,65154			
Dimensión 2: pensamiento creativo	13 - 14 pretest	2,3452	0,88681	58,579	,588	,000
	13 - 14 postest	3,7024	,77349			
Dimensión 3: aprendizaje autogestionado	13 - 14 pretest	3,0119	0,90721	40,774	,499	,000
	13 - 14 postest	4,0238	,69801			
Dimensión 4: adaptabilidad	13 - 14 pretest	2,6905	1,10405	30,478	,426	,000
	13 - 14 postest	3,6905	,56258			
Dimensión 5: resolución de problemas	13 - 14 pretest	2,8452	0,94021	58,818	,589	,000
	13 - 14 postest	3,9405	,43058			
Dimensión 6: habilidades de comunicación	13 - 14 pretest	2,7500	1,03152	18,471	,311	,000
	13 - 14 postest	3,5119	,67614			
Dimensión 7: habilidades interpersonales	13 - 14 pretest	3,0952	1,06633	24,488	,374	,000
	13 - 14 postest	3,9286	,64931			
Dimensión 8: manejo nuevas tecnologías	13 - 14 pretest	2,9167	1,07020	27,046	,397	,000
	13 - 14 postest	3,8214	,70557			
Dimensión 9: aprendizaje activo	13 - 14 pretest	2,2262	1,13268	40,140	,495	,000
	13 - 14 postest	3,5476	,58236			
Dimensión 10: enseñanza para comprensión	13 - 14 pretest	2,1905	1,09295	43,068	,512	,000
	13 - 14 postest	3,5476	,77938			
Dimensión 11: feedback	13 - 14 pretest	2,3214	1,12522	34,918	,460	,000
	13 - 14 postest	3,6667	,75439			
Dimensión 12: evaluación	13 - 14 pretest	2,5079	0,95207	37,360	,477	,000
	13 - 14 postest	3,5476	,60630			
Dimensión 13: relación profesores-alumnos	13 - 14 pretest	2,3571	1,34021	51,526	,557	,000
	13 - 14 postest	4,0238	,62423			
Dimensión 14: carga de trabajo	13 - 14 pretest	2,6905	0,90360	10,776	,208	,002

	13 - 14 posttest	3,2857	,87054			
Dimensión 15: relación con otros estudiantes	13 - 14 pretest	2,9524	1,03482	31,298	,433	,000
	13 - 14 posttest	3,9048	,62701			
Dimensión 16: aprendizaje cooperativo	13 - 14 pretest	2,7024	0,98810	16,724	,290	,000
	13 - 14 posttest	3,3810	,89585			
Dimensión 17: coherencia plan de estudios	13 - 14 pretest	2,4643	0,93960	22,896	,358	,000
	13 - 14 posttest	3,1190	,56103			

N= 42, df; 1 y 41.

2.5.1.2.1.3.4.1. Análisis de los resultados en capacidades/habilidades del alumno y su valoración del entorno de aprendizaje.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al posttest en los ocho factores pertenecientes al primer bloque de capacidades del alumno: pensamiento crítico $F(1, 41) = 40.765, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .499$, pensamiento creativo $F(1, 41) = 58.579, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .588$, aprendizaje autogestionado $F(1, 41) = 40.774, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .499$, adaptabilidad $F(1, 41) = 30.478, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .426$, resolución de problemas $F(1, 41) = 58.818, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .589$, habilidades de comunicación $F(1, 41) = 18.471, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .311$, habilidades interpersonales $F(1, 41) = 24.488, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .374$ y manejo de las nuevas tecnologías $F(1, 41) = 27.046, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .397$, siendo el tamaño del efecto grande.

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al posttest en los nueve factores pertenecientes al segundo bloque de valoración del entorno: aprendizaje activo $F(1, 41) = 40.140, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .495$, enseñanza para la comprensión $F(1, 41) = 43.068, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .512$, feedback $F(1, 41) = 34.918, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .460$, evaluación $F(1, 41) = 37.360, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .477$, relación entre profesores y alumnos $F(1, 41) = 51.526, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .557$, carga de trabajo $F(1, 41) = 10.776, p < .01, \eta^2 \text{ parcial} = .208$, relaciones con otros estudiantes $F(1, 41) = 31.298, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .433$, aprendizaje cooperativo $F(1, 41) = 16.724, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .290$ y coherencia del plan de estudios $F(1, 41) = 22.896, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .358$, siendo en todos los casos el tamaño del efecto grande.

A modo de síntesis podemos afirmar que la aplicación de un formato metodológico centrado en el estudiante por parte del profesor C ha mejorado las capacidades/habilidades de sus alumnos y su valoración del entorno de aprendizaje. Esto es así ya que se han obtenido mejores resultados con respecto al pretest en todas las dimensiones pertenecientes al bloque que evalúan las capacidades del alumno y en todas las variables del bloque que evalúan el entorno de aprendizaje.

2.5.1.2.2. Síntesis de los resultados de los tres profesores y comparación.

Uno de los objetivos que planteamos al principio de la investigación fue analizar la influencia del profesor en la eficacia del programa formativo que utiliza el mismo formato metodológico. Asimismo, planteamos la hipótesis de que los profesores influirían en la eficacia de dicho formato, de modo que habría diferencias entre los grupos en función de los diferentes profesores.

Por ello la finalidad de este apartado es comparar los resultados de los tres profesores (A, B y C) en los cuatro constructos analizados: estrategias, enfoques, actitudes y las variables del cuestionario SEQ (capacidades y percepción del entorno por parte del estudiante). Concretamente, analizaremos en qué medida mejoran más unos grupos u otros, en cada uno de los constructos mencionados.

La presentación de resultados del análisis comparativo se ha llevado a cabo con la siguiente secuencia: en primer lugar se incluyen las diferencias entre los grupos de profesores respecto a las estrategias de aprendizaje que, a su vez, se muestran organizados según las puntuaciones de la media global, seguida de las dos escalas, las seis subescalas y las veinticinco estrategias. En segundo lugar se recogen las diferencias en enfoques de aprendizaje, después las diferencias en las actitudes y por último, en las variables del cuestionario SEQ. Asimismo, hemos acompañado la explicación de unas tablas en las que se pueden observar las medias del pretest, las medias del posttest, la significación y un porcentaje que muestra

cuánto han mejorado esas medias del pretest al postest. Este porcentaje será negativo cuando los resultados no hayan mejorado del pretest al postest.

Estrategias.

Respecto a las estrategias de aprendizaje, si nos fijamos en los porcentajes podemos observar que fue el grupo del profesor C el que mejores puntuaciones obtuvo (5,95%), seguido del profesor A (2,59%) y del profesor B (2,33%). En la tabla se han destacado en negrita las medias de las puntuaciones globales con diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 40

Comparativa de medias en puntuación media global.

Profesor	Media pretest	Media postest	Significación	Porcentaje
A	3,6587	3,7536	.009	2,59%
B	3,8548	3,9450	.015	2,33%
C	3,4527	3,6582	.000	5,95%

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las dos escalas, el grupo que mejor puntuación obtuvo en la primera escala fue el grupo del profesor C (5,85%), después el grupo del profesor A (2,01%) y el del profesor B (1,41%). Los resultados del profesor B no tuvieron diferencias estadísticamente significativas, pero sí que mejoró la media del postest con respecto al pretest. En la tabla se han señalado en negrita las medias de la primera escala con diferencias estadísticamente significativas y así se procederá también en las tablas siguientes.

Tabla 41

Comparativa de medias en la primera escala.

Profesor	Media pretest	Media postest	Significación	Porcentaje
A	3,7458	3,8213	.042	2,01%
B	3,9442	4,0001	.160	1,41%
C	3,4945	3,6991	.000	5,85%

Fuente: elaboración propia.

En la segunda escala, si observamos los porcentajes, el grupo de alumnos con mejor puntuación fue el del profesor C (6,12%), seguidamente del profesor B (3,87%) y del A (3,56%). En este caso, los tres resultados tuvieron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 42

Comparativa de medias en la segunda escala.

Profesor	Media pretest	Media posttest	Significación	Porcentaje
A	3,5225	3,6482	.004	3,56%
B	3,7147	3,8588	.004	3,87%
C	3,3869	3,5942	.009	6,12%

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las seis subescalas, el grupo de alumnos con mejores puntuaciones fue el del profesor C, seguido del grupo del profesor B y del A. En la tabla se han destacado en negrita las medias de las subescalas con diferencias estadísticamente significativas. La subescala 2 del profesor B aparece en negativo por lo que su puntuación no mejoró en el posttest.

Tabla 43

Comparativa de medias en las seis subescalas.

Profesor	Subescala	Media pretest	Media posttest	Significación	Porcentaje
A	1	3,9187	3,9374	.719	0,47%
	2	3,1404	3,2346	.053	2,99%
	3	3,6295	3,7474	,031	3,24%
	4	3,9231	4,0026	.118	2,02%
	5	3,1615	3,2673	.075	3,34%
	6	3,6354	3,7681	.013	3,65%
B	1	4,0989	4,1415	.288	1,03%
	2	3,1639	3,1444	.707	-0,61%
	3	3,8626	4,0005	,045	3,57%
	4	4,1889	4,2556	.366	1,59%
	5	3,2333	3,4704	.001	7,33%
	6	3,8475	3,9663	.021	3,08%
C	1	3,6501	3,8433	,012	5,29%
	2	2,9812	3,0357	.588	1,82%
	3	3,4345	3,5491	.142	3,33%
	4	3,6835	4,0476	.000	9,88%
	5	2,9841	3,1944	.028	7,04%
	6	3,4948	3,6997	.010	5,86%

Fuente: elaboración propia.

Respecto a las veinticinco estrategias, el grupo de alumnos con mejores puntuaciones fue el del profesor C, seguido del grupo del profesor B y del A. En la tabla se han destacado en negrita las medias de las estrategias estadísticamente significativas. Las estrategias 2, 7, 18 y 23 del profesor A; las estrategias 3, 4, 8, 9 y 11 del profesor B; y las estrategias 9 y 23 del profesor C aparecen en negativo por lo que sus puntuaciones no mejoraron en el postest.

Tabla 44

Comparativa de medias en las veinticinco estrategias del profesor A.

Profesor	Estrategia	Media pretest	Media postest	Significación	Porcentaje
A	1	4,1026	4,1385	.677	0,87%
	2	2,7846	2,6923	.405	-3,31%
	3	4,3000	4,3577	.471	1,34%
	4	4,1897	4,1897	1,000	0%
	5	2,5231	2,6385	.246	4,57%
	6	3,8769	3,9833	.185	2,74%
	7	4,2692	4,2231	.630	-1,07%
	8	3,7346	3,8410	.118	2,84%
	9	2,5462	2,6282	.191	3,22%
	10	3,7846	3,8923	.275	2,84%
	11	3,1462	3,2641	.104	3,74%
	12	3,7051	3,8179	.166	3,04%
	13	3,8821	4,0154	.036	3,43%
	14	3,8923	3,9615	.333	1,77%
	15	3,9538	4,0436	.105	2,27%
	16	3,0769	3,1769	.229	3,25%
	17	3,2462	3,3577	.065	3,43%
	18	4,1923	4,1564	.661	-0,85%
	19	3,2487	3,4615	.034	6,55%
	20	3,6154	3,7700	.041	4,27%
	21	3,5215	3,6823	.032	4,56%
	22	3,3974	3,6205	.022	6,56%
	23	2,4154	2,3000	.412	-4,77%
	24	3,8231	3,9923	.079	4,42%
	25	3,7000	3,7615	.576	1,66%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 45*Comparativa de medias en las veinticinco estrategias del profesor B.*

Profesor	Estrategia	Media pretest	Media postest	Significación	Porcentaje
B	1	4,2741	4,4593	.048	4,33%
	2	2,2000	2,3444	.238	6,56%
	3	4,4481	4,4444	.970	-0,08%
	4	4,3037	4,2815	.777	-0,51%
	5	2,3556	2,5444	.111	8,01%
	6	4,0333	4,2833	.003	6,19%
	7	4,1889	4,4111	.060	5,30%
	8	3,8704	3,8611	.917	-0,24%
	9	2,4574	2,4278	.696	-1,20%
	10	3,8333	4,2556	.002	11,01%
	11	3,5667	3,4722	.344	-2,64%
	12	3,8444	3,9778	.209	3,46%
	13	4,2059	4,2963	.133	2,14%
	14	4,1111	4,2444	.098	3,24%
	15	4,2667	4,2667	1,000	0%
	16	3,1611	3,4778	.003	10,01%
	17	3,3056	3,4630	.025	4,76%
	18	4,3556	4,4167	.444	1,40%
	19	3,4741	3,6222	.168	4,26%
	20	4,1200	4,1289	.919	0,21%
	21	3,6156	3,8000	.006	5,10%
	22	3,6296	3,8741	.044	6,73%
	23	2,3667	2,3667	1,000	0%
	24	4,0963	4,1778	.457	1,98%
	25	3,8556	4,0778	.056	5,76%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 46*Comparativa de medias en las veinticinco estrategias del profesor C.*

Profesor	Estrategia	Media pretest	Media postest	Significación	Porcentaje
C	1	3,6667	4,1429	.000	12,98%
	2	2,4048	2,5714	.305	6,92%
	3	3,7877	4,0536	.070	7,02%
	4	3,5873	3,8730	.041	7,96%
	5	2,4405	2,6190	.149	7,31%
	6	3,3929	3,8095	.002	12,27%
	7	3,9405	4,2143	.096	6,94%
	8	3,5020	3,6429	.186	4,02%
	9	2,4603	2,4286	.830	-1,28%
	10	3,4762	3,6548	.210	5,13%
	11	3,1071	3,1369	.773	0,95%
	12	3,4365	3,5794	.244	4,15%
	13	3,7183	3,8254	.267	2,88%
	14	3,5774	3,9762	.000	11,14%
	15	3,7897	4,1190	.004	8,68%
	16	2,8810	3,0675	.107	6,47%
	17	3,0873	3,3214	.037	7,58%
	18	4,0179	4,0298	.906	0,29%
	19	3,1548	3,1984	.778	1,38%
	20	3,5167	3,8905	.011	10,62%
	21	3,4714	3,6810	.256	6,03%
	22	3,1667	3,4603	.037	9,27%
	23	2,5000	2,2976	.200	-8,09%
	24	3,7619	4,0159	.036	6,75%
	25	3,3690	3,6190	.116	7,42%

Fuente: elaboración propia.

Enfoques

En cuanto a los enfoques, el grupo de alumnos que mejores resultados obtuvo en comparación con los otros dos grupos fue el grupo del profesor B. El segundo fue el grupo del profesor A y luego el del profesor C. De acuerdo con el cuestionario y para una mejor visualización presentamos dos tablas, una en la que se muestran los resultados de la escala I (estrategia profunda, motivo profundo y enfoque profundo) y en la otra, la escala II (estrategia superficial, motivo superficial, enfoque superficial). En las tablas se han destacado en negrita las medias de los resultados estadísticamente significativos. En la segunda escala las puntuaciones de estrategia superficial, motivo superficial y enfoque superficial del profesor A, así como la de motivo superficial del profesor B aparecen en negativo, lo que indica que las puntuaciones mejoraron en el postest, reduciéndose en estos colectivos de alumnos el enfoque superficial.

Tabla 47*Comparativa de medias en la escala I. Medidas de enfoque profundo.*

Profesor	Escala I	Media pretest	Media postest	Significación	Porcentaje
A	Estrategia	3,03385	3,20000	.065	5,47%
	Motivo	3,28615	3,37846	.240	2,80%
	Enfoque	3,16000	3,28906	.080	4,08%
B	Estrategia	3,21778	3,41778	.018	6,21%
	Motivo	3,52222	3,73333	.036	5,99%
	Enfoque	3,36988	3,57407	.009	6,05%
C	Estrategia	2,86739	2,87826	.926	0,37%
	Motivo	2,86304	3,06522	.084	7,06%
	Enfoque	2,86522	2,97174	.326	3,71%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 48*Comparativa de medias en la escala II. Medidas de enfoque superficial.*

Profesor	Enfoque	Media pretest	Media postest	Significación	Porcentaje
A	Estrategia	2,44923	2,35692	.269	-3,76%
	Motivo	2,00231	1,94462	.414	-2,88%
	Enfoque	2,22513	2,15077	.276	-3,34%
B	Estrategia	2,25000	2,35333	.299	4,59%
	Motivo	1,87111	1,85778	.861	-0,71%
	Enfoque	2,05901	2,10543	.527	2,25%
C	Estrategia	2,58261	2,16630	.006	0,37%
	Motivo	2,23913	1,80652	.006	7,06%
	Enfoque	2,41111	1,98596	.003	3,71%

Fuente: elaboración propia.

Actitudes

En cuanto a las actitudes, ningún grupo mejoró más que los otros. A continuación, se presentan los resultados ordenados por dimensiones, la primera muestra los resultados obtenidos en *actitud positiva hacia el aprendizaje profundo*, la segunda en *valoración positiva del trabajo en equipo*, la tercera en *atribuciones internas* y la cuarta en *actitud global*. La dimensión valoración positiva de los profesores A y C; la dimensión atribuciones internas de los profesores A y C; la dimensión actitud positiva del profesor C; y la dimensión actitud global del profesor C aparecen en negativo por lo que sus puntuaciones no mejoraron en el postest.

Tabla 49

Comparativa de medias en la dimensión actitud positiva hacia el aprendizaje profundo.

Profesor	Media pretest	Media posttest	Significación	Porcentaje
A	3,8740	3,9099	.589	0,92%
B	4,0127	4,0857	.261	1,81%
C	3,6832	3,6593	.859	-0,64%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 50

Comparativa de medias en la dimensión valoración positiva del trabajo en equipo.

Profesor	Media pretest	Media posttest	Significación	Porcentaje
A	4,3538	4,3077	.490	-1,05%
B	4,4444	4,4889	.599	1,00%
C	4,1731	3,8846	.162	-6,91%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 51

Comparativa de medias en la dimensión atribuciones internas.

Profesor	Media pretest	Media posttest	Significación	Porcentaje
A	4,2462	4,1846	.576	-1,45%
B	4,3111	4,3556	.688	1,03%
C	3,9808	3,7885	.278	-4,83%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 52

Comparativa de medias en actitud global.

Profesor	Media pretest	Media posttest	Significación	Porcentaje
A	4,0299	4,0322	.970	0,05%
B	4,1426	4,2055	.217	1,51%
C	3,8198	3,7280	.459	-2,40%

Fuente: elaboración propia.

Cuestionario SEQ

En cuanto al cuestionario SEQ (Capacidades de los alumnos y Percepción del entorno) el grupo de alumnos que mejores resultados obtuvo en comparación con los otros dos grupos fue el grupo del profesor C, seguido del grupo del profesor B y del profesor A. Los resultados se muestran distribuidos en tres tablas, una para cada profesor, en las que aparecen las 17 dimensiones del cuestionario, las medias y los porcentajes. En cada tabla se han destacado en negrita los resultados estadísticamente significativos excepto en la del profesor C, ya que en este caso todas las puntuaciones tuvieron diferencias estadísticamente significativas. En este análisis no aparece ningún porcentaje negativo por lo que todas las puntuaciones mejoraron en el postest.

Tabla 53

Medias y porcentajes del profesor A.

Profesor	Dimensión	Media pretest	Media postest	Significación	Porcentaje
A	1	3,7295	4,0492	.002	8,57%
	2	3,6721	3,9918	.014	8,70%
	3	4,0164	4,0656	.664	1,22%
	4	3,7541	3,9918	.024	6,33%
	5	3,7459	4,0328	.012	7,65%
	6	3,7705	3,9754	.038	5,43%
	7	3,8852	4,1721	.013	7,38%
	8	3,8689	3,9426	.488	1,90%
	9	3,8361	4,1393	.029	7,90%
	10	3,7377	4,2131	.000	12,71%
	11	3,5574	4,0328	.000	13,36%
	12	3,6066	4,0273	.000	11,66%
	13	4,0410	4,5082	.001	11,56%
	14	3,2541	3,4508	.114	6,04%
	15	3,8770	4,0164	.256	3,59%
	16	3,0410	3,2295	.109	6,19%
	17	3,4262	3,6066	.100	5,26%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 54*Medias y porcentajes del profesor B.*

Profesor	Dimensión	Media pretest	Media postest	Significación	Porcentaje
B	1	3,2841	4,1591	.000	26,64%
	2	3,1136	4,0795	.000	31,02%
	3	3,7841	4,3295	.001	14,41%
	4	3,4432	4,1364	.000	20,13%
	5	3,5000	4,1023	.000	17,20%
	6	3,3295	4,1705	.000	25,25%
	7	3,9091	4,4886	.000	14,82%
	8	3,5455	4,0909	.003	15,38%
	9	2,8068	4,4432	.000	35,62%
	10	2,8864	4,2841	.000	48,42%
	11	2,8409	4,2045	.000	47,99%
	12	2,9924	4,0379	.000	34,93%
	13	2,8409	4,4886	.000	57,55%
	14	2,7386	3,3182	.000	21,16%
	15	3,5227	4,0682	.004	15,48%
	16	3,0455	3,3409	.135	9,69%
	17	3,1477	3,7386	.001	18,77%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 55*Medias y porcentajes del profesor C.*

Profesor	Dimensión	Media pretest	Media postest	Significación	Porcentaje
C	1	2,7500	3,8810	.000	41,12%
	2	2,3452	3,7024	.000	57,87%
	3	3,0119	4,0238	.000	33,59%
	4	2,6905	3,6905	.000	37,16%
	5	2,8452	3,9405	.000	38,49%
	6	2,7500	3,5119	.000	27,70%
	7	3,0952	3,9286	.000	26,92%
	8	2,9167	3,8214	.000	31,01%
	9	2,2262	3,5476	.000	59,35%
	10	2,1905	3,5476	.000	61,95%
	11	2,3214	3,6667	.000	57,95%
	12	2,5079	3,5476	.000	41,45%
	13	2,3571	4,0238	.000	70,70%
	14	2,6905	3,2857	.002	22,12%
	15	2,9524	3,9048	.000	32,25%
	16	2,7024	3,3810	.000	25,11%
	17	2,4643	3,1190	.000	26,56%

Fuente: elaboración propia.

Para terminar este apartado, pese a que los alumnos mejoraron en los tres grupos, queremos señalar a grandes rasgos en qué es mejor cada profesor. Según los porcentajes obtenidos el profesor A destaca en el aprendizaje de estrategias y en el cuestionario SEQ (11 de las 17 dimensiones) en su grupo de alumnos. El profesor B lo hace en el suyo en estrategias, enfoques (estrategia profunda, motivo

profundo y enfoque profundo) y en el cuestionario SEQ (16 de las 17 dimensiones). Por último, el profesor C lo hace en estrategias, enfoques (estrategia superficial, motivo superficial y enfoque superficial) y en el cuestionario SEQ (todas las dimensiones). Con todas las cautelas posibles, podemos afirmar, pues, que, en último término, es el profesor C el que obtiene los mejores resultados, de modo que el efecto profesor modula los efectos de aplicación del programa formativo e influye en los resultados.

2.5.1.2.3. Valoración de los alumnos de los métodos utilizados por sus profesores.

Los alumnos valoraron cuantitativamente la metodología utilizada mediante un cuestionario que evaluaba la utilidad de los métodos para aprender y la satisfacción personal que su uso producía en los estudiantes.

En primer lugar, comentaremos los resultados obtenidos en relación con los métodos de enseñanza. Y en segundo lugar los resultados en relación con los métodos de evaluación; en ambos casos, con respecto a la utilidad para aprender y a la satisfacción personal.

Casi todos los métodos de enseñanza fueron valorados positivamente, en muchos casos con puntuaciones superiores a 4 de media. En relación con la utilidad para aprender, destacamos los métodos con puntuaciones más altas: los trabajos grupales (4,36), el portafolios (4,35), las prácticas en el aula (4,29), las preguntas sobre la materia (4,18) y las tutorías planificadas (4,07). Tuvieron puntuaciones más bajas, pero superiores a 3,5, los siguientes métodos: la lección magistral (3,96), las exposiciones/presentaciones de los alumnos (3,96) y las discusiones en clase (3,96).

Las valoraciones relativas a la satisfacción personal fueron muy positivas. Los métodos más valorados por los alumnos fueron las prácticas en el aula (4,32), el portafolios (4,27), los trabajos grupales (4,19), las discusiones en clase (4,05) y las tutorías planificadas (4,00). Tuvieron puntuaciones un poco más bajas las

exposiciones/presentaciones de los alumnos (3,90), las preguntas sobre la materia (3,89) y la lección magistral (3,72).

Los métodos de evaluación también fueron valorados positivamente por los alumnos. En relación a su utilidad, encontramos con puntuaciones altas y superiores a 4 el portafolios (4,42), los trabajos grupales (4,30) y las exposiciones orales/presentación de temas-trabajos (4,05). Con menor puntuación, pero cercana al 4, estuvieron las pruebas de respuesta abierta (3,71), la autoevaluación (3,68) y la coevaluación (3,59).

Las valoraciones relativas a la satisfacción personal ante los métodos de evaluación fueron similares, siendo el portafolios (4,21) y los trabajos grupales (4,11) los métodos con puntuaciones más altas. Las pruebas de respuesta abierta (3,88), las exposiciones orales/presentación de temas-trabajos (3,90), la coevaluación (3,55) y la autoevaluación (3,53) los métodos con puntuaciones un poco más bajas pero superiores en todos los casos a 3,5 de media.

En síntesis, los métodos de enseñanza más valorados fueron los trabajos grupales, el portafolios, las preguntas sobre la materia, las prácticas en el aula y las tutorías planificadas. El peor valorado fue la lección magistral (tanto en utilidad como en satisfacción).

Los métodos de evaluación mejor valorados fueron el portafolios, los trabajos grupales y las exposiciones orales/presentación de temas-trabajos. Las técnicas peor valoradas fueron la coevaluación, la autoevaluación y las pruebas de respuesta abierta.

Tabla 56

Grado de utilidad de los métodos de enseñanza-evaluación y satisfacción personal.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA	UTILIDAD		SATISFACCIÓN	
	Media	D. T	Media	D. T
Lección magistral.	3,96	.941	3,72	1,005
Preguntas sobre la materia	4,18	.784	3,89	.792
Exposiciones/presentaciones de los alumnos.	3,96	.839	3,90	.794
Trabajos grupales.	4,36	.687	4,19	.813
Prácticas de aula.	4,29	.774	4,32	.792
Tutorías planificadas	4,07	1,015	4,00	.943
Discusión en clase.	3,96	.972	4,05	.752
Portafolios	4,35	.822	4,27	.840

MÉTODOS DE EVALUACIÓN	UTILIDAD		SATISFACCIÓN	
	Media	D. T	Media	D. T
Pruebas de respuesta abierta.	3,71	1,126	3,88	.929
Exposiciones orales/presentación de temas-trabajos...	4,05	.799	3,90	.947
Trabajos grupales.	4,30	.731	4,11	.907
Autoevaluación.	3,68	.935	3,53	.906
Coevaluación.	3,59	.885	3,55	.793
Portafolios.	4,42	.757	4,21	.989

Fuente: elaboración propia basada en Gargallo, Jiménez, Martínez, Giménez y Pérez (2017, p. 179).

2.5.1.2.4. Síntesis del procedimiento seguido en el análisis cuantitativo realizado en la investigación.

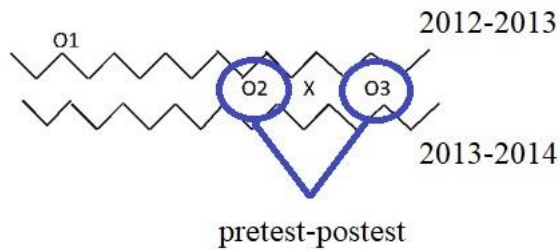
Este apartado tiene como objetivo mostrar de manera sucinta y gráfica los análisis realizados en la investigación. Para ello incluimos a continuación una breve explicación de los tres tipos de análisis que se han llevado a cabo.

En primer lugar, se han presentado los resultados obtenidos de agrupar todos los alumnos del segundo año en un solo grupo (curso 2013-2014), como se puede observar en la siguiente figura:

Análisis intragrupal.

Figura 19

Análisis comparativo entre pretest-postest.



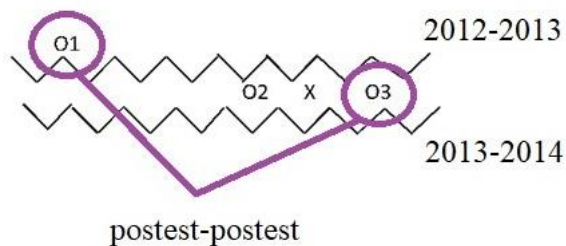
Fuente: elaboración propia basada en Gargallo (2013).

En segundo lugar, se han descrito los resultados obtenidos al comparar los resultados del postest del primer año (2012-2013) con los resultados del postest del segundo año (2013-2014), agrupando, también, los alumnos de cada curso como un solo grupo.

Análisis intergrupual.

Figura 20

Análisis comparativo postest-postest.



Fuente: elaboración propia basada en Gargallo (2013).

En tercer lugar, se han presentado los resultados obtenidos del análisis realizado a los sujetos del segundo año separándolos por grupo (curso 2013-2014).

enseñanza y las cuatro últimas en la metodología de evaluación (ver Anexo 2). A continuación, comentaremos las percepciones de los alumnos en cada una de ellas.

La primera cuestión pedía a los alumnos que describieran brevemente la metodología de enseñanza utilizada por el profesor en la materia. Todos los alumnos encuestados coincidieron en sus respuestas. Las clases eran teóricas y en ellas el profesor explicaba los contenidos del tema con apoyo de un PowerPoint, pero a la vez también prácticas, dado que los alumnos realizaban actividades relacionadas con el tema individualmente o en grupo. Por ejemplo, los alumnos debían responder a unas preguntas elaboradas por el profesor tras el estudio personal de un capítulo del manual o de los materiales facilitados por el profesor, antes de la clase, y remitir sus respuestas por el aula virtual, para después corregirlas y comentarlas en clase, especialmente las más complejas. También mencionaron la realización de actividades de reflexión, estudios de casos, seminarios y un trabajo grupal de investigación que expusieron en clase. Todas estas actividades se agrupaban en un portafolios que los alumnos entregaban al profesor junto con una autoevaluación de todo el proceso. Al final de la docencia los alumnos realizaron un examen con preguntas desarrolladas a lo largo del curso.

La segunda pregunta pedía a los alumnos que valorasen la metodología de enseñanza utilizada por el profesor en función de su utilidad para el aprendizaje, comparándola con otros métodos experimentados. Todos los alumnos valoraron positivamente la metodología utilizada por el profesor argumentando ser muy útil para la adquisición de conocimientos en comparación con otros métodos más tradicionales. Consideran que esta metodología es más enriquecedora con respecto a la tradicional porque no se centra exclusivamente en las clases magistrales, sino que apuesta por la realización de otras actividades a lo largo del curso como son, las preguntas, el portafolios, el trabajo grupal y las prácticas. Estas actividades son bien acogidas por todos los alumnos ya que, según ellos, permiten obtener mejores resultados (la nota final ya no depende solamente de una prueba escrita al final de la docencia) y, además, ayudan a llevar al día la asignatura. Asimismo, esta

metodología fomenta la participación e iniciativa de los alumnos y la relación entre profesor-alumno.

La tercera pregunta pedía a los alumnos que comentaran qué mantendrían de la metodología de enseñanza y qué cambiarían si tuvieran que cursar de nuevo la misma asignatura el curso siguiente. La gran mayoría de los encuestados respondió que mantendrían la metodología de enseñanza utilizada por el profesor. Una minoría respondió que cambiaría aspectos relacionados con el excesivo tiempo dedicado a algunas actividades y su excesiva complejidad.

La cuarta pregunta pedía a los alumnos que pensarán qué método o métodos de enseñanza sugerirían que incorporara el profesor para mejorar su aprendizaje en el caso de que tuviesen que cursar de nuevo la misma asignatura el curso siguiente con el mismo profesor. La mitad de los encuestados consideró que no cambiaría nada de la metodología utilizada por el profesor. El resto sugirió realizar más prácticas, especialmente estudios de casos reales enfocados a la Pedagogía. Asimismo, propusieron que el profesor añadiese más ejemplos durante las clases expositivas y que incluyese mapas conceptuales y esquemas más sencillos para la asimilación de nuevos contenidos.

La quinta pregunta pedía a los alumnos que describieran brevemente la metodología utilizada por el profesor en la evaluación de la asignatura. Todos los alumnos encuestados coincidieron en sus respuestas. La nota final no dependió únicamente del examen final, sino que el profesor también valoró las actividades realizadas a lo largo del curso (recopiladas en un portafolios). A la prueba escrita se le asignó el 40% de la nota final y al portafolios el 60%, que como se ha explicado anteriormente éste incluía: las preguntas de los temas, los informes de las prácticas y el trabajo en grupo.

La sexta pregunta pedía a los alumnos que valorasen la metodología de evaluación utilizada por el profesor en función de su utilidad para su aprendizaje comparándola con otros métodos experimentados anteriormente. Todos los

alumnos valoraron muy positivamente la metodología de evaluación, alegando que les facilitó el aprendizaje de los contenidos de la asignatura. El trabajo diario de la asignatura (preguntas, prácticas, etc.) les ayudó a comprender mejor los contenidos y a adquirir los conocimientos necesarios para el examen final sin la necesidad de recurrir a la memorización, ayudando así a consolidar la información y a no olvidarla. Asimismo, opinaron que de esta manera se creó un clima de confianza entre el profesor y los alumnos que hizo que fueran con muchas más ganas a las clases.

La séptima pregunta pedía a los alumnos que mencionasen qué cosas mantendrían de la metodología de evaluación utilizada y qué cambiarían si tuviesen que cursar de nuevo la misma asignatura el curso siguiente con el mismo profesor. La gran mayoría respondió que mantendrían la manera de evaluar porque según ellos es eficaz, fomenta el aprendizaje y la adquisición de conocimientos. Lo único que cambiarían sería darle más valor al trabajo grupal ya que requiere de mucho esfuerzo y dedicación.

La octava y última pregunta pedía a los alumnos que nombrasen qué método o métodos de evaluación sugerirían que incorporara el profesor para mejorar su aprendizaje si tuviesen que cursar de nuevo la misma asignatura el curso siguiente con el mismo profesor. La mayoría de los alumnos encuestados se mostraron satisfechos con los métodos empleados por el profesor para la evaluación de la asignatura. Los métodos que quizás incorporarían sería la realización de mapas conceptuales y actividades de motivación e ideas previas que los alumnos pudieran tener sobre un tema. También mencionan otros aspectos, como son introducir en la evaluación la participación en clase y la asistencia, así como valorar la capacidad de los alumnos de saber trabajar de manera autónoma. Asimismo, añaden que no debería ser requisito aprobar el examen para aprobar la asignatura.

Comentaremos, a continuación, los resultados obtenidos en el grupo de discusión, formado por siete alumnos del primer curso de Educación Social y Pedagogía. También en este caso los alumnos fueron seleccionados buscando

equilibrio entre varones y mujeres de ambas titulaciones y entre sujetos con alto, medio y bajo nivel de implicación y aprendizaje en la materia. Estos alumnos contestaron a cuatro preguntas, formuladas por el profesor A (moderador), en las que expresaron de manera oral sus percepciones sobre la metodología de enseñanza y evaluación utilizadas en la asignatura de Teoría de la Educación (Anexo 3).

En la primera pregunta, el moderador pedía a los alumnos que describieran brevemente la metodología de enseñanza y evaluación utilizada por el profesor. Contestaron que el profesor empezaba la clase recordando la lección anterior preguntando a los alumnos qué recordaban. Tras este comienzo, el profesor explicaba la lección al tiempo que revisaba, conjuntamente con los alumnos, las preguntas relacionadas con el tema que los alumnos habían respondido previamente en casa. Para ello el profesor utilizaba una presentación de PowerPoint que le servía de guía y en ningún caso leía lo que estaba escrito al pie de la letra. Las dudas que iban surgiendo se iban resolviendo entre todos. De esta manera no sólo hablaba el profesor sino que también participaban los alumnos. Los estudiantes manifestaron que esta metodología era más exigente pero que les había parecido ser más amena e interesante que una clase exclusivamente magistral y que les había ayudado a entender y a aprender más. Únicamente expresaron estar en desacuerdo con la estimación de horas por crédito. Según ellos cada estudiante necesita una cantidad de horas para aprender y realizar el trabajo diferente al resto, por lo que es difícil calcularlo con exactitud.

En la segunda parte de la cuestión el moderador preguntaba cómo habían evaluado los profesores el aprendizaje. Todos los encuestados respondieron que el aprendizaje se evaluó a través de la realización de un portafolios. De esta metodología expresaron estar muy satisfechos, más que con la realización exclusiva de un examen final. No sólo por la facilidad de su elaboración, ya que estaba formado por las tareas realizadas a lo largo del curso, sino también por la posibilidad de corregir los fallos en una entrega previa a la definitiva. En cuanto a

la evaluación de la participación y asistencia a clase, expresaron no saber con exactitud cómo iba a valorarla el profesor ya que algunos compañeros asistían a clase pero no participaban. También mencionaron en la metodología de evaluación la realización de un trabajo grupal y un examen final. Con respecto al examen comentaron que no lo veían necesario para evaluar el aprendizaje.

En la segunda pregunta, el moderador pedía a los alumnos que explicasen si habían aprendido más o menos con la metodología utilizada en clase que con una metodología tradicional y por qué. Todos los alumnos respondieron a la pregunta afirmativamente. El motivo que alegaron fue que con esta metodología el alumno ya no tiene que memorizar unos contenidos para aprobar un examen sino que los razona y por lo tanto, los interioriza y no se le olvidan. El moderador también les preguntó si elegirían la metodología tradicional en el caso que les dejasen elegir. Todos los alumnos respondieron a la pregunta negativamente.

En la tercera pregunta, el moderador pedía a los alumnos que valorasen aquello que había favorecido más y qué menos el aprendizaje de la metodología de enseñanza y evaluación. Con respecto a lo que más les había favorecido el aprendizaje los alumnos mencionaron la participación fomentada, la interacción entre el profesor y los alumnos, y la flexibilidad, implicación y disponibilidad del profesor. Respecto a esto último, los alumnos recalcaron que habían notado que el profesor se había preocupado más por ellos (en comparación con otros profesores), ayudándoles a aprender y preguntándoles si habían entendido o no lo explicado en clase. Con referencia a lo que menos había favorecido el aprendizaje, los estudiantes respondieron que la permisividad del profesor ante el molesto ruido de algunos alumnos durante las explicaciones. El problema también lo achacaron a la falta de compromiso y motivación por parte de esos alumnos, ya que algunos de ellos accedieron a la titulación en tercera opción y se sienten obligados a asistir a las clases. Y, en vez de escuchar al profesor, se dedican a hablar o a hacer otras cosas que nada tienen que ver con esa asignatura. En relación a la asistencia también manifestaron que algunos compañeros falsificaban las firmas de otros o

llegaban a clase justo al final de la clase, momento en el que la hoja de firmas se pasaba. Otro aspecto que mencionaron fue la falta de tiempo, debido al solapamiento de los trabajos a realizar cada semana. Esto provoca que los alumnos tengan que trabajar con más intensidad y rapidez, dedicándole menos tiempo del necesitado. Otro inconveniente que expusieron fue la discrepancia de autores entre profesores, hecho que desconcierta a los alumnos.

En la cuarta y última pregunta, el moderador preguntó a los alumnos qué debería haber hecho su profesor en su metodología de enseñanza y evaluación para facilitar su aprendizaje. Los alumnos respondieron que colgar las diapositivas del PowerPoint antes de la clase y reducir el temario. También comentaron que fomentar la participación de aquellos alumnos que no lo hacían nunca, porque siempre intervenían los mismos.

Antes de finalizar el apartado queremos resaltar que en el grupo de discusión los alumnos junto con el moderador comentaron estas cuestiones y también otras, surgidas a colación de lo hablado. Estos temas no se han incluido por no tener una relación directa con la pregunta planteada.

2.5.2.2. Análisis de los resultados obtenidos de los profesores.

Tras finalizar la docencia de la materia Teoría de la Educación los profesores rellenaron una rejilla de registro sistemático (ver Anexos 2 y 3) en la que valoraron los resultados obtenidos de los métodos utilizados mediante el uso de la metodología centrada en el aprendizaje.

En primer lugar, comentaremos brevemente los métodos de enseñanza y evaluación comunes a los tres profesores utilizados en la materia de Teoría de la Educación. Y en segundo lugar, las valoraciones que hicieron los profesores de estos métodos.

A continuación, se presentan dos tablas, la primera resume los métodos y las técnicas que se han utilizado para la enseñanza y la segunda, las que se emplearon para la evaluación.

Tabla 57

Métodos y técnicas de enseñanza.

Método	Descripción
Lección magistral participativa	Técnica en la que el profesor presenta la asignatura (estructura, objetivos, contenidos, ejercicios, prácticas, etc.), aclara dudas y fomenta el debate.
Preguntas sobre la materia	Los alumnos individualmente contestan preguntas sobre un tema. Una vez elaboradas, los alumnos las remiten al profesor para su posterior discusión en clase.
Discusión sobre las preguntas	Los estudiantes comentan en grupo las preguntas trabajadas previamente de manera individual para después ponerlas en común con el resto de la clase y el profesor.
Prácticas en el aula	Asesorados por el profesor los alumnos realizan en grupo diversas actividades: juegos de estrategia, estudio de casos, simulaciones, vídeos, etc.
Trabajo de investigación	Se trata de llevar a cabo una investigación en grupo que los alumnos deberán exponer ante sus compañeros.
Exposiciones y presentaciones	Los alumnos presentan en clase el trabajo de investigación realizado con ayuda de un soporte. Tanto el profesor como los compañeros evalúan la presentación mediante una rúbrica.
Portafolios	Se trata de recopilar el trabajo realizado a lo largo del curso. El portafolios incluye las preguntas elaboradas por los alumnos, las prácticas, el trabajo en grupo, etc. Este portafolios es devuelto a los alumnos corregido con valoraciones y propuestas de mejora (feedback).
Tutorías	Seguimiento del trabajo grupal de investigación. El objetivo es que los alumnos puedan recibir un feedback de su profesor que les permita resolver sus dudas/dificultades de manera casi inmediata.

Fuente: Gargallo (2017).

Tabla 58

Métodos y técnicas de evaluación.

Método	Descripción
Prueba escrita de respuesta abierta	Se compone de preguntas con diferentes niveles de complejidad y de respuesta corta. Se valora la integración de los conceptos, principios y teorías básicas de la asignatura, la habilidad para expresarse por escrito y la capacidad de síntesis y de argumentación. Representa el 40% de la calificación final, pero es requisito aprobarlo para superar la asignatura.
Portafolios	Se evalúan los dos portafolios según los criterios de evaluación. Las preguntas, los informes de las prácticas y el trabajo en grupo suponen el 20% cada uno, es decir, el 60%. La calificación mínima en cada parte es la del aprobado para hacer media. Se valora la integración de los conceptos, principios y teorías básicas de la asignatura, la habilidad para expresarse por escrito y la capacidad de síntesis y de argumentación. En este caso también sirve para evaluar la capacidad del alumno de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y de mejorarlo.
Trabajos grupales	Se evalúa el trabajo en equipo según los criterios de evaluación. Se valora la integración de los conceptos, principios y teorías básicas de la asignatura, la habilidad para expresarse por escrito y la capacidad de síntesis y de argumentación.
Coevaluación	Se trata de evaluar la presentación en clase del trabajo de investigación de los compañeros.
Autoevaluación	En los portafolios y en la prueba escrita los alumnos valoran el trabajo realizado, el esfuerzo y el aprendizaje obtenido.
Exposiciones/presentaciones de los alumnos	La presentación es evaluada por el profesor, mediante una rúbrica hecha pública al comienzo del curso, que incluye los criterios de evaluación. También es evaluada por los compañeros, que usan la misma rúbrica. El profesor puntúa en función de su propia rúbrica y de la observación de la presentación, atendiendo, también, a la coevaluación realizada por los compañeros.

Fuente: Gargallo (2017).

Una vez comentados los métodos de enseñanza y evaluación, presentaremos las valoraciones de los profesores. Con respecto a los métodos de enseñanza, los profesores valoraron muy positivamente el estudio de casos. También lo hicieron así, aunque en grado un poco más bajo, las exposiciones y presentaciones de los alumnos, el trabajo cooperativo, las prácticas en el aula y el portafolios. Y, por último, las valoraciones más bajas otorgadas por los profesores, aunque siendo altas, se refieren a la lección magistral, las preguntas sobre la materia, las

discusiones en clase y los seminarios. En cuanto a los métodos de evaluación, los profesores valoraron muy positivamente el portafolio, la coevaluación y la prueba escrita. También valoraron positivamente, pero en menor grado, la autoevaluación, las exposiciones orales y los trabajos grupales.

Asimismo, los profesores aportaron más argumentos valorativos sobre la utilidad de los métodos. Con respecto a los métodos de enseñanza, consideraron, en general, de buena calidad los trabajos cooperativos realizados, habiendo algunos excelentes y otros un poco más flojos. Entendieron que la dinámica generada en las prácticas de aula y en los seminarios fue buena en la mayoría de los casos. Con respecto al portafolios, estimaron que la incorporación de las preguntas para la reflexión metacognitiva fue buena idea y que tanto la dinámica de clase como los productos también fueron buenos. En cuanto a los métodos de evaluación, los profesores expresaron que en la autoevaluación la mayoría de los alumnos acababa entendiendo el concepto y aprendiendo cómo realizarla adecuadamente. De la coevaluación, consideraron que el trabajo se realizó aceptablemente. Con respecto a la prueba escrita, comentaron que la había superado un porcentaje notable de alumnos presentados con respecto a otros años. Al examen se presentó un 91,67% del total de alumnos matriculados, de los cuales un 10,68% suspendieron y un 80,99% aprobaron. Estos porcentajes denotaron que los alumnos adquirieron un buen nivel de aprendizaje. Parece lógico suponer, con todas las cautelas necesarias, que estos resultados son fruto del uso de métodos centrados en el estudiante que, por lo tanto, favorecen el aprendizaje.

En tercer lugar, plasmaremos las propuestas de mejora que los profesores realizaron sobre los métodos. En cuanto a los métodos de enseñanza, en lo referido a la lección magistral, los profesores comentaron que sería importante potenciar la atención de los alumnos durante las explicaciones. Sugirieron subir el PowerPoint a la web después de las explicaciones y del debate generado a partir de las preguntas. También propusieron reducir los tiempos de exposición e introducir alguna actividad si la sesión era larga. En relación con las preguntas sobre la

materia y con la discusión en clase, comentaron la necesidad de conseguir que todos los alumnos participasen en el debate ya que muchos de ellos nunca intervenían. Propusieron para ello exigir al menos tres intervenciones a lo largo de las sesiones. Con respecto a las exposiciones y presentaciones los profesores plantearon realizar las exposiciones en cinco o seis sesiones en vez de tres, debido a la cantidad de grupos. En relación con el trabajo cooperativo propusieron establecer sesiones obligatorias de control, además de las sesiones de seminario realizadas en clase. Por lo que se refiere a las prácticas de aula sugirieron que todos los alumnos participasen debatiendo o aportando ideas. Con respecto a las tutorías, los profesores subrayaron la necesidad de reunirse con todos los grupos fuera del aula a pesar del poco tiempo disponible. En cuanto a los seminarios, los profesores opinaron que no todos los grupos habían participado con la misma intensidad y compromiso por lo que plantearon la posibilidad de pasar firmas o planificar la asistencia de un número determinado de grupos cada sesión. En relación con el portafolios, propusieron ofrecer a los alumnos buenos modelos de resolución de preguntas referidas a las de reflexión e implicaciones educativas, para que pudiesen llevar a cabo una autoevaluación certera.

Con respecto a los métodos de evaluación y en cuanto a la prueba escrita, los profesores sugirieron incorporar al examen alguna cuestión o pregunta no trabajada en clase, para ver en qué medida los alumnos habían integrado bien las competencias, los conceptos, las habilidades y actitudes trabajadas en la materia. En relación con los trabajos grupales, propusieron disponer de más tiempo para las presentaciones y, además, llevar un seguimiento más estricto, de modo que el profesor revisara todos los trabajos y documentos electrónicos de la presentación antes de la realización de la misma, ya que esto sólo se realizó con los alumnos que lo solicitaron. Por lo que hace al portafolios, comentaron que sería interesante incorporar alguna cuestión no debatida en clase para ver la madurez de los estudiantes y su capacidad para construir el conocimiento de modo autónomo. En cuanto a la autoevaluación, consideraron que sería oportuno exponer a los alumnos ejemplos de buenas autoevaluaciones para que a partir de éstas pudiesen construir

modelos mentales pertinentes y prácticas coherentes. Por último y en relación con la coevaluación de los trabajos de grupo, que se lleva a cabo tras la exposición de los mismos ante la clase, propusieron ampliar el tiempo de exposición y dar también más tiempo a los alumnos para llevar a cabo dicha coevaluación, en función del tiempo disponible.

2.6. Integración de resultados cuantitativos y cualitativos. Discusión de resultados.

Con el fin de aportar una visión más completa de los resultados obtenidos en esta investigación tanto del componente cuantitativo como del cualitativo analizaremos los puntos de convergencia entre ambos y los de divergencia, si los hubiera.

Para ello empezaremos comentando conjuntamente los resultados cuantitativos obtenidos de los análisis intragrupal de un solo grupo realizados, los intergrupales de un solo grupo y los intragrupal de los tres grupos. También incluiremos las valoraciones cualitativas de los alumnos provenientes de los cuestionarios de alumnos y del grupo de discusión y las de los profesores procedentes de la rejilla de valoración de los métodos utilizados por el profesorado. Y por último añadiremos las valoraciones cuantitativas en las que los alumnos evalúan los métodos de los profesores.

Los resultados cuantitativos mostraron que los alumnos habían mejorado en su motivación intrínseca, autoeficacia, control, autorregulación, pensamiento crítico y creatividad. También reflejaron que los alumnos habían incrementado sus habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros. Así mismo, que habían desarrollado su capacidad para procesar, organizar, almacenar, memorizar, seleccionar y usar la información, y un mayor conocimiento de los objetivos, criterios de evaluación y fuentes de información. Estos resultados se vieron reflejados, también, en los resultados cualitativos, ya que los alumnos expresaron sentirse más motivados y animados a utilizaron mecanismos de autorregulación,

valorando satisfactoriamente el formato metodológico utilizado en la adquisición de conocimientos.

Asimismo, los resultados cuantitativos revelaron que los alumnos habían mejorado de modo importante en enfoques de aprendizaje, desarrollando un aprendizaje más profundo, y de modo mucho más moderado en actitudes hacia el aprendizaje, aunque en este caso los resultados fueron más positivos cuando se compararon los de los dos cursos, valorándose de manera más positiva el trabajo en equipo. Pero sobre todo habían mejorado en capacidades, es decir, en su relación con el profesor, en su comprensión, en sus habilidades interpersonales y de comunicación, en el manejo de nuevas tecnologías, en la resolución de problemas y en el aprendizaje activo. Estos resultados se vieron plasmados en los resultados cualitativos ya que los alumnos manifestaron que la metodología centrada en el estudiante facilitaba su aprendizaje, fomentaba su implicación en la materia y su participación en clase. Valoraron positivamente el proceso, así como la interacción con el profesor, su disponibilidad, flexibilidad y su ayuda a entender y aprender los contenidos.

Estas conclusiones también son coherentes con las valoraciones cualitativas que los profesores hicieron sobre los métodos de enseñanza y evaluación utilizados en la materia. Al finalizar la docencia los profesores manifestaron haber obtenido buenos resultados utilizando la metodología centrada en el aprendizaje, mejores que otros años. Estos resultados se pudieron observar en el nivel de aprendizaje adquirido por los alumnos tras la realización de los trabajos (grupales e individuales) y en la prueba escrita.

Los resultados obtenidos de la valoración cuantitativa de los alumnos de los métodos utilizados por sus profesores también siguen la misma línea. Los métodos de enseñanza mejor valorados por los alumnos fueron los trabajos grupales, el portafolios, las preguntas sobre la materia, las prácticas en el aula y las tutorías planificadas. El peor valorado por los alumnos -aún con una buena puntuación- fue la lección magistral. Según sus apreciaciones se trata de una técnica que en muchas ocasiones les resulta aburrida y poco interesante. Y por ello valoran más

positivamente las clases que no son exclusivamente magistrales, es decir, aquellas que incluyen preguntas sobre la materia o debates, ya que esta interacción con el profesor les ayuda a involucrarse más, a entender mejor los contenidos y a aprender más.

En cuanto a los métodos de evaluación, los mejor valorados por los alumnos fueron el portafolios, los trabajos grupales y las exposiciones orales/presentación de temas-trabajos. Las técnicas peor valoradas -aun con valoración positiva- fueron la coevaluación, la autoevaluación y las pruebas de respuesta abierta. Cabe destacar que las pruebas de respuesta abierta fueron mejor valoradas por los profesores que por los alumnos. Pensamos que los alumnos contestaron centrándose solamente en la presión que conlleva la realización de un examen; en cambio, los profesores se basaron en los buenos resultados académicos obtenidos por los alumnos en dicha prueba, debidos al trabajo previo realizado por los estudiantes a lo largo de todo el curso (el portafolios, las prácticas en el aula, las preguntas sobre la materia, etc.). Del portafolios, por ejemplo, los alumnos comentaron que era fácil de elaborar, ya que estaba formado por todas las tareas realizadas a lo largo del curso. Con respecto a la autoevaluación, los profesores comentaron que a los alumnos les resulta difícil entender lo que implica autoevaluarse pero que, poco a poco, la mayoría acaba entendiendo el concepto y aprendiendo cómo realizarla adecuadamente. Entendemos que con el tiempo los alumnos aprenderán a realizarla correctamente y de esta forma será mejor valorada.

3. CONCLUSIONES.

El propósito de este apartado es realizar una breve síntesis de los resultados analizando en qué medida se han logrado o no los objetivos y si se han verificado o no las hipótesis que se plantearon al inicio de la investigación.

El objetivo general del trabajo era comprobar la eficacia de la aplicación de un formato metodológico centrado en el aprendizaje a estudiantes universitarios.

La hipótesis general sostenía que los alumnos a los que se iba a aplicar dicho formato metodológico centrado en el aprendizaje, diseñado al efecto, mejorarían sus procesos de aprendizaje frente a aquellos con los que se utilizase una metodología tradicional

Tal como recogemos en los párrafos que siguen de manera pormenorizada, analizando los objetivos e hipótesis específicas desarrollados para su operativización, dimos cuenta del objetivo general y validamos, también, las hipótesis:

Con respecto al objetivo 1, *evaluar el impacto de un formato metodológico innovador centrado en el aprendizaje aplicado por tres profesores diferentes de dos titulaciones universitarias en el modo de aprender de los alumnos universitarios (estrategias y enfoques de aprendizaje) y en sus actitudes hacia el aprendizaje* se ha logrado, por una parte, analizando la evolución de todos los alumnos de segundo año del pretest al postest (análisis intragrupo) en estrategias, enfoques y actitudes durante el curso 2013-2014. Y por otra, analizando los resultados de los grupos de alumnos (análisis intergrupo) en estrategias, enfoques mediante la comparación de datos del postest llevado a cabo en el primer año (curso 2012-2013) con los del postest del segundo año (curso 2013-2014).

Respecto al objetivo 2, *analizar la percepción de los estudiantes en relación con las capacidades/habilidades desarrolladas con este formato y con la articulación del entorno de aprendizaje por parte de sus profesores* también se ha alcanzado, ya que se ha analizado la evolución de la percepción de los estudiantes del pretest al postest mediante la aplicación el cuestionario SEQ.

Con referencia al objetivo 3, *analizar la influencia del profesor en la eficacia de dicho formato*, se consiguió mediante los análisis intragrupo, llevados a cabo separando los alumnos del segundo año por grupos de clase y profesores (A, B y C).

Por lo que respecta al objetivo 4, *analizar la percepción de los alumnos sobre el proceso metodológico utilizado por los profesores y sobre su eficacia*, también se ha logrado mediante la aplicación de los métodos cualitativos de recogida de información utilizados (el grupo de discusión y el cuestionario para la valoración de la experiencia de los alumnos) y de un cuestionario cuantitativo.

En base a estos objetivos se desarrollaron las siguientes hipótesis que serán analizadas a continuación.

La formulación de la hipótesis 1 es la que sigue: *tras la aplicación de un formato metodológico innovador centrado en el aprendizaje por tres profesores diferentes de dos titulaciones universitarias, mejorarán las estrategias, los enfoques de aprendizaje y las actitudes hacia el aprendizaje de los alumnos sometidos al mismo, hallándose diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pretest y los del postest, siendo las puntuaciones superiores en el postest*. Esta primera hipótesis se verificó parcialmente ya que el grupo de alumnos evaluado mejoró significativamente en las puntuaciones obtenidas del pretest al postest en estrategias y enfoques, pero no en actitudes hacia el aprendizaje.

La hipótesis 2, fue formulada como sigue: *tras la aplicación de dicho formato mejorarán las habilidades del alumnado evaluadas mediante el cuestionario SEQ (Kember y Leung, 2009) y también su percepción de la articulación del entorno de aprendizaje por parte de sus profesores, hallándose*

diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pretest y los del posttest, siendo las puntuaciones superiores en el posttest. Esta hipótesis fue corroborada por los resultados, ya que el grupo de alumnos evaluado mejoró significativamente, con valores importantes en el tamaño del efecto, en las puntuaciones obtenidas del pretest al posttest de dicho cuestionario.

La formulación de la hipótesis 3 es la que sigue: *los profesores influirán en la eficacia de dicho formato, de modo que habrá diferencias entre los grupos en función de los diferentes profesores.* En este caso la hipótesis sólo se verificó de modo parcial, ya que en general se obtuvieron resultados similares. El grupo de alumnos del profesor A mejoró en estrategias y capacidades/habilidades (11 de las 17 dimensiones del cuestionario SEQ), pero no en enfoques y actitudes. El grupo del profesor B obtuvo mejores puntuaciones en estrategias, enfoques (estrategia profunda, motivo profundo y enfoque profundo) y capacidades/habilidades (16 de las 17 dimensiones del cuestionario SEQ). Y el del profesor C, en estrategias, enfoques (pero en este caso, estrategia superficial, motivo superficial y enfoque superficial) y capacidades/habilidades (todas las dimensiones del cuestionario SEQ).

Por último y referente a la hipótesis 4, que afirma: *los alumnos valorarán positivamente el proceso metodológico utilizado por los profesores y su eficacia,* fue corroborada por los datos, ya que los alumnos valoraron muy positivamente tanto en el cuestionario cuantitativo de valoración como en los cuestionarios cualitativos y en el grupo de discusión, la metodología utilizada por su profesor y su eficacia.

3.1. Recomendaciones y prospectiva de la investigación.

Dado el resultado obtenido en esta investigación, sería interesante continuar en la misma línea tanto a nivel de docencia como de investigación.

El desarrollo de procesos formativos para los profesores interesados a partir de los resultados obtenidos en la investigación presenta notable interés, al

disponerse de datos contrastados y de formatos metodológicos que obtienen buenos resultados. Así podría lograrse que más profesores se unieran a la iniciativa de querer mejorar el sistema educativo aplicando en sus clases una metodología innovadora, centrada en el estudiante y no tanto en la enseñanza, como se ha venido haciendo hasta ahora, con resultados no demasiado brillantes en bastantes ocasiones.

Hoy en día es un hecho constatable que en muchos puestos de trabajo se exigen a los postulantes destrezas, capacidades y actitudes que antes no se tenían tan en cuenta, como el trabajo en equipo, la autonomía en el aprendizaje, el aprendizaje autorregulado, el pensamiento creativo, etc. En nuestra opinión los resultados de esta investigación son un aliciente tanto para mejorar la docencia, ayudando a aquellos profesores que quieran iniciar esta trayectoria como para continuar investigando y profundizando en el tema.

En relación con la prospectiva de futuro de la investigación en el ámbito en que la hemos desarrollado pensamos que todavía queda mucho camino por recorrer, ya que se trata de un tema cuya aparición es relativamente reciente (finales del siglo XX y comienzos del XXI). Por lo tanto, es necesario continuar investigando en este terreno y especialmente en la población universitaria, que es en la que nos hemos centrado en este trabajo. La finalidad, como hemos señalado anteriormente, es mejorar la calidad educativa para situarnos al nivel del sistema educativo de alta calidad de otros países en los cuales estos planteamientos metodológicos están más desarrollados que aquí.

La validación del impacto de diferentes métodos, todos ellos centrados en el aprendizaje, en los mismos estudiantes de una titulación en diferentes materias, y también en diferentes estudiantes de las mismas o diferentes titulaciones daría pie a afinar los resultados obtenidos en nuestra tesis. Si fuera posible contrastarlos con los resultados obtenidos por tales estudiantes con profesores que hagan uso de métodos tradicionales, tendríamos más posibilidades de explicación de los hechos y podríamos continuar avanzando en la construcción de conocimiento pedagógico.

3.2. Reflexión sobre los límites de la investigación.

Somos conscientes de algunos de los límites de esta investigación: hubiera sido deseable disponer de datos de los alumnos de la muestra o de otros alumnos de la titulación que hubiesen trabajado con profesores tradicionales puros, que utilizarasen la lección magistral y el examen, como se ha venido haciendo en la universidad durante décadas, para disponer de resultados derivados de un diseño cuasiexperimental puro de investigación. Esto no fue posible, porque, por un lado, difícilmente se encuentran en estas titulaciones profesores tradicionales puros y, por otro, porque cuando tales profesores existen no se prestan a este tipo de investigaciones.

Por otra parte, un diseño longitudinal que recogiese datos de cursos sucesivos, en que los estudiantes de la muestra recibiesen intervención formativa haciendo uso de métodos centrados en el aprendizaje, con los mismos o diferentes profesores, también hubiera sido deseable, para que el diseño de la investigación fuese más sólido, pero no se pudo llevar a cabo por cuestiones de tiempo y de falta de disponibilidad de profesorado comprometido con el tema.

Evidentemente los resultados serían más generalizables con una muestra mayor, y ésta es también una limitación de nuestro trabajo.

A pesar de todo ello, creemos que nuestra investigación goza de un grado de rigor adecuado a los estándares exigibles.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abu, K., Ahmad, R., Mahyuddin, R., Elias, H., Su, W. y Fauzi, A. (2010). Relationship between university student's achievement motivation, attitude and academic performance in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4906-4910. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.793
- Aguilera, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos d aprendizaje en la educación universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 1-10. Recuperado de https://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo07.pdf
- Alcañiz, M., Alemany, R., Bolancé, C., Chuliá, H., Riera, C. y Santolino, M. (2016). Importancia de las actitudes y del progreso en competencias sobre el rendimiento académico del estudiante. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 8, 20-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5641678>
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1999). *Los Estilos de Aprendizaje*. España: Ediciones Mensajero. Universidad Deusto.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. España: Ediciones Mensajero.
- Alonso, F., López, G., Manrique, D. y Viñes, J. M. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 217-235.
- Álvarez y Fernández. (1999). *Cuestionario de Técnicas y Hábitos de Estudio*. CHTE. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

- Amo, D. y Santiago, R. (2017). *Learning analytics. La narración del aprendizaje a través de los datos*. Barcelona: OuterEdu.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications* (2nd ed.). San Francisco: Freeman.
- Añez, M. (2016). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 13(2)*, 87-101. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.671>
- Ardila, R. (2001). *Psicología del aprendizaje*. Méjico: Siglo XXI editores.
- Ato, M. y Vallejo, G. (2007). *Diseños experimentales en Psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- Ayala, C. L., Martínez, M. D. y Yuste, C. (2004). *CEAM. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación*. Barcelona: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Aznar, I. (2005). La metodología Blended e-learning aplicada a la formación universitaria como respuesta a los planteamientos de la reforma. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8(4)*, 1-5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782379>
- Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P. R. y Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y en la acción. Teoría y praxis*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Balentyne, P. y Varga, M. A. (2017). Attitudes and Achievement in a Self-Paced Blended Mathematics Course. *Journal of Online Learning Research, 3(1)*, 55-72. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148593.pdf>
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change, 27(6)*, 13-25.

- Barca, A. (1999). *Manual del Cuestionario de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA)*. A Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- Barca, A., Gonzalez, A. M., Brenlla, J., Santamaria, S. y Seijas, S. (2000). La Escala SIACEPA: Un sistema interactivo (Cd-Rom) de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria. Propuestas de intervención psicoeducativa. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4(5), 279 - 300.
- Batista, J. y Salazar. L. (2003). Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés. *Encuentro educacional*, 10(3), 226-244. Recuperado de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/encuentro/article/view/4368/4365>
- Bélanger, J. (1999). *Imágenes y realidades del conductismo*. Universidad de Oviedo.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=776715>
- Beltrán, J. A., Pérez, L. F. y Ortega, M. I. (2006). *CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bengoechea, P. (2003). Aprendizaje escolar: una cuestión de permanente debate, una aproximación a su definición. *Aula abierta*, 81, 147-164. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=756034>
- Bernad, J. A. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Bernad, J. A. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado (ESEAC)*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (1987). *Study Process Questionnaire Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Biggs, J. (1988). *Approaches to Learning and to Essay Writing*. En R. Schmeck (ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. Nueva York: Plenum Press.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. y Kember, D. (2001). Cuestionario de procesos en el estudio (C.P.E.). Documento facilitado por F. Hernández Pina, de la Universidad de Murcia, que ha llevado a cabo su traducción y adaptación al contexto español.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J., Goodnow, J. y Austin, G. A. (1956). *A study of thinking*. Nueva York: Wiley. (Traducción española de J. Vegas, *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid, Narcea, 1978).
- Buendía, L. y Olmedo, E. M. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 2, 371-386. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45224/1/Estudio%20transcultural%20de%20los%20enfoques%20de%20aprendizaje%20en%20Educacion%20Superior.pdf>
- Caballero, A. (1972). *Diagnóstico de las técnicas de trabajo intelectual*. Madrid: INAPP.
- Cáceres, Z. y Munévar, O. (2016). Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación. *Revista actividad física y desarrollo humano*, 7, 1-13. Recuperado de http://ojs.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/AFDH/article/viewFile/2408/1207

- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500004
- Camarero, F., Buey, F. M. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712416>
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1979). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57. doi: 10.1174/113564096763277715
- Candela, M. A. (1991). Investigación y desarrollo en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista mexicana de física*, 37(3), 512-530. Recuperado de https://rmf.smf.mx/pdf/rmf/37/3/37_3_512.pdf
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/343.pdf>
- Cano, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1), 89-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2383414>
- Cantorin, R. M. (2015). Estilos de aprendizaje y trabajo grupal para el aprendizaje de la geometría. *Horizonte de la ciencia*, 5(9), 148-160. Recuperado de <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/172/169>
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Monsalvo, E. y Valdivieso, J. A. (2015). Rendimiento escolar y actitudes personales y de responsabilidad social en el alumnado preadolescente. *Anales de psicología*, 31(3), 990-999. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16741429025.pdf>

- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Méjico: Progreso.
- Carrió, M. L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 4-10. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/41141241_Ventajas_del_uso_de_la_tecnologia_en_el_aprendizaje_colaborativo
- Castaño, E., Blanco, A. y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 193-210. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6103/6152>
- Castedo, R., López, L. M., Ortega, M. F., Cabrera, J. D., García-Martínez, M. J., Sanchidrián, J. A., Segarra, P. y Paredes, C. (octubre, 2017). *Aula invertida para la mejora del aprendizaje en la asignatura de Transferencia de Calor y Materia*. Artículo presentado en el IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2017), Zaragoza. doi: 10.26754/CINAIC.2017.000001_048
- Castejón, J. L. y Navas, L. (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la escuela secundaria*. España: Club Universitario.
- Castellanos, S., Palacio, M. E., Cuesta, M. y García, E. (2011). Cuestionario de evaluación del procesamiento estratégico de la información para universitarios. *Revista electrónica de metodología aplicada*, 16(2), 15-28. Recuperado de <https://www.uniovi.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9799/953>
- 8
- Cazorla, M. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del plan Bolonia en la universidad española. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 91-

104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4584986>
- Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela Abierta*, 14, 67-81. Recuperado de http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea14pdf/ea14_chica.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation Design and Analysis Issues for Fields Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Corsi, E., Barrera, P., Flores, C., Perivancich, X. y Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 67-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/798/79814903006.pdf>
- Craig, G. J. (2001). *Desarrollo psicológico*. Méjico: Pearson.
- De Juanas, A. (2010). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de Educación*, 8(12), 69-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3600162>
- De la Cruz, M. A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012087>
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el*

espacio europeo de educación superior. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.

De Miguel, T., Tomé, S., Veiga-Crespo, P., Feijoo-Siota, L., Blasco, L. y Villa, T. G. (2008). Aplicación de la técnica de aprendizaje cooperativo puzzle de Aronson a las prácticas de microbiología. *Edusfarm*, 5, 1-10. Recuperado de <http://www.publicacions.ub.es/revistes/edusfarm5/documentos/630.pdf>

Doménech, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0808110231A/7531>

Dorrego, M. E. (2011). Características de la instrucción programada como técnica de enseñanza. *Revista de pedagogía*, 22(91), 75-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549005.pdf>

Downes, S. (2007, febrero 3). What connectivism is [Mensaje de Blog]. Recuperado de <http://www.webcitation.org/5bCyoI12E>

Duarte, S. (2011, septiembre). *Fundamentos para un modelo de enseñanza online: el modelo pedagógico UEM personal*. VII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Universidad Europea de Madrid. Recuperado de http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1710/201_FUNDAMENTOS.pdf?sequence=2

Entwistle, N. (1993). *Questionnaire on Approaches to Learning and Studying*. Edimburgo: Centre for Research on Learning and Instruction, Universidad de Edimburgo.

- Entwistle, N., Hanley, M. y Hounsell, D. J. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Er, H. (2017). The Impact of Teaching the Subjects under “Science in Time” Unit in the Social Studies Class in the 7th Grade Using Jigsaw Technique on the Academic Success of the Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 838-847. doi: 10.13189/ujer.2017.050516
- Ernest, P. (1994). Variedades de constructivismo: sus metáforas, epistemologías e implicaciones pedagógicas. *Hiroshima journal of mathematics education*, 2, 1-14. Recuperado de http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscarg/materias/epistemologia/lecturas/unidad3/equipo3_Ernest1994_Constructivismo.pdf
- Esteve, F. M. y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55-73. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6149/6199>
- Fernández, F. (2014). *Inventario de Hábitos de Estudio IHE. Manual*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>
- Fernández, A., Nuviala, A., Pérez, R., Grao, A., González, J. J., Porcel, A. M. y Tamayo, J. (2012). Estudio comparativo entre una metodología de aprendizaje tradicional respecto a una metodología de aprendizaje basada en el “learning by doing” para la consecución de competencias específicas. *Revista UPO Innova*, 1, 159-169. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/95/90>
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: el aprendizaje cooperativo. *Revista*

electrónica de investigación educativa, 9(2), 1-9. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v9n2/v9n2a13.pdf>

Ferreras, A. (2008). *Estrategias de Aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia.

Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.

Fox, A., Stevenson, L., Connelly, P., Duff, A. y Dunlop, A. (2010). Peer-mentoring undergraduate accounting students: The influence on approaches to learning and academic performance. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 145-156. doi: 10.1177/1469787410365650

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Gairín, J., Feixas, M., Gillamán, 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 <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418105.pdf>

Gargallo, B. (1995). Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 7, 53-75. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71756/1/Estrategias_de_aprendizaje_Estado_de_la_.pdf

Gargallo, B. (1999). Metodologías y estrategias de intervención. En P. Aznar (Coord.), *Teoría de la Educación. Un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo Blanch (pp. 323-359).

Gargallo, B. (2002). *Modelo de aprendizaje autorregulado*. Manuscrito no publicado.

- Gargallo, B. (2003). Aprendizaje estratégico. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 1° de E.S.O., *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 26(2), 163-180. doi: 10.1174/021037003321827768
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de psicología general y aplicada*, 59, 109-130. Recuperado de <http://www.uv.es/gargallo/Estrategias.pdf>
- Gargallo, B. (2007). /Procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Análisis de la incidencia de variables fundamentales en el modo en que los universitarios afrontan el aprendizaje. /Trabajo de investigación para oposición de cátedra de universidad. Documento no publicado.
- Gargallo, B. (2008). 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 <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3906/EstilosDeDocenciaYEvaluationDeLosProfesores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gargallo, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *TESI*, 13(2), 246-272. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/9008/9252>
- Gargallo, B. (2013). *Proyecto de investigación*. Documento no publicado.
- Gargallo, B. (Coord.) (2017). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B., Almerich, G., Garfella, P. R., Fernández, A., García, E. y Rodríguez, C. (2011). Aprendizaje estratégico en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Bordón*, 63(4), 43-64. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3795826.pdf>

- Gargallo, B., Almerich, G., Suárez, J. M., García, E., Pérez, C. y Fernández, A. (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Bordón*, 65(2), 75-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4283129>
- Gargallo, B., Fernández, A., Garfella, P. R. y Pérez, C. (2010, noviembre). *Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad*. Ponencia presentada en XXIX seminario interuniversitario de teoría de la educación “formación y participación de los estudiantes en la universidad”, Madrid. Recuperado de <http://redsite.es/docu/29site/ponencia3.pdf>
- Gargallo, B. y Ferreras, A. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: Fareso, S. A.
- Gargallo, B., Garfella, P. R. y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45-61. Recuperado de <https://www.uv.es/~gargallo/Enfoques.pdf>
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sahuquillo, P. M., Verde, I. y Jiménez, M.A. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 370, 229-254.
- Gargallo, B., Jiménez, M. A., Martínez, N., Giménez Beut, J. A. y Pérez Pérez, C. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 20(2), 161-187. doi: 10.5944/educXX1.15153
- Gargallo, B., Morera, I. y García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad. Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 31(3), 901-915. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282015000300016

- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M. J., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista española de pedagogía*, 259, 415-435. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-02.pdf>
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A. y Jiménez, M. A. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El cuestionario CEVAPU. *Revista electrónica teoría de la educación*, 238-258. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_gargallo_perez_fernandez_jimenez.pdf
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2237637>
- Gargallo, B. y Suárez, J. M. (2014). Una aproximación al perfil de los estudiantes universitarios excelentes. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 143-165. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5643/5635>
- 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 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321923010>
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. 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

<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/4397/3783>

Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios, *RELIEVE*, 15(2), 1-31. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm

Genovart, M. C. (2012). El aprendizaje significativo en la asignatura de geografía. *Serie Geográfica*, 18, 55-64. Recuperado de https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/13341/55_64_aprendizaje_Genovart_SG_2012_N18.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, A. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Revista electrónica sinéctica*, 25, 15-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899003>

González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XXI*, 17(1), 81-110. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10706.

González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1175-1191. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47563/48829>

Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. University of Cincinnati: Alliance Publishers.

Gutiérrez, R., Marco, B., Olivares, E. y Serrano, T. (1990). *Enseñanza de las ciencias en la educación intermedia*. Madrid: Ediciones Rialp.

- Hernández, F. (2016, enero). *El profesor experto y el paradigma de los enfoques de enseñanza-aprendizaje*. Ponencia presentada en el seminario interuniversitario: aprendizaje y enseñanza en la universidad del S.XXI, Valencia. Recuperado de http://www.usc.es/esculca/seminario_valencia_2016/progr_seminario_valencia_2016.pdf
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 5(2), 26-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011201008>
- Hernández, F. y Hervás, R. M. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 283-299. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11375/10834>
- Hernández, F., Martínez, P., Martínez, M. y Monroy, F. (2009). Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 312-319. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11505/10986>
- Herrera, F. (2014). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en alumnos de Nutrición y Dietética de la Universidad del Desarrollo. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 11(1), 38-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6287562>
- Inan, B. (2013). The relationship between self-regulated learning strategies and academic achievement in a Tuskish EFL setting. *Educational Research and Reviews*, 8(17), 1544-1550.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative and Mixed approaches*. Segunda edición. Boston: Pearson.

- Juárez, C. S., Rodríguez, G., Escoto, M. C. y Montijo, E. L. (2016). Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17), 268-288. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/302/212>
- Justicia, F. y Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y estilos de aprendizaje. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción* (pp.113-126). Barcelona: Domènech Ediciones.
- Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2009). Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environ Res*, 12, 15-29.
- Kleine, P. F. (1982). Teaching Styles. En H. E. Mitzel (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*. Nueva York: Macmillan and Free Press.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Laudadío, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario (COPU). *Interdisciplinaria*, 29(1), 79-93. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272012000100005
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*, 18(1), 66-73. Recuperado de http://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442/370

- Liarte, R. (2017, julio 13). *Aprendizaje de bolsillo*. Sesión práctica presentada en III Congreso IN-RED. Valencia, España.
- López, J. M. (1996). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. *Anales de psicología*, 12(2), 179-184. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16712206>
- López, M. (2007, junio). Los colegios no deberían existir [Mensaje de Blog]. Recuperado de <http://www.kindsein.com/es/21/1/485/>
- López, A. M. y Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de educación*, 342, 579-604. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_26.pdf
- Loret De Mola, J. E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana Los Andes de Huancayo-Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 1-37. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/69/45>
- Mañeru, G. (2015). *Fundamentos pedagógicos de la simulación educativa en el área sanitaria: competencias docentes*. España: Eunate.
- Marín, V. y Romero, M. A. (2009). La formación docente universitaria a través de las TICS. *Revista de Medios y Educación*, 35, 97-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812381008>
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743/655>

- Martín, A. V. (1999). Más allá de Piaget: cognición adulta y educación. *Teoría de la educación*, 11, 127-157. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71861/1/Mas_alla_de_Piaget_cognicion_adulta_y_ed.pdf
- Martínez, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum*, 7, 31-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2371655>
- Martínez, P. (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(2), 3-19. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/154/112>
- McCallum, S., Schultz, J., Sellke, K. y Spartz, J. (2015). An Examination of the Flipped Classroom Approach on College Student Academic Involvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1), 42-55. Recuperado de <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1880.pdf>
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. España: Edebé.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Morales, S. y Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(2), 95-118. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rfa/v46n2/art06.pdf>
- Moreira, M. A. (2012). La teoría del aprendizaje significativo crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea. *Revista iberoamericana de*

educación matemática, 31, 9-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5898461>

Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Madrid: Pearson.

Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/28924/00920103010938.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Novak, M. (2014, marzo 14). 9 citas atribuidas a Albert Einstein que él nunca dijo [Mensaje de Blog]. Recuperado de <https://es.gizmodo.com/9-citas-atribuidas-a-albert-einstein-que-el-nunca-dijo-1543950421>

Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M.; González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/146.pdf>

Oviedo, P. E., Cárdenas, F. A., Zapata, P. N., Rendón, M., Rojas, Y. A. y Figueroa, L. F. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55, 31-43.

Pacciolla, A. y Mancini, F. (2012). *Cognitivismo existencial*. Colombia: San Pablo.

Palacios, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 197-205. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418312>

Perales, F. J. (1992). Desarrollo cognitivo y modelo constructivista en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 13, 173-189. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618847>

- Pérez, M., Rodríguez, E., Cabezas, M. N. y Polo, A. (1999). *Diagnóstico integral del estudio DIE. Manual*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Piaget, J. (2011). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. España: Crítica.
- Pintrich, P. R. y Schrauben, B. (1992). Student's Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks. En D. H. Schunck y J. Meece (Eds.), *Students Perceptions in the Classroom: Causes and Consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R. y Garcia, T. (1991, agosto). *The Effects of Autonomy on Motivation, Use of Learning Strategies, and Performance in the College Classroom*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. y Mckeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, Ann Arbor (Michigan), MI: Universidad de Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pozo J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 199-221). Madrid: Alianza.
- Ramírez, M. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 45-54. Recuperado de http://www.revistapcna.com/sites/default/files/14-14_0.pdf
- Ramsden, P. (1985). Student learning research: retrospective and prospect. *Higher Education Research and Development*, 4(1), 52-69.
- Real Academia Española. (2017). Diccionario de la lengua española (23ª ed.)
- Renes, P. y Martínez, P. (2016). Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*,

- 9(18), 224-243. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/328/223>
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. España: Inde.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M. C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II), *Psicológica*, 16, 347-366. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19176/1/Validaci%C3%B3n%20preeliminar%20del%20CEAM%20II.pdf>
- Rodríguez, P. (2013, marzo 26). El learning by doing de Robert Schank: el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender [Mensaje de Blog]. Recuperado de <https://blogthinkbig.com/learning-by-doing/>
- Rodríguez, R. (2006). Diseño de entorno para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula abierta*, 87, 89-104. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/26940/1/AulaAbierta.2006.87.89-104.pdf>
- Rodríguez, J. L. y Escofet, A. (2006). Aproximación centrada en el estudiante como productor de contenidos digitales en cursos híbridos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 20-28. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n2-rodriguez-escofet/v3n2-rodriguez-escofet>
- Román, J. M. y Gallego, S. (1994). *Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. ACRA. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Rosique, G. J. y Rosique, J. A. (2011). El proceso de Bolonia: los desafíos de la convergencia europea en las instituciones de educación superior en España. *Espacios públicos*, 14(30), 231-245. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67618934015>

- Roux, R. y Anzures. E. E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1), 1-16. doi: dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17731
- Ruiz, E. (2007). *Educatrónica. Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. Méjico: Díaz de Santos.
- Ruiz, E. (2012). *Cibertrónica. Aprendiendo con tecnologías de la inteligencia en la web semántica*. Méjico: Díaz de Santos.
- Ruiz, E., Hernández, P. y Ureña, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de ciencias de la actividad física y el deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 307-322. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/93941/90581>
- Ruiz-Huerta, J. (2009). Dar clase con la boca cerrada. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la economía pública*, 6, 49-60. Recuperado de <http://e-publica.unizar.es/wp-content/uploads/2015/09/64RUIZ.pdf>
- Salas, R. (1998). Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Estudios pedagógicos*, 24, 59-78. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07051998000100005&script=sci_arttext
- Salim, R. (2005). El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de educación*, 36(4), 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2808>
- Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una Universidad pública argentina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-17. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/137/1078>

- Sánchez, J., Alcázar, A. I. y Olivares, J. (1999). Las técnicas cognitivo-conductuales en problemas clínicos y de salud: meta-análisis de la literatura española. *Psicothema*, 11(3), 641-654. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/316.pdf>
- Shadish, W. R., Cook, T. D. y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Canada: Lulu Press.
- Sivianes, I. (2009). El trabajo por proyectos y las matemáticas. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 72, 75-80. Recuperado de http://www.sinewton.org/numeros/numeros/72/Articulos_03.pdf
- Schmeck, R. R., Ribich, F. D., y Ramanaiah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 413-431. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/243765232_Development_of_a_Self-Report_Inventory_for_Assessing_Differences_in_Learning_Processes
- Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Venezuela: Equinoccio.
- Soto, J., García, M. M. y González, S. (2012). Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 95-108. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/153/143>
- Stover, J. B., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freiberg, A. y Fernández, M. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en psicología*,

- 11(2), 10-20. Recuperado de <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/159/pdf>
- Tran, V. D. y Lewis, R. (2012). Effects of Cooperative Learning on Students at An Giang University in Vietnam. *International Education Studies*, 5(1), 86-99. doi:10.5539/ies.v5n1p86
- Trujillo, R. (2007). El proceso de convergencia europea en educación superior: una oportunidad para la comunidad iberoamericana. *Cinvestav*, 60-75.
- Uyanik, G. (2016). Effect of Learning Cycle Approach-based Science Teaching on Academic Achievement, Attitude, Motivation and Retention. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 1223-1230. doi:10.13189/ujer.2016.040536
- Villamizar, G. (2008). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Docencia Universitaria*, 9, 71-94.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=344>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de léchelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Villegas, A. (2014, junio 8). Flipped Classroom o Clase Invertida [Mensaje de Blog]. Recuperado de <http://www.e-historia.cl/e-historia/flipped-classroom-o-clase-invertida/>
- Vizcarro, C. (1992). *Estrategias de estudio en alumnos de BUP y Universidad. Elaboración de un instrumento de evaluación*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. Cataluña: Eumo Editorial.

- Weinstein, C. E., Palmer, D. R. y Schulte, A. C. (1987). *LASSI user's manual*. Clearwater, H&H Publishing Company, Inc.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Yela, M. (1996). La evolución del conductismo. *Psicothema*, 8(1), 165-186.
Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=657>
- Yuste, C. (1992). *CETI. Cuestionario estudio y trabajo intelectual. Manual técnico*. Madrid: CEPE.
- Zapata, P. (2010). Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55, 45-58.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.284

5. ANEXOS

ANEXO 1. INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (CEVEAPEU)

Gargallo, Suárez y Pérez (2009)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Lo que más me satisface es entender los contenidos a fondo					
2. Aprender de verdad es lo más importante para mí en la universidad					
3. Cuando estudio lo hago con interés por aprender					
4. Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa					
5. Necesito que otras personas –padres, amigos, profesores, etc.- me animen para estudiar					
6. Lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras y también en mi futuro profesional					
7. Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación					
8. Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso					
9. Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas					
10. Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo					
11. Mi rendimiento académico depende de mi capacidad					
12. Mi rendimiento académico depende de la suerte					
13. Mi rendimiento académico depende de los profesores					
14. Mi rendimiento académico depende de mi habilidad para organizarme					
15. Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de las asignaturas de este curso					
16. Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias					
17. Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga					
18. Estoy convencido de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en las diferentes asignaturas					
19. La inteligencia supone un conjunto de habilidades que se puede modificar e incrementar con el propio esfuerzo y el aprendizaje					
20. La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar					
21. Normalmente me encuentro bien físicamente					
22. Duermo y descanso lo necesario					
23. Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien					
24. Mantengo un estado de ánimo apropiado para trabajar					
25. Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso					
26. Cuando he de hablar en público me pongo muy nervioso					
27. Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender					
28. Soy capaz de relajarme y estar tranquilo en situaciones de estrés como exámenes, exposiciones o intervenciones en público					
29. Sé cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles, al enfrentarme al aprendizaje de las asignaturas					

30. Conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los profesores en las diferentes materias					
31. Sé cuáles son los objetivos de las asignaturas					
32. Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del curso					
33. Llevo al día el estudio de los temas de las diferentes asignaturas					
34. Sólo estudio antes de los exámenes					
35. Tengo un horario de trabajo personal y estudio, al margen de las clases					
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
36. Me doy cuenta de cuándo hago bien las cosas -en las tareas académicas- sin necesidad de esperar la calificación del profesor					
37. Cuando veo que mis planes iniciales no logran el éxito esperado, en los estudios, los cambio por otros más adecuados					
38. Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias					
39. Cuando he hecho un examen, sé si está mal o si está bien					
40. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles					
41. Procuo aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor y rendir más					
42. Si me ha ido mal en un examen por no haberlo estudiado bien, procuro aprender de mis errores y estudiar mejor la próxima vez					
43. Cuando me han puesto una mala calificación en un trabajo, hago lo posible para descubrir lo que era incorrecto y mejorar en la próxima ocasión					
44. Trabajo y estudio en un lugar adecuado -luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.-					
45. Normalmente estudio en un sitio en el que pueda concentrarme en el trabajo					
46. Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar					
47. Creo un ambiente de estudio adecuado para rendir					
48. Procuo estudiar o realizar los trabajos de clase con otros compañeros					
49. Suelo comentar dudas relativas a los contenidos de clase con los compañeros					
50. Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo					
51. Me llevo bien con mis compañeros de clase					
52. El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante					
53. Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero					
54. Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas					
55. Me manejo con habilidad en la biblioteca y sé encontrar las obras que necesito					
56. Sé utilizar la hemeroteca y encontrar los artículos que necesito					
57. No me conformo con el manual y/o con los apuntes de clase, busco y recojo más información para las asignaturas					
58. Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas					
59. Selecciono la información que debo trabajar en las asignaturas pero no tengo muy claro si lo que yo selecciono es lo correcto para tener buenas calificaciones					
60. Soy capaz de separar la información fundamental de la que no lo es para preparar las asignaturas					
61. Cuando hago búsquedas en Internet, donde hay tantos materiales, soy capaz de reconocer los documentos que son fundamentales para lo que estoy trabajando o estudiando					
62. Cuando estudio los temas de las asignaturas, realizo una primera lectura que me permita hacerme una idea de lo fundamental					
63. Antes de memorizar las cosas leo despacio para comprender a fondo el contenido					
64. Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro					
65. Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor					
66. Cuando estudio, integro información de diferentes fuentes: clase, lecturas, trabajos prácticos, etc.					
67. Amplío el material dado en clase con otros libros, revistas, artículos, etc.					
68. Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase					
69. Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio					
70. Hago esquemas con las ideas importantes de los temas					
71. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar					

72. Para estudiar selecciono los conceptos clave del tema y los uno o relaciono mediante mapas conceptuales u otros procedimientos					
73. Analizo críticamente los conceptos y las teorías que me presentan los profesores					
74. En determinados temas, una vez que los he estudiado y he profundizado en ellos, soy capaz de aportar ideas personales y justificarlas					
75. Me hago preguntas sobre las cosas que oigo, leo y estudio, para ver si las encuentro convincentes					
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
76. Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten					
77. Cuando oigo o leo una afirmación, pienso en otras alternativas posibles					
78. Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez					
79. Me aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda					
80. Cuando he de aprender cosas de memoria (listas de palabras, nombres, fechas...), las organizo según algún criterio para aprenderlas con más facilidad (por ejemplo, familias de palabras)					
81. Para recordar lo estudiado me ayudo de esquemas o resúmenes hechos con mis palabras que me ayudan a retener mejor los contenidos					
82. Para memorizar utilizo recursos mnemotécnicos tales como acrónimos (hago una palabra con las primeras letras de varios apartados que debo aprender), siglas, palabras clave, etc.					
83. Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas					
84. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir					
85. A la hora de responder un examen, antes de redactar, recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo					
86. Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana					
87. En la medida de lo posible, utilizo lo aprendido en una asignatura también en otras					
88. Cuando tengo que afrontar tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé y he experimentado para aplicarlo, si puedo, a esa nueva situación					

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES ANTE EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

(CEVAPU)

Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez (2007)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal					
2. Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal					
3. Creo que es importante participar en los trabajos en equipo					
4. Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas					
5. Me importa lo que puedan pensar mis padres si voy mal en los estudios					
6. Pienso que es fundamental extraer las máximas consecuencias para la vida de los contenidos que estudio					
7. Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual					
8. Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes					
9. Cuando no me gusta la forma de llevar la clase de un profesor, trabajo menos en esa asignatura					
10. Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo					
11. Que mis compañeros me consideren un buen estudiante es importante para mí					
12. Considero que estudiar con sentido crítico (juzgando lo que leo o escucho, tratando de llegar a ideas o conclusiones personales), es básico para mi formación como persona					
13. Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas					
14. Me siento a gusto trabajando con mis compañeros en las actividades de grupo					
15. Mi interés por las materias depende mucho de cómo son los profesores que las imparten					
16. Cuando una asignatura me interesa, saco tiempo de donde sea para prepararla de modo adecuado					

CUESTIONARIO DE PROCESOS DE ESTUDIO

(CPE)

Biggs, Kember y Leung (2001)

	Nunca o muy raras veces	Algunas veces	A menudo	Frecuentemente	Siempre o casi siempre
1. Encuentro que a veces estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
2. Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto, y así quedarme satisfecho.					
3. Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible.					
4. Realmente sólo estudio los apuntes y lo que se señala en clase. Entiendo que buscar información complementaria por mi cuenta es una pérdida de tiempo.					
5. Cualquier tema puede ser interesante una vez que te metes en él					
6. Encuentro interesantes la mayoría de los temas nuevos y a menudo dedico tiempo extra a ampliarlos buscando información adicional.					
7. Como no encuentro el curso muy interesante, mantengo mi trabajo al mínimo.					
8. Aprendo algunas cosas mecánicamente, repitiéndolas una y otra vez hasta que las sé de memoria aunque no las entienda					
9. Estudiar temas académicos puede ser a veces tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película.					
10. Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente.					
11. Encuentro que puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando lo más importante, más que si me pongo a comprenderlo.					
12. Generalmente me limito a estudiar lo que específicamente me señalan en clase los profesores. Creo que es innecesario hacer cosas extra.					
13. Trabajo duro en la carrera porque encuentro las asignaturas interesantes.					
14. Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas interesantes que han sido tratados en diversas clases.					
15. No veo ninguna ventaja en estudiar los temas en profundidad. Esto te confunde y te hace perder tiempo, cuando lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas.					
16. Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes empleemos mucho tiempo estudiando aquellos contenidos que todos saben que no van a entrar en el examen.					
17. Asisto a la mayoría de las clases llevando cuestiones que me han surgido y que espero me sean respondidas.					
18. Procuro ver la mayor parte de las lecturas del temario sugeridas por el profesor en clase.					
19. Empleo poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va a salir en los exámenes.					
20. Encuentro que lo mejor para aprobar un examen es tratar de recordar las respuestas a las posibles preguntas					

CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE

(SEQ: Student Engagement Questionnaire)

Kember y Leung (2005)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. He desarrollado mi capacidad para enjuiciar puntos de vista alternativos.					
2. Me he vuelto más dispuesto a considerar diferentes puntos de vista.					
3. He sido animado a usar mi propia iniciativa					
4. He sido desafiado a llegar a nuevas ideas					
5. Siento que puedo asumir la responsabilidad de mi propio aprendizaje					
6. He conseguido mayor confianza en mi habilidad para continuar aprendiendo					
7. En esta asignatura he aprendido a ser más adaptable					
8. Me he vuelto más dispuesto a cambiar mis puntos de vista y aceptar nuevas ideas.					
9. He mejorado mi capacidad de utilizar el conocimiento para resolver problemas en mi campo de estudio					
10. Soy capaz de aportar información y diferentes ideas para resolver problemas					
11. He desarrollado mi capacidad de comunicarme eficazmente con los demás					
12. En esta materia he mejorado mi capacidad para transmitir ideas					
13. He aprendido a ser un miembro efectivo para el trabajo en grupo					
14. Me siento seguro en el trato con una amplia gama de personas					
15. Me siento seguro usando aplicaciones informáticas cuando sea necesario					
16. He aprendido más sobre el uso de ordenadores para presentar la información					
17. El profesor utiliza variedad de métodos de enseñanza					
18. A los estudiantes se les da la oportunidad de participar en las clases					
19. El profesor se esfuerza por ayudar a entender el material del curso					
20. El diseño del curso ayuda a los estudiantes a entender sus contenidos					
21. Cuando tengo dificultades con los materiales de aprendizaje, las explicaciones dadas por el profesor son útiles					
22. Hay suficiente feedback sobre las actividades y tareas para asegurarse de que aprendemos del trabajo que hacemos					
23. En la asignatura se utiliza variedad de métodos de evaluación					
24. Para hacerlo bien al ser evaluado en esta materia necesitas tener una buena capacidad de análisis					
25. La evaluación valora nuestra comprensión de los conceptos clave en esta materia					
26. La comunicación entre el profesor y los estudiantes es buena					
27. El profesor ayuda cuando se le pregunta					
28. Me las arreglo para completar los requisitos del programa sin sentirme excesivamente estresado					
29. La cantidad de trabajo que se nos pide que hagamos es bastante razonable					
30. Tengo un fuerte sentido de pertenencia a mi grupo de clase					
31. Con frecuencia trabajo con los compañeros en mis clases					
32. He discutido frecuentemente ideas de los cursos con otros estudiantes fuera de clase					
33. Discutir el material del curso con otros estudiantes fuera de las clases me ha ayudado a lograr una mejor comprensión de la materia					
34. Puedo ver cómo encajan las materias para hacer un programa de estudio coherente para mi especialidad					
35. El programa de estudios de mi especialidad está bien integrado					

DATOS DEL/LA ALUMNO/A QUE CONTESTA LOS CUESTIONARIOS

D.N.I:

Nombre y apellidos:

Fecha:

Universidad:

- Universidad de Valencia Universidad Politécnica de Valencia
 Universidad Católica de Valencia Florida Universitaria

Facultad o Escuela:

Título universitario que se está estudiando:

Curso que se está realizando:

Asignatura en la que se contestan los cuestionarios:

Profesor con el que se contestan los cuestionarios:

1. Sexo: Hombre Mujer

2. Edad:

- 17-18 19-20 21-22 23-24 25-26 27-28 más de 28

3. Elección de la carrera:

- en primera opción en segunda opción en tercera opción
 en cuarta opción en otras opciones

4. Nivel socioeconómico:

- alto medio bajo

5. Nivel de estudios del padre:

- Sin estudios
 Estudios primarios
 Estudios secundarios
 Bachillerato

- Universitarios medios
- Universitarios superiores
- Doctor

6. Nivel de estudios de la madre:

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Estudios secundarios
- Bachillerato
- Universitarios medios
- Universitarios superiores
- Doctor

7. Vía de acceso a la universidad:

- PAU
- Formación Profesional
- Mayores de 25 años
- Título universitario de grado medio
- Título universitario de grado superior
- Otros

ANEXO 2. INSTRUMENTOS CUALITATIVOS

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL ALUMNADO

Una vez concluida la docencia de la materia en que el profesor ha empleado metodología innovadora/centrada en el aprendizaje, te rogamos que realices una breve descripción de la misma y una valoración final de su utilización.

Ten presente que las cuatro primeras cuestiones se refieren a la **metodología de enseñanza** utilizada y las cuatro últimas a la **metodología de evaluación**.

Asignatura: Teoría de la Educación

Profesor/a:

1) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA MATERIA

2) VALORA LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS QUE HAYAS EXPERIMENTADO

3) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

4) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS **DE ENSEÑANZA** SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

5) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA **EVALUACIÓN** DE LA MATERIA

6) VALORA LA METODOLOGÍA **DE EVALUACIÓN** UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS QUE HAYAS EXPERIMENTADO

7) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA **DE EVALUACIÓN** UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

8) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS **DE EVALUACIÓN** SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

PREVISIÓN DE MÉTODOS A UTILIZAR POR EL PROFESORADO

Métodos de enseñanza.

	MÉTODOS	BREVE DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS DE SU USO	PESO/PORCENTAJE QUE OCUPA EN EL TIEMPO DE DOCENCIA
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	1.	Lección magistral (explicación del profesor, metodología expositiva)		
	2.	Preguntas sobre la materia, para comentar en clase		
	3.	Resolución de ejercicios y problemas		
	4.	Elaboración de una monografía		
	5.	Exposiciones y presentaciones de los alumnos		
	6.	Elaboración de mapas conceptuales		
	7.	Trabajo cooperativo		
	8.	Trabajo personal corregido por el profesor		
	9.	Prácticas de aula		
	10.	Prácticas de laboratorio		
	11.	Prácticas de campo		
	12.	Prácticas de informática		
	13.	Tutorías en el aula		
	14.	Tutorías planificadas (fuera del aula)		
	15.	Discusión en clase		
	16.	Estudio de casos		
	17.	Aprendizaje basado en problemas		
	18.	Aprendizaje basado en proyectos		
	19.	Seminarios		
	20.	Trabajos de investigación		
	21.	Contrato de aprendizaje		
	22.	Portafolios		
	23.	Webquests		
	24.	Trabajo por rincones		
	25.	Role-playing		
	26.	Otros (señálelos)		
	27.	Otros (señálelos)		
	28.	Otros (señálelos)		

Métodos de evaluación.

	MÉTODOS	BREVE DESCRIPCIÓN SI SE PRECISA	OBJETIVOS DE SU USO	PESO/PORCENTAJE QUE SE LE DA EN LA EVALUACIÓN
MÉTODOS DE EVALUACIÓN	1. Pruebas de nivel			
	2. Autoevaluación del alumno mediante plataforma digital (cuestionario)			
	3. Autoevaluación del alumno sin uso de plataforma digital			
	4. Coevaluación			
	5. Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento...)			
	6. Pruebas escritas de respuesta corta			
	7. Pruebas escritas de respuesta abierta			
	8. Pruebas orales individuales			
	9. Pruebas orales en grupo			
	10. Exposiciones orales con presentación de temas-trabajos...			
	11. Trabajos individuales de los alumnos			
	12. Trabajos grupales de los alumnos			
	13. Proyectos			
	14. Pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas			
	15. Casos			
	16. Técnicas de observación (registros, listas de control...)			
	17. Portafolios			
	18. Elaboración de mapas conceptuales			
	19. Otros (señálelos)			
	20. Otros (señálelos)			
	21. Otros (señálelos)			

REJILLA DE REGISTRO SISTEMÁTICO Y VALORACIÓN DE LOS MÉTODOS UTILIZADOS POR EL PROFESORADO

Métodos de enseñanza.

	MÉTODOS	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE QUE OCUPA EN EL TIEMPO DE DOCENCIA (de 0 a 100)	VALORACIÓN DE SU FUNCIONAMIENTO (de 1 a 10)	MEJORAS A INTRODUCIR
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	1. Lección magistral (explicación del profesor, metodología expositiva)				
	2. Preguntas sobre la materia, para comentar en clase				
	3. Resolución de ejercicios y problemas				
	4. Elaboración de una monografía				
	5. Exposiciones y presentaciones de los alumnos				
	6. Elaboración de mapas conceptuales				
	7. Trabajo cooperativo				
	8. Trabajo personal corregido por el profesor				
	9. Prácticas de aula				
	10. Prácticas de laboratorio				
	11. Prácticas de campo				
	12. Prácticas de informática				
	13. Tutorías en el aula				
	14. Tutorías planificadas (fuera del aula)				
	15. Discusión en clase				
	16. Estudio de casos				
	17. Aprendizaje basado en problemas				
	18. Aprendizaje basado en proyectos				
	19. Seminarios				
	20. Trabajos de investigación				
	21. Contrato de aprendizaje				
	22. Portafolios				
	23. Webquests				
	24. Trabajo por rincones				
	25. Role-playing				
	26. Otros (señálelos)				
	27. Otros (señálelos)				
	28. Otros (señálelos)				

Métodos de evaluación.

MÉTODOS		DESCRIPCIÓN	PESO/PORCENTAJE QUE SE LE DA EN LA EVALUACIÓN (de 0 a 100)	VALORACIÓN DE SU FUNCIONAMIENTO (de 1 a 10)	MEJORAS A INTRODUCIR
MÉTODOS DE EVALUACIÓN	1. Pruebas de nivel				
	2. Autoevaluación del alumno mediante plataforma digital (cuestionario)				
	3. Autoevaluación del alumno sin uso de plataforma digital				
	4. Coevaluación				
	5. Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento...)				
	6. Pruebas de respuesta abierta				
	7. Pruebas orales individuales				
	8. Pruebas orales en grupo				
	9. Exposiciones orales con presentación de temas-trabajos...				
	10. Trabajos individuales de los alumnos				
	11. Trabajos grupales de los alumnos				
	12. Proyectos				
	13. Pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas				
	14. Casos				
	15. Técnicas de observación (registros, listas de control...)				
	16. Portafolios				
	17. Elaboración de mapas conceptuales				
	18. Otros (señálelos)				
	19. Otros (señálelos)				
	20. Otros (señálelos)				
	21. Otros (señálelos)				
	22. Otros (señálelos)				
	23. Otros (señálelos)				
	24. Otros (señálelos)				

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA. PROFESORADO

Una vez concluida la docencia de la materia en que usted emplea metodología innovadora/centrada en el aprendizaje, le rogamos que realice una breve valoración final de su utilización.

Tenga presente que las tres primeras cuestiones se refieren a la **metodología de enseñanza** utilizada y las tres siguientes a la **metodología de evaluación**.

Asignatura:

Profesor/a:

En la rejilla de seguimiento usted ha anotado los métodos de enseñanza utilizados.

1) POR QUÉ HA UTILIZADO USTED ESTA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y NO OTRA?

2) VALORE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA EN FUNCIÓN DE LA RESPUESTA DEL ALUMNADO Y DE SU APRENDIZAJE

3) SI TUVIERA QUE IMPARTIR LA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO, ¿QUÉ COSAS MANTENDRÍA DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA Y QUÉ COSAS CAMBIARÍA?

En la rejilla de seguimiento usted ha anotado los métodos de evaluación utilizados.

4) **POR QUÉ HA UTILIZADO USTED ESTA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN Y NO OTRA?**

--

5) **VALORE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA EN FUNCIÓN DE LA RESPUESTA DEL ALUMNADO Y DE SU APRENDIZAJE**

--

6) **SI TUVIERA QUE IMPARTIR LA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO, ¿QUÉ COSAS MANTENDRÍA DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA Y QUÉ COSAS CAMBIARÍA?**

--

7) **VALORE USTED EN QUÉ MEDIDA SE DA COHERENCIA ENTRE LA METODOLOGÍA DE DOCENCIA Y LA DE EVALUACIÓN UTILIZADAS EN LA MATERIA. SI NO EXISTIERA COHERENCIA, ¿A QUÉ SE DEBE?**

--

8) **VALORE USTED TAMBIÉN LA COHERENCIA EXISTENTE ENTRE SU TEORÍA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE Y LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN UTILIZADOS. SI NO EXISTIERA COHERENCIA, ¿A QUÉ SE DEBE?**

--

ANEXO 3. RESULTADOS CUALITATIVOS.

TRANSCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Percepciones sobre la metodología de enseñanza y evaluación utilizadas en la asignatura de Teoría de la Educación durante el curso 2013-14

Asignatura: Teoría de la Educación.

Profesores:

- Profesor A (Grado de Pedagogía).
- Profesor B (Grado de Pedagogía).
- Profesor C (Grado de Educación Social).

Fecha y hora: lunes, 11 de diciembre de 2013. 11:30-13:00 h.

Lugar: Seminario del Departamento de Teoría de la Educación.

Moderador: profesor A.

Identificación de los alumnos:

- 1) Alumno 1 (1º Curso de Educación Social).
- 2) Alumno 2 (1º Curso de Educación Social).
- 3) Alumno 3 (1º Curso de Educación Social).
- 4) Alumno 4 (1º Curso de Pedagogía).
- 5) Alumno 5 (1º Curso de Pedagogía).
- 6) Alumno 6 (1º Curso de Pedagogía).
- 7) Alumno 7 (1º Curso de Pedagogía).

Preguntas:

1. Describe brevemente la metodología de enseñanza y evaluación utilizada por tu profesor/a. ¿Cómo se está enseñando la materia? ¿Cómo se evalúa el aprendizaje?

2. ¿Se aprende más o menos con la metodología utilizada en clase que con una metodología tradicional? ¿Por qué? ¿Por qué se aprende más?
3. De la metodología de enseñanza y evaluación que utilizan estos tres profesores, ¿qué es lo que valoras que ha favorecido **más** el aprendizaje de los estudiantes?
4. De la metodología de enseñanza y evaluación que utilizan estos tres profesores, ¿qué es lo que valoras que ha favorecido **menos** el aprendizaje de los alumnos?
5. ¿Qué debería hacer tu profesor o profesora que no hace, en su metodología de enseñanza y evaluación para facilitar vuestro aprendizaje?

Indicaciones:

En la tabla se muestran las respuestas y los comentarios que hicieron los alumnos con respecto a cada pregunta. En la columna de la izquierda aparece un número que corresponde al alumno que interviene. Se incluye también las intervenciones del moderador poniendo en este caso como código de identificación la *letra M* y la fila correspondiente está resaltada en gris. Cuando el comentario es de todos los alumnos el identificador es la palabra *todos*.

El moderador saluda a los participantes, recuerda el objetivo del grupo de discusión -valorar la metodología de enseñanza y evaluación utilizada por sus tres profesores de Teoría de la Educación- y los invita a presentarse, antes de comenzar la discusión. Una vez hecho esto, que no se recoge literalmente, el moderador comienza con la presentación que se recoge debajo.

Transcripción de los grupos de discusión.

M	<p>La metodología que está siendo utilizada por estos tres profesores se pretende que sea una metodología innovadora y centrada en el aprendizaje, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, vuestro aprendizaje, porque entendemos que es más pertinente que la metodología tradicional. No quiere decir esto que no haya profesores que, utilizando la metodología tradicional, no sean buenos profesores. Yo he tenido profesores de esos con los que he aprendido mucho. En todo caso, nosotros pensamos, a partir de nuestra evolución profesional, que es mejor articular otro tipo de procedimientos. Estamos convencidos de que vosotros y vosotras habréis tenido experiencias con profesores tradicionales, que hemos descrito brevemente en la documentación. Son profesores que básicamente utilizan la explicación, la metodología expositiva, con poca interacción con los estudiantes o ninguna. El énfasis se pone en la transmisión del conocimiento, no tanto en el debate, en la discusión, en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. La evaluación tradicionalmente, en estos casos, se articula mediante el examen. Es verdad que esto en la universidad ahora mismo es difícil que se da tal cual porque las guías docentes conducen a los profesores a plantear otras cosas, pero eso se puede “puentear”. El profesor puede en sus documentos establecer un procedimiento formal con ciertas cosas y luego hacer otras. Es muy difícil que un profesor utilice sólo un examen para evaluar, pero ha sido la metodología tradicional utilizada en esta casa, con la que yo me he formado y he estudiado. Examen y nada más para evaluar. Y son profesores también que generalmente utilizan la tutoría, pero no de forma sistemática. No organizan habitualmente sesiones de tutoría individual o grupal. Tampoco realizan tutorías en el aula, como nosotros hemos hecho. Esos seminarios de seguimiento de los trabajos en el aula que hemos realizado con vosotros se pueden entender como tutorías grupales. Tampoco establecen tiempos ni momentos para que los estudiantes acudan a las tutorías no tanto para asesorar de cosas como para debatir o cuestionar, aunque pueda ser también para asesorar... Son profesores que están en su despacho, evidentemente, si toca, supongo, para prestar atención por si algún alumno quiere acudir, pero nada más. Ese es un poco el dibujo que nosotros hemos hecho del profesor tradicional. Yo pienso que vosotros podéis tener experiencia, no tanto de la universidad, dado que sois recién llegados la mayoría, pero sí del bachillerato. Mi experiencia de formación en la universidad ha sido básicamente con profesores de este tipo. Explicaban, tomabas apuntes, estudiabas lo que te decían, te examinabas, y listo... Partiendo de ahí hay una serie de cuestiones que querría que discutiéramos en grupo, que son las relativas a la metodología de enseñanza y evaluación utilizada por vuestros profesores. En este caso son tres profesores. Nos tenemos que centrar en la metodología de enseñanza y evaluación utilizada en Teoría de la Educación por el profesor C, el profesor B y el profesor A. La primera pregunta que os planteo es un desdoble de la primera que aparece en el protocolo del grupo de discusión que se os envió, por ir por pasos</p>
<p>1ª pregunta (primera parte): describe brevemente la metodología de enseñanza y evaluación utilizada por tu profesor/a. ¿Cómo se está enseñando la materia?</p>	
M	Tenéis absoluta libertad para intervenir
1	Si quieres que empiece yo, empiezo yo.

	A mí me gusta mucho porque se me hace corta la clase. Mi profesor fue el profesor C y la verdad es que nos hace participar, y no sólo nos hace participar, sino que además nos escucha. Después de escuchar nuestro razonamiento, si tenemos razón o, aunque no la tengamos consulta al resto de compañeros por si hay alguno que piensa de otra forma. Y con todos los resultados obtenidos en la clase ella lo valora. Si tenemos razón o no, y nos explica por qué...
M	Si tuvierais que describir una sesión de clase, de la asignatura de Teoría de la Educación, con el profesor C, ¿cómo sería?, ¿cómo se gestiona la clase? Tú has dicho que te gusta pero, ¿cómo sería una sesión habitual de clase?
1	Empieza por recordarnos la lección anterior, preguntándonos qué recordamos de la sesión anterior y cada uno aporta su opinión o cada uno aporta lo suyo... y a partir de ahí empieza a construir la clase siguiente
2	A partir de un PowerPoint. Utiliza un PowerPoint, unas diapositivas, transparencias y entonces nosotros también vamos con unas actividades o cuestiones hechas previamente. Entonces se supone que ya llevamos la materia preparada, porque por lo menos ya la hemos trabajado. Entonces, a pesar de que nos hayan surgido dudas o demás, es cuando ella las resuelve a través de ese PowerPoint y empieza a dar la clase. Y la clase se da participando, pidiendo la opinión y facilitando que participemos y que sea grupal, que no sea sólo ella la que lo da leyendo el PowerPoint y demás. Preguntando, el feedback para ver si lo entendemos, la retroalimentación y demás. El problema es el tiempo
1	Fomenta el debate entre nosotros...
2	El problema sí que es que a veces el tiempo... sí que tenemos cuatro asignaturas, muchos trabajos de muchas y a veces, cuando queremos llegar a hacer ese tema del que hemos trabajado las cuestiones, ha pasado ya mucho tiempo entre unas cosas y otras... se te olvida... llegas a clase, no te lo has preparado antes... Lo has trabajado hace dos semanas, pero de eso igual no lo llevas tan claro... Es más un problema de tiempo que no de otra cosa, no de la metodología...
M	¿Queréis añadir algo los demás? En principio, la metodología está consensuada por los profesores, pero luego están las características personales de cada profesor, su estilo, su carácter incluso... el toque que le da... ¿Queréis añadir algo más?
4	El profesor B utiliza más o menos la misma metodología. Corregimos las preguntas, si tenemos alguna duda la preguntamos. Fomenta mucho la participación, la interacción. Y yo creo que eso es muy importante... porque mediante eso el alumno aprende más que simplemente dando una clase magistral, porque yo creo que llega un momento en que desconectas...
6	Però el profesor B sí que lleva el tiempo muy medido. Nosotros ha sido: si teníamos unas cuestiones... o sea, cuestiones por temario todo muy centrado... No se ha salido del horario...
3	En nuestro caso es que han cuadrado las huelgas, han cuadrado en la clase de Teoría y hemos perdido bastante tiempo, hemos ido siempre por detrás, teniendo que correr...que quizá para lo que el profesor C planteaba de participación es más problema que favor...
2	Sin embargo el profesor C también nos lo ha facilitado mucho, ha sido muy flexible y nos ha ido... pues mira, esto entregadlo y tal...porque esta semana no lo trabajaremos, no hace falta que me lo deis ahora...O sea que ha sido muy flexible...Nos ha dado facilidades para trabajar

5	Pues yo en cuanto a la flexibilidad también me he dado cuenta porque...el profesor A lo tiene todo muy muy planificado, pero aun así es muy flexible, y eso viene muy bien a los estudiantes también porque necesitamos un poco de flexibilidad...
1	En eso también estoy de acuerdo, porque la presión que nos está pasando con las cuatro asignaturas, como decía la alumna 2, es que, a mí me ha pasado, lo digo por experiencia propia, no sé si a vosotros os habrá pasado también. Y es que cuando vas con presión porque un trabajo tiene fecha de entrega de un trabajo y vas apurado con la fecha de otro trabajo, no haces ni caso... ni caso... Vas a justo buscando rápido la respuesta para terminar el trabajo y no aprendes nada porque no le has prestado atención... Otra forma es que yendo relajados le puedes dedicar más tiempo, y estudias, aprovechas...y después cuando tienes que resolver el cuestionario, te acuerdas...
M	¿Os sentís presionados por el tiempo y las materias, por los trabajos?
1	El problema es una crítica constructiva sobre las horas de tiempo que tenemos que dedicar a eso, porque las horas de tiempo que tenemos que dedicar en casa están medidas por los profesores. Entonces, no es lo mismo que sea un profesional el que lea, que lo entiende perfectamente, el que tiene que hacer un trabajo, que sea un alumno, que no lo entiende, el que tenga que hacer ese trabajo...Con lo cual, las horas deben ser medidas por un grupo de investigación, que estén consensuadas con los aprendices, no con profesionales. Entonces, las horas que te va a exigir un trabajo también van a depender de muchas circunstancias, de tu estado de ánimo, de la presión de las otra asignaturas y demás...
4	O también personas que trabajan... no se le puede dedicar el tiempo que...
1	Entonces, dicen... 60 horas en clase y 90 horas en casa, pero las 90 horas de casa, ¿por quién están medidas? Entonces habría que...
4	Bueno, pero eso pienso que también depende mucho de la personalidad del estudiante. Hay gente que le cuesta más o que tiene más facilidades, o directamente que hay gente que se lo toma más en serio...
1	Estoy hablando de las 90 horas. Para mí no son las mismas que para ti. Si la asignatura tiene que tener 90 horas de trabajo en casa, a lo mejor a ti te cuesta 85 pero a lo mejor a mí me cuesta 120, porque tengo más problemas a la hora del aprendizaje, de comprender cosas, y entonces no está bien medido, porque mis 120 en cada asignatura son muchas horas de más. Y entonces no lo estoy hablando por mí, algunos y algunas...
4	No es real... Esa medida no es real
1	Exactamente, esa medida no es real. No es objetiva.
M	Mirad, la estimación de las horas por crédito, el crédito ECTS de Bolonia, se realizó sobre un estudiante a tiempo completo, a tiempo completo, y muchos de vosotros trabajáis... dedicando 40 horas semanales al trabajo de la universidad, a razón de 8 diarias...cinco días a la semana. Es la estimación que se hizo, la traducción de 60 créditos anuales, que es lo que tiene un curso de carrera, multiplicando por 25 horas correspondientes a cada crédito. Cada crédito se estimó en 25 horas de trabajo del alumno. Hubo países más conservadores y otros más exigentes. Hay una banda que se mueve entre 25 y 30 horas de estimación por crédito. Esas 25 horas por crédito son de dedicación del estudiante a la materia, y ahí se suma tanto la asistencia a clase como el trabajo que después desarrollas tú. Y al principio los profesores sí que hacíamos una estimación y la contrastábamos con los estudiantes. Teníamos

	unas rejillas para recoger el tiempo estimado para la realización de las diversas actividades, las de clase, las de casa, las de trabajo de grupo, fuera del aula, dentro del aula, etc. A los estudiantes les pedíamos que hicieran también esa estimación ellos, que nos devolvieran feedback para tener una idea de en qué medida la cosa se ajustaba más o menos. Se ajustaba aceptablemente, pero nunca al cien por cien. Y tampoco sé yo si hay un trabajo de investigación lo suficientemente riguroso como para permitir “casar” los datos del estudiante con los del profesor. Seguramente habrá algún tipo de desfase...
4	Pero es que además no disponemos todos del mismo tiempo... entonces no se puede hacer...
M	Claro, la estimación es un estudiante tipo que puede dedicar 40 horas semanales para sacar un curso completo de 60 créditos. Hay gente que trabaja; cada vez hay más estudiantes a tiempo parcial que a lo mejor no tienen como objetivo en un curso terminar con los 60 créditos de la carrera, sino con 30, 40 o los que sean... En todo caso, es una estimación que tiene que ver con un estudiante que se dedica a tiempo total a la universidad. Ese es un tema que ha surgido y que tiene que ver también con la coordinación entre los profesores... Es una pelota que hay que poner también en el “tejado” de los profesores, para que en las reuniones de coordinación que vais a tener al final del cuatrimestre podáis decir bueno, ha habido exceso de trabajo, os ha faltado coordinación, su hubiera sido así, etc. ¿Queréis añadir algo más a la parte de metodología de enseñanza, a lo que hacen estos profesores en el aula? Porque habéis hablado de preguntas previamente cargadas en web que hay que contestar -he entendido yo-, de respuesta a esas preguntas, de explicación del profesor o profesora utilizando PowerPoint, de dinámicas interactivas, ¿habría algo más que quisiérais añadir?
2	Porque, utilizando...sabes porque el profesor C se apoya en el PowerPoint, pero no va pasando todo el PowerPoint, para que no se entienda mal, porque igual hay otros profesores que igual sí lo hacen... Yo te pongo el PowerPoint, lo voy leyendo, como mucho te explico un poco y sigo leyendo. No, el profesor C se apoya, está ahí por si nos perdemos en algún momento... para que podamos...
3	Sí, es más una guía...
2	Sí, es más una guía...
1	En realidad, ahora me estoy acordando que el profesor C pone el PowerPoint con la respuesta a lo que te está preguntando, o sea que nos ayuda, fomenta la participación... porque cuando no obtiene respuesta por parte de los alumnos dice: venga, chicos, que lo tenéis ahí...o sea que...
M	Los profesores somos conscientes de que el manual es duro, es exigente, y de ahí el PowerPoint. Hay profesores que los utilizan, pero no los cuelgan en la web; los utilizan, pero no los cuelgan. Nosotros sí que lo hacemos... Hemos tenido dudas sobre si hacerlo o no, otros profesores no lo hacen, pero nosotros sí que lo hacemos. Es un material que ayuda; a veces las cosas están más claritas en los PowerPoint... Otras veces puede ser al contrario también.
1	Sí, a veces el PowerPoint peca tan de resumido que no te aclara nada; tiene sus pros y sus contras
M	¿Queréis añadir algo, de la metodología de enseñanza, de lo que hacen los profesores?
7	Lo del portafolis, ¿no? Que después de les activitats s’entrega un portafolis, amb algunes activitats, ja prescrites abans... i d’ahí s’avaluen les activitats que

	s'han fet, si estan mal, si estan bé, i després es dona la possibilitat d'entregar-lo després.
4	Lo corrige...
M	Eixa és la segona part, en que jo volia entrar ara...perquè el portafolis es pot entendre com a instrument d'ensenyament o d'avaluació.... De les dues coses...Aleshores la teua intervenció és perfecta... Es tractaria ara de descriure, breument, la metodologia d'avaluació utilitzada per estos tres professors...
1ª pregunta (segunda parte): ¿cómo se evalúa el aprendizaje?	
1	Nosotros de momento todavía no tenemos...
3	De momento no es numérico... es más una aportación para mejora y demás... Lo que pasa es que aquí ves un poco la trampa...veo que buscan la participación y demás, pero son presas de que al final hay que poner una calificación numérica... Es un poco una mentira que no acaba de cuajar, porque al final es una nota y tienes que ir a depender de la nota... Y más porque luego nos obligan porque luego está la beca, está no sé qué... ahí es donde yo veo un poco la trampa, sí que es verdad que ellos, que buscan la mejora, no buscando lo numérico y no dándole importancia, pero es que al final...es lo que a vosotros os interesa pero lo que vosotros tenéis que poner...lo que los profesores tenéis que poner
4	Bueno, yo no sé cómo son vuestros profesores, pero el profesor B lo evalúa con un 60% de la nota
3	Sí, el portafolios, nosotros también...
4	Es un porcentaje bastante elevado. De todas formas...
M	¿Eso está bien o mal? ¿Que se evalúe el portafolios con un 60% de la parte final de la calificación?
4	Desde mi punto de vista, muy bien. Porque son contenidos que has venido trabajando día a día. Me parece muchísimo más válido a la hora de trabajar que ponerte delante de unos apuntes a estudiártelos. Me parece muchísimo más...
1	De todas formas, el portafolios está compuesto por las tareas que has hecho previamente. Ninguno nos deshacemos de ellas, todos las conservamos... Es una buena metodología no solamente para esta asignatura, sino para que nosotros a nivel individual podamos hacerlo de todas las asignaturas... porque el portafolios no nos pide más que hacer una estructuración de todo el trabajo previo...y la primera entrega del portafolios parcial es precisamente para que nos corrija, para que nos dé pistas sobre cómo mejorarlo para la entrega del definitivo, que es ahora el 21 cuando lo tenemos nosotros... Eso lo que nos hace es que ayuda a que nosotros podamos mejorar y continuar con la segunda parte, o sea que nota no debe tener.
3	Y además, según hemos entendido, el profesor C sí que se apunta lo que nosotros personalmente hemos fallado cada uno para tenerlo en cuenta en el siguiente y saber por dónde dirigirlo y demás...
4	El profesor B también nos entrega una ficha donde pone: has hecho esto bien, o puedes mejorar...
3	Claro, es igual en nuestro caso...
M	¿Eso os parece interesante?
Todos	Sí

7	Ens dona l'oportunitat de tornar-lo a fer. No depens d'un examen final.
2	Y también están los trabajos en grupo...y la valoración de la participación y todo esto, que yo también creo que se debe valorar...
3	Lo que pasa es ahí a lo mejor desde mi punto de vista nosotros no sabemos cómo se va a valorar, nosotros no tenemos datos de si se va a valorar muy positivamente, cuánto margen va a haber ahí... La asistencia, la participación... creo que es un 20%. Luego a ver cómo se refleja eso en la nota...
M	De hecho, algunos de nosotros exigimos la firma de los estudiantes para valorar esa participación. Es algo que venimos arrastrando desde los inicios del formato de Bolonia, porque nosotros entendimos mal este formato, según nos dijeron desde el Rectorado, ya que exigíamos menos asistencia del alumno a clase. Exigíamos una asistencia del 60%; en este caso serían 36 horas de 60. Dábamos, de clases reales 36 horas de 60. Entonces hacíamos firmar para ver quién había asistido o no, y después lo hemos seguido manteniendo, no tanto para controlar la asistencia, que algunos pretenden que sea así, como para valorar la disciplina de los alumnos que están clase todos los días, que asisten con frecuencia.
2	Pero es que hay alumnos que asisten a clase pero no participan...
6	Exacto, hay gente que va a clase, pero se pone al ordenador, y yo pienso, mira, para venir a esto...
3	A mí esto me parece más falta de respeto, que tener que hacer un trabajo y no acudir... Por eso digo que ahí es donde va la valoración del profesor y ahí es donde ya...
1	Sí, a veces yo veo los compañeros de delante, y están jugando, están en Facebook... están haciendo otros trabajos y no paran, hay otros grupos que no paran de...
3	Yo creo que en nuestro caso, en el caso que estamos tratando aquí, el profesor C sí que se da cuenta... pero va a haber otros casos que va a ser más numérica, que va a ser más la firma...
2	En todo caso yo pienso que la valoración de la participación grupal va a ser más subjetiva, desde su perspectiva. Pero realmente hay otros profesores que... venga firma, firma, si has venido tantas veces, tanta nota... Y entonces es más...
6	El profesor B no nos pide la firma todas las clases...
4	Pero lo que estabais diciendo antes, que hay gente que molesta... el profesor B sí que ha llegado a interrumpir una clase a mitad...
2	Yo lo que no entiendo es que, siendo la universidad opcional... cómo hay esa clase de gente... que va a molestar...
4	No quita que no puedas hablar con tu compañera en un determinado momento... pero... bueno, nosotras, personalmente en nuestra clase, tenemos un grupito que es como que arma follón, y eso no... Y no es eso lo peor... es que molestan... es que no se toman las cosas en serio...
6	Al profesor B y a nosotros...
M	Eso pasa en todos los grupos... la alumna 5 y el alumno 7 alguna vez me han oído decirlo también: la Universidad es una oportunidad y una elección, y no tienes por qué estar en clase si no te interesa...
1	Pero es que además... no puedo entenderlo, los educadores sociales se supone que debemos cambiar el mundo, ya de momento estamos fallando...

2	Bueno, pero también es lo que decíamos antes; hay mucha gente que venimos directos de Bachiller, y en Bachiller es otra metodología... más tradicional, que está el libro, lo leo, te hago un esquema, copia, apuntes... es que vienen aquí desmotivados... o sea, yo cuando acabé Bachiller no quería volver a estudiar en mi vida... pero qué dices, si esto es lo peor del mundo... Y no, no es así. Cuando llegas aquí... ves es el profesor este, que no sé qué... no tienes ganas...
5	En mi clase también lo hemos visto, porque como estás acostumbrado a ese tipo de metodología que te lo dan todo hecho y que sólo te basas en repetir, pues que es como que no entienden qué es lo que va a entrar en el examen, cómo van a ser los exámenes, o cómo tienes que estudiar... porque están un poco desubicados...
4	Pero a mí me gusta mucho esta metodología... te lo tienes que currar más, y entiendes más y aprendes más
3	Exige más por parte de los alumnos... pero aprendes más...
4	Te exige una dedicación...
3	Sí, te exige una dedicación, que de otra manera, pues estudias una semana antes del examen y sacas un 6...
M	El aprendiz en la universidad se supone que es un aprendiz adulto, que viene con las herramientas aprendidas, lo que no es cierto del todo, pero sí que es verdad que exige cambiar la mentalidad, y eso crea ansiedad, especialmente en los más dependientes. Primero es un curso en que se sufre un proceso de adaptación, eso está claro, es un curso también para crecer, y yo he defendido aquí siempre que en primero tendrían que estar los mejores profesores, los mejores profesores para trabajar bien con los alumnos y para conseguir también la fidelización de los alumnos en las titulaciones, porque hay también muchos alumnos que llegan en segunda o tercera opción, y algunos, si pueden se van, y otros acaban quedándose, si los profesores y la dinámica les convencen.
1	Y ¿cómo se valora quién es el mejor profesor?
M	Ese es otro tema. Digo esto porque, si no, nos vamos a perder. Dentro de la metodología de evaluación habéis comentado el portafolios, el trabajo de grupo..., que tiene una parte de evaluación, la asistencia y participación, que también se valora... ¿Qué otro procedimiento de evaluación se utiliza o se va a utilizar en la asignaturas?
3	El examen
M	Pero del examen no tenéis experiencia todavía... ¿sabéis cómo va a ser el examen?
1/3	No...
5	Yo, por lo menos, sí que me lo huelo, por todo lo que entra en el portafolios. Yo sé los contenidos que te tienes que preparar para el examen...
2	Yo supongo que lo trabajaremos esta semana...
3	Creemos que será en base al portafolios...
M	O sea que iréis orientados al examen...
1	En la asignatura es fundamental la comprensión, no la memorización. Yo no le tengo miedo al examen; a lo mejor luego me llevo un chasco, pero... miedo no, porque se trata de mi capacidad de expresarme y de mi comprensión, no tanto de memorización, y entonces no, no le tengo miedo al examen.

4	Como lo hemos venido trabajando en clase no tiene por qué haber un gran problema...
1	Yo tengo miedo con la memorización literal...
5	A mí por lo menos me han comentado que si es una definición la haga mía con mis palabras, o sea que la haces tú...
1	Claro, porque puedes desarrollarlo, otra cosa es que me obliguen a memorizar...
6	Yo, por lo menos, no puedo estudiar algo que no haya entendido, por eso la memoria se queda a otro lado...
3	La memorización sin más es que luego te lleva a vomitarlo, tal cual...
M	Memorización comprensiva, por tanto...
3	Sí...
M	¿Creéis que el examen es necesario para evaluar el aprendizaje de la materia? ¿se podría prescindir de él?
Todos	Yo creo que sí, sí... (risas...)
3	Pero implicaría una participación mayor, y que saliera del alumno...
2	Y compromiso...
5	Yo creo que la gente no está preparada para eso...
2	En primero no...
3	También hay mucha gente que va por el examen... el resto le da igual... confía en que va a sacar la nota suficiente en el examen y ya está...
1	Yo es que no creo en los exámenes finales, yo creo en los exámenes parciales... los trabajos que realizamos en casa...y la participación en clase... esa evaluación parcial debía ser la que contase para el final... yo creo que participaríamos más, nos involucraríamos más... tendríamos más cuidado en las tareas y sería mucho más productivo....
4	E iríamos mucho más relajados, desde mi punto de vista. No tendríamos la presión que tenemos, o yo tengo personalmente ahora mismo...
6	Yo iba a otra carrera y hubo asignaturas en que no tuvimos examen, y la cosa salió bien... se evaluaba mediante trabajos, participación en clase... y la cosa salió bien
M	¿Los grupos eran igual de numerosos que aquí?
6	No... 40 o 35 o así...
M	A veces eso es un problema. No es lo mismo tener una clase de 50 alumnos, con los que se puede interaccionar con más intensidad, que trabajar con 87 alumnos, como es mi caso. No sé vosotras cuántas personas estáis...
6	Sesenta y pico...
M	Es que no es lo mismo. Es más fácil de hacer con 50 que con 87.
1	Bueno, al profesor C no se le escapa nada, nos conoce a todos por el nombre...
M	Perfecto. Vamos ahora con la segunda cuestión...
2ª pregunta: ¿se aprende más o menos con la metodología utilizada en clase que con una metodología tradicional?	
3	Se aprende más, pero hace falta más participación...
M	¿Todos estáis de acuerdo en que se aprende más?
Todos	Sí, por supuesto...
M	Viene ahora la segunda parte de la pregunta
2ª pregunta (segunda parte): ¿por qué? ¿por qué se aprende más?	
3	Porque participas más, te involucras más... Las cosas se tienen que interiorizar... Se trabaja con distintos procedimientos...

7	I a més fas les activitats de casa... i participes més...
6	Yo estoy totalmente en contra de las clases magistrales. Llegan, te sueltan el rol, y luego a casa...
1	Lo que has de memorizar en cuanto acabas la asignatura se te olvida, lo que razones y se te asienta, se te queda... Si se trata de aprender, es algo que ha de quedar dentro de tu cabeza, como personas...
M	Si os dejaran elegir entre esta metodología u otra, ¿alguno de vosotros elegiría metodología tradicional?
Todos	No, no...
M	Es que yo conozco alumnos que me han dicho alguna vez algo así como que “yo pediría que no me marearais tanto, que me explicarais, que me examinarais y listo”
1	A esa persona habría que preguntarles por sus motivaciones. Seguramente será por tener algo, porque mis padres me obligan...
5	Yo es que por ejemplo también he asistido a clases que me han gustado mucho... pero la persona que las da tiene que estar muy bien dotada porque te capta, es como una conferencia... pero claro, de esas hay pocas personas...
2	Pero para eso te tiene que interesar el tema y te tiene que captar...
1	Yo pienso como la alumna 2... que primero te tiene que interesar el tema. Y, si te interesa el tema te lo tragas todo... otra cosa es que no te interese...
3	Todo tampoco te interesa...
2	Yo cuando terminé el bachillerato no quería estudiar, pero luego hice un ciclo por mis profesores me gustó... hacías cosas, es por eso, la metodología, la forma de hacer, llegar a clase, hacer cosas, despertar el interés, participación...
1	Es una interacción entre quien habla y quien escucha... Si un conferenciante, profesor te sabe atraer a ese tema todo lo que te está diciendo te lo estás comiendo... todo, otra cosa es que estamos huyendo de las enseñanzas tradicionales, de la metodología clásica. Eso, como ya he dicho, cuando terminas la asignatura lo olvidas. En la metodología participativa el profesor sabe cómo despertar tu interés...
6	También, en mi carrera, por ejemplo, hay cosas importantes e interesantes para la vida, para formarte como persona. Eso se te queda...
M	Muy bien ¿Queréis añadir algo más de esto? Vamos con la tercera de las cuestiones. Entra ahora la parte evaluativa, vosotros también nos vais a evaluar.
3ª pregunta (primera parte): de la metodología de enseñanza y evaluación que utilizan estos tres profesores, ¿qué es lo que valoras que ha favorecido más el aprendizaje de los estudiantes?	
3	Sobre todo la participación ...
2	La dinámica participativa y de interacción entre el profesor y los alumnos...
5	Y la flexibilidad...
3	Eso ya lo hemos hablado antes ...
1	Que se preocupe, si lo has entendido, si has y alguna duda...
2	Que se implica, que no es una persona externa, que me entregas esto y te lo devuelvo corregido.
3	Si hemos necesitado algo, lo ha buscado, lo ha conseguido enseguida...
1	Además se preocupa mucho porque aprendamos, está muy pendiente de quien no entiende... además pregunta “¿alguien no lo han entendido?”, y busca formas diferentes de que hacerlo entender a todos. Lo más importante de esta

	metodología para mí es que cada uno alumno individualmente lo que está explicando
2	A pesar de que no siempre pueda abarcar...
1	Pero por lo menos lo intenta...
2	Sí desde tutorías... siempre está disponible...
M	Hay también hay elementos que son de tipo personal: es decir, de la personalidad del profesor, de su carácter, de su manera de entender la profesión, etc. Porque esta metodología también se podría articular de una forma un poco más relajada o distanciada de los estudiantes...Es decir, que el compromiso del profesor con este tipo de metodología se puede favorecer, pero también depende del estilo personal del profesor, del talante.....
3	Sí, porque si tú lo ves que se implica, también te implicas más. Si no es así, pues haces tu trabajo sin más...para salir del paso y aquí paz y allá gloria...
1	Es un feedback continuo...
M	También depende de la empatía, que no es lo mismo que la simpatía.
6	Yo veo que el profesor B va más allá de la simple clase, que se preocupa porque aprendas, porque lo entiendas, está ahí para todo...
4	Lo que también hace el profesor B, no discrimina a ningún alumno, pero sí que intenta, no sé cómo decirlo...
6	Si ve que pones interés, que pones de tu parte, él también intenta...
M	¿Darles más...?
6	Como tiene más interés, le da más. Este profesor intenta que todo el que tenga interés tenga más...
M	Esa es también una forma de atender a la diversidad de la clase...a quien puede menos hay que darle... y a quien puede más también hay que darle...
4	Yo eso sí que lo he notado con él... Voy a poner un ejemplo reciente... Hace poco estamos teniendo la exposición de los trabajos grupales, y la cara de satisfacción del profesor B ayer era increíble, una sonrisa de oreja a oreja...
6	Yo ayer me di cuenta... Es que hay profesores que es como que pasan...
M	Estupendo, vamos ahora con la segunda parte de la pregunta.
3ª pregunta (segunda parte): de la metodología de enseñanza y evaluación que utilizan estos tres profesores, ¿qué es lo que valoras que ha favorecido menos el aprendizaje de los alumnos?	
1	Todo es mejorable...pero ahora mismo no se me ocurre...
M	Luego os voy a plantear otra pregunta, referida a qué no hace el profesor que debería hacer, pero eso será luego. En la pregunta actual se trata de valorar lo que hace el profesor...
1	Yo creo que la tolerancia del profesor con determinados alumnos...los que no paran de hablar...Se pasa toda la clase diciendo: “va, xiquets, va, xiquets...”: Están toda la clase haciendo mucho ruido. Por favor, llega un momento en que ella los tiene perfectamente identificados, como nos pasa a nosotros. Llega un momento en que ella debería plantarse, porque no es que la interrumpen a ella, es que están molestando tres o cuatro al resto, a los otros sesenta. Entonces llegaría un momento en que hay que decir: “os invito a salir fuera...” Eso serviría para todos los demás. Si no quieres entrar en clase, nadie te obliga. Otra cosa es lo que decíamos antes; un comentario cortito, un minuto. Esto es algo que sube y baja, pero que se corta. Me refiero a algo continuo y seguido. No es lo mismo. Yo creo que tiene demasiada permisividad

6	Es que yo creo que si esas personas actúan así, si ellas mismas no se dan cuenta... por mucho que se les diga...
1	Es que es misión del profesor, porque yo muchas veces es que los tengo detrás... A mí molesta muchísimo. Primero, que es una línea en valenciano que a mí me cuesta mucho más que en castellano. Ya tengo que hacer esfuerzos para seguir todo en un idioma en que no estoy igual de cómoda, aunque lo entienda. Hay veces que aparece una palabra y me tiro un rato para intentar comprenderla, y ya me pierdo las siguientes. A mí me cuesta, y si tengo al lado gente que no deja de hablar... No es mi tarea decirles que se callen, es cosa de la profesora... Yo no voy a ir ahí a decirle: "seño, es que no me dejan oír..."
2	De hecho, ha habido algunos profesores que han dicho: a mí me estáis molestando pero yo estoy dando la clase; si hay alguien que no puede estar atendiendo, pues le pediré que salga... ya está... Pero también somos nosotros los que tenemos que dar pie a eso, porque si nos callamos...
1	Yo no voy a enfrentarme a ningún compañero...
4	También hay muchas maneras. Yo, si veo a algún compañero que está molestando se lo digo, se lo digo bien, pero se lo digo... ya está... yo quiero escuchar...
1	Aunque tú lo digas desde el respeto, esa persona que sabe, que es consciente de que está molestando... se puede considerar que eso es un tipo de agresión, o, lo que es peor todavía, si yo estoy haciendo algo mal, y sé que lo estoy haciendo, que alguien me lo diga... me va a molestar...
4	Estamos de acuerdo, pero ellos se exponen a eso...
M	Tú defenderías una actuación más estricta del profesor en algunos momentos...
1	Sí cuando es repetitivo... no en casos puntuales, tampoco se trata de volver a la escuela primitiva, pero cuando es continuado... si es la misma gente que no presta atención en clase, que molesta, a la tercera o cuarta clase yo pondría remedio
6	Yo eso lo vincularía más a la falta de compromiso por parte de algunos alumnos...
5	A mí personalmente me gusta trabajar en grupo, pero me gusta trabajar en grupo cuando los demás son igual de comprometidos que yo, y trabajamos todos igual...
1	Pero el acceso a la universidad no es por motivación, es por nota...
4	Hay gente que no es lo suficientemente comprometida para hacer el trabajo...
6	Y más cuando hay mucha gente...
1	Y más cuando, como el moderador ha comentado antes, es que a veces es tercera opción... ¿qué motivación puede tener esa persona?
2	Es que a lo mejor le surge luego...
M	Por eso yo decía antes que es importante que haya profesores que hagan los cosas bien, porque a veces se consigue lo que llamamos la fidelización en la titulación, que la gente se quede y se quede a gusto...
1	Es que la vara de medir no puede ser del mismo tamaño...
6	Es que los que accedimos en primera opción estamos más motivados...
M	Ya, pero como tú decías antes el acceso se hace por nota y mientras haya un exceso de demanda... mientras no haya equilibrio entre oferta y demanda tiene que ser alguno el procedimiento... es la nota, y la nota conduce a ese tipo de cosas... Tampoco todos los alumnos que han elegido en primer lugar la carrera

	son alumnos ejemplares en todos los casos... También son de los que molestan a veces, y demás...
1	Es que la vara de medir tiene que ser flexible...
4	Pero generalmente los que somos de primera opción estamos más motivados...
M	Claro, en este caso lo lógico es que exista más compromiso del estudiante, sobre todo porque es una opción libre... porque tú estás aquí si quieres, y si no, no, y porque además cuesta dinero. Yo sí que os puedo decir que los profesores hablamos de estas cosas y que comentamos a veces que de unos años a esta parte con los alumnos de primero pasan cosas que no pasaban antes. Yo a veces les digo es que parece que seáis de EGB, eso de llamar la atención a los alumnos para que se callen... es algo que antes no se producía en absoluto y es algo que se está empezando a producir. Claro es que nosotros también nos hacemos mayores y decimos es que cada vez son más niños. Es un efecto de edad también...
1	¿Sabes lo que pienso...? Ahora estoy recapacitando sobre lo que hablan los compañeros y hablan sobre otras asignaturas. Es la presión de los trabajos y los alumnos están... Como esta asignatura la llevamos aprendida de antes, y trabajada el tiempo se aprovecha para hacer otras cosas...
3	No creo que hayan contestado las preguntas y se pongan a hacer otras cosas, eso para empezar... y dos, el hecho de que, si realmente piensas que tienes que hacer otro trabajo, pues me parece muy bien, pero hazlo fuera. Una poco de respeto...
6	En nuestra clase yo no creo que estén hablando de otras asignaturas. Seguramente están hablando de otros temas, estarán en Facebook o en otros sitios...
4	No tienes más que pasar por detrás y ver lo que están haciendo...
M	Ahí probablemente el hecho de solicitar las firmas sea contraproducente. Yo, escuchándoos a vosotros, probablemente no las pida... porque la firma te obliga a estar, porque si firmas entiendes que ya tienes algo...
3	Claro, los dos puntos de participación ya los tienes... por estar
2	Pero realmente no está siendo productivo. Estás pero no estás...
4	Cuantas veces me han quitado la hoja de las manos para firmar otras personas...
2	Y, si no es para firmar otras personas... gente que viene a las cinco y media... que saben que la hoja se pasa a final de clase y vienen justo a tiempo para firmar...
1	Delante de mí ha firmado una persona en nombre de otra, así que, si delante ha firmado, pues... se supone que mi amiga o mi amigo, oye, fulanito, firmame. Lo que pasa es que luego, en los resultados finales...
M	Bueno, yo el año pasado detecté varias firmas falsificadas... era una estupidez, no tenía ningún valor e indicaba una falta de honradez del estudiante, y ante eso me irrité mucho y lo expuse en clase... y los puse de vuelta y media. Entonces, esto puede ser contraproducente, por lo que estáis comentado. Me decís entonces que, a la hora de hablar de qué favorece menos el aprendizaje del estudiante tenemos, por un lado, la presión del tiempo, que está muy comprimido todo, y me habláis también de las actitudes de determinados estudiantes que no son lo suficientemente comprometidas... ¿Hay algo más de

	cara a pensar de esto de lo que estamos hablando, de qué es lo que favorece menos el aprendizaje del estudiante?
1	Seguro que lo hay, pero...
2	Yo pienso que igual a veces, en nuestro caso con el profesor C, personalmente lo que yo he encontrado es que a veces, para contestar las cuestiones, por falta de tiempo, tienes que leerte el manual deprisa y corriendo...y no lo entiendes, y, como no lo entiendes, muchas veces copias, no te paras a leerlo despacio para entenderlo, copias, pim, pam, que viene derivado por la falta de tiempo y muchas veces no hay una comprensión...del temario, que también viene dado a su vez porque es muy complejo, estamos en primero, y cuesta mucho adecuarse al contenido...a pesar de que la profesora ha sido bastante flexible...
M	Pero, ¿eso supone que en las otras materias también se os exige un compromiso, digamos semanal...casi diario de pedir trabajos y de gestionar las entregas...?
1	Y en algunos casos es completamente absurdo, porque no nos sirve para nada y no puntúa para nota... pero no de esta asignatura
M	O sea que todos los profesores os exigen un trabajo continuado...
Todos	Sí...
M	¿Y las entregas de los trabajos también se solapan? ¿no hay un cierto equilibrio? ¿hay coordinación entre los profesores?
3	No...
1	No, no tienen coordinación entre los profesores
M	Eso lo deberías decirlo; yo el año pasado estuve en Educación Social y allí tuvimos una reunión previa de coordinación, bajo la dirección de la coordinadora y comentamos la planificación que teníamos de trabajo y de entregas, y en ella recuerdo que un profesor dijo: bueno, como mi asignatura es anual, Didáctica, yo en diciembre no les voy a apretar ni les voy a pedir entregas, ya vosotros lo vais a hacer. ¿Este año no se ha hecho así también?
3	No...
2	A nuestro profesor se lo comentamos porque íbamos muy agobiados y nos dijo que eso teníamos que decirlo y que hablarlo y que ellos se tenían que coordinar...
M	Ya, lo que pasa que en vuestro caso sería a toro pasado y habéis sufrido la experiencia negativamente, lo debíais haber dicho antes porque para eso tenéis delegados de aula...
2	No...
M	¿No tenéis? El año pasado sí que había... ¿En Pedagogía no tenemos delegados de aula? Pues eso sí que es importante para la coordinación, y es una cosa que se hace de oficio todos los años...Se elige un delegado o delegada de aula, democráticamente, y es quien se encarga de estas cosas...
1	Nosotros tenemos delegada y yo soy la subdelegada. Somos las dos que nos presentamos...
M	Pues muy bien. Si no queréis añadir nada más respecto al aprendizaje... Han salido algunas cosas, como el tiempo o la actitud de algunos estudiantes y estaba relacionado con el tiempo, la necesidad de trabajar con mucha

	intensidad, con mucha rapidez, por la presión del tiempo...cosas que necesitan un poquito más de calma para poder presentar las cosas...
5	Nosotros en las otras asignaturas también tenemos bastantes trabajos, pero, no son tan densos, porque en ésta son sólo seis preguntitas, pero seis preguntas... y si en todas las asignaturas hubiese un trabajo semanal como en esta... Sí que me gusta hacerlo y aprendo con él, pero no tengo tiempo y, si en todas las asignaturas fuera así no podría, entonces es contradictorio...
2	Yo a veces pienso que el PowerPoint, que lo pasáis, aunque después de terminar la clase...si se pudiera pasar antes para tenerlo...
M	¿No lo tenéis vosotras colgado antes en la web?
2	No, hasta que no termina la clase no tenemos el PowerPoint. Entonces, de tener las preguntas con el PowerPoint al lado..., porque te puede ir complementando...para tenerlo mejor...
M	Vosotros sois privilegiados, lo tenéis antes... (dirigiéndose a los alumnos de su grupo)
Todos	Risas...
4	Y es que a veces hay preguntas que te abarcan... 10 páginas. Y he dicho, pues como no me quiero calentar la cabeza, copio, copio y copio...
6	Yo, que estoy haciendo primero y segundo... tengo otra asignatura que tengo que entregar semanalmente también, y es algo...
1	Yo, de lo que me he dado cuenta es de que en las cuatro asignaturas trabajamos autores coincidentes... Y hay alumnos que se quejan... Yo digo: están tontos, no lo digáis, porque lo que ves en una asignatura refuerza lo que se ve en la otra...
6	Yo tengo el mismo profesor; también tengo al profesor B. La asignatura es muy dinámica, o sea que a mí me viene muy bien...
7	Lo que veus en una asignatura complementa lo que veus en altra, o siga que ens vé molt bé...
1	Cada profesor tiene un primer autor de determinada teoría, o de determinada práctica...Porque Teoría de la Educación, Psicología del Desarrollo, Didáctica, o Fundamentos... aunque coinciden con autores, hay varios temas, y dice: el primero que hay en esta teoría, el primero que ...
M	El primero que formuló la teoría o el primero que yo creo que es más importante...porque no es lo mismo
1	Ahí está, porque como no hay consenso... cada profesor nos da a uno distinto...
M	Si te estás refiriendo a elección de personaje favorito, a aquel que le dice más al profesor... eso no se puede consensuar, porque a mí me puede gustar más Bruner y al profesor B le puede gustar más Piaget, y a otro profesor o a quien sea, le puede gustar más Ausubel...
1	Pero si uno nos dice que el primero fue Piaget y en otras asignaturas nos dicen que el primero fue... porque tanto en Teoría como en Psicología hemos visto a Piaget y a Vygotsky, y eso ayuda porque nos sirve para las dos...
M	Sí, porque además la lectura de cada asignatura será diferente: uno pondrá más énfasis en el desarrollo y otro en aspectos pedagógicos...
2	Yo lo de Teoría lo pongo en todas las asignaturas... (risas)

M	Eso es bastante estratégico... Tú hablabas de la densidad y demás, y es que creo que estos profesores piensan como un profesor mío, que llegaba y en quinto nos decía, en Pedagogía Sistemática: muchachos, mi asignatura es más importante que todas las demás, así que vais a trabajar en ella más que en todas las demás... y era verdad... Bueno, lo digo en plan de broma
1	¿Eran verdad las cosas, que era más importante que las otras materias y...?
M	Era verdad que nos hacía trabajar más que en las otras materias, pero no era verdad que fuera más importante que las demás asignaturas... Era también una forma de decir que lo mío es lo más importante...
4	El profesor B sí que dice alguna vez que su asignatura no es la más importante, pero que sí es importante. El reconoce que tenemos otras asignaturas en las que también hemos de realizar trabajos, pero quiere que en su asignatura aprendamos lo más posible...
M	Yo le decía a la alumna 1 que la asignatura es densa, antes la teníamos repartida entre dos asignaturas, en 1º y 5º, luego ya se quedó en una asignatura, y con los nuevos títulos se ha comprimido mucho... Y tiene elementos de alta complejidad para alumnos de primero, pero es que es el único momento en que podemos tratarlos. Lo que es la epistemología de la disciplina, lo que es el mapa de la Pedagogía, de las Ciencias de la Educación... Las cuestiones epistemológicas, si no se trabajan aquí no se trabajan en ningún lado. Y uno puede terminar la carrera sin tener siquiera una ligera idea de lo que es el mapa de las Ciencias de la Educación. Porque, en la asignatura de Bases algo estudiaréis de esto, pero ellos van a la metodología, no lo que es la ciencia. Yo sé que es duro de trabajar en primero, pero, si no lo trabajáis aquí, no lo trabajaréis en ningún otro lado...
1	Esto en el libro no está bien. Yo he sido incapaz de aclararme. He tenido que buscar otras fuentes... porque eso yo no lo veo. Entonces, crítica constructiva, doble página, o página plegada... la letra es demasiado pequeña...
M	Buena, otra crítica, según veo, ¿podría ir en relación con lo que son los materiales?...
1	No entiendo la pregunta...
M	Sí, si cuestionáis el manual o los otros materiales...
1	En lo que a mí respecta, ya te lo he dicho antes de empezar, felicidades por el libro, es un libro muy completo y muy técnico, pero si me preguntas si el libro me gusta, pues no... Es una contradicción porque, por un lado, si nos situamos como futuro profesional, pues te he felicitado, pero no como alumna de primero... Precisamente porque es demasiado profesional, no te inicia, te mete ya a fondo... con conceptos demasiado técnicos. Está bien que lo de epistemología hemos de aprenderlo en primero, y lo de paradigma, y otras palabrejas que hemos de aprender en primero, pero... sí que pienso que habéis escrito para la crítica de vuestros compañeros, no para alumnos de primero... Es una crítica constructiva, no quiero...
M	En cuestiones de vocabulario yo he oído a veces de mis alumnos decir que es un vocabulario muy técnico, pero es que en la universidad hay que hacerse con el vocabulario técnico... no podemos hablar como en una conversación coloquial. Es verdad que eso a veces puede llevar a “marcar un territorio”, de modo que nadie se entere, que es lo que pasa a veces con los de Derecho o los de Medicina. Los médicos, a veces, te dicen unas cosas que tú acabas

	pidiéndoles que te las traduzcan a nivel coloquial. Es complicado de gestionar lo que es el lenguaje inteligible y sencillo con el lenguaje preciso, científico...
1	El lenguaje técnico es imprescindible, en la universidad y en otros sitios. Pero yo os invito a que escribáis otro libro para alumnos de primero en que no sólo pongáis la teoría, sino que también os esforcéis en poner ejemplos, ejemplos prácticos, donde podamos asimilar los conceptos y se nos queden grabados para siempre...
5	Yo ahí discrepo contigo ...
1	Pues adelante...
5	Porque más que nada... justamente me parece bien que haya cosas que no entienda, porque a veces eso me ha pasado, porque como luego en clase se recalca...y, aunque no me lo sé, no te puedo decir algo con un lenguaje completamente técnico, pero ya lo leo y luego ya me suena y como luego lo explica...y ya pone ejemplos...
1	Es que yo no quiero que me suene... es que quiero comprender el concepto...
5	Es que es como una mezcla de los dos... con lo técnico, en tu caso, te lo miras tú, y luego, con la explicación...
2	El problema, de todas formas, volvería a ser el tiempo...Aparte de que busques otros medios para conseguir la información, pues luego se te queda, como a ti te ha supuesto una dificultad...y la has resuelto, ya es que como que lo interiorizas más... a mí al menos me ha pasado eso
M	Hoy en día, además, tenemos Internet, que ha simplificado mucho las cosas.
1	De todas formas, yo ya he terminado. Ya tengo hasta las cuestiones del tema 9 completadas...o sea que el libro o ha cumplido su finalidad o ya no la cumple...
M	Bueno, esto es un grupo de discusión y lo que interesa es recoger vuestras opiniones sobre la materia...Va ahora la última cuestión
4ª pregunta: ¿qué debería hacer tu profesor o profesora que no hace, en su metodología de enseñanza y evaluación para facilitar vuestro aprendizaje?	
3	En nuestro caso lo hemos dicho ya, y sería poner las preguntas antes....
2	Quieres decir el PowerPoint
3	Sí, poner las transparencias antes...
4	Nosotros también. Yo rebajaría el temario, pero claro...
Todos	Risas.
2	En eso estamos todos de acuerdo...
M	¿Cuántos temas dais?
3	Nueve...
2	Nos hemos quedado en nueve, y yo creo que, para trabajarlo bien, bien, bien, siete sería suficiente...Tenemos hoy el tema siete. La semana que viene tenemos el ocho y el nueve no nos entra; bueno, lo tenemos en el portafolios... pero no en el examen
1	Son siete...
M	Nosotros, nueve... el profesor B y nosotros; bueno, nueve relativamente, porque el tema de Desarrollo Sostenible...
5	Yo ese tema me lo leí, pero como no lo vimos en clase no me enteré prácticamente de nada...

2	Yo, como era voluntario, pues lo intenté, pero, como necesitaba tiempo y empecé y vi que me costaba, pues lo dejé, y me quedé con las ganas, pero...
M	Pues ese es un tema interesantísimo. Luego hay una asignatura, que se puede cursar. No sé si está en las dos titulaciones, Pedagogía ambiental o Educación y desarrollo sostenible...No sé si está en las dos... Bueno, ¿algo más que debería hacer el profesor y no hace?
5	Bueno, en mi clase al menos procura promover mucho la participación, pero claro es algo que no depende sólo de él, hay gente como que no consigue...Claro, yo me pongo en su lugar y no sé cómo lo haría...para que haya más participación y demás, hacer... Cuando hay técnicas, como Puzzle de Aronson y demás, ahí sí que hay más participación y sí que lo ha procurado hacer, pero es que como que un poquito más... También es que mi grupo está como un poco dividido y también es difícil...
3	Todos estamos divididos...
5	¿Sí? ¿Ha pasado en todos?
2	Sí, es normal. Te juntas con... porque somos un montón...
4	Es imposible llevarse bien con todos...o llevarse...
6	Eso, llevarse... Yo estoy con gente de primero y segundo y al final no sé quién es cada uno...
2	Yo voy a primero y hay gente de quien no sé los nombres...
3	Somos una carrera con mucha carga ideológica también... hay mucha ideología y la forma de enfocar... de entender la educación social, con lo cual ahí hay un choque...
4	También hay mucha competitividad...Yo en mi clase lo noto...y ahora, que estamos con las exposiciones cada vez más...Alguien ha hecho esto en la exposición yo voy a hacer más, y va a ser más impactante
2	Yo no he notado eso, así no...
M	¿Hacéis coevaluación de las exposiciones en vuestros grupos?
3	En nuestro grupo no hemos empezado todavía...
2	Vamos a tener mañana la primera exposición de Teoría y vamos a evaluarnos, eso nos dijeron, que los compañeros iban a evaluarnos. Vamos a traer una persona...y ella nos dijo: ojo al tiempo, que los compañeros evalúan... y encima es jueves y a última hora, o sea que no se... qué nota nos van a poner, o sea que de objetivo va a haber poco...
4	A mí no me gusta que los compañeros evalúen...
M	¿Por qué?
6	Pues porque yo creo que un alumno, y más si está en primero no puede llegar a ver lo que ve un profesor
2	Y además está la apreciación personal de cada uno...
4	Pero, ¿eso no lo tenéis en cuenta, verdad?
M	El valor que nosotros le vamos a dar a eso es un valor relativo, pero es también una herramienta de aprendizaje, porque cuando tú tienes que evaluar a otro aprendes también a evaluarte a ti mismo. Esto tiene que ver también con la autoevaluación, que os pedimos también en el portafolios...La autoevaluación no es fácil de realizar, y evaluar a otros ayuda a aprender...La evaluación de

	los alumnos a veces es seria y rigurosa, otras veces no lo es... evalúo así porque es mi amigo, o pongo lo primero que me parece...eso depende de la madurez del alumno y de los indicadores que hay. Los indicadores que nosotros tenemos en la rejilla unos son objetivos y otros no lo son tanto, y es más difícil valorarlos, pero es algo que se va aprendiendo...
1	No somos objetivos...
4	A mí siempre me han dicho que soy mucho más exigente evaluando yo a mis compañeros de lo que podría ser el profesor...
M	Yo el año pasado me tomé la molestia, no en este grupo, en que eran muchos, sino en otro grupo, del Máster, que eran sólo 30, de traducir los indicadores de la rejilla a puntuaciones, de mi valoración y de la de los alumnos, y confirmé que yo era mucho más benévolo de lo que lo eran los propios compañeros...De modo que eso que piensas que los alumnos tenderán a evaluar alto a sus compañeros porque luego ellos tienen que ser evaluados también, en este caso no se daba...
2	Pues yo esas cosas, por ejemplo, que se pierden, que se cortan en la presentación, no las tengo en cuenta, porque pienso es que luego me va a pasar a mí también...
6	Y luego, en la exposición, también hay gente que está hablando y es que como que te desconcentras...Y luego los compañeros lo ven y te valoran mal...
4	También la gente se sale directamente a la mitad de las exposiciones y se va a casa...Ayer, en la última exposición, un compañero de clase dio las gracias a todos los que habíamos estado hasta el final
M	Nosotros ayer terminamos a las dos y media; estuvimos tres horas... Bueno, entonces habéis aportado el disponer de los PowerPoint con tiempo, el fomentar la participación del alumnado que no participar de ninguna forma. Yo os puedo comentar que hace unos años en que tuve un grupo no tan numeroso exigía a los alumnos que participasen al menos tres veces en la clase a lo largo del cuatrimestre, pero era costoso, porque tenía que anotarlo, y os puedo decir que había alumnos que se estresaban muchísimo, porque hay gente muy competente a nivel intelectual pero a la que le cuesta mucho hablar ante los compañeros, y que la vez que sufre muchísimo, entonces forzar eso como que no... Llega un momento en que también eso se hace incómodo.
1	Però, claro, o se esfuerza uno o después, ¿cómo van a defenderse...?
M	Yo también les decía eso, que normalmente en tu profesión no vas a estar tras la mesa de un despacho sin interaccionar con la gente, sino al contrario...
4	Sí, pero el miedo a intervenir delante de ochenta personas a mí es lo que me para...
M	Y en primero todavía más, ya que sois recién llegados, no os conocéis y la presión del grupo impone mucho. Conforme avancéis en la carrera os impondrá cada vez menos. Y, si no, apañados estáis...
6	A mí me pasa que en clase no intervengo mucho, pero es por la presión, luego fuera ya no...
2	Yo la semana pasada he visto a gente intervenir en clase que no le había oído la voz...pero en general somos un grupo que participamos...
4	Però en mi clase siempre son los mismos...
3	Allá luego cada uno...
1	Pues se supone que esta carrera fabrica líderes...

M	Esto es algo bastante frecuente, que hay un grupito muy participativo, que interviene mucho y a los que hay que decirles: espera un poco, que intervengan también otros, no intervengáis siempre los mismos...pero bueno, quien quiere intervenir tiene el derecho a hacerlo. Vosotros tampoco sois tantos como en los otros grupos y eso facilita que la gente pueda participar; si sois cincuenta y asisten treinta -esos son los grupos que suele tener o que solía tener Educación Social-, es más fácil. No es lo mismo que si hay 87. Aparte, a nosotros el espacio físico también nos condiciona para mal: son aulas con bancadas y sillas fijas
1	Nosotros también
M	Pero, ¿vosotros no estáis en el aula FC1?
3	Este año está allí segundo, creo, de Educación Social... Primero estamos en el aulario 3.
M	Nosotros hemos estado allí, en la FC1, en el aula que hay nada más subir de la escalera. No es un aula bonita, pero las sillas se pueden mover y se puede reconfigurar el aula. El aula en la que estamos este año es muy incómoda...Ha habido cosas que queríamos hacer y que no hemos podido hacer...
1	A la hora de hacer trabajos en clase... es difícilísimo...
2	Los trabajos y los debates. Cada vez que interviene un compañero tienes que estar...
M	Esa fue una petición que hicimos al rectorado y no nos hicieron caso. Cuando hicieron aquí la reforma del edificio les pedimos sillas de paleta y no nos hicieron caso. Luego hubo que conseguir dinero -fijaos en la contradicción- y la Facultad puso algo para colaborar con el órgano de allá, hubo que reconfigurar las aulas, convertirlas en llanas porque sabéis que las aulas tienen algo de inclinación..., arreglar los tabiques y cambiar las mesas y sillas... y es porque no nos hicieron caso...aunque dijimos que no lo queríamos así...
1	Es que el aulario parece una cárcel o algo así...
2	Yo cuando vine aquí estaba toda ilusionada. ¡Qué Facultad que tenemos! ¡Una emoción! Y luego te llevan allí.
M	Sí, es una pena que no tengamos más aulas, porque el edificio que tenemos está muy bien y tenemos muy poquitas aulas. Hombre, en el aulario, los dos anfiteatros sí que están incómodos, son muy inclinados, pero las otras clases son como las de aquí, con mesas y sillas fijas...
1	Las sillas son rígidas, muy incómodas para la espalda...
M	Bueno, si no hay nada más terminamos aquí. Muchas gracias por vuestra participación. Habéis intervenido con toda libertad, creo yo, y la dinámica ha sido fluida. También hemos sido disciplinados. En una hora y media hemos solucionado el tema... Muchas gracias.

CUESTIONARIOS DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL ALUMNADO CUMPLIMENTADOS

Alumno 1

1) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA MATERIA

El profesor ha utilizado una metodología de enseñanza en la que incluía tanto clases teóricas como clases prácticas.

Así pues, en las primeras trataba de explicar los contenidos recogidos en el libro ayudándose al mismo tiempo de las diapositivas correspondientes a cada tema y permitiendo también la intervención de los alumnos en dichas explicaciones y la resolución de aquellas dudas que podían surgir.

Respecto a las clases prácticas, el profesor trataba de presentar actividades que permitieran desarrollar y aplicar los contenidos teóricos explicados en las clases anteriores. Éstas permitían en algunos casos el trabajo en pequeños grupos, la visión de diferentes videos relacionados con dichas prácticas y en otras ocasiones la exposición de una situación o un caso que permitiera acercarnos más a nuestra labor como futuros/as pedagogos y pedagogas.

Por último, también cabe destacar el tiempo que nos ha permitido destinar en horario lectivo a la elaboración y concreción del trabajo de la asignatura.

2) VALORA LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS QUE HAYAS EXPERIMENTADO

En cuanto a la metodología de enseñanza utilizada, pienso que es muy positiva para adquirir un buen aprendizaje en el aula. Desde mi punto de vista, la posibilidad de recibir las explicaciones necesarias referidas a cualquier contenido de la asignatura teniendo como base tanto las diapositivas como el libro que el mismo profesor nos proporcionaba, facilitaba en gran medida la comprensión y favorecía la atención, puesto que, en contraposición y desde la experiencia, las clases expositivas que no proporcionan ningún material no permiten desarrollar en esta medida el aprendizaje ya que el alumnado está más pendiente de recoger bien la información que el profesor en cuestión está proporcionando de forma oral al alumnado.

Por otro lado, y gracias a las clases prácticas, he logrado aplicar de forma más práctica lo recogido en el libro, por lo que pienso que son muy útiles para acercarnos más a la realidad educativa.

Cabe destacar de la elaboración de éstas, la parte formada por “Implicaciones Educativas”, la cual obligaba a recapacitar sobre la importancia de dichos contenidos y sobre cómo podrían aplicarse en las diferentes instituciones educativas, llevándonos de esta forma a establecer una mayor capacidad crítica y de reflexión sobre diferentes casos.

3) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Si tuviera que realizar de nuevo la asignatura de Teoría de la Educación, mantendría la gran parte de factores que conforman la metodología. Pienso que tanto las clases expositivas como las prácticas están muy bien organizadas y dan lugar a la adquisición de buenos aprendizajes.

Aun así, cabe destacar en ésta la elaboración del portafolios de la asignatura, puesto que es un elemento fundamental para posterior estudio del examen de Teoría de la Educación, conlleva un trabajo costoso y necesita de una dedicación continua por parte del alumnado, lo cual en algunos casos por incompatibilidad con trabajo u otras dedicaciones se vuelve un poco más complicado.

4) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS DE ENSEÑANZA SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Un elemento adicional que incluiría a dicha metodología sería la realización de ejemplos durante las clases expositivas que permitan ver con más claridad los conceptos más relevantes de cada uno de los temas. Con ello, se permitiría incorporar a la parte más teórica una pincelada experimental que permitiera y proporcionara al alumnado una mayor comprensión.

5) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA EVALUACIÓN DE LA MATERIA

La evaluación del profesor durante el transcurso de la asignatura se ha basado en comprobar la dedicación que los alumnos le han otorgado a cada uno de los temas de los que se compone la misma.

Así pues, para comprobar que estos ya habían adquirido unas bases anteriormente a la clase expositiva, era necesario que respondieran una serie de preguntas sobre los temas que serían enviadas por aula virtual.

Por otro lado, ya no de forma continua, realizaba la evaluación de un portafolios de la asignatura donde debían aparecer recogidas tanto las actividades mencionadas anteriormente como el informe de cada una de las prácticas realizadas en clase, incorporando a éstas sus correspondientes implicaciones educativas.

También se evaluaba un trabajo en grupo, en el que se estudiaba todas las instituciones educativas que un determinado pueblo proporcionaba.

Y por último, dentro de esta metodología de evaluación se incorporaba la realización de una prueba o examen escrito donde se recogieran los aprendizajes adquiridos durante todo el transcurso de la asignatura.
Todo ello era evaluado con un porcentaje distinto, dándole más valor al trabajo diario que a la prueba final.

6) VALORA LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS QUE HAYAS EXPERIMENTADO

Desde mi punto de vista, la metodología de evaluación tenía muy en cuenta el trabajo realizado en el aula y también el trabajo autónomo que realiza cada alumno en casa. Por esta razón, el hecho de que se le otorgue un mayor valor a todo este conjunto que a la prueba final es un elemento muy positivo de la evaluación de la asignatura. Pienso que es muy positivo ya que favorece el trabajo constante y la dedicación de los alumnos a la materia de forma continuada, otorgándole menos valor a una prueba final que, en muchos casos, y por diferentes motivos, puede no reflejar de forma real el trabajo que el alumno o alumna han dedicado a la asignatura. Por ello, y respecto a otras metodologías evaluativas basadas más en la evaluación de los conocimientos teóricos adquiridos por el alumnado, pienso que aporta mayor satisfacción personal al alumno y le da mayor posibilidad de superar la asignatura con éxito.

7) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Haciendo referencia a los criterios de evaluación establecidos dentro de esta metodología, pienso que son correctos y permiten evaluar de forma positiva al alumnado ya que se tienen en cuenta todos los elementos y aprendizajes necesarios para superar dicha asignatura.

Respecto a la evaluación del portafolios, pienso que tiene el porcentaje adecuado teniendo en cuenta el esfuerzo y el trabajo que se le dedica a su realización.

Quizás sea el trabajo grupal el que menos porcentaje reciba dentro de esta metodología. Por ello, si tuviera que cambiar algo de la misma sería esto, darle algo más de valor a este trabajo, que, en muchos casos, es sacrificado y requiere de un gran esfuerzo y cooperación entre los componentes del grupo.

Por último, y haciendo referencia a la valoración de la prueba final, permite que, como se defiende a través de la implantación del Plan Bolonia, no tenga todo el peso de la materia.

8) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS **DE EVALUACIÓN** SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Teniendo en cuenta que la metodología utilizada ya engloba la evaluación continua del progreso del alumnado, pienso que alguna metodología a añadir a este método de evaluación sería la realización de mapas conceptuales. Desde mi punto de vista, éstos permiten comprobar el nivel de comprensión que tienen los alumnos y alumnas sobre los contenidos y la capacidad que tienen los mismos para relacionarlos tanto con otros conceptos abordados en el mismo tema como con conceptos de diferente temario.

Alumno 2

1) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA MATERIA

Clases teorías, clases prácticas, seminarios, estudio y trabajo autónomo (realización de un portafolios), estudio y trabajo en grupos, tutorías en grupos e individualizadas con la profesora para aclarar dudas, actividades complementarias relacionadas con la asignatura, y parte evaluativa de la asignatura (examen).

2) VALORA LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS QUE HAYAS EXPERIMENTADO

Desde mi opinión la metodología utilizada por la profesora ha sido adecuada, ya que te daba oportunidades para sacar buenas notas en los trabajos y no le daba tanta importancia al examen (como lo hacen otros profesores, ya toda la nota va relacionada hacia el examen), si no que se la daba a la participación en clase, al trabajo en grupo, a las actividades realizadas...

Creo que de esta forma hemos aprendido mucho más, ya que a través de la investigación para la realización de trabajos se asimilan y se conocen muchos más conceptos que en las clases teorías.

3) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Desde mi punto de vista no cambiaría nada de la metodología, tan solo modificaría introduciendo alguna actividad, la forma de dar la clase ya que esta se puede convertir un poco larga, al ser tanta teoría.

4) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS DE ENSEÑANZA SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Creo que los métodos utilizados por el profesor han sido los correctos.

5) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA EVALUACIÓN DE LA MATERIA

Prueba escrita. Portafolio (las actividades elaboradas en relación con la teoría, los informes de las prácticas, el trabajo en grupo)

6) VALORA LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS QUE HAYAS EXPERIMENTADO

Al no contar el examen toda la nota eso también hacía que pudiéramos trabajar más los trabajos y no tener tanta presión final. Por este motivo creo que hemos aprendido más, ya que la evaluación no se centraba solo en memorizar y escribir en el examen, si no de trabajar conceptos teóricos para poder describirlos en los trabajos y utilizarlos adecuadamente.

7) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Creo que debería mantenerse los trabajos y los portafolios porque a través de estos se aprendía de una forma “autodidáctica” y se trabajaban los compañeros de clase. Y desde mi punto de vista creo que la evaluación final que es el examen, se tendría que contar como un trabajo más y no darle tanta importancia, ya que el aprendizaje se realiza trabajando los conceptos no memorizándolos y olvidándonos de ellos nada más salir de “examen” o prueba escrita.

8) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS DE EVALUACIÓN SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Creo que los métodos utilizados por el profesor para realizar la evaluación han sido los correctos. Pero podríamos introducir en la evaluación, la participación en clase y la asistencia, ya que desde mi punto de vista estas son muy importantes porque si no se asiste a clase en un grado que es presencial, se pueden perder muchas explicaciones y conceptos que no estén dentro del temario pero que pueden servirnos para un futuro como profesionales o estudiantes.

Alumno 3

1) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA DOCENCIA DE LA MATERIA

Considere que la profesora ha utilitzat una metodologia eclèctica, seleccionant les coses més importants o interessant de cada mètode, i arribant a l'equilibri necessari. Així, ens ha permès participar a les classes i que aquestes no foren pesades i avorrides, motivar-nos perquè tinguérem curiositat per la matèria explicada.

2) VALORA LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS MÁS TRADICIONALES QUE CONOZCAS.

La profesora durant el semestre ha combinat teoria i pràctica, per tal de fer les classes més amenes. Així, a més de transmetre'ns coneixements també ens ha transmès habilitats i valors, i ens ha permès estar més en contacte amb la realitat al passar-nos documentals sobre situacions reals; al contrari que el professorat que utilitza el paradigma enciclopèdic, per mitjà del qual aquest sols te la funció d'abocar coneixement teòric sobre l'educand per tal de que aquest el memoritze.

3) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Pense que la profesora deuria mantenir la seva forma de donar les classes per tot el que he explicat anteriorment, sobre tot m'ha paregut molt motivador i interessant realitzar el treball grupal sobre l'aprenentatge al llarg de la vida a un barri o municipi. No obstant, pot ser, seria interessant prestar més temps a la realització de pràctiques mitjançant l'observació de documentals que mostren la realitat.

4) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Pense que el mètode utilitzat per la profesora és encertat, així com el seu caràcter i la relació que estableix amb els alumnes.

5) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA EVALUACIÓN DE LA MATERIA

La professora, a l'hora d'avaluar, ha donat més importància al treball del dia a dia de l'alumnat (pràctiques, qüestions de cada tema explicat, treball grupal, etc), recollit a un portafolis, que a l'examen de la matèria, donant-li a aquest un valor del 40% de la nota final.

6) VALORA LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS MÁS TRADICIONALES QUE CONOZCAS.

Pense que la metodologia utilitzada per la professora facilita l'aprenentatge dels alumnes, doncs en la meua opinió el que realment importa és l'esforç i el treball diari que realitza l'educand, doncs aquest ajuda a consolidar els conceptes exposats a l'aula.
Per contra, aquells professors que sols avaluen mitjançant un examen potencien que els alumnes memoritzen els conceptes sense arribar, en molts casos, a entendre'ls.

7) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Pense que la manera d'avaluar que utilitza aquesta professora és adequada i, per tant, deuria mantenir-la.

8) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS DE EVALUACIÓN SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Com he dit abans, pense que la manera d'avaluar de la professora és adequada.

Alumno 4

1) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA DOCENCIA DE LA MATERIA

En procedimiento de la signatura consistía en primer lugar, antes de comenzar a trabajar el tema en cuestión en clase, cada alumno debía leerse el capítulo determinado del libro y después realizar unas preguntas sobre él. Éstas nos ayudaban a entender mejor lo que se iba a explicar en clase, ya que, sabíamos de lo que se estaba hablando. Además, teníamos la oportunidad de corregir las preguntas una vez realizada la explicación del tema en clase.

En segundo lugar, están las prácticas que nos permiten tener una visión práctica de lo que significa el contenido de la asignatura, así como, poder identificar el temario con nuestra realidad.

En tercer lugar, en el portafolio se incluye el trabajo de investigación en equipo, las prácticas y las cuestiones de cada tema.

Finalmente, se realizaron unas preguntas que nos permiten reflexionar sobre nuestra manera de trabajar en esta asignatura, reconocer nuestros errores y poder rectificarlos.

La profesora se ha involucrado mucho en el proceso de aprendizaje de los alumnos y ha llevado a cabo la teoría del efecto Pigmalión, sobretodo la fase de retroalimentación y de transmitir confianza a los alumnos.

2) VALORA LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS MÁS TRADICIONALES QUE CONOZCAS.

Pienso que, aunque el hecho de realizar prácticas nos permitiera que la clase fuera más dinámica y realizar las cuestiones antes de haber dado ese tema nos ayudara a emanciparnos.

Desde mi punto de vista la metodología utilizada ha facilitado en todo momento el aprendizaje, además las clases estaban abiertas al debate entre alumnos, lo que permitía también adquirir conocimientos de manera horizontal, con nuestros iguales. Además, en todo momento se ha ido adaptando el *planning* de la asignatura a nuestras necesidades y ha estado siempre muy atenta a resolver las dudas de los alumnos.

3) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Desde mi punto de vista, se debería mantener el mismo carácter abierto en las clases, en las que los alumnos participan y comparten opiniones.

En cuanto a las cosas que deberían cambiarse, considero que los profesores deberían tener en cuenta el horario que tienen para sus clases, ya que tres horas seguidas de teoría se hacían pesadas. Tal vez, combinarlo con actividades más dinámicas ayudaría a agilizar el ritmo de las clases.

4) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Los métodos utilizados por el profesor son los apropiados y no cambiaría nada.

5) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA EVALUACIÓN DE LA MATERIA

En la evaluación de la materia, un 40% de la nota es del examen teórico y un 60% el portafolios, dentro del cual se incluye el trabajo en grupo que vale un 20% y el resto está destinado a las prácticas y a las preguntas de los temas.

6) VALORA LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS MÁS TRADICIONALES QUE CONOZCAS.

Respecto a la metodología, considero que es adecuada para el aprendizaje de los alumnos, ya que no se basa solo en un examen teórico para sacar las notas, como es típico en el método tradicional, sino que también tiene en cuenta el trabajo realizado día a día por el alumno y su esfuerzo. No se basa solo en la memorización.

7) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Pienso que la evaluación es correcta, así que la mantendría tal y como está.

8) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS DE EVALUACIÓN SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Tal vez resaltaría que hiciera más hincapié en la hora de valorar la capacidad de los alumnos de saber trabajar por si solos y ser emancipados y no necesitar constantemente que se lo den todo hecho.

No obstante, considero que la manera de evaluar en esta asignatura es eficaz, ya que tiene en cuenta los aprendizajes adquiridos y no solo la memorización de los conceptos.

Alumno 5

1) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA DOCENCIA DE LA MATERIA

La metodología es perfecta, nos da todas las facilidades posibles para que entendamos todo y aprendamos. Nos ayuda mucho cuando no entendemos algo y siempre está dispuesta a resolver todas nuestras dudas las veces que haga falta.

Se realizan unas cuestiones semanales del tema que vamos a tratar.

Las clases se realizan con el apoyo de un PowerPoint donde vemos mucho más claros los conceptos más importantes.

Se realizan unas prácticas que hacen referencia al tema que se está tratando en cuestión.

Se realiza un portafolios donde se añaden las preguntas de los temas, los informes de prácticas y el trabajo grupal de investigación sobre un barrio problemático o con falta de recursos.

Y por último se realiza un examen final del cuatrimestre para saber lo que hemos aprendido a lo largo de la asignatura.

2) VALORA LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS MÁS TRADICIONALES QUE CONOZCAS.

En la metodología que se utiliza en esta clase existe una retroalimentación, una confianza y un clima entre nosotros y el profesor que comparándolo con otro método más tradicional no habría, yo creo que con esta metodología se aprende muchísimo más y vamos mucho más a gusto a clase.

Mi valoración es muy positiva, si tuviera que darle una nota del 1 al 10 sin duda le daría un 9'5.

Me ha parecido que se aprende mucho, que gracias a la profesora ha sido una asignatura fácil y que se me ha hecho muy corta.

Tampoco puedo compararla mucho con otros métodos más tradicionales puesto que de momento no he tenido mucho contacto con esa clase de metodología.

3) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Yo mantendría todo como está y ojalá vuelva a tener este mismo profesor en otras asignaturas a lo largo de la carrera.

4) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Tal vez haría algo más dinámico en algunos apartados de algún tema para ver más claros los conceptos y unir también más a los alumnos entre ellos y con el profesor.

5) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA EVALUACIÓN DE LA MATERIA

La metodología es perfecta, nos da todas las facilidades posibles para que entendamos todo y aprendamos. Nos ayuda mucho cuando no entendemos algo y siempre está dispuesta a resolver todas nuestras dudas las veces que haga falta.

Se realizan unas cuestiones semanales del tema que vamos a tratar.

Las clases se realizan con el apoyo de un PowerPoint donde vemos mucho más claros los conceptos más importantes.

Se realizan unas prácticas que hacen referencia al tema que se está tratando en cuestión.

Se realiza un portafolios donde se añaden las preguntas de los temas, los informes de prácticas y el trabajo grupal de investigación sobre un barrio problemático o con falta de recursos.

Y por último se realiza un examen final del cuatrimestre para saber lo que hemos aprendido a lo largo de la asignatura.

6) VALORA LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS MÁS TRADICIONALES QUE CONOZCAS.

En la metodología que se utiliza en esta clase existe una retroalimentación, una confianza y un clima entre nosotros y el profesor que comparándolo con otro método más tradicional no habría, yo creo que con esta metodología se aprende muchísimo más y vamos mucho más a gusto a clase.

Mi valoración es muy positiva, si tuviera que darle una nota del 1 al 10 sin duda le daría un 9'5.

Me ha parecido que se aprende mucho, que gracias a la profesora ha sido una asignatura fácil y que se me ha hecho muy corta.

Tampoco puedo compararla mucho con otros métodos más tradicionales puesto que de momento no he tenido mucho contacto con esa clase de metodología.

7) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Yo mantendría todo como está y ojalá vuelva a tener este profesor en otras asignaturas a lo largo de la carrera.

8) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS DE EVALUACIÓN SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Tal vez haría algo más dinámico en algunos apartados de algún tema para ver más claros los conceptos y unir también más a los alumnos entre ellos y con el profesor.

Alumno 6

1) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA DOCENCIA DE LA MATERIA

La profesora ha explicado todo el temario teniendo siempre muy presente el feedback. Ha contado con nuestro estado de ánimo para adaptar sus clases a nuestras capacidades. Hemos puesto en práctica los conocimientos adquiridos mediante actividades diversas. No se ha basado en la nota del examen, sino que valora nuestro esfuerzo en clase y las actividades prácticas que se realizan. Todas las palabras que nos ha dedicado como clase, han sido siempre motivadoras y positivas. Se ha involucrado muchísimo en nuestro proceso de aprendizaje.

2) VALORA LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS MÁS TRADICIONALES QUE CONOZCAS.

He aprendido mucho más en esta asignatura que en otras. Valoro muy positivamente el hecho de que la profesora resuelva las dudas de los alumnos. Considero que es algo fundamental para el aprendizaje. A mí me han servido de mucha ayuda tanto la constante motivación como el hecho de que nos tenga en cuenta a la hora de trabajar. He ido muy contenta y motivada todos los días.

3) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Como ya he comentado, considero que ha sido una profesora muy atenta con sus alumnos. Yo he aprendido mucho de sus clases. No sé qué cambiaría dado que no poseo conocimientos suficientes para poder realizar una crítica constructiva. Considero que todas las prácticas que hemos hecho han sido productivas para mi proceso de aprendizaje. Los materiales audiovisuales junto a las explicaciones de la profesora y las orientaciones para nuestra investigación del entorno educativo actual, me han sido muy útiles para mi aprendizaje.

Todo lo que se ha explicado en clase lo he entendido e interiorizado. He tenido profesores que dan clases magistrales y no han establecido ningún tipo de relación con los alumnos y tanto mi actitud hacia la asignatura como mis resultados académicos fueron “los justos para aprobar y quitarme la asignatura de encima”.

Considero que la interacción es fundamental para el aprendizaje y nuestra profesora ha interactuado muy efectivamente y se ha comunicado de manera adecuada. La comunicación es mucho más importante que la interacción. Una vez tuve una maestra que siempre me repetía mis errores, cuáles eran, pero yo no entendía por qué. Cuando le preguntaba, siempre me respondía lo mismo de la misma manera, nunca cambió la forma del mensaje para asegurarse que llegaba. Con nuestra profesora actual ocurre lo

contrario. Lo explica todas las veces que haga falta y de todas las maneras posibles para asegurarse que lo entendemos.

4) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Considero que la metodología usada por la profesora es muy efectiva y no sé qué proponer como mejora.

5) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA EVALUACIÓN DE LA MATERIA

No considera únicamente las notas de la prueba escrita que es el examen, sino que valora más el portafolios (trabajo del curso recopilado en un único documento) y tiene en cuenta la participación en el aula.

6) VALORA LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS MÁS TRADICIONALES QUE CONOZCAS.

Utiliza muchos recursos para evaluar el aprendizaje: prácticas, cuestionarios y prueba escrita (además de valorar la actitud)

7) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Creo que realizar los cuestionarios antes de la explicación de la materia es muy eficaz. A mí me ha ayudado a aprender los contenidos en poco tiempo.

8) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS DE EVALUACIÓN SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

No conozco más recursos de evaluación que los utilizados por la profesora u otros que directamente descarto por su ineficacia como por ejemplo basarse solo en uno de los aspectos del aprendizaje, los contenidos, dejando de lado todas las aptitudes y actitudes que van evolucionando en el educando.

Alumno 7

1) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA MATERIA

El profesor ha propuesto una metodología muy variada. Basada en la lectura semanal de un capítulo del libro utilizado y la realización de unas actividades de reflexión sobre el tema, todo esto en el hogar. Mientras que, en clase se han corregido las actividades de tarea, con la explicación y argumentación del profesor, y la participación de los alumnos. Por otra parte, la tecnología PowerPoint aclaraba y sintetizaba los temas, incluso había ejemplos prácticos. Algunas actividades y prácticas se recogían en un Portafolios que el profesor evaluaba junto a unas actividades para la reflexión. Se ha fomentado la participación, y se ha utilizado correctamente la tecnología, la clase ha sido dinámica y variada, con visionado de video y prácticas de reflexión.

2) VALORA LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS QUE HAYAS EXPERIMENTADO

La clase de teoría y su metodología ha sido bastante buena. Primeramente, se nos adjuntaba una tarea por semana, no demasiado complicada pero que era muy útil e interesante para la reflexión, con esto, se consigue que la asignatura no se “pierda” o se “abandone”. Por otra parte, de cada tema había un PowerPoint explicativo y en algunos casos ejemplos prácticos (Ciudad educativa- L’Eliana). Hemos visto algún video, y en las clases se fomentaba la participación, y las prácticas eran muy variadas. En otros casos, las asignaturas se han abandonado un poco por no tener tarea, y el/la profesor/a al no subir los PowerPoint a la plataforma virtual, dificultaba un poco el estudio.

Las prácticas de esta asignatura han sido útiles, hemos aprendido, por ejemplo:

- La importancia de la interacción social
- Estudio de caso y reflexión del pedagogo (Caso Genie y Dilema Moral)
- Efecto Pigmalión
- Puzzle de Aronson (Grupos de expertos sobre los autores)
- Piaget, Vygotsky y Ausubel.
- Síndrome de Down

Como se puede observar las prácticas son variadas, interesantes y útiles. En otras asignaturas, o no hemos tenido casi prácticas, o bien, las prácticas eran poco útiles y poco interesantes. Estas prácticas estaban enfocadas a la función de la Educación i la Pedagogía, que es lo que a nosotros nos interesa y gusta.

En otras asignaturas las prácticas algunas estaban bien, pero no lo veo como reflexión pedagógica.

3) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Pienso que, debería mantenerse todo, excepto respetar el grupo de prácticas. Cuando estas se hacían las hicimos los dos subgrupos y se hacía lento y pesado. Por lo demás, todo perfecto.

4) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS DE ENSEÑANZA SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

- Tareas útiles semanales y de reflexión
- Prácticas enfocadas a la pedagogía (en especial estudios de caso)
- Utilizar la tecnología adecuadamente, con toda la información de la asignatura subida a la plataforma virtual.
- Clases que inviten a la reflexión i la participación.

5) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA EVALUACIÓN DE LA MATERIA

Se ha utilizado la prueba escrita con un valor del 40%, mientras que el resto que es: Portafolios, trabajo de campo grupal, tareas semanales y asistencia, ha contado un 60%.

6) VALORA LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS QUE HAYAS EXPERIMENTADO

La veo bastante adecuada porque no le ha dado un valor exacerbado a la prueba escrita, sino que el trabajo diario y semanal, lo ha tenido en cuenta y eso está muy bien. Pienso que el examen no debería contar ni el 50%, y sobre todo en este grado. Los demás profesores y su forma de evaluar han sido parecidas, a excepción de Psicología que era un 50%. El examen es una cara o cruz, y se debe tener en cuenta el trabajo diario y las demás evaluaciones.
En el colegio o bachillerato el examen lo es todo prácticamente, y eso no es correcto.

7) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Sinceramente pienso que como está, está bien.

8) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS DE EVALUACIÓN SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Con el método que ha utilizado el profesor es bastante satisfactorio. Solo que se deben superar las tres partes de la asignatura, y por tanto, se debe aprobar el examen escrito. Pienso que, eso debería cambiarse, y no ser necesario aprobar, que pueda hacer media a partir del 4, por ejemplo, está bien, porque somos personas y también nos ponemos nerviosas, o sabemos el contenido, pero no sabemos explicarlo por escrito, todo puede pasar, pero en general la metodología es muy correcta y fomenta el aprendizaje, de hecho, para mí es la asignatura con la que más he aprendido

Alumno 8

1) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA MATERIA

La metodología utilizada ha dependido del tipo de actividad (clases teóricas, prácticas, trabajos individuales y grupales, y el examen final) que hemos estado realizando a lo largo del periodo establecido.

En las clases teóricas ha utilizado una metodología expositiva y participativa con la aplicación de técnicas de dinámica de grupo. Además, no dio las clases teóricas de manera magistral, sino que fueron más interactivas e hizo uso de las tecnologías.

Respecto al desarrollo de las clases prácticas, el profesor previamente marcó las pautas que debíamos seguir en una guía, que puso a nuestra disposición nada más empezar. En ella, puso todo lo que teníamos que llevar a cabo en cada una de las prácticas. Las prácticas propuestas fomentaban la colaboración, la aceptación de diferentes opiniones, la adquisición de conocimiento a través de diferentes fuentes (videos, explicación del profesor, aportaciones de los alumnos, etc.). La metodología era más participativa que expositiva.

La metodología utilizada en el trabajo individual se basa en la lectura de un libro y/o de las transparencias y, a partir de dicha lectura, debíamos responder a las actividades de cada tema, propuestas por el profesor. Esto conlleva, a que nos preparemos, formemos y estudiemos la asignatura. Las actividades se debían entregar en la fecha que se indicaba. Además, estas tareas junto con las prácticas, luego debían estar presentes en los portfolios que se realizaban individualmente.

A lo largo del curso tuvimos que realizar un trabajo grupal que nos propuso el profesor, además él nos orientó sobre aquello que debíamos hacer. El trabajo grupal lo expusimos en la clase a través de una presentación de PowerPoint, y a parte le entregamos una copia escrita al profesor de la investigación que realizamos.

A través del examen final, se observa quien ha trabajado y quien tiene ganas de trabajar y quién no. Además, en este caso las preguntas que salían en el examen son las que hemos estado realizando a lo largo del curso y es muy positivo para recompensar a aquellas personas que si han estado haciendo las cosas día a día. También, es verdad que no todo debe basarse en el examen puesto a lo mejor no es tu día y te sale mal.

2) VALORA LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS QUE HAYAS EXPERIMENTADO

Personalmente, la metodología de enseñanza que ha utilizado el profesor me ha parecido muy correcto y enriquecedor, ya que no solo se ha centrado en dar la asignatura de forma teórica (forma magistral), sino que se ha involucrado en ella y ha impulsado la participación y la colaboración entre los alumnos. Además, el tener que realizar cada semana las actividades de los temas, a mí me ha ayudado para llevar al día la asignatura y para reforzar lo explicado en clase. El que nos facilitara todo el

material, también, ha ayudado mucho; porque en cambio, hay otros profesores que no facilitan el material, no contribuyen a una buena formación de los alumnos a través de la innovación de nuevas dinámicas (tanto individualmente como socialmente), sus clases son simplemente expositivas... Es decir, que solo habla el profesor y no fomenta la participación. Es más, este tipo de metodologías que son tan magistrales, no son apropiadas para el buen aprendizaje de los alumnos, puesto que los profesores suelen ser más pasotas y, no se centran en enseñar y en enriquecer al que sabe menos, sino más bien en dar la clase e irse. Algunas metodologías pierden el significado del aprendizaje ya que pretenden un adoctrinamiento hacia los alumnos y eso lo podemos ver cuando no se les deja pensar por ellos mismos o quieren transmitir unos conocimientos específicos, etc. A diferencia de todo esto, la metodología de esta asignatura es dinámica e impulsa la iniciativa de los alumnos.

3) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Las cosas que creo que deben mantenerse son: la metodología expositiva y participativa que lleva a cabo el profesor para impartir las clases teóricas; la realización de las actividades de cada tema, ya que cada uno puede elegir si las hace o no; también mantendría las clases prácticas porque asimilas o mejoras información a través de nuevas dinámicas propuestas por el profesor; y el trabajo grupal puesto que fomenta la colaboración y puedes aprender de los de tu alrededor, eso sí siempre y cuando los alumnos tengan ganas de trabajar y de aprender cosas nuevas.

Lo que cambiaría sería el tener que hacer las exposiciones delante de toda la clase, ya que no todas las personas son tan abiertas, extrovertidas, atrevidas, etc., para hablar delante de tanta gente. Por eso, yo prefiero hacer las exposiciones solo delante del profesor y de los miembros del grupo.

4) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS DE ENSEÑANZA SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Un nuevo método que introduciría sería el de la asignación de algún suceso/caso real que se haya dado en el ámbito de la pedagogía a cada uno de los alumnos, y que a través de los conceptos adquiridos en esta materia dar una solución a ese problema planteado. Puesto que a través de estas prácticas nos vamos adentrando e involucrando más en la profesión de la pedagogía, para un mejor desarrollo en un futuro.

5) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA EVALUACIÓN DE LA MATERIA

La metodología utilizada por el profesor en la evaluación de la materia, se divide en dos partes.

La primera hace referencia a la prueba escrita (examen). El examen escrito se hace al final del curso. El examen está compuesto por las cuestiones referidas al programa de la asignatura (contenidos teóricos y prácticos explicados por el profesor) y las lecturas realizadas por los alumnos en relación a los temas. El valor que se le adjudica a esta prueba es de un 40% de la calificación final.

La otra parte corresponde al portafolio, que debía ser entregado en la fecha determinada por el profesor. El valor del portafolio es de un 60% de la calificación final. Este está constituido por:

- Las actividades elaboradas en relación con la teoría (20% de la calificación).
- Los informes de las prácticas (20% de la calificación).
- El trabajo en grupo (20% de la calificación).

Para superar la asignatura se deberá aprobar cada uno de los cuatro apartados (examen, actividades, informes de las prácticas y el trabajo en grupo)

Hay hasta un punto extra por la colaboración en las encuestas.

6) VALORA LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS QUE HAYAS EXPERIMENTADO

La metodología de evaluación utilizada por el profesor es acertada, ya que tiene mucho en cuenta el esfuerzo individual que se lleva a cabo al realizar las actividades día a día, que sirve como refuerzo a la teoría previamente expuesta. Además, es beneficiosa para los alumnos, porque ayuda a no olvidar lo aprendido y a consolidar la información adquirida. Exige responsabilidad en los alumnos, pero la metodología no obliga a nadie a seguirla, cada individuo es libre y es lo suficiente maduro para decidir si hacer la tarea propuesta o no.

El realizar una prueba escrita también es importante porque es ahí donde se demuestra lo aprendido anteriormente. Es positiva para aquellos alumnos que antes han trabajado la asignatura porque los conceptos están más interiorizados, y es negativa para los que no la han trabajado.

El darle un 40% al examen y un 60% al portafolio es apropiado, ya que se tiene en cuenta el trabajo del día a día que realizan las tareas y es compensatorio para aquellos que llevan el trabajo acorde con el tiempo establecido.

Con otros profesores he experimentado metodologías totalmente diferentes y que a mi parecer no son correctas, porque no fomentan el aprendizaje sino más bien, que el alumno memorice los contenidos y los expulse en el examen. Dando así más valor a los exámenes que al trabajo individual y en grupo.

7) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Personalmente creo que debería mantenerse la metodología de evaluación utilizada por el profesor, puesto que como he dicho antes fomenta el buen aprendizaje y la buena adquisición de conocimientos. Porque no recae toda la importancia sobre el examen escrito como muchos se la dan, quitando así la importancia al trabajo individual.

8) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS DE EVALUACIÓN SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

No incorporaría ningún método de evaluación, puesto que el de este profesor toca todos los puntos correspondientes, que son precisos para el buen aprendizaje y le da la suficiente importancia aquellos apartados que para mí también esenciales, como son: el trabajo individual, en grupo, etc.

Alumno 9

1) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA MATERIA

Para comenzar, los domingos debíamos mandar por el aula Virtual una serie de actividades según el tema que estuviéramos dando en ese momento, y para ello previamente debías leer el capítulo correspondiente del libro “Teoría y Praxis”.

Durante la semana siguiente, en clase, el profesor impartía los contenidos de las actividades realizadas anteriormente, exponiendo unas presentaciones dónde se resumía el tema y lo desglosaba durante la semana, dando a la vez que la explicación, las respuestas a las actividades que habíamos realizado. El profesor también preguntaba a los alumnos sobre qué habían respondido en algunas preguntas que resultaban más complejas.

Por otra parte, también realizábamos prácticas relacionadas con los temas, en las que debíamos aplicar los conocimientos adquiridos en la teoría y en algunas trabajando en equipo.

Por último, realizábamos un portafolios, el cual contenía: las actividades de los temas que el profesor consideraba, la elaboración de cada una de las prácticas, unas actividades de reflexión para desarrollar habilidades metacognitivas y una autoevaluación propia de todo el proceso.

Además, también realizamos un trabajo de investigación, sobre aprendizaje a lo largo de la vida, por el cual tuvimos contacto con los centros e instituciones educativas de un barrio de Valencia.

2) VALORA LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS QUE HAYAS EXPERIMENTADO

Creo que es una metodología bastante efectiva, dado que, en primer lugar, te lees el tema que posteriormente se va a explicar en clase, por lo que ya tienes una base, una idea de lo que se está explicando, pues además lo has estado trabajando con las actividades, por lo que ya sabes que significan cada uno de los conceptos novedosos que van apareciendo a lo largo de la explicación y que además terminas de comprenderlos, pues en el libro se utilizaban palabras muy técnicas que no siempre eran fácilmente comprensibles y gracias a la explicación quedaban resueltas las dudas.

Además, el realizar el portafolios suponía volver a repasar las actividades y llevar al día las prácticas, por lo que trabajas los contenidos varias veces. También creo que es útil la reflexión propia sobre la forma de trabajar, pues te das cuenta de los fallos que puedas tener, y así mejorar el método de trabajo, pues la metodología de la asignatura requiere un seguimiento continuo y trabajo diario.

Por otra parte, el trabajo de investigación puso a prueba al equipo en cuanto a nuestra capacidad para organizarnos, pues el trabajo era muy costoso y requería de una gran organización para visitar los centros, realizar las entrevistas, analizarlas y reflejarlas en el trabajo.

En resumen, esta metodología me ha sido la más provechosa de cara al aprendizaje de nuevos conceptos y conocimientos, pues he experimentado otros métodos que

consistían en elaborar entre en grupos de alumnos, trabajos que describieran los contenidos de cada tema de la asignatura, después teníamos que exponerlos delante de los demás compañeros para que supieran de qué iba nuestro tema. Este método nos ha supuesto casi un completo desastre, ya que solo te ocupas de una parte del trabajo, por lo que trabajas durante todo el cuatrimestre una parte muy pequeña de los contenidos en total. Después, en la exposición de los compañeros, no llegabas a entender lo que explicaban, pues lo habían sacado de internet, estaban demasiado nerviosos o los contenidos de su exposición eran muy largos y sin relación alguna entre ellos, ya que de base solo teníamos un escueto índice que no delimitaba los contenidos que podían reflejarse en el trabajo.

3) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Debería mantenerse la rutina de las actividades todas las semanas, pues como ya he dicho, ayuda a tener una idea, una base para la explicación posterior que se da en clase. Además también ayuda a asimilar muchos contenidos, que son difíciles por el hecho de ser completamente nuevos para nosotros.

También es un buen método el portafolios, pues contienen la mayoría del trabajo realizado durante el cuatrimestre, que además, es corregido por el profesor, así te aseguras si las respuestas a las actividades están completas o no, para poder corregirlo y tener claros esos conceptos de cara al examen.

Por otra parte, creo que el trabajo es demasiado complejo, ya que muchos factores no podemos controlarlos, como por ejemplo, el ser atendidos en las instituciones, añadiéndole la dificultad de que en cada lugar te citaban, en muchas ocasiones, en días diferentes, por lo cual resulta difícil que todos los miembros del grupo acudan a la cita y esto ocasiona que unos trabajen más que otros.

4) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS DE ENSEÑANZA SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Una de las cosas que creo que hubiera hecho falta son esquemas y mapas conceptuales más sencillos sobre los nuevos contenidos. Toda la materia era nueva por lo que era más difícil de asimilar y en ocasiones, o no había un esquema que lo reflejara o los esquemas o mapas eran demasiado complejos, pues un esquema o mapa conceptual ayuda mucho a asimilar y tener una idea general del contenido, como por ejemplo, sobre las teorías de Piaget, Vygotsky o Ausubel, que gracias a los mapas conceptuales que vimos en la explicación fue mucho más sencillo comprender y sintetizar todas las teorías.

5) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA EVALUACIÓN DE LA MATERIA

La evaluación constaba de una prueba escrita al final del cuatrimestre, que tenía un valor del 40% sobre la nota final. El examen consistía en las actividades realizadas durante el cuatrimestre, las prácticas y las lecturas del libro teórico.

También contaba el portafolios, el cual tenía un valor del 60% sobre la nota final, en este portafolios se incluían las actividades realizadas cada semana, los informes de las prácticas, y el trabajo en grupo sobre aprendizaje a lo largo de la vida, y cada uno de los apartados tenía un valor del 20%.

Había que aprobar cada uno de los apartados para superar la asignatura, y además, había un punto extra por la colaboración en búsqueda.

En esta evaluación también se tenía en cuenta la asistencia a las clases y a las prácticas, además de participar en clase y mostrar cierto dominio de los contenidos en las actividades y demás trabajos.

6) VALORA LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS QUE HAYAS EXPERIMENTADO

Creo que el método de evaluación aporta a los alumnos más facilidad para aprobar la asignatura, pues la mayor parte de la nota viene dada por el portafolios, que aunque es un trabajo que se debe llevar día a día, si te comprometes y responsabilizas se puede hacer poco a poco, trabajando todas las semanas, y sin un gran esfuerzo y de forma efectiva asimilas los contenidos de forma que los comprendes, por lo que, además de tener ganada parte de la nota, el examen final se presenta de manera más sencilla, pues los contenidos han sido muy trabajados y no hay que memorizar tanto como en otras asignaturas, sino que ya sabes explicar, al menos con tus palabras, muchos de los conceptos, gracias a que los trabajas tu mismo y esto se complementa con la explicación del profesor, que termina de aclarar los conceptos.

Con respecto al examen, si habías hecho y trabajado las actividades el aprobado en el examen estaba casi garantizado, pues las preguntas eran actividades de las que habíamos realizado y en las cuales se había insistido mucho, por lo que el examen no consistía en estudiar previamente de memoria, sino en entender los contenidos que se habían ido dando a lo largo del cuatrimestre.

7) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Creo que la metodología de evaluación está muy bien planteada, como he dicho, se basa en el trabajo y esfuerzo diario, para llevar las actividades y prácticas al día, y con este trabajo diario se obtienen mejores resultados que con un estudio exhaustivo y previo al examen en los que memorizas los contenidos de memoria, los reflejas en el

examen y luego te olvidas de ellos. Por ello, creo que no cambiaría nada a la metodología, pues me parece correcto que se premie y se valore el esfuerzo diario.

8) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS **DE EVALUACIÓN** SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Otro método de evaluación que también creo que resultaría beneficioso y efectivo sería determinar entre los alumnos actividades de motivación e ideas previas que los alumnos tengan, y tras ello aportar los materiales necesarios para reflexionar sobre los contenidos y analizarlos.

A continuación, realizar unas actividades para realizar en grupo o individualmente, ya que éstas son la clave para que se entiendan los contenidos y evitar que simplemente sean memorizados, y en este momento realizar una primera evaluación para ver el trabajo realizado hasta el momento.

Por último, una actividad de comunicación y debate, que terminará en una prueba que sintetice el debate y con ello los contenidos, para comprobar si finalmente han sido adquiridos.

Alumno 10

1) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA DOCENCIA DE LA MATERIA

La professora ens explicava la matèria acompanyada de PowerPoint que es trobaven a l'aula virtual i d'un llibre que ens va recomanar. També ens posava vídeos i realitzàvem activitats.

2) VALORA LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS MÁS TRADICIONALES QUE CONOZCAS.

L'acompanyament de les activitats, així com dels vídeos, canvia la dinàmica tradicional de la classe, i des del meu punt de vista, afecta d'una manera positiva en l'aprenentatge, doncs l'agilitza i el fa més atractiu. Disposar dels PowerPoint a l'aula virtual era una comoditat que també ajudava a l'hora de consultar algun dubte en un determinat moment, o pegar una ullada abans de donar el contingut a classe.

3) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Crec que la metodologia utilitzada és bona i no canviaria res.

4) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Crec que la metodologia utilitzada s'adapta a les necessitats dels alumnes i no s'hauria de canviar.

5) DESCRIBE BREVEMENTE LA METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR EN LA EVALUACIÓN DE LA MATERIA

A partir de la lectura dels capítols que ens indicava cada setmana s'havien de realitzar unes activitats que es comentarien a les classes posteriors i ajudarien a completar-les. Aquestes formarien el portafolis junt amb les pràctiques i unes qüestions metacognitives per a reflexionar sobre l'aprenentatge de l'assignatura, i el treball en grup. Les pràctiques

es farien a partir de vídeos, explicacions, debats i activitats realitzades a classe. I per últim, l'examen final on entren tots els continguts que s'han explicat a classe.

6) VALORA LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR EL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, COMPARÁNDOLA CON OTROS MÉTODOS MÁS TRADICIONALES QUE CONOZCAS.

Que hages de realitzar les qüestions setmanals dels capítols corresponents i després comentar-les a classe per a poder completar-les abans d'entregar-les fa que els prestes molta més atenció que si tan sols te les expliquen a classe i després les fas a casa com s'ha fet tradicionalment. A més, la realització de les pràctiques és una manera atractiva d'avaluar als alumnes i que els implica més. Per últim, les qüestions metacognitives ajuden a reflexionar i millorar. El portafolis en sí és un bon seguiment de l'aprenentatge. L'examen queda com una part més que s'ha de passar, però sense donar-li major importància que a la resta de factors.

7) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ COSAS CREEES QUE DEBERÍAN MANTENERSE DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN UTILIZADA Y QUÉ COSAS DEBERÍAN CAMBIARSE?

Crec que la manera d'avaluar és bona, doncs no es dóna la major importància a l'examen.

8) SI TUVIERAS QUE CURSAR DE NUEVO ESTA MISMA MATERIA EL CURSO PRÓXIMO CON EL MISMO PROFESOR, ¿QUÉ MÉTODO O MÉTODOS DE EVALUACIÓN SUGERIRÍAS QUE INCORPORARA EL PROFESOR QUE NO HA UTILIZADO CON VOSOTROS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Per a aconseguir una major implicació, tal vegada seria interessant demanar una valoració del treball en grup al propi grup, entre ells mateixos.

EJEMPLO DE PREVISIÓN DE MÉTODOS A UTILIZAR EN LA ASIGNATURA

Métodos de enseñanza y evaluación.

MÉTODOS		BREVE DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS DE SU USO	PESO/PORCENTAJE QUE OCUPA EN EL TIEMPO DE DOCENCIA
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	1. Lección magistral (explicación del profesor, metodología expositiva)	<p>Se utiliza lección magistral participativa. La parte expositiva el profesor se circunscribe a lo estrictamente necesario: presentación del programa, de la estructura y contenidos de cada tema, de los ejercicios y prácticas, etc.</p> <p>No se utiliza como vehículo para explicar todos los contenidos de los temas, sino como mecanismo para potenciar el debate con los alumnos y entre los alumnos sobre las cuestiones planteadas por el profesor, relativas a los temas, que han debido ser elaboradas previamente por los alumnos a partir de los materiales facilitados por el profesor y remitidas al profesor por cada alumno mediante el aula virtual.</p> <p>Permite, además, aclarar dudas a los alumnos.</p> <p>También se utiliza la metodología expositiva para explicar cuestiones de los contenidos de especial complejidad y/o dificultad.</p>	<p>Clarificar los conceptos clave, los principios y las teorías fundamentales en la materia</p> <p>Debatir sobre las cuestiones planteadas</p> <p>Clarificar las dudas que puedan surgir en el proceso de aprendizaje</p> <p>Asesorar a los alumnos en el proceso de construcción del conocimiento</p>	30% del tiempo de docencia (21 horas)
	2. Preguntas sobre la materia, para comentar en clase	<p>Se plantean preguntas de diverso nivel de complejidad sobre los temas que deben ser elaboradas de modo individual por los alumnos haciendo uso de los materiales facilitados por el profesor –manual, bibliografía, transparencias- o de los que el propio alumno busca y encuentra por su cuenta.</p> <p>Los alumnos deben remitirlas al profesor por medio del aula virtual en un plazo fijado, siempre antes de la discusión y debate en clase sobre esas mismas cuestiones.</p>		

3. Resolución de ejercicios y problemas			
4. Elaboración de una monografía			
5. Exposiciones y presentaciones de los alumnos	Los alumnos deben presentar en clase el trabajo realizado en grupo que se describe más abajo ante el profesor y el grupo de clase con apoyo de ppt		
6. Elaboración de mapas conceptuales			
7. Trabajo en grupo	Los alumnos deben elaborar en grupo un trabajo que comporta una pequeña investigación con recogida de datos, integración e interpretación de los mismos que debe ser entregado al profesor, y que también debe ser presentado y defendido en clase ante el profesor y los compañeros	Desarrollar actitudes pertinentes para el trabajo eficaz con los compañeros Construir conocimientos mediante el trabajo cooperativo Desarrollar habilidades de argumentación y de uso del diálogo razonado	
8. Trabajo personal corregido por el profesor	Se recoge en el portafolios, descrito más abajo		
9. Prácticas de aula	Los alumnos realizan en clase, en grupo, un repertorio de prácticas vinculadas a los contenidos del programa, que incluyen juegos de estrategia, uso del Puzzle de Aronson, estudio de casos, vídeos, etc.	Comprender los conceptos fundamentales de la materia Desarrollar habilidades de argumentación y de uso del diálogo razonado Desarrollar actitudes comprometidas frente al aprendizaje y adecuadas para el trabajo en grupo Aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos	20% del tiempo de docencia (12 horas)

10. Prácticas de laboratorio			
11. Prácticas de campo			
12. Prácticas de informática			
13. Tutorías en el aula	Cuando son necesarias		
14. Tutorías planificadas (fuera del aula)	Cuando son necesarias		
15. Discusión en clase	Se realiza a partir de las cuestiones planteadas por el profesor y resueltas por los alumnos y remitidas por el aula virtual	Comprender los conceptos fundamentales de la materia Desarrollar habilidades de argumentación y de uso del diálogo razonado Clarificar las dudas que puedan surgir en el proceso de aprendizaje Enriquecer la propia perspectiva con las aportaciones de los compañeros y del profesor	40% del tiempo de docencia (24 horas)
16. Estudio de casos	Se utilizan dentro de las actividades prácticas. Vgr. El caso de Genie.	Comprender los conceptos fundamentales de la materia Desarrollar habilidades de argumentación y de uso del diálogo razonado Aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos Desarrollar habilidades vinculadas al ejercicio profesional	
17. Aprendizaje basado en problemas			

18. Aprendizaje basado en proyectos			
19. Seminarios	Se realizan seminarios de seguimiento del trabajo de los grupos para que los alumnos avancen en el trabajo y reciban el asesoramiento que se precise	Realizar un trabajo cooperativo eficaz desarrollando las actitudes y habilidades necesarias	10% del tiempo de docencia (7 horas)
20. Trabajos de investigación			
21. Contrato de aprendizaje			
22. Portafolios	<p>Los alumnos deben elaborar dos entregas de portafolios que incluyen respuesta a las cuestiones planteadas por el profesor, contestadas por los alumnos, debatidas en clase y revisadas si lo consideran necesario. El portafolios también exige una autoevaluación razonada.</p> <p>Incluye también cuestiones de autorreflexión relativas al proceso de trabajo realizado, a los resultados obtenidos, a las dificultades encontradas y a las ayudas recabadas.</p> <p>La segunda entrega del portafolios incluye además de las cuestiones y de la autoevaluación el trabajo en grupo realizado a lo largo del cuatrimestre.</p>	<p>Aprender los conceptos fundamentales de la materia</p> <p>Desarrollar actitudes de compromiso, esfuerzo y rigor en el propio trabajo de aprendizaje</p> <p>Mejorar las habilidades de elaboración, organización y transmisión de la información</p> <p>Mejorar el propio proceso de aprendizaje</p> <p>Desarrollar habilidades de planificación, autoevaluación y autorregulación</p>	
23. Webquests			
24. Trabajo por rincones			
25. Otros (señálelos)			

MÉTODOS		BREVE DESCRIPCIÓN SI SE PRECISA	OBJETIVOS DE SU USO	PESO/PORCENTAJE QUE SE LE DA EN LA EVALUACIÓN
MÉTODOS DE EVALUACIÓN	1. Pruebas de nivel			
	2. Autoevaluación del alumno mediante plataforma digital (cuestionario)			
	3. Autoevaluación del alumno sin uso de plataforma digital			
	4. Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento...)			
	5. Pruebas escritas de respuesta corta			
	6. Pruebas escritas de respuesta abierta	Se realiza una examen escrito con preguntas de respuesta corta de diverso nivel de complejidad	<p>Valorar la integración de los conceptos, principios y teorías básicas en la materia</p> <p>Valorar la habilidad para expresarse por escrito con corrección, claridad y rigor</p> <p>Valorar la capacidad de síntesis y la exposición argumentada y justificada de las propias posiciones</p>	40% de la calificación
	7. Pruebas orales individuales			
	8. Pruebas orales en grupo			

9. Exposiciones orales con presentación de temas-trabajos... (Coevaluación)	Se evalúa la presentación del trabajo ante la clase atendiendo a los criterios establecidos, haciendo uso de coevaluación por parte de los compañeros y evaluación por parte del profesor	Valorar la habilidad del grupo para expresar oralmente los resultados del trabajo y para defender las propias posiciones Valorar la capacidad del grupo para elaborar un soporte visual adecuado para el apoyo de la presentación (ppt)	20% (el trabajo grupal y la exposición oral del mismo totaliza el 20%)
10. Trabajos individuales de los alumnos			
11. Trabajos grupales de los alumnos	Se evalúa el trabajo de grupo de los alumnos atendiendo a los criterios de evaluación establecidos	Valorar la integración de los conceptos, principios y teorías básicas en la materia Valorar la habilidad para expresarse por escrito con corrección, claridad y rigor, ajustándose a las características formales establecidas. Valorar la capacidad de síntesis y la exposición argumentada y justificada de la posición del grupo	20% (el trabajo grupal y la exposición oral del mismo totaliza el 20%)
12. Proyectos			
13. Pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas			
14. Casos			
15. Técnicas de observación (registros, listas de control...)			

16. Portafolios	Se evalúan las dos entregas del portafolios atendiendo a los criterios de evaluación establecidos (las cuestiones suponen el 20 % de la calificación, los informes de las prácticas el 20% y el trabajo de grupo el 20%)	<p>Valorar la integración de los conceptos, principios y teorías básicas en la materia</p> <p>Valorar la habilidad para expresarse por escrito con corrección, claridad y rigor, ajustándose a las características formales establecidas.</p> <p>Valorar la capacidad de síntesis y la exposición argumentada y justificada de las propias posiciones</p> <p>Analizar y evaluar la capacidad del alumno para reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y para mejorarlo (habilidades metacognitivas: planificación, autoevaluación, autorregulación)</p>	40% (el 20% del trabajo de grupo se ha recogido más arriba)
17. Elaboración de mapas conceptuales			
18. Otros (señálelos)			
19. Otros (señálelos)			
20. Otros (señálelos)			

REJILLA DE REGISTRO SISTEMÁTICO Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS.

MÉTODOS UTILIZADOS POR EL PROFESORADO

Métodos de enseñanza.

MÉTODOS	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE QUE OCUPA EN EL TIEMPO DE DOCENCIA (de 0 a 100)	VALORACIÓN DE SU FUNCIONAMIENTO (de 1 a 10)	MEJORAS A INTRODUCIR
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	<p>1. Lección magistral (explicación del profesor, metodología expositiva)</p> <p>Se utiliza lección magistral participativa. La parte expositiva el profesor se circunscribe a lo estrictamente necesario: presentación del programa, de la estructura y contenidos de cada tema, de los ejercicios y prácticas, etc.</p> <p>No se utiliza como vehículo para explicar todos los contenidos de los temas, sino como mecanismo para potenciar el debate con los alumnos y entre los alumnos sobre las cuestiones planteadas por el profesor, relativas a los temas, que han debido ser elaboradas previamente por los alumnos a partir de los materiales facilitados por el profesor y remitidas al</p>	30% del tiempo de docencia (18 horas)	7	<p>Potenciar la atención de los alumnos a las explicaciones. Tal vez no sea la mejor idea que dispongan del PowerPoint desde el principio. Quizá sea conveniente subirlo a la web después de las explicaciones y del debate generado a partir de las preguntas. Reducir los tiempos de exposición e introducir alguna actividad si la sesión es larga</p>

		profesor por cada alumno mediante el aula virtual. Permite, además, aclarar dudas a los alumnos. También se utiliza la metodología expositiva para explicar cuestiones de los contenidos de especial complejidad y/o dificultad.			
	2. Preguntas sobre la materia, para comentar en clase.	Se plantean preguntas de diverso nivel de complejidad sobre los temas que deben ser elaboradas de modo individual por los alumnos haciendo uso de los materiales facilitados por el profesor – manual, bibliografía, transparencias- o de los que el propio alumno busca y encuentra por su cuenta. Los alumnos deben remitirlas al profesor por medio del aula virtual en un plazo fijado, siempre antes de la discusión y debate en clase sobre esas mismas cuestiones.		7	Conseguir que participen todos los alumnos en el debate. Muchos de ellos jamás intervienen, sea por vergüenza sea por falta de seguridad, y deben hacerlo todos. Tal vez fuera buena idea exigir al menos tres intervenciones a lo largo de las sesiones, como hacía yo en Pedagogía de los Procedimientos Educativos.
	3. Exposiciones y presentaciones de los alumnos.	Los alumnos deben presentar en clase el trabajo realizado en grupo que se describe más abajo ante el profesor y el grupo de clase con apoyo de PowerPoint.		8	Las hemos hecho en las tres últimas sesiones. En la primera se utilizó la mitad de la sesión de clase y en las otras las sesiones completas de clase. El problema es que son muchos alumnos y muchos grupos y al final puede hacerse aburrido, pero eso

					tiene difícil solución. A no ser que las exposiciones comiencen antes y se realicen en cinco o seis sesiones, después del tiempo de exposición, puesta en común de las cuestiones, actividades, etc. Pero eso puede ser complicado.
	4. Trabajo cooperativo.	Los alumnos deben elaborar en grupo un trabajo que comporta una pequeña investigación con recogida de datos, integración e interpretación de los mismos que debe ser entregado al profesor, y que también debe ser presentado y defendido en clase ante el profesor y los compañeros		8	La mayoría de los trabajos han sido buenos, y algunos excelentes, aunque ha habido alguno más flojo. Quizá se pudieran establecer sesiones obligatorias de control, además de las sesiones de seminario realizadas en clase.
	5. Trabajo personal corregido por el profesor.	Se recoge en el portafolios.			
	6. Prácticas de aula.	Los alumnos realizan en clase, en grupo, un repertorio de prácticas vinculadas a los contenidos del programa, que incluyen juegos de estrategia, uso del Puzzle de Aronson, estudio de casos, vídeos, etc.	20% del tiempo de docencia (12 horas)	8	La dinámica generada ha sido buena. Sería necesario, en todo caso, que todos los alumnos participaran, en el caso de que haya que hacerlo, sea debatiendo, sea aportando ideas, etc. Tal vez forzando la participación con su exigencia.
	7. Tutorías planificadas (fuera del aula).	Cuando son necesarias			Tal vez fuera conveniente que todos los grupos se reuniesen con el profesor fuera del aula, pero el problema es el tiempo...
	8. Discusión en clase	Se realiza a partir de las cuestiones planteadas por el profesor y	40% del tiempo de docencia	7	Conseguir que participen todos los alumnos en el debate. Muchos de ellos jamás

		resueltas por los alumnos y remitidas por el aula virtual	(24 horas)		intervienen, sea por vergüenza sea por falta de seguridad, y deben hacerlo todos. Tal vez fuera buena idea exigir al menos tres intervenciones a lo largo de las sesiones, como hacía yo en Pedagogía de los Procedimientos Educativos.
	9. Estudio de casos	Se utilizan dentro de las actividades prácticas.		9	
	10. Seminarios	Se realizan seminarios de seguimiento del trabajo de los grupos para que los alumnos avancen en el trabajo y reciban el asesoramiento que se precise	10% del tiempo de docencia (6 horas)	7	La dinámica ha sido buena pero no todos los grupos han participado con la misma intensidad y compromiso. Quizá asegurar la asistencia –no sé si con firmas; una idea alternativa puede ser no exigir que firmen todas las sesiones de clase sino sólo éstas, y hacerlo al final de la clase- o planificar la asistencia de un número determinado de grupos cada sesión. El problema es que, en ese caso, no se cumplirían las horas presenciales obligatorias.
	11. Portafolios	Los alumnos deben elaborar dos entregas de portafolios que incluyen respuesta a las cuestiones planteadas por el profesor, contestadas por los alumnos, debatidas en clase y revisadas si lo consideran necesario. El portafolios también exige una autoevaluación razonada. Incluye también cuestiones de autorreflexión relativas al proceso		8	La dinámica ha sido aceptable y los productos también, pero falta profundidad y elaboración de calidad en una parte de las cuestiones de los portafolios. Las sucesivas correcciones y re-entregas han mejorado el producto, pero no tengo la seguridad de que el trabajo, en este caso, haya sido autónomo del alumno. Puede haber copiado o haber sido ayudado por otros colegas.

		<p>de trabajo realizado, a los resultados obtenidos, a las dificultades encontradas y a las ayudas recabadas.</p> <p>La segunda entrega del portafolios incluye además de las cuestiones y de la autoevaluación el trabajo en grupo realizado a lo largo del cuatrimestre.</p>		<p>Falta, en muchos casos, profundización en los contenidos, reelaboración personal y aportaciones de calidad.</p> <p>Las preguntas que más les cuesta realizar son las referidas a la reflexión e implicaciones educativas. Para ayudarles hay que ofrecer buenos modelos de resolución de estas preguntas, de cara a que puedan construir referentes y llevar a cabo una autoevaluación certera.</p> <p>La incorporación de las preguntas para la reflexión metacognitiva ha sido una buena idea.</p>
--	--	--	--	---

Métodos de evaluación.

MÉTODOS		DESCRIPCIÓN	PESO/PORCENTAJE QUE SE LE DA EN LA EVALUACIÓN (de 0 a 100)	VALORACIÓN DE SU FUNCIONAMIENTO (de 1 a 10)	MEJORAS A INTRODUCIR
MÉTODOS DE EVALUACIÓN	1. Autoevaluación del alumno sin uso de plataforma digital	En cada una de las entregas del portafolios y también en el examen los alumnos han de autoevaluar su trabajo, su esfuerzo y su aprendizaje.		7	Es una cuestión de formación y entrenamiento. Al principio a los alumnos les cuesta entender lo que supone autoevaluarse. De hecho, incluso en las últimas entregas, los hay que evalúan la materia diciendo lo que les ha parecido el modo de trabajarla, en lugar de autoevaluarse. Sin embargo, la mayoría acaba entendiendo el concepto y aprendiendo cómo realizarla adecuadamente. Para favorecer su aprendizaje es importante exponer ejemplos de buenas autoevaluaciones, para que los alumnos puedan construir modelos mentales pertinentes y prácticas coherentes.
	2. Coevaluación	Cada uno de los alumnos evalúa la exposición del trabajo de grupo de los compañeros utilizando una rejilla diseñada por el profesor después de cada exposición		8	El trabajo se realiza aceptablemente. Hay una cierta presión porque son muchos grupos los que exponen y no hay mucho tiempo. La solución pasaría por ampliar el tiempo de exposición y dar también más tiempo a los alumnos, pero eso depende del número de grupos y del tiempo disponible, que es corto.

<p>3. Pruebas de respuesta abierta</p>	<p>Se realizar un examen de la materia que consta de cinco preguntas abiertas, la mayoría de las cuales ha sido trabajado en clase, ya que se eligen de entre las cuestiones respondidas y debatidas. También se incluye alguna pregunta relativa a contenidos de las prácticas. Se eligen preguntas de diverso nivel de complejidad. Las hay exigentes para analizar en qué medida los conceptos están bien integrados y en qué medida los alumnos son capaces de utilizar y aplicar lo aprendido.</p>	<p>40%</p>	<p>8</p>	<p>El examen ha sido superado por un porcentaje notable de alumnos presentados (se presentó al examen un 91,67% del total de alumnos matriculados), con un 10,68% de suspensos y un 80,99% de aprobados de los presentados (65,7% notables y 25,97% excelentes), lo que denota un buen nivel de aprendizaje. Tal vez pudiera introducirse alguna cuestión o pregunta no trabajada en clase para ver en qué medida los alumnos han integrado bien las competencias, los conceptos, las habilidades y actitudes trabajadas en la materia.</p>
<p>4. Exposiciones orales con presentación de temas-trabajos...</p>	<p>Los alumnos exponen en clase el trabajo de grupo realizado con apoyo de PowerPoint u otro sistema (prezi) y responden a las preguntas o cuestiones que se les plantea, sea por parte del profesor sea por parte de los compañeros.</p>	<p>La evaluación de la presentación es una parte de la calificación que se otorga al trabajo de grupo, a partir de una rúbrica elaborada por el profesor.</p>	<p>7</p>	<p>Habría que disponer de más tiempo para la presentación y habría que llevar un seguimiento más estricto, de modo que el profesor revisara todos los trabajos y documentos electrónicos de la presentación antes de la realización de la misma. Este curso sólo ha sido revisado aquellos que lo solicitaron, aunque se ha llevado un seguimiento de todos los grupos en las sesiones de seminario.</p>

5. Trabajos grupales de los alumnos	Los alumnos realizan en grupo un trabajo que comporta una pequeña investigación con recogida de datos, integración e interpretación de los mismos que debe ser entregado al profesor, y que también debe ser presentado y defendido en clase ante el profesor y los compañeros.	20% (en la evaluación del trabajo se atiende a la presentación realizada en clase, al PowerPoint o <i>prezi</i> elaborado, a la respuesta a las cuestiones que se les plantean y al trabajo escrito que se entrega al profesor.	7	Habría que disponer de más tiempo para la presentación y habría que llevar un seguimiento más estricto, de modo que el profesor revisara todos los trabajos y documentos electrónicos de la presentación antes de la realización de la misma. Este curso sólo han sido revisados aquellos que lo solicitaron, aunque se ha llevado un seguimiento de todos los grupos en las sesiones de seminario.
6. Portafolios		20%+20% (Cuestiones e informes de las prácticas)	8	La dinámica ha sido aceptable y los productos también, pero falta profundidad y elaboración de calidad en una parte de las cuestiones de los portafolios. Las sucesivas correcciones y re-entregas han mejorado el producto, pero no tengo la seguridad de que el trabajo, en este caso, haya sido autónomo del alumno. Puede haber copiado o haber sido ayudado por otros colegas. Falta, en muchos casos, profundización en los contenidos, reelaboración personal y aportaciones de calidad. Las preguntas que más les cuesta realizar son las referidas a la reflexión e implicaciones educativas. Para ayudarles hay que ofrecer buenos modelos de resolución de estas preguntas, de cara a que

					<p>puedan construir referentes y llevar a cabo una autoevaluación certera.</p> <p>Puede ser interesante incorporar alguna cuestión no debatida en clase para ver la madurez de los estudiantes y su capacidad para construir el conocimiento de modo autónomo</p>
--	--	--	--	--	---