

## MEJORA DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS EN EL MARCO DEL EEES (II): LAS COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR

José Alberto Martínez González

[jmartine@ul.edu.es](mailto:jmartine@ul.edu.es)

Universidad de La Laguna

### **Resumen:**

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conlleva que los profesores asuman nuevos roles y nuevos métodos de enseñanza, además de los métodos tradicionales. Este trabajo presenta una revisión de la literatura sobre los roles y métodos de enseñanza a aplicar en la Universidad en un contexto de EEES, e incluye un modelo causal estructural de formación de la percepción de logro académico por parte del estudiante universitario, a partir solamente de la metodología de enseñanza percibida.

### **Palabras clave:**

Competencias para enseñar, Espacio Europeo de Educación Superior

## 1.- MARCO TEÓRICO

### **Cambios necesarios por parte del profesorado**

Saravia (2008) y Ortega (2010) sostienen que uno de los desafíos del EEES está en conseguir que el profesor universitario sea protagonista de la renovación y transforme su forma de pensar, de sentir, de relacionarse y de actuar, de una manera crítica y a la vez constructiva. Sin embargo, persiste una relativa ausencia de consenso respecto al marco de la profesión académica del docente universitario. Por otra parte, para algunos profesores universitarios la adopción del EEES y del enfoque de competencias constituye una labor compleja y no exenta de críticas.

Escudero (2008) afirma en este sentido que el grado de generalidad que caracteriza al EEES puede complicar un correcto abordaje de las asignaturas por parte de los profesores/as, siendo difícil aceptar que los contenidos educativos y la labor del profesor deban estar supeditados al "mercado de trabajo". Sin embargo, desde otro punto de vista, el aprendizaje basado en competencias no debiera ser demasiado difícil de implementar y tendría que ser considerado más como una oportunidad para todos que un inconveniente. Al fin y al cabo se trata de una cuestión "prescrita" por los documentos, acuerdos y normas vinculadas al EEES (Poblete y Villa, 2007).

Ahora más que nunca se debe poner el énfasis en el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, en todo aquello que el estudiante ha de ser capaz de *saber, de saber hacer y de ser* al término de sus estudios. Y también para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. Esto debe guiar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyendo genuinos objetivos educativos del profesor/a (Bautista, 2007). Por otra parte, se ha de dar el paso desde la tradición docente centrada en las asignaturas y el aprendizaje expositivo-memorístico al enfoque centrado en el logro de competencias (De Miguel, 2006).

Este cambio de enfoque trae consigo una modificación en los métodos de enseñanza y aprendizaje, afectando directa y significativamente al modo de aprender de los alumnos/as y al modo de enseñar de los profesores/as. De este modo, junto a las opciones metodológicas

tradicionales, que incluyen también tradicionales sistemas de evaluación, se debe programar el uso de nuevas metodologías y tecnologías.

Investigadores como De Miguel (2005a, 2005b) consideran que el “desafío” para los profesores/as universitarios consiste en diseñar actividades que combinen teoría y práctica, acordes a unas modalidades y metodologías de trabajo del profesor/a y de los alumnos/as que sean adecuadas para que un “estudiante medio” pueda conseguir las competencias que se proponen como metas del aprendizaje.

### ***Las competencias del profesorado universitario***

Siguiendo a Valcárcel (2003) y Zabalza (2003), el perfil del profesorado en un contexto de EEES debe ser el siguiente:

- Competente para identificar las características del grupo de alumnos, diagnosticar las necesidades, formular los objetivos en función de las competencias del perfil profesional, y seleccionar y secuenciar los contenidos disciplinares.
- Plantear estrategias metodológicas, seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia a seguir, elaborando unidades didácticas y creando un plan de evaluación del aprendizaje con los instrumentos necesarios.
- Experto en comunicación, utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno/a, gestionar los recursos e infraestructuras aportados por la institución y administrar entornos virtuales de aprendizaje.
- Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos/as, así como favorecer la construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos.
- Estratégico, es decir, conocer cómo se aprenden los conceptos, mediante qué tipo de actividades y qué procesos son necesarios llevar a cabo para ello, bien sean cognitivos, conativos, afectivos o sociales.
- Tutor de la materia que gestiona y orientador para el desarrollo de las competencias, en cooperación con otros profesores/as, todo ello sin ser paternalista con los alumnos ni realizando un trabajo que les corresponde a los estudiantes. En unos casos deberá ser más dirigente e iniciador, y en otros deberá ser más permisivo, siempre dadas unas circunstancias, unas situaciones y unos perfiles de estudiantes. Y todo ello al margen de los gustos y preferencias del profesor/a, y de su forma de ser, y siempre porque eso que hace sea lo que corresponda hacer.

A modo de integración, en el Cuadro 5 se presentan las principales competencias que el profesor debe desarrollar en el marco del EEES según distintos autores.

### ***Estilos de enseñanza***

Chiang et al. (2013) consideran que identificar y gestionar los estilos de enseñanza que los docentes utilizan son cuestiones esenciales en el EEES. Para Delgado (1992) el estilo de enseñanza es una forma peculiar de interaccionar con los alumnos, el modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel técnico y comunicativo como a nivel de organización del grupo clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que toma el profesor. Según Guerrero (1996) el estilo de enseñanza se relaciona con las características que el docente imprime a su acción personal, es la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Cuadro 1: Competencias del profesorado universitario.**

<b>Autores</b>	<b>Competencias</b>
Rodríguez (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio disciplinar</li> <li>• Dominio metodológico: planificar, organizar, evaluar</li> <li>• Reflexionar, indagar y mejorar su práctica docente</li> <li>• Cooperar con estudiantes, profesores y otros agentes</li> <li>• Comunicarse en dos direcciones con claridad y asertividad</li> <li>• Ser ético</li> <li>• Orientar y tutorizar</li> </ul>
Zabalza (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje</li> <li>• Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares</li> <li>• Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles</li> <li>• Alfabetización tecnológica y manejo didáctico de las TIC</li> <li>• Gestionar las metodologías de trabajo didáctico</li> <li>• Gestionar las tareas de aprendizaje</li> <li>• Relacionarse constructivamente con los alumnos</li> <li>• Acompañamiento a los estudiantes</li> <li>• Reflexionar e investigar sobre la enseñanza</li> <li>• Implicarse institucionalmente</li> </ul>
Esteve et al. (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionarse con el alumnado</li> <li>• Ser experto en el ámbito de los conocimientos</li> <li>• Ser facilitador de aprendizajes</li> <li>• Ser orientador y motivador</li> <li>• Evaluar</li> <li>• Cooperar con otros docentes</li> <li>• Reflexionar sobre su práctica y mejorarla</li> </ul>
Zabalza (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares</li> <li>• Ofrecer información y explicaciones bien organizadas</li> <li>• Comunicarse con claridad</li> <li>• Relacionarse con los alumnos</li> <li>• Manejar las nuevas tecnologías</li> <li>• Diseñar la metodología y organizar las actividades</li> <li>• Tutorizar</li> <li>• Evaluar</li> <li>• Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.</li> <li>• Identificarse con la institución y trabajar en equipo</li> </ul>
Carbonero et al. (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoeficacia, planificación, toma de decisiones</li> <li>• Comunicación, resolución de conflictos (mediación)</li> <li>• Vinculación afectiva, empatía, asertividad, convivencia</li> <li>• Liderazgo y adaptación a nuevas situaciones</li> </ul>
García y Troyano (2005, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar sobre la titulación, conocer itinerarios curriculares</li> <li>• Estimular aprendizaje, participación e integración</li> <li>• Conocer y orientar sobre ofertas educativo-laborales</li> <li>• Gestionar conflictos de manera reflexiva e integradora</li> <li>• Relacionarse, trabajar en equipo de manera participativa</li> <li>• Planificar, innovar y cambiar</li> </ul>
Tejada (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias profesionales</li> <li>• Competencias pedagógico-sociales</li> <li>• Competencias de gestión</li> </ul>

Por su parte, De León (2005) considera que los estilos de enseñanza son las diversas adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de

enseñanza, a fin de ser utilizados en la praxis docente cotidiana. Por último, Martínez (2007) considera que el estilo de enseñanza se refiere a la manera peculiar de organizar y llevar a cabo la enseñanza, es decir, el comportamiento de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza.

Respecto a la clasificación de los estilos de enseñanza, en el Cuadro 2 se presentan los tres estilos básicos y dos estilos diferenciados de enseñanza que reconoce Aguilera (2012).

**Cuadro 2. Estilos de enseñanza.**

Estilos	Tipos	Rol del docente
<b>Básicos</b>	Autocrático	Decide las actividades o tareas a realizar. Es decir, toma todas las decisiones, organizando y distribuyendo incluso las actividades, permaneciendo distante al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada
	Democrático	Planifica de acuerdo con los miembros del grupo, animando a alumnos/as a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades: sugieren diversos procedimientos, participan como un miembro más y evalúan los resultados en función del grupo
	Laissez-faire	Falta de participación general, manteniéndose al margen lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos/as, y sólo cuando se requiere su opinión, interviene para dar su consejo
<b>Diferenciados</b>	Dominador	Autoritario que recurre normalmente a mandatos y disposiciones exigentes, imponiendo las órdenes a la fuerza y que no acepta ni considera las decisiones autónomas de los alumnos/as
	Integrador	Capaz de crear un clima social amistoso en el que predomina el reconocimiento y el elogio, y no la violencia; un ambiente donde la crítica es constructiva y objetiva, y en el que se tienen en cuenta las iniciativas personales de los alumnos/as

Fuente: Aguilera (2012).

Otros autores como Chiang, Díaz, Rivas y Martínez (2013) consideran que existen estilos de enseñanza abierto, formal, estructurado y funcional fundamentalmente, de acuerdo con los trabajos de Alonso et al. (1994). En el Cuadro 3 se detallan estos cuatro estilos atendiendo también a las aportaciones de Renes et al. (2013).

### ***Preferencias de los estudiantes universitarios***

En este punto es necesario hacer referencia a cuáles son los contenidos, los métodos y las técnicas de enseñanza que los estudiantes universitarios más valoran en el contexto del EEES. Según Giné (2009) valoran los contenidos en función de su grado de relación con las competencias que potencialmente desarrollan y hallan mayor dificultad en aprender contenidos a los que no encuentran sentido. En el Cuadro 4 aparece el orden de preferencia de contenidos por parte de los estudiantes.

Cuadro 3. Estilos de enseñanza.

Estilos de enseñanza	Estilos de aprendizaje	Rol del docente	Actuaciones
<b>Abierto</b>	Activo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecen que los estudiantes aprendan de manera activa.</li> <li>• Rompen las rutinas, plantean con frecuencia nuevos contenidos, motivan con actividades novedosas y problemas reales del entorno, promueven el trabajo en equipo, la generación de ideas y cambian con frecuencia de metodología.</li> <li>• Procuran que los alumnos/as no trabajen mucho tiempo en la misma actividad y dejan libertad en su duración y orden de realización.</li> <li>• Son activos, creativos, improvisadores, innovadores, flexibles y espontáneos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender a los contenidos o a las cuestiones espontáneas que surgen</li> <li>• Procurar estar siempre informado de cuanto sucede en la actualidad para comentarlo</li> <li>• Alabar y mostrar interés por los estudiantes que tienen ideas originales</li> <li>• Aceptar y comprender lo que sienten, piensan y expresan los alumnos en cada momento</li> <li>• Plantear con frecuencia nuevos contenidos y proyectos aunque no estén en el programa</li> <li>• Animar con actividades novedosas que los alumnos sean espontáneos y participativos</li> <li>• Transmitir en clase, si procede, el estado de ánimo y debatir causas y posibles soluciones</li> <li>• Exigir a los alumnos la búsqueda de múltiples caminos para aprender</li> <li>• Procurar que las actividades propuestas sean variadas y que no se parezcan</li> <li>• Proponer a los alumnos que inventen problemas y planteen cuestiones a tratar</li> <li>• Aportar ideas nuevas u otras que suelen chocar con los razonamientos habituales</li> <li>• Poner empeño en fomentar el trabajo en equipo</li> <li>• Exponer las ideas sin “censuras”</li> <li>• Potenciar entre los alumnos que investiguen y busquen soluciones</li> <li>• Retroceder y replantear las actividades de otra forma, si no salen bien, con toda la naturalidad</li> <li>• Solicitar voluntarios entre los alumnos para que expliquen o realicen las actividades</li> <li>• Animar a los alumnos y compañeros para romper las rutinas</li> <li>• Inducir que los alumnos generen ideas sin ninguna limitación formal</li> <li>• Hacer las exposiciones teóricas breves y siempre dentro de algún problema o situación</li> <li>• No poner en las pruebas de evaluación muchas cuestiones</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poner preguntas de evaluación abiertas y de amplio contenido</li> <li>• Cambiar con frecuencia de procedimientos metodológicos</li> <li>• Anunciar las pruebas de exámenes con poca antelación</li> <li>• No trabajar con los alumnos de la misma forma durante mucho tiempo</li> <li>• Hacer que los alumnos trabajen en equipo siempre que la tarea lo requiera</li> <li>• No ajustarse a la planificación si aparecen noticias de interés</li> <li>• Permitir que los alumnos dialoguen en la clase las cuestiones que se plantean</li> <li>• Trabajar con problemas obtenidos del entorno</li> <li>• No conceder demasiada importancia a la presentación, los detalles y orden</li> <li>• Dejar que los alumnos actúen de forma espontánea</li> <li>• No tener a los alumnos en la misma posición durante mucho tiempo</li> <li>• Plantear interrogantes que tengan soluciones divergentes</li> <li>• Hacer que los alumnos presenten y argumenten sus trabajos</li> <li>• Poner a los alumnos en situación de intervenir sin previo aviso</li> <li>• No hacerles relacionar, analizar o interpretar datos que no estén claros</li> <li>• Plantear varias tareas a la vez y dejar libertad de orden de realización</li> </ul> <p>Potenciar el trabajo colaborativo dentro de los grupos</p> <p><i>Continua</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar el trabajo competitivo constructivo entre equipos</li> <li>• Hacer que los alumnos asuman roles, presentaciones y moderen debates</li> <li>• Trabajar con simulaciones y dramatizaciones</li> <li>• No hacerles exponer temas con mucha carga teórica</li> <li>• Tratar de no hacer trabajar a los alumnos en solitario y en tareas de larga duración</li> <li>• No repetir los mismos ejercicios aunque se cambien los datos</li> <li>• Dar instrucciones flexibles</li> <li>• No pedirles que realicen las tareas a nivel de detalle</li> </ul>
<b>Formal</b>	Reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecen el estilo reflexivo de aprendizaje por parte de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar con los alumnos pocos temas</li> <li>• Abordar las cuestiones con detalle y profundidad</li> <li>• Aconsejar e insistir en que piensen bien lo que van decir</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son partidarios de la planificación detallada, no admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa.</li> <li>• Fomentan y valoran en los estudiantes el uso del análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad.</li> <li>• Promueven el trabajo individual sobre el grupal.</li> <li>• Anuncian las fechas de los exámenes con antelación suficiente y valoran la exactitud de las respuestas, además del orden y el detalle.</li> <li>• Les afecta las opiniones que se tienen de ellos y el temor a quedar por debajo de las expectativas.</li> <li>• Son responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y con mucha paciencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exigir a los alumnos que revisen los ejercicios antes de entregarlos</li> <li>• Dejar tiempo especial para las revisiones y repasos</li> <li>• No debatir sobre cuestiones no planificadas/conocidas de antemano por todos</li> <li>• No prestar atención a todo aquello que sea superficial</li> <li>• No obligar a los alumnos a ser portavoces improvisados</li> <li>• No hacerles que expliquen algo en público sin preparación previa</li> <li>• No preguntar en clase si previamente no ha sido anunciado</li> <li>• Otorgar importancia a la profundidad y la exactitud de las respuestas</li> <li>• No hacer con los alumnos dramatizaciones de roles sin preparación previa</li> <li>• Tener planificado, casi al detalle, lo que se desarrollará durante el año</li> <li>• Explicar despacio, con tiempos para la reflexión</li> <li>• Desarrollar las clases sin presiones sobre el tiempo o trabajo</li> <li>• Hacer pocos ejercicios pero desarrollarlos al detalle</li> <li>• Insistir en la reflexión individual</li> <li>• Fomentar la recogida información para analizarla y establecer conclusiones</li> <li>• Presentar a los alumnos la planificación</li> <li>• Exponer cualquier tema detalladamente y con tiempo suficiente</li> <li>• Dar márgenes de tiempo amplios para la evaluación</li> <li>• No pasar de una actividad a otra mientras que no estén terminadas</li> <li>• Avisar las fechas de los exámenes con suficiente antelación</li> <li>• Aconsejar en cualquier trabajo que lo realicen primero en borrador y luego lo revisen</li> <li>• Explicar bastante y con detalle</li> <li>• Favorecer el escuchar como base de la reflexión</li> <li>• Favorecer la argumentación y el razonamiento desde la racionalidad</li> <li>• Potenciar la consulta de textos, fuentes bibliográficas e informáticas</li> <li>• Favorecer la reflexión sobre los hechos o las actividades</li> <li>• Permitir intercambiar opiniones o razonamientos con otros del mismo nivel</li> <li>• Aconsejar el asimilar antes que comentar</li> <li>• Realizar informes y proyectos de calidad</li> </ul> <p style="text-align: right;"><i>Continua</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar a los alumnos que se distancien de los problemas en el</li> </ul>
--	--	---	--

			<p>proceso de solución</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incidir en el trabajo concienzudamente</li> <li>• Visionar vídeos y películas dando con antelación una orientación</li> <li>• Favorecer las exposiciones siempre que el alumno tenga todo controlado</li> <li>• Realizar informes y memorias detallados</li> <li>• Oír los puntos de vista de otras personas con variedad de opiniones</li> <li>• No forzar a actuar de líderes o presentadores a los alumnos</li> <li>• No presionarles con el tiempo de entrega o plazos de ejecución</li> <li>• No hacerles pasar rápidamente de una actividad a otra</li> <li>• No obligarles a presidir reuniones o debates sin preparación</li> <li>• No hacerles improvisar</li> </ul>
<b>Estructurado</b>	Teórico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecen el estilo de aprendizaje teórico.</li> <li>• Otorgan importancia a la planificación coherente, estructurada y bien presentada.</li> <li>• Tratan de impartir los contenidos bajo cierta presión con actividades complejas de relacionar y estructurar.</li> <li>• Exigen demostraciones, rechazan las respuestas sin sentido y requieren objetividad en las respuestas.</li> <li>• Aunque no son partidarios del trabajo en equipo, cuando lo plantean favorecen que los agrupamientos sean homogéneos.</li> <li>• En las evaluaciones solicitan a los alumnos/as que los ejercicios y preguntas los resuelvan y contesten especificando y explicando cada paso.</li> <li>• Valoran la descripción del proceso sobre la solución.</li> <li>• Son objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar que las actividades estén siempre muy estructuradas</li> <li>• Hacer que las tareas tengan propósitos claros y explícitos</li> <li>• Incitar a que la dinámica de la clase sea de continuos debates</li> <li>• Caracterizar los ejercicios con estrategias que sean establecer relaciones y asociaciones</li> <li>• Hacer que los alumnos trabajen bajo una cierta presión</li> <li>• Dar oportunidad para que en clase se cuestione todo aquello que suceda</li> <li>• Analizar situaciones o problemas diversos para posteriormente generalizar</li> <li>• Hacer trabajar a los alumnos con compañeros de nivel intelectual semejante</li> <li>• No propiciar situaciones de donde surjan demasiadas emociones o sentimientos</li> <li>• Dar a los alumnos una imagen de seguridad en las decisiones que se adopten</li> <li>• No dar imagen de falta de conocimiento en la temática que se imparte</li> <li>• Tratar de improvisar lo menos posible en clase</li> <li>• Impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico más amplio</li> <li>• Solicitar de los alumnos que los ejercicios los resuelvan especificando o explicando los pasos</li> <li>• Tener un clima de aula ordenado y tranquilo</li> <li>• No permitir que los alumnos hablen espontáneamente en el aula</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntar sobre los criterios o principios</li> <li>• Valorar en público aquellos alumnos que piensan y razonan lo que dicen</li> <li>• Procurar que las planificaciones sean objetivas, coherentes, estructuradas y bien presentadas</li> <li>• Presentar experiencias y problemas complejos aunque con indicativo de los pasos a seguir</li> <li>• Potenciar más las relaciones profesionales que las afectivas</li> <li>• No hacer actividades que exijan improvisar</li> <li>• Mantener la sistematicidad marcada desde el inicio del curso</li> <li>• Exigir que los trabajos estén lo mejor presentados posible</li> <li>• En la planificación incidir que todo se enmarque en una línea coherente y lógica</li> <li>• No trabajar temas triviales o superficiales</li> <li>• Observar que las explicaciones no tienen contradicciones y siguen un orden lógico</li> <li>• Tratar de ver los problemas desde un plano objetivo y algo distante</li> <li>• No ponderar a los alumnos que obran y responden sin una cierta lógica y coherencia.</li> </ul> <p>Demandar siempre orden y método a seguir</p> <p><i>Continua</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No poner problemas abiertos</li> <li>• Aconsejar y potenciar a los alumnos, desde el principio, que sean lógicos y sin ambigüedades</li> </ul>
<b>Funcional</b>	Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecen el uso del estilo pragmático de aprendizaje por parte de sus alumnos.</li> <li>• Son partidarios de la planificación, pero su preocupación es como llevarla a la práctica.</li> <li>• Las explicaciones son breves y siempre incluyen ejemplos prácticos.</li> <li>• Son partidarios del trabajo en equipo y orientan a los estudiantes en la ejecución de las y reconocen los méritos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar con los alumnos actividades que consistan en aprender técnicas</li> <li>• Plantear tareas que su realización exija aplicarse en otras situaciones</li> <li>• Ofertar a los alumnos muchos ejemplos o modelos para que estos los puedan repetir o emular</li> <li>• Impartir los contenidos teóricos acompañados de ejemplos prácticos de la vida ordinaria</li> <li>• Llevar a clase expertos para que muestren lo que saben o hacen</li> <li>• Potenciar con frecuencia que lo práctico-útil está por encima de los sentimientos y emociones.</li> <li>• Sustituir las explicaciones por actividades donde los alumnos realicen actividades prácticas</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• En las evaluaciones abundan los ejercicios prácticos, valorando más el resultado final que los procedimientos.</li> <li>• Aconsejan que las respuestas sean breves. Lo práctico y lo útil lo anteponen a lo demás, y son prácticos, realistas, concretos y con tendencia a rentabilizar su esfuerzo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en experiencias y actividades del entorno</li> <li>• Reconocer el mérito a los alumnos cuando han realizado un buen trabajo</li> <li>• Tratar de mostrar que si algo funciona bien es que es útil</li> <li>• Potenciar la búsqueda de atajos para llegar a la solución</li> <li>• Proponer en los ejercicios de evaluación más cuestiones procedimentales que teoría</li> <li>• Al plantear proyectos, la mayoría de las veces insistir que sean viables y útiles</li> <li>• Valorar más el resultado que los procesos</li> <li>• No emplear mucho tiempo en explicaciones teóricas y magistrales</li> <li>• Procurar que los alumnos no fracasen en el desarrollo de las experiencias</li> <li>• Orientar continuamente a los alumnos para que no caigan en el error</li> <li>• Mostrar que lo importante es que las cosas funcionen</li> <li>• No mostrar interés por consideraciones subjetivas</li> <li>• Mostrar aprecio por los alumnos prácticos y realistas</li> <li>• Dar a los procedimientos y a las experiencias un peso considerable respecto a los conceptos</li> <li>• Estimar a aquellos alumnos que tienen ideas útiles y factibles de ponerlas en práctica</li> <li>• Indicar a los alumnos cómo hacer los ejercicios por el camino más corto</li> <li>• Valorar el resultado final más que las operaciones y explicaciones</li> <li>• Aconsejar que las respuestas sean breves, precisas y directas</li> <li>• No permitir divagar</li> <li>• Hacer caso de las ideas de carácter práctico</li> <li>• No emplear demasiado tiempo en teorías o principios generales</li> <li>• Potenciar una enseñanza cercana a la realidad</li> <li>• Hacer a trabajar a los alumnos con instrucciones claras sobre lo que hay que hacer</li> </ul>
--	--	--	--

Fuente: Chiang et al. (2013).

**Cuadro 4. Preferencias de contenido de los estudiantes.**

<b>Contenidos</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profesionalizantes y necesarios para ejercer una profesión.</li> <li>2. Que sean útiles, aplicables, funcionales para resolver procesos o situaciones relacionados con el desarrollo social y profesional (instrumentos, herramientas, procedimientos, etc.).</li> <li>3. Conectados con la realidad y sustentados en la práctica y situados en el contexto, en el ejercicio y en el desarrollo dinámico de la profesión o del campo profesional.</li> <li>4. Valorados por el profesorado y a los que tiene estima, mostrando por ellos un especial énfasis, explicitando el valor que personalmente les confiere.</li> <li>5. Actualizados y recientes, como los retos y las perspectivas de la situación profesional actual.</li> <li>6. Relacionales, significativos y que sean nexos de conexión entre conceptos o temas de una misma asignatura, o que relacionan aspectos de diversas asignaturas.</li> </ol>

En relación a los métodos y comportamientos del profesorado universitario, los estudiantes valoran que los tenga en cuenta al realizar la planificación, que el material a aprender resulte comprensible, que también se tengan en cuenta los conocimientos previos y que se explicita el conocimiento necesario, indicando vías alternativas de acceso a este conocimiento. Los estudiantes valoran el equilibrio entre teoría y práctica, así como el aprendizaje de criterios adquirido a partir del trabajo relacional y riguroso de la teoría y de la práctica, y percibe que las siguientes estrategias didácticas utilizadas por el profesorado favorecen el aprendizaje universitario:

1. Estrategias que potencialmente desarrollan competencias profesionales.
2. Estrategias en situaciones contextuales.
3. Estrategias que comportan ampliación y profundización de la información.
4. Estrategias que se adaptan al grupo y a las necesidades del alumnado.
5. Estrategias que sean negociadas, con compromiso-responsabilidad del aprendiz.

Más concretamente, las estrategias didácticas que se consideran idóneas por parte del estudiantado son:

- Estrategias que permiten *relacionar práctica y teórica*: la ejemplificación de las explicaciones teóricas con situaciones prácticas, la ilustración de documentos o desarrollos teóricos con problemas o anécdotas prácticas, el estudio de caso tanto para buscar aplicaciones de la teoría como para teorizar la práctica, la simulación de situaciones reales donde los estudiantes tengan que ejercitar y ensayar la aplicación competencial, la aplicación a situaciones reales o simuladas de los fenómenos estudiados, etc.
- Estrategias que permiten *ejercer la reflexión, la crítica y la toma de decisión autónoma*: el debate, el análisis de situaciones de forma individual o colectiva, el trabajo en equipo cooperativo, la evaluación compartida con finalidades de mejora, etc.
- Estrategias que permitan aprender a partir de enfrentarse a retos, plasmadas en forma de propuestas que hace el profesorado orientadas a impulsar e incentivar que el estudiante sea protagonista activo de su proceso de aprendizaje. Algunas de estas estrategias son el trabajo autónomo de manera individual o en pequeño grupo con un reto individual, personalizado, para cada estudiante; memoria, estudio, proyecto, portafolio, etc.; simulación, análisis de caso... parten de una propuesta consistente en una situación problemática verosímil, normalmente planificada por el profesorado o relatada en función de su potencialidad para despertar la reflexión, el análisis o la argumentación a partir de los conceptos o procedimientos estudiados en el aula; aplicación de vivencias para integrar aquellos aprendizajes referentes a habilidades y a capacidades sociales en el contexto de los estudios que se realicen; y participación por la cual el estudiante realiza actividades de interrogación, de formulación de hipótesis, de ilustración de principios generales a partir de conocimientos o vivencias personales (en primera o tercera persona), de justificación o de argumentación de posturas culturales, individuales o grupales, etc.

El alumnado valora especialmente la diversificación de los métodos de enseñanza en función de los siguientes criterios:

1. *El de contenido*, apropiados a cada asignatura y con la metodología idónea para cada tipo de contenido.
2. *El grupo*, apropiados a las diferentes necesidades de grupos diversos.
3. *El método de aprendizaje*, pues aprecia y valora que los diversos temas o las diferentes actividades estén enfocados desde diversidad de metodologías.
4. *Las ayudas según alumnos/as*, porque se valora que el profesorado proporcione ayudas puntuales y personalizadas, en forma de propuestas particulares para alumnos/as específicos según una larga enfermedad, un acceso a destiempo por situaciones justificadas, etc., y las ayudas, que puedan venir en forma de documentación de consulta, de recomendaciones de actividades complementarias, etc.
5. *La posibilidad de corresponsabilizarse del proceso de aprendizaje*, que realmente sea el protagonista de su propio aprendizaje.

Según Valdivieso et al. (2012), el perfil del profesorado más valorado por los estudiantes universitarios es el siguiente:

- La sensibilidad respecto de las necesidades individuales del alumnado.
- Las altas expectativas que despierta.
- El interés por la profesión.
- El alto grado de entusiasmo y energía.
- El buen sentido del humor.
- Una relación interpersonal positiva y de aceptación.
- La responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes.
- La existencia de un clima positivo favorable al aprendizaje.
- Planificar clases y hacer un uso óptimo del tiempo disponible.
- Aplicar estrategias de enseñanza diversificadas.
- Facilitar el trabajo autónomo y cooperativo del alumno.
- Estimular altos niveles de interacción en clase.
- Motivar y comprometer al alumnado a que elabore sus respuestas.
- Centrarse en contenidos relevantes y resaltar los puntos clave.
- Presentar actividades claras y estructuradas, y ofrece retroalimentación.
- Ser claro, ordenado y dejar el tiempo suficiente.
- Evaluar de modo regular para diagnosticar el progreso en el aprendizaje.
- Activar el conocimiento previo y las fuerzas y habilidades del alumno.
- Emplear estrategia clara al gestionar la clase.
- Utiliza con eficacia diversos métodos y estrategias.

### ***Estratégicas, métodos y técnicas de enseñanza***

Existen multitud de propuestas metodológicas para aplicar en la educación superior por el profesorado. Bejarano (2008) propone el *Aprendizaje Basado en Problemas*, entendiendo por problema la presentación de una situación real y cotidiana que tiene que ver con la disciplina. La solución debe buscarla el alumnado desde la indagación, el trabajo grupal cooperativo, y la

autonomía, la investigación, la manipulación de diferentes recursos y fuentes de información, etc., pudiendo constituir todo ello un proyecto claramente identificado.

De Miguel (2005a, 2005b) ha propuesto diversos métodos y modalidades de enseñanza y aprendizaje en la universidad, cada una de los cuales tiene implicaciones en el aprendizaje de competencias y conllevan determinados sistemas de evaluación (ver Cuadro 5). Naturalmente, las TIC (edublogs, foros, plataformas, etc.) pueden ser utilizadas en la mayoría de los métodos presentados, de modo que el sistema híbrido resultante combine de manera óptima las propuestas online con las offline. Posteriormente De Miguel (2006) presenta otra clasificación de los enfoques metodológicos (ver Cuadro 10).

Cela et al. (2005) y García (2006) han propuesto también otras estrategias metodológicas diferentes a las anteriores y de gran utilidad en el marco de la experiencia pedagógica vinculada al EEES: el visionado de vídeo, el análisis de documentos, la técnica de laboratorio, las prácticas de campo, el juego de roles, las jornadas, los talleres, el estudio de casos, la realización de proyectos, los seminarios, etc. Las opciones de trabajo son múltiples y diversas, y pueden combinarse según las necesidades y las posibilidades para lograr los objetivos formativos. Se trata de metodologías que puede utilizarse de manera presencial o no presencial. En cualquier caso, son preferibles las metodologías prácticas y participativas, con las que los estudiantes construyan su propio aprendizaje de forma autónoma, a partir de la resolución de problemas, del aprendizaje cooperativo y de los foros de debate, entre otras muchas opciones.

**Cuadro 5. Métodos y modalidades organizativas de la enseñanza.**

<b>Métodos</b>	Relacionados con la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de casos reales o simulados</li> <li>• Aprendizaje centrado en competencias</li> <li>• Seminarios y talleres para construir conocimiento mediante la actividad</li> <li>• Aprendizaje cooperativo y en grupo</li> </ul>
	Relacionados con los proyectos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de problemas para ejercitar, ensayar y poner en práctica</li> <li>• Contrato de aprendizaje autónomo evitando apegos</li> <li>• Aprendizaje mediante elaboración y presentación de proyectos</li> </ul>
	Relacionados con la teoría	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lección magistral y sesiones expositivas o demostrativas, del alumno/profesor, para transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos</li> </ul>
<b>Modalidades</b>	Relacionados con la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminarios y talleres para construir conocimiento mediante la actividad</li> <li>• Clases prácticas para mostrar cómo actuar a los estudiantes</li> <li>• Tutorías personalizadas para orientar, evaluar, etc.</li> <li>• Estudio y trabajo en grupo para que los estudiantes aprendan entre ellos</li> <li>• Prácticas externas en contextos reales para completar aprendizajes</li> </ul>
	Relacionados con los proyectos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminarios y talleres para construir conocimiento mediante la actividad</li> <li>• Clases prácticas para mostrar cómo actuar a los estudiantes (casos, problemas...)</li> <li>• Tutorías personalizadas para orientar, evaluar, etc.</li> <li>• Estudio y trabajo individual-autónomo</li> <li>• Estudio y trabajo en grupo</li> </ul>
	Relacionados con la teoría	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clases teóricas-expositivas para hablar a los estudiantes</li> <li>• Estudio y trabajo individual</li> </ul>

Fuente: De Miguel (2005a, 2005b).

La intervención didáctica del profesorado ha de orientarse a seleccionar de forma creativa y flexible, para cada situación y cada experiencia de enseñanza y aprendizaje, el método y los procedimientos que sean más adecuados para lograr la motivación y la actividad por parte del estudiante. Y todo ello con el fin de adquirir y desarrollar de manera autónoma las competencias necesarias. Más recientemente Alcoba (2013) ha sintetizado el significado de los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje del siguiente modo: clase magistral, estudio de casos, simulación, proyecto, seminario, juego de roles, debate, mesa redonda o coloquio, aprendizaje basado en problemas, tutorías, brainstorming, prácticas (laboratorio y similares), trabajo de grupo, investigación, estudio independiente, trabajos o ensayos (individuales), aprendizaje acción, vídeos y otras técnicas audiovisuales, dinámicas de grupo, exámenes, prácticas profesionales, presentaciones, mapas conceptuales, método de dilemas morales y ejercicio de clarificación de valores.

**Cuadro 6: Enfoques metodológicos.**

<b>Enfoques</b>	Didáctico para la individualización	Enseñanza programada Enseñanza modular Aprendizaje auto-dirigido Investigación Tutoría académica
	De socialización didáctica	Lección tradicional El método del caso El método del incidente Enseñanza por centro de interés Seminario La tutoría entre iguales El pequeño grupo de trabajo Aprendizaje cooperativo
	Globalizado	Los proyectos La resolución de problemas

Fuente: De Miguel (2006).

El cambio de la metodología de enseñanza y aprendizaje en la educación superior afecta también a la evaluación. Además de la prueba final para valorar los conocimientos obtenidos por los estudiantes (que raras veces se complementaban con otros instrumentos) ahora cobran importancia otros instrumentos de evaluación. Entre ellos destacan los diarios, las auto-evaluaciones, las fichas de observación, el portafolios y otros que puedan diseñarse de manera creativa por parte del profesorado para evaluar la adquisición de las competencias por parte del alumnado (referidas a saber, saber hacer y saber ser y estar), tanto desde un punto de vista de proceso como al finalizar éste. Además, es preciso comprobar que el estudiante es capaz de integrar estos elementos en situaciones reales para emitir respuestas proporcionadas, coherentes, y válidas. En una palabra, para ser competente según lo previsto en el EEES (Poblete y Villa, 2007).

De Miguel (2005a, 2005b) señala que existen diferencias entre la evaluación tradicional y la evaluación centrada en competencias y propone una serie de métodos de evaluación (ver Cuadro 7). Las actividades de evaluación deben diseñarse y realizarse de manera que ofrezcan al docente un permanente feedback, para adaptar su trabajo a las características de los estudiantes, corregir desajustes como docente, acreditar que el alumno/a ha alcanzado los objetivos y poder determinar en qué grado lo ha hecho (De Miguel, 2006).

Rodríguez, Ibarra y Gómez (2011) reclaman la capacidad creativa del estudiante universitario en el proceso de evaluación, a través de la participación activa en el mismo, en un contexto de evaluación orientada al aprendizaje. Se trata de la autoevaluación como el proceso de valoración por parte del aprendiz sobre su propia competencia y grado de ejecución en el proceso de aprendizaje, como una herramienta para aumentar el conocimiento del estudiante sobre su propio aprendizaje, de tal forma que le permite mejorar el nivel y la eficiencia de las estrategias que utiliza en la actualidad y las que usará en etapas sucesivas.

**Cuadro 7. Diferencias entre evaluaciones y propuesta de métodos.**

Diferencias	Propuesta
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación limitada versus evaluación auténtica.</li> <li>• Evaluación referida a la norma versus evaluación referida al criterio.</li> <li>• El profesor monopropietario de la evaluación versus los alumnos se “apoderan” de la evaluación.</li> <li>• Evaluación final y sumativa versus evaluación continua y formativa.</li> <li>• Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia versus mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas objetivas</li> <li>• Pruebas de respuestas corta</li> <li>• Pruebas de desarrollo</li> <li>• Trabajos y proyectos</li> <li>• Informes/memorias de prácticas</li> <li>• Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas</li> <li>• Sistemas de auto-evaluación</li> <li>• Escalas de actitudes</li> <li>• Técnicas de observación</li> <li>• Portafolio</li> </ul>

Fuente: De Miguel (2005a, 2005b).

## 2.- INVESTIGACIÓN

### **Objetivos e hipótesis**

El objetivo de esta segunda investigación es estudiar las percepciones que tienen los estudiantes de las titulaciones de Grado de la Universidad de La Laguna acerca de las técnicas y métodos de enseñanza más adecuados según el EEES. Para conseguirlo, se han establecido las siguientes hipótesis:

*Hipótesis 1:* Los estudiantes de Grado poseen percepciones claras acerca de las técnicas y métodos de enseñanza.

*Hipótesis 2:* No existen diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes de Grado por razones de sexo ni del ciclo cursado respecto a las percepciones sobre las técnicas y métodos de enseñanza.

*Hipótesis 3:* Es posible generar un modelo causal explicativo de la formación de la percepción del estudiante de Grado relativo a qué mejoraría su estudio y aprendizaje.

### **Metodología**

El ámbito de la investigación se centra en el alumnado que cursa asignaturas de las titulaciones de Grado de la Universidad de La Laguna. La población objeto de estudio está conformada por el total de alumnos/as matriculados durante el curso académico 2015-2016 en las asignaturas relacionadas con la organización de empresas. De ella se ha seleccionado una muestra de alumnos/as matriculados en seis asignaturas de los Grados en los que el profesorado del Departamento imparte docencia (Grado en Administración y Dirección de Empresas, Contabilidad y Finanzas, Informática y Relaciones Laborales, entre otros). Se trata de titulaciones que tienen en común entre sus objetivos el formar a profesionales con los conocimientos necesarios para poder desempeñar diversas tareas, actividades y responsabilidades en las organizaciones. Finalmente, aplicando un muestreo estratificado con afijación proporcional se estimó una muestra de 372 alumnos/as con cuatro estratos (ver Tabla 11): 109 de primer curso (29.3%), 85 de segundo curso (22.8 %), 87 de tercer curso (23.4%) y 91 de cuarto curso (24.5%).

**Tabla 1. Distribución de la muestra.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<b>Cursos</b>	1	109	29,3	29,3
	2	85	22,8	52,2
	3	87	23,4	75,5
	4	91	24,5	100,0
	<b>Total</b>	<b>372</b>	100,0	<b>H=50,5% M=49,5%</b>

El tamaño de la muestra en este caso también supera las diez veces el número de variables o de ítems, en concordancia con la “regla de las diez veces” propuesta por Hair, Ringle y Sarstedt (2013). El tamaño de la muestra también está en concordancia con trabajos recientes en los que se estudia la percepción de los jóvenes (Jaafar, Noor y Rasoolimanesh, 2015).

Una vez seleccionada la muestra, para recoger los datos se diseñó un cuestionario. Para decidir el grupo de ítems adecuado para evaluar las percepciones del alumnado se procedió a analizar la literatura al respecto, garantizando así la validez de contenido (Roy, Dewit y Aubert, 2001). En consecuencia, se tuvo en cuenta que en la literatura reciente se miden las variables mediante un reducido número de ítems, evitando con ello los problemas metodológicos y los costes derivados del uso de múltiples indicadores (Bergkvist y Rossiter, 2007). En una reunión de grupo con 6 sujetos de similar perfil al de la muestra se contextualizaron los ítems de la escala.

El cuestionario definitivo obtenido “Enseña-40” tiene 40 ítems (ver Anexo 1) que se valoran utilizando una escala tipo Likert de 5 alternativas de respuesta (1: nada de acuerdo, hasta 5: totalmente de acuerdo). Además, se ha incluido una variable dicotómica para caracterizar la muestra por sexo. Los datos fueron recogidos durante el primer y segundo cuatrimestre del curso académico 2015-2016 eligiendo al azar el horario de las asignaturas.

### **Análisis y resultados**

Una vez asegurada la validez de contenido se procedió al estudio de la fiabilidad de la escala. Alfa alcanzó un nivel del 81% y no hubo ningún ítem cuya eliminación aumentara la fiabilidad global de la escala. Tampoco hubo ningún ítem que tuviera una correlación inferior a 0,400 con el total de la escala.

La Tabla 2 y la Figura 1 recogen los principales datos estadísticos descriptivos. En general todos los ítems excepto tres han obtenido puntuaciones por encima del 50%. En general los ítems alcanzaron valores medio-altos o altos, lo cual demuestra que todos métodos de enseñanza tienen al menos una importancia media para los estudiantes.

**Tabla 2. Datos estadísticos descriptivos.**

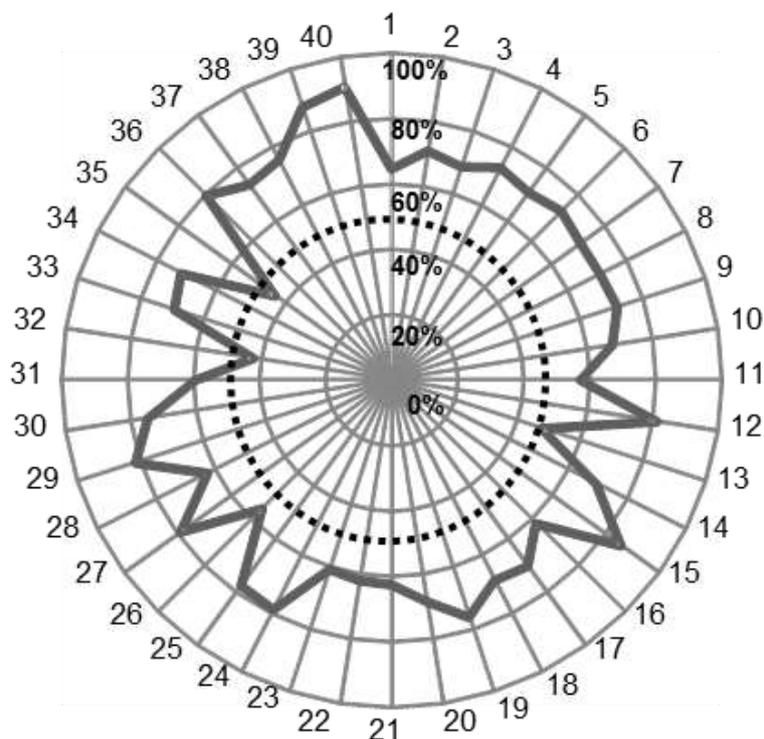
Ítem	%	MEDIA	DT	Ítem	%	MEDIA	DT
<b>1</b>	64,41 %	3,22	1,15	<b>21</b>	62,42 %	3,12	1,05
<b>2</b>	70,75 %	3,54	0,99	<b>22</b>	61,94 %	3,10	1,09
<b>3</b>	68,39 %	3,42	1,10	<b>23</b>	60,75 %	3,04	1,05
<b>4</b>	72,69 %	3,63	1,10	<b>24</b>	78,66 %	3,93	1,21
<b>5</b>	70,70 %	3,53	1,06	<b>25</b>	77,53 %	3,88	1,14
<b>6</b>	72,90 %	3,64	1,09	<b>26</b>	55,43 %	2,77	1,32
<b>7</b>	70,86 %	3,54	1,18	<b>27</b>	78,98 %	3,95	1,10

<b>8</b>	71,08 %	3,55	1,05	<b>28</b>	62,58 %	3,13	1,14
<b>9</b>	71,99 %	3,60	1,13	<b>29</b>	81,61 %	4,08	1,15
<b>10</b>	67,90 %	3,40	1,18	<b>30</b>	74,78 %	3,74	1,14
<b>11</b>	57,37 %	2,87	1,15	<b>31</b>	59,41 %	2,97	1,16
<b>12</b>	81,56 %	4,08	1,01	<b>32</b>	<b>42,31</b> %	2,12	1,22
<b>13</b>	<b>47,80</b> %	2,39	1,13	<b>33</b>	69,24 %	3,46	1,24
<b>14</b>	69,84 %	3,49	1,12	<b>34</b>	71,56 %	3,58	1,14
<b>15</b>	<b>86,13</b> %	4,31	0,83	<b>35</b>	<b>43,76</b> %	2,19	1,24
<b>16</b>	61,88 %	3,09	1,10	<b>36</b>	79,52 %	3,98	1,45
<b>17</b>	70,22 %	3,51	1,03	<b>37</b>	73,55 %	3,68	1,16
<b>18</b>	68,66 %	3,43	1,08	<b>38</b>	75,27 %	3,76	1,25
<b>19</b>	76,18 %	3,81	0,99	<b>39</b>	<b>87,42</b> %	4,37	0,79
<b>20</b>	68,44 %	3,42	1,07	<b>40</b>	<b>90,43</b> %	4,52	0,77

Los ítems que menos puntuación han obtenido, y por tanto menos valorados en concreto por debajo del 50% pero muy cerca, son el ítem 13, el ítem 32 y el ítem 35. El ítem 13 hace referencia al estilo activo de enseñanza: “*Los profesores deben realizar una planificación estructurada y detallada, centrarse en la teoría, explicar las cosas paso a paso, ser formales, no admitir la improvisación ni impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Deben fomentar en los estudiantes el uso del análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad. Han de promover el trabajo individual sobre el grupal y valorar la exactitud, el orden y el detalle*”. El ítem 32 se refiere a la preferencia por el examen oral como fórmula de evaluación. Y el ítem 35 se refiere a un único examen final como fórmula de evaluación. Por el contrario, los ítems más valorados han sido el ítem 15, el ítem 39 y el ítem 40. El ítem 15 hace referencia al método de enseñanza consistente en el estudio de casos reales o simulados para tomar decisiones, y el ítem 39 y el ítem 40 se refieren a la percepción por parte del estudiante de que con el uso de los métodos de enseñanza el rendimiento académico sería mayor y aprenderían más, respectivamente.

Por tanto, la *Hipótesis 1* que afirma que “Los estudiantes de Grado poseen percepciones claras acerca de las técnicas y métodos de enseñanza” se confirma.

**Figura 1. Puntuaciones obtenidas por los ítems.**



A continuación se efectuaron dos análisis discriminantes, el primero utilizando el criterio “sexo” y el segundo atendiendo al ciclo en el que se encontraba el estudiante en el momento de responder al cuestionario: ciclo 1º (1º y 2º curso) y ciclo 2º (3º y 4º curso).

Los estadísticos básicos relativos al análisis discriminante por sexo se recogen en la Tabla 2 y la Figura 1. Como se puede observar, el alejamiento de cero del auto-valor y la correlación canónica así como el alejamiento de la unidad de Lambda, sugieren la existencia de ciertas diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque no afecta a todos los ítems ni es excesivamente alta dicha diferencia. Las diferencias son similares (algo menores) que las habidas en el análisis discriminante por sexo.

Según los datos de la Tabla 4 los hombres valoran más que las mujeres los siguientes ítems: el Ítem 10 (“*Los profesores deben ser cercanos y afectivos*”); el Ítem 18 (“*Preferencia por el método de enseñanza basado en debates, seminarios y talleres para construir conocimiento*”); y el Ítem 32 (“*Preferencia por el examen oral*”). Aunque no con tanta diferencia, las mujeres puntúan más alto que los hombres los siguientes ítems: el Ítem 4 (“*Los profesores deben comunicarse con los estudiantes*”); el Ítem 16 (“*Preferencia por la clase de teoría expositiva, incluso utilizando vídeos*”); el Ítem 17 (“*Preferencia por el aprendizaje en grupo*”); y el Ítem 23 (“*Enseñanza mediante tutorías*”).

Los estadísticos básicos relativos al análisis discriminante por ciclo se recogen en la Tabla 5 y la Figura 3. El alejamiento de cero del auto-valor y la correlación canónica, así como el alejamiento de la unidad de Lambda, sugieren la existencia de ciertas diferencias significativas entre estudiantes del 1º y del 2º ciclo, aunque no afecta a todos los ítems ni es excesivamente alta dicha diferencia. Las diferencias son similares (algo menores) que las habidas en el análisis discriminante por sexo.

**Tabla 3. Indicadores del análisis por sexo.**

Autovalor	Correlación canónica	Lambda Wilks	Sig.	Centroides	
				H	M
0,203	0,410	0,832	0,008	-0,444	0,454

Figura 2. Gráficos con los resultados del análisis por sexo.

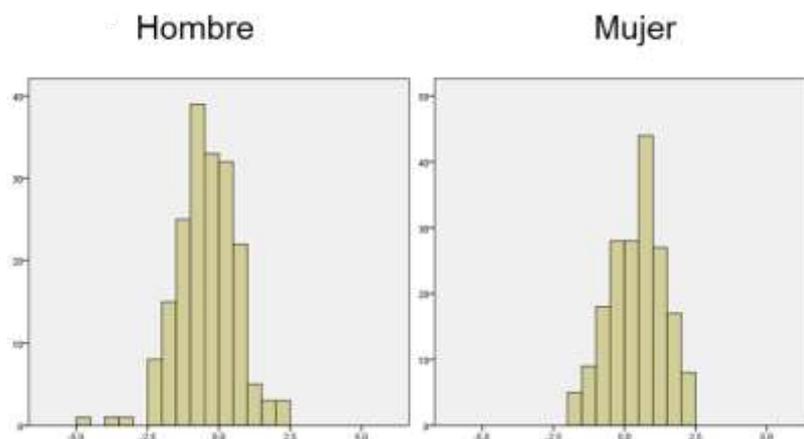


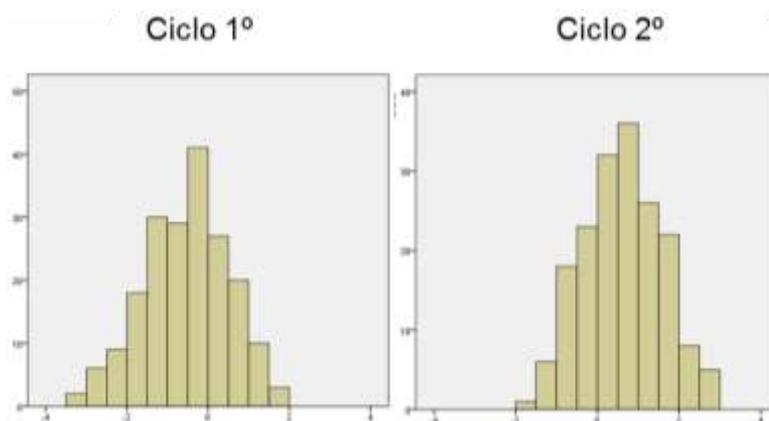
Tabla 4. Coeficientes estandarizados del análisis discriminante por sexo.

Ítems	CE	Ítems	CE	Ítems	CE	Ítems	CE
1	-0,007	11	-0,027	21	-0,094	31	0,220
2	-0,081	12	-0,062	22	-0,105	32	<b>-0,334</b>
3	0,147	13	0,050	23	0,235	33	0,114
4	<b>0,298</b>	14	-0,225	24	0,066	34	0,086
5	0,078	15	0,157	25	0,150	35	-0,151
6	0,023	16	<b>0,266</b>	26	0,172	36	0,166
7	-0,145	17	<b>0,427</b>	27	0,017	37	-0,182
8	0,050	18	<b>-0,460</b>	28	-0,080	38	0,235
9	-0,099	19	0,103	29	-0,165	39	0,054
10	<b>-0,358</b>	20	0,106	30	-0,286	40	0,134

Tabla 5: Indicadores del análisis por ciclo.

Autovalor	Correlación canónica	Lambda Wilks	Sig.	Centroides	
				Ciclo 1º	Ciclo 2º
0,334	0,501	0,749	0,000	-0,549	0,605

Figura 3. Gráficos con los resultados del análisis por ciclo.



Según los datos de la Tabla 5 los estudiantes del primer ciclo valoran más que los del segundo ciclo los siguientes ítems: el Ítem 9 (“*Importancia de que los profesores evalúen adecuadamente*”); el Ítem 13 (“*Estilo 2: los profesores deben realizar una planificación estructurada y detallada, centrarse en la teoría, explicar las cosas paso a paso, ser formales, no admitir la improvisación ni impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Deben fomentar en los estudiantes el uso del análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad. Han de promover el trabajo individual sobre el grupal y valorar la exactitud, el orden y el detalle*”); y el Ítem 23 (“*Preferencia por aprender mediante tutorías*”). Aunque no con tanta diferencia, los estudiantes del segundo ciclo puntúan más alto que los del primer ciclo en los siguientes ítems: el Ítem 2 (“*Cooperar con alumnos y con otros profesores*”); el Ítem 15 (“*Estudio de casos reales o simulados para tomar decisiones*”); el Ítem 22 (“*Aprender de manera individual*”); y el Ítem 36 (“*Exámenes eliminatorios*”).

Por tanto, se rechaza la segunda *Hipótesis 2* que afirma que “No existen diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes de Grado por razones de sexo ni del ciclo cursado respecto a las percepciones sobre las técnicas y métodos de enseñanza”.

Para contrastar la *Hipótesis 3* que afirma que “Es posible generar un modelo causal explicativo de la formación de la percepción del estudiante de Grado relativo a qué mejoraría su estudio y aprendizaje” se llevó a cabo un segundo análisis mediante ecuaciones estructurales, y también se ha optado por el uso de PLS por las razones expuestas en el capítulo anterior.

**Tabla 6. Coeficientes estandarizados del análisis discriminante por ciclo.**

Ítems	CE	Ítems	CE
1	0,163	21	-0,144
2	<b>0,286</b>	22	<b>0,336</b>
3	0,027	23	<b>-0,207</b>
4	0,035	24	0,242
5	0,013	25	-0,121
6	-0,045	26	0,129
7	0,070	27	0,281
8	0,163	28	-0,185
9	<b>-0,311</b>	29	0,106
10	-0,152	30	-0,075
11	0,030	31	0,018
12	0,057	32	0,031
13	<b>-0,215</b>	33	0,193
14	0,002	34	0,143
15	<b>0,485</b>	35	0,175
16	0,105	36	<b>0,343</b>
17	0,090	37	-0,162
18	-0,134	38	0,185
19	-0,047	39	-0,165
20	-0,191	40	0,027

El análisis del modelo de medida supuso estudiar la fiabilidad y la validez de las relaciones entre las variables observadas y las variables latentes a las que están asociadas. El estudio de la fiabilidad individual del ítem (ver Tabla 7) se lleva a cabo observando la carga factorial ( $\lambda$ ), es decir, las correlaciones simples de los indicadores con el constructo que pretenden medir. Realizado este proceso se puso de manifiesto que las variables observadas alcanzaron el nivel mínimo requerido ( $\lambda \geq 0.70$ ), motivo por el cual se aceptó que los indicadores formaban parte de sus correspondientes constructos. Sólo 3 ítems obtuvieron valores inferiores pero cercanos a 0,70, sugiriendo algunos autores que sólo deben rechazarse los ítems con cargas factoriales inferiores a 0,60 (Bagozzi y Yi, 1988; Bagozzi y Baumgartner, 1994). El modelo sólo incluye 22 de los 40 ítems del cuestionario. Por otra parte, el estudio de la fiabilidad compuesta (FC), un indicador similar al alfa de Conbrach, demostró que, al estar todos los valores por encima de 0,70, el modelo de medida era internamente consistente y que todos los indicadores o variables

observadas estaban midiendo su correspondiente variable latente (Hair, Ringle, y Sarsted, 2011).

También se analizó la validez convergente y la validez discriminante. Para evaluar la validez convergente del modelo se calculó la varianza extraída media (AVE) proporciona información sobre la cantidad de varianza que un constructo obtiene de sus indicadores con relación a la cantidad de varianza debida al error de medida. En todos los casos el resultado fue superior a 0,50, por lo que se constató que más del 50% de la varianza del constructo era debida a sus indicadores (Chin, 2010). Respecto a la validez discriminante y siguiendo a Fornell y Larcker (1981) se comprobó en primer lugar que la raíz cuadrada de varianza extraída (AVE), situada en la diagonal de la Tabla 7, era mayor que la varianza compartida entre el constructo y los otros constructos del modelo (Chin, 2010).

Adicionalmente, para analizar la validez discriminante (ver Tabla 8) se obtuvo también la matriz de cargas factoriales cruzadas (Chin, 1998b). Las correlaciones de Pearson de los ítems con su propio constructo debían ser mayores que las mantenidas con el resto de constructos como así se constató, y los indicadores estaban más correlacionados con su propio constructo que con los otros. Por tanto, los resultados pusieron de manifiesto que el modelo de medida tenía una aceptable fiabilidad y validez convergente y discriminante.

**Tabla 7. Fiabilidad y validez de las relaciones entre ítems y variables latentes.**

Nº de variable	Variable latente	Ítem	Carga $\lambda$	FC	AVE
I	Dominio, planificación y organización	1	0,803	0,844	0,730
		3	0,903		
II	Tecnología, orientación y evaluación	7	<b>0,686</b>	0,806	0,581
		8	0,820		
		9	0,776		
III	Cooperación, cercanía, comunicación y relación	2	0,762	0,866	0,619
		4	0,852		
		5	0,821		
		10	0,704		
IV	Compartir en grupos, seminarios y talleres	17	0,810	0,798	0,664
		18	0,820		
V	Investigación, casos y proyectos	15	0,722	0,812	0,591
		20	0,812		
		21	0,770		
VI	Salidas de campo, juegos y simulaciones	24	0,839	0,854	0,745
		25	0,887		
VII	VII Evaluar por proyectos, trabajos, prácticas	33	<b>0,651</b>	0,811	0,691
		34	0,979		
VIII	Resultado de la enseñanza (logro)	37	0,745	0,814	0,523
		38	0,741		
		39	0,733		
		40	<b>0,671</b>		

**Tabla 8. Validez discriminante.**

Nº de variable	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I	<b>0,855</b>	0,403	0,435	0,105	0,211	0,074	0,054	0,162
II	0,403	<b>0,762</b>	0,657	0,127	0,175	0,171	0,071	0,133
III	0,435	0,657	<b>0,787</b>	0,110	0,198	0,202	0,089	0,206
IV	0,105	0,127	0,110	<b>0,815</b>	0,462	0,438	0,249	0,233
V	0,211	0,175	0,198	0,462	<b>0,769</b>	0,371	0,395	0,305
VI	0,074	0,171	0,202	0,438	0,371	<b>0,863</b>	0,192	0,265
VII	0,054	0,071	0,089	0,249	0,395	0,192	<b>0,831</b>	0,164
VIII	0,162	0,133	0,206	0,233	0,305	0,265	0,164	<b>0,723</b>

Respecto a la evaluación del modelo estructural se comprobó que en algunas relaciones los coeficientes Path ( $\beta$ ) (pesos de regresión estandarizados) no alcanzaron niveles adecuados

mínimo establecido por Ramírez, Arenas y Rondan (2012) de  $\beta \geq 0,10$ . También el estadístico  $t$  obtuvo niveles inferiores a 0,05 en dichas relaciones.

En el estudio del modelo estructural también se calcularon tres indicadores adicionales (ver Tabla 11): (i) el indicador  $R^2$ , que informa acerca de la cantidad de varianza explicada en cada variable latente dependiente; (ii) el indicador  $Q^2$ , desarrollado por Stone (1974) y Geisser (1975) para medir la relevancia predictiva de los constructos dependientes; y (iii) el test GoF (Goodness-of-Fit), que representa la media geométrica entre la media del indicador AVE y la media de  $R^2$  en relación a los constructos endógenos (Wetzels, Odekerken-Schröder y Van Oppen, 2009).

**Tabla 9. Matriz de cargas factoriales cruzadas.**

Nº de variable	Ítem	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I	1	<b>0,803</b>	0,273	0,277	0,119	0,188	0,051	0,026	0,152
	3	<b>0,903</b>	0,401	0,445	0,069	0,178	0,073	0,061	0,130
II	7	0,317	<b>0,686</b>	0,441	0,036	0,109	0,072	0,059	0,063
	8	0,203	<b>0,820</b>	0,541	0,121	0,135	0,193	0,070	0,119
III	9	0,417	<b>0,776</b>	0,515	0,122	0,153	0,113	0,033	0,114
	2	0,484	0,514	<b>0,762</b>	0,066	0,222	0,139	0,097	0,171
IV	4	0,367	0,548	<b>0,852</b>	0,062	0,143	0,181	0,073	0,175
	5	0,263	0,533	<b>0,821</b>	0,092	0,110	0,176	0,052	0,129
V	10	0,227	0,467	<b>0,704</b>	0,136	0,143	0,140	0,052	0,173
	17	0,091	0,053	0,023	<b>0,810</b>	0,319	0,357	0,171	0,207
VI	18	0,080	0,152	0,155	<b>0,820</b>	0,433	0,357	0,234	0,173
	15	0,155	0,173	0,176	0,242	<b>0,722</b>	0,326	0,271	0,238
VII	20	0,172	0,097	0,134	0,412	<b>0,812</b>	0,231	0,273	0,271
	21	0,160	0,134	0,147	0,420	<b>0,770</b>	0,302	0,380	0,185
VIII	24	0,094	0,168	0,165	0,322	0,292	<b>0,839</b>	0,140	0,187
	25	0,039	0,131	0,183	0,427	0,344	<b>0,887</b>	0,189	0,264
IX	33	-0,085	-0,069	-0,019	0,251	0,354	0,161	<b>0,651</b>	0,098
	34	0,085	0,100	0,107	0,219	0,361	0,179	<b>0,979</b>	0,163
X	37	0,124	0,114	0,173	0,197	0,200	0,198	0,085	<b>0,745</b>
	38	0,113	0,184	0,194	0,192	0,227	0,169	0,084	<b>0,741</b>
XI	39	0,156	0,038	0,141	0,092	0,221	0,154	0,135	<b>0,733</b>
	40	0,081	0,038	0,086	0,182	0,233	0,238	0,172	<b>0,671</b>

**Tabla 10. Coeficientes Path ( $\beta$ ) y significatividad.**

Variables latentes	Path ( $\beta$ )	T	P
Tecnología, orientación, evaluación → Cooperación, cercanía, comunicación	0,575	15,396	0,000
Tecnología, orientación, evaluación → Salidas de campo, juegos, simulaciones	0,169	2,603	0,010
Tecnología, orientación, evaluación → Investigación, casos y proyectos	0,107	1,821	0,049
Tecnología, orientación, evaluación → Compartir en grupo, seminarios y talleres	0,101	1,618	<b>0,106</b>
Tecnología, orientación, evaluación → Evaluar por proyectos, trabajos y prácticas	<b>0,058</b>	0,636	<b>0,525</b>
Dominio, planificación y organización → Cooperación, cercanía, comunicación	0,203	4,704	0,000
Dominio, planificación y organización → Salidas de campo, juegos, simulaciones	<b>0,006</b>	0,099	<b>0,921</b>
Dominio, planificación y organización → Investigación, casos y proyectos	0,168	2,950	0,003
Dominio, planificación y organización → Compartir en grupo, seminarios y talleres	<b>0,064</b>	0,974	<b>0,331</b>
Dominio, planificación y organización → Evaluar por proyectos, trabajos y prácticas	<b>0,030</b>	0,340	<b>0,734</b>
Cooperación, cercanía, comunicación → Resultado de la enseñanza	0,132	2,507	0,012

Salidas de campo, juegos, simulaciones → Resultado de la enseñanza	0,134	2,099	0,036
Investigación, casos y proyectos → Resultado de la enseñanza	0,184	2,848	0,005
Compartir en grupo, seminarios y talleres → Resultado de la enseñanza	<b>0,066</b>	1,059	<b>0,290</b>
Evaluar por proyectos, trabajos y prácticas → Resultado de la enseñanza	<b>0,037</b>	0,629	<b>0,530</b>

Como se puede observar en la Tabla 11, respecto a que las variables latentes precedentes expliquen suficiente varianza de las variables consecuentes, el indicador básico  $R^2$  alcanzó en todos los casos, excepto en dos, valores por debajo del nivel mínimo aceptable ( $R^2 \geq 0.10$ ) (Falk y Miller, 1992). No obstante, estos niveles deben ser tenidos en cuenta con cautela. Por su parte, los valores superiores a cero del indicador  $Q^2$  ( $Q^2 \geq 0$ ) permitieron constatar la relevancia predictiva del modelo (Riquel y Vargas, 2013). Por último, se obtuvo un valor de GoF de 0,280. Se considera que un GoF de 0,100 es pequeño, si alcanza el valor de 0,25 es medio, y se considera alto por encima de 0,33 (Wetzels, Odekerken-schröder y Van Oppen, 2009), siendo un indicador que también debe ser tenido en cuenta con reserva (Henseler y Sarstedt, 2013).

**Tabla 11. Indicadores R2, Q2 Y GoF**

Constructo	$Q^2$ (*)	$R^2$	AVE
Cooperación, cercanía y comunicación	0,283	0,466	0,619
Salidas de campo, juego y simulaciones	0,017	0,029	0,745
Investigación, casos y proyectos	0,024	0,054	0,591
Compartir en grupos, seminarios y talleres	0,004	0,019	0,664
Evaluar pro proyectos, trabajos, prácticas	0,002	0,006	0,691
Resultados de la enseñanza	0,062	0,140	0,523
<b>Media</b>	-----	<b>0,12</b>	<b>0,64</b>
<b>GoF</b>		<b>0,280</b>	

(\*)Este test es una medida de hasta qué punto los valores observados son reproducidos por el modelo y por sus parámetros estimados.

Tal y como se observa en el modelo, las relaciones causales comienzan con dos dimensiones: de una parte el dominio, planificación y organización por parte del profesorado, y de otra el uso de tecnologías, la orientación-tutoría y una adecuada evaluación. Estas dos dimensiones repercuten de manera directa y positiva en otras cinco dimensiones: (i) cercanía, comunicación y relación afectiva con compañeros y otros profesores; (ii) utilización de salidas de campo fuera del aula, juegos de roles, simulaciones y coaching como técnicas y métodos de enseñanza; (iii) la utilización de la investigación, casos y proyectos como métodos de enseñanza; (iv) aprender en grupo mediante el uso de talleres, debates y seminarios; y (v) uso de la evaluación por proyectos, trabajos, prácticas, demostraciones. Estas dimensiones influirían de manera positiva y directa en las percepciones que sobre sus propios resultados tienen los estudiantes universitarios: estudiaría más, asistiría más a clase, tendría mejor rendimiento, aprobaría más.

### **Discusión**

Los estudiantes de Grado valoran positivamente los métodos de enseñanza propuestos, obteniendo menor estímulo el estilo del profesorado que realiza una planificación estructurada y detallada, se centra en la teoría, explica las cosas paso a paso, es formal, no admite la improvisación y se ciñe a los contenidos del programa. Tampoco se valora alto que el profesorado fomente en los estudiantes el uso del análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad, ni que promuevan el trabajo individual sobre el grupal y valoren la exactitud, el orden y el detalle. Además, evalúan negativamente el uso del examen oral y un único examen de evaluación. Por el contrario, valoran al profesorado que fomenta el estudio de casos reales o simulados para tomar decisiones. Las innovaciones educativas también deberían tener en cuenta todos estos aspectos.

Según los estudiantes de Grado, los hombres valoran más que las mujeres la cercanía y afecto del profesor, el uso de métodos de enseñanza basados en los debates, seminarios y talleres y el examen oral, aunque este tipo de examen no sea en general muy valorado. Las mujeres prefieren, más que los hombres, a los profesores comunicativos, que hagan uso de la clase expositiva, las tutorías y el aprendizaje en grupo.

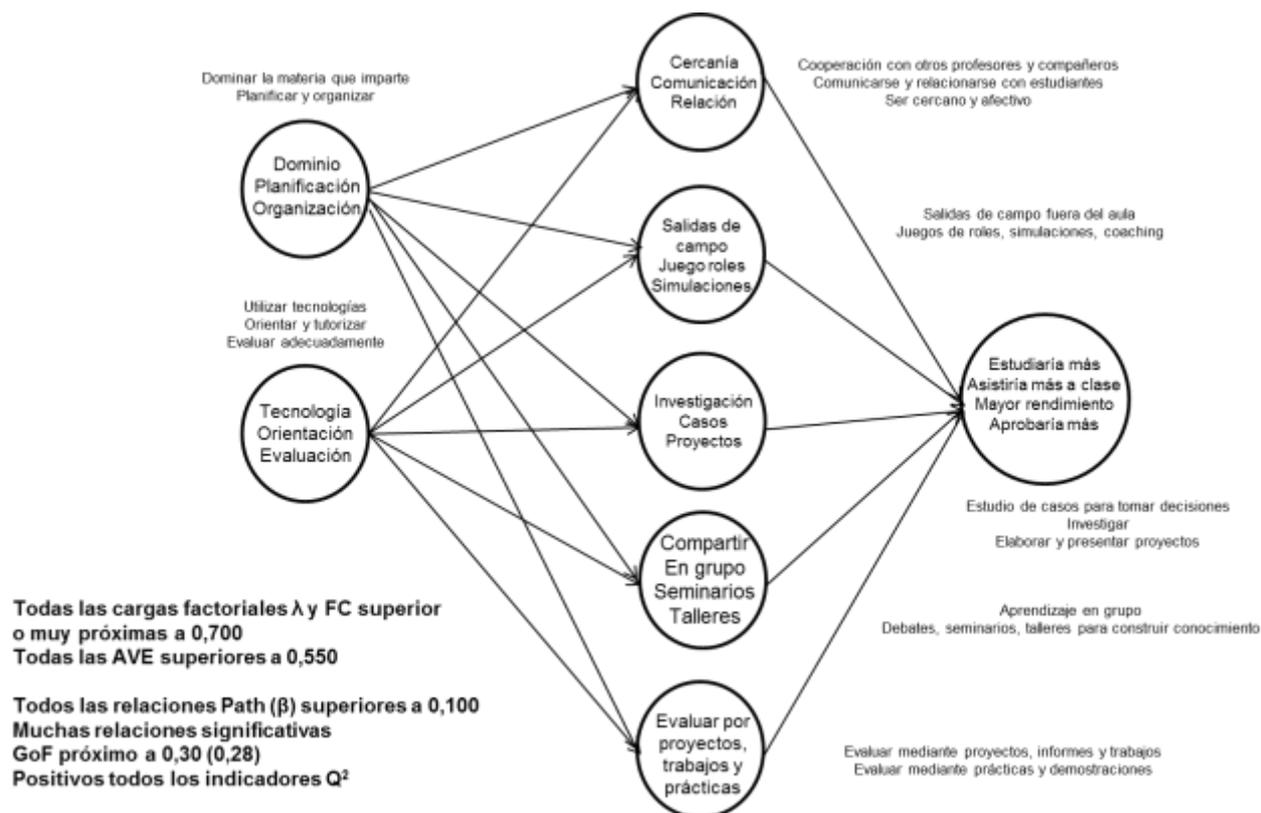
Los estudiantes del primer ciclo valoran más que los del segundo una evaluación adecuada por parte del profesor, el método de enseñanza planificado y estructurado y las tutorías, mientras que los estudiantes del segundo ciclo valoran más que los del primer ciclo la cooperación, el estudio de casos, el aprendizaje individual y los exámenes eliminatorios. Se puede apreciar en las respuestas que los hombres prefieren más los métodos participativos y la cercanía del profesor, incluso en examen oral, mientras que las mujeres no valoran tanto la cercanía afectiva ni el debate, es decir, valoran más la distancia profesional y afectiva del profesor. Los estudiantes del primer ciclo prefieren una enseñanza más tradicional (planificación, estructura, evaluación y tutoría), mientras que los del segundo ciclo el aprendizaje cooperativo y el uso de casos, pero exámenes eliminatorios y aprendizaje individual.

En el modelo predictivo causal elaborado para explicar la formación de la percepción que el estudiante tiene respecto a su resultado (estudiar más, asistir más a clase, mayor rendimiento...) en base a los métodos de enseñanza utilizados, aunque con menor significatividad estadística que el modelo anterior muestra que los efectos causales comienzan con el dominio de la materia, la planificación y la organización por parte del profesor, además de con el uso de las tecnologías, la orientación/tutoría y una adecuada evaluación. Estos son, según las respuestas de los estudiantes, las dimensiones en las que se sustentarían sus resultados. En una zona intermedia estarían la cercanía y relación del profesorado, la enseñanza experiencial, la enseñanza por proyectos/casos, el uso de seminarios cooperativos en grupo y una evaluación centrada en proyectos, trabajos y prácticas. Estas dimensiones influyen a su vez, de manera directa y positiva, en la percepción de un buen resultado.

Este segundo modelo estructural, que se presenta en la Figura 4, es estadísticamente menos significativo y sólido que el anterior. No obstante hemos de hacer tres consideraciones:

- a) No se han incluido las posibles relaciones entre las variables latentes del nivel intermedio, que podrían dar mayor robustez al modelo.
- b) Los datos nos sugieren que, en definitiva, tienen más peso predictivo-causal en la formación de la percepción acerca del resultado del propio estudiante universitario, como se comprobó en el primero de los dos modelos expuestos en el capítulo anterior, las técnicas de estudio y aprendizaje que despliegue el estudiante, indicando esto que, en definitiva, el resultado del propio estudiante depende más de él mismo que del profesor, algo que está en sintonía con las propuestas del EEES.

**Figura 4. Modelo causal explicativo de la formación de la percepción del estudiante de Grado relativo a qué mejoraría su estudio y aprendizaje.**



Aunque este segundo modelo estructural no posee la robustez y significatividad del primero, si deja entrever la red de relaciones causales básicas. Es muy probable que otras variables incidan en los resultados, como es el caso de las variables incluidas en el primer modelo relacionadas con las técnicas de estudio y aprendizaje. Quizás ambos se complementen y, en cualquier caso, sugieran más la idea de que los resultados (estudiar más, estudiar mejor, asistir más a clase, aprender más o sacar mejores notas) estén más determinados por las variables de estudio/enseñanza del estudiante que por las variables y relaciones asociadas a los métodos de enseñanza que utiliza el profesorado.

## Bibliografía

- Aguilar, M. C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 1-24.
- Aguilera, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(5), 79-87.
- Alcoba, J. (2013). Organización de los métodos de enseñanza en función de las finalidades educativas: el alineamiento curricular en Educación Superior. *Profesorado*, 17(3), 241-255.
- Alonso, C., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, D. M. y Gallego, D. J. (2003). *Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: UNED, Formación permanente.
- Alonso, D. M. y Gallego, D. J. (2004). *Los estilos de aprendizaje, una propuesta pedagógica*. I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje, UNED.
- Arias, W. L. (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus particularidades en función de la carrera, el género y el ciclo de estudios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(4), 112-135.
- Bagozzi, R. P. y Baumgartner, H. (1994). The evaluation of structural equation models and hypothesis testing. En Bagozzi, R. (Eds): *Principles of Marketing Research*, págs.386-422. Blackwell Publishers, Cambridge, MA.
- Bagozzi, R. P. y Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bahamón, M. J. et al. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129.
- Barros, A. (2007). Estrategias de aprendizaje en las matemáticas que emplean los estudiantes universitarios. *Revista Perspectiva Psicológica*, 9, 7-51.
- Barroso, C., Cepeda, G. y Roldán, J. (2005). *Investigar en economía de la empresa: partial least squares o modelos basados en la covarianza?* I Workshop Luso-Espanhol sobre Metodologia para Investigaçao em Ciências Empresariais: Introdução à Técnica Partial Least Squares (PLS). Universidade da Beira Interior, pp. 1-17.
- Barroso, C., Cepeda, G., Roldán, J. L. (2010). Applying maximum likelihood and PLS on different sample sizes: Studies on SERVQUAL model and employee behavior model. En V. Esposito Vinzi et al. (eds.): *Handbook of Partial Least Squares*, Springer Handbooks of Computational Statistics. Verlag Berlin Heidelberg, pp. 427-447.
- Bautista, M. J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles... *Acción Pedagógica*, 16, 6-12.
- Beisser, S. R. (2006). An examination of gender differences in elementary constructionist classrooms using Lego/Logo instruction. *Computers in the Schools*, 22(3), 7-19.
- Bejarano, M. (2008). Modelos tradicionales y nuevos modelos para una enseñanza universitaria enmarcada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En A. Cano y J. J. Pastor (Coords.). *Modelos, métodos y estrategias de enseñanza*. Multitarea, 3, 22-33.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586-616.
- Bergkvist, L. y Rossiter, J. R. (2007). The predictive validity of multiple-item vs. single item measures of the same construct. *Journal of Marketing Research*, 44(2), 175-184.
- Cabanach, R., Valle, A., Gerpe, M., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Rosario, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 29-47.

- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Carbonero, M. A., Valdivieso, J. A. y Martín, L. J. (2010). Identificación de variables descriptivas del profesorado eficaz. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez, *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos*. Granada: GEU.
- Castejón, J. L., Gilar, R. y Pérez, A.M. (2006). Aprendizaje complejo: el papel del conocimiento, la inteligencia, motivación y estrategias de aprendizaje. *Psicothema*, 18(4), 679-685.
- Cela, J. M., Fandos, M., Gisbert, M. y González, A. P. (2005). Adaptación de titulaciones al EEES: un ejercicio metodológico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(6), 17-22.
- Cepeda, G. y Roldán, J. L. (2004). *Aplicando en la práctica la técnica PLS en la administración de empresas. Conocimiento y Competitividad*. XIV Congreso Nacional ACEDE. Murcia (pp. 74-8).
- Correa, M. E., Castro, F. y Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío. *Teoría*, 13, 103-110.
- Chiang, M. T., Díaz, C., Rivas, A. y Martínez, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (cee). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 12(11), 45-57.
- Chin, W. (1998a). The Partial Least Approach to structural equation modelling. En G.A. Marcoulides (Ed.): *Modern methods for business research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 295-336.
- Chin, W. (1998b). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), 7-16.
- Chin, W. (2010). *How to write up and report PLS analyses, in Handbook of Partial Least Squares: Concepts, Methods and Application*. Esposito Vinzi, V.; Chin, W.W.; Henseler, J.; Wang, H. (Eds.), Springer, Germany, 645-689.
- Chin, W., Marcolin, B. L. y Newsted, P. R. (2003). A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: results from a Monte Carlo simulation study and an electronic mail emotion/ adoption study. *Information Systems Research*, 14(2), 189-217.
- De Juanas, A. y Fernández, M. P. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Trabajo Social* 21, 217-230.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *REIPP, Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(2), 140-158.
- De León, I. (2005) Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57, 15-27.
- De Miguel, M. (2005a). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Miguel, M. (2005b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, M. A. (1992). *Los Estilos de enseñanza en la educación Física*. Granada: Universidad de Granada.

- Entwistle, N. y Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 64, 93-103.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de docencia universitaria, número monográfico*. Consultado el 25 de noviembre de 2010 en: [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2).
- Esteban, M. y Ruiz, C. (1996). Estilos y estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 12(2), 121-122.
- Esteve, J. M. et al. (2006). Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Falk, R. F. y Miller, N. B. (1992). *A primer for soft modeling*. Akron, Ohio: The University of Akron.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fonseca, M. L. y Rolo, M. E. (2005). Concepções, abordagens e estratégias de aprendizagem no ensino superior. *Ciência Psicológica*, 10, 234-247.
- Fornell, C. y Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Gagné, R. M. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: interamericana.
- García, A. J. y Troyano, Y. (2005). *Dedicación y necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea: criterios de calidad*. Actas III Jornadas de Calidad en los servicios educativos y de formación. Sevilla: ICE.
- García, A. J. y Troyano, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-10.
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2), 109-130.
- Gázquez, J., Pérez, M. C., Ruiz, M. I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.
- Geisser, S. (1975). A predictive sample reuse method with applications. *Journal of the American Statistical Association*, 70, 320-328.
- Giné, M. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134.
- Guerrero, N. (1996) *Evaluación de los Estilos de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la instrucción* (inédito). Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez", Venezuela.
- Gutiérrez, D., Bulchand, J., Díaz, R. y Parra, E. (2013). Antecedentes del uso de los medios sociales por el turista: motivación, oportunidad y capacidad. *Cuadernos de Turismo*, 31, 153-173.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-151.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2013). *A primer on Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks: California SAGE Publications, Inc.
- Hernández Pina, F., Rosario, P., Cuesta, J. D., Martínez, P. y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-631.
- Hernández, P. y García, L. A. (1997). *Enseñar a pensar, un reto para los profesores: N.O.T.I.C.E. (Normas Orientativas para el Trabajo Intelectual dentro del Currículo Escolar)*. La Laguna: TAFOR.

- Herrera, L. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.
- Hong, E., Peng, Y. y Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 269-276.
- Isaza, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12(2), 25-34.
- Jaafar, M., Noor, S. y Rasoolimanesh, S. M. (2015). Perception of young local residents toward sustainable conservation programmes: A case study of the Lenggong World Cultural Heritage Site. *Tourism Management*, 48, 154-163.
- Jarvis, C. B., MacKenzie, S. B. y Podsakoff, P. M. (2003). A critical review of construct indicators and measurement model misspecification in marketing and consumer research. *Journal of Consumer Research*, 30(2), 199-218.
- Kay, R. (2007). A formative analysis of how preservice teachers learn to use technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(5), 366-383.
- Kolawole, E. B. (2008). Effects of competitive and cooperative learning strategies on academic performance of Nigerian students in mathematics. *Educational Research and Reviews*, 3(1), 33-37.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Laugero, L., Balcaza, G., Salinas, N. y Craveri, A. M. (2009). Una indagación en el estilo de aprendizaje de los alumnos en distintos momentos de su vida universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(2), 101-113.
- Liu, O. L. (2009). Evaluation of a learning strategies scale for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 312-322.
- López, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género curso y titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(1), 25-37.
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de competencias desde la Enseñanza Universitaria. Armonización con la Educación Secundaria y el mercado de trabajo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), 125-158.
- Lynch, D. J. (2008). Confronting challenges: Motivational beliefs and learning strategies in difficult college courses. *College Student Journal*, 42(2), 416-421.
- Martín, C. (2011). *Gestión de recursos humanos y retención del capital humano estratégico: análisis de su impacto en los resultados de empresas innovadoras españolas*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Martínez, G. P. (2007) *Aprender y enseñar: Los estilos de enseñanza y de aprendizaje: orientaciones para el aula*. Bilbao: Capítulo III.
- Martínez, J. A. (2010). El espacio europeo de educación superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 6, 1-15.
- Martínez, J. A. (2010a). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(16). Consultado el 15 de mayo de 2016 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/16/jamg.htm>.
- Martínez, J. A. (2010b). Las competencias del profesor en la Educación Superior. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(21). Consultado el 14 de mayo de 2016 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/21/jamg.htm>.
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.

- Medina, C., Rufín, R. y Rey, M. (2011). El papel moderador de la cultura en la generación de satisfacción y lealtad. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 17(1), 57-73.
- Monereo, C. (1991). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Editorial Graó.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J.A. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 141-148.
- Ortega, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.
- Otero, R., Rivas, O. y Rivera, R. (2007). Predicting persistence of Hispanic students in their 1st year of college. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, 163-173.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. y Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 269-282.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.): *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R. y Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. En R. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 731-810). Dordrecht: Springer.
- Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Renes, P. et al. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. (En función de los *Estilos de Aprendizaje* de Alonso, Gallego y Honey, 1994). *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(6), 4-18.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivational Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Riquel, F. J. y Vargas, A. (2013). Las presiones institucionales del entorno medioambiental: aplicación a los campos de golf. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 22, 29-38.
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y Gómez, M. Á. (2011). E-autoevaluación en la Universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-443.
- Rodríguez-Espinar, S. (2003). La formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 33, 67-99.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. y González-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*. Coímbra: Almedina.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J. y Rubio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 141-157.
- Roy, M. C., Dewit, O. y Aubert, B. A. (2001). The impact of interface usability on trust in Web retailers. *Internet Research*, 11(5), 388-398.
- Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Saravia, M. A. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 141-156.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles: perspectives on individual differences*. New York and London: Plenum Press.
- Stone, M. (1974). Cross-validatory choice and the assessment of statistical predictions (with discussion). *Journal of the Royal Statistical Society, Ser. B*, 36, 111-133.
- Taasobshirazi, G. y Carr, M. (2009). A structural equation model of expertise in college physics. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 630-643.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170-184.
- Valcárcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Informe de investigación. Disp. en: [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2003/EA2003\\_0040/informe\\_final.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf) Informe de investigación.
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. Á., Martín, L. J. y Freitas, A. (2012). Estrategias docentes exitosas: aproximación conceptual desde planteamientos emergentes de la psicología de la instrucción. *Revista de Psicología*, 1(2), 1-12.
- Virtanen, P. y Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology*, 6, 45-67.
- Weinstein, C. E. y Underwood, V. (1985). Learning strategy: The how to learning. In J. W. Segal et al. (Eds.): *Thinking and learning skills* (pp. 240-259). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wetzels, M., Odekerken-Schroeder, G. y Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modelling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS Quarterly*, 33(1), 177-195.
- Wold, H. (1979). *Model Construction and evaluation when theoretical knowledge is scarce: An example of the use of Partial Least Squares*. Cahiers du Département D'Économétrie. Genève: Faculté des Sciences Économiques et Sociales, Université de Genève.
- Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes*. Documento presentado en la Universidad Pontificia Javeriana de Cali, Colombia.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Graó.
- Zubirán, R. y López, J. (2009). Factores críticos que determinan la intención de compra en línea en el comercio electrónico mexicano. *Innovaciones de Negocios*, 6(2), 237-256.

## **Anexos**

### ***Anexo 1***

## ENSEÑA-40

Hombre	<input type="checkbox"/>
Mujer	<input type="checkbox"/>

<b>Indica el grado en el que los profesores de la universidad debieran mejorar las siguientes competencias</b>		1	2	3	4	5
1	Dominar la materia que imparte					
2	Cooperar con alumnos y con otros profesores					
3	Planificar y organizar la materia y las clases					
4	Comunicarse con los estudiantes					
5	Relacionarse con los estudiantes					
6	Utilizar diferentes métodos de enseñanza					
7	Utilizar las tecnologías					
8	Orientar y tutorizar a los estudiantes					
9	Evaluar adecuadamente					
10	Ser cercano y afectivo					
11	Demostrar autoridad					
<b>A continuación se presentan 3 estilos de enseñanza. Indica el grado de preferencia de cada uno</b>		1	2	3	4	5
12	Estilo 1: los profesores deben motivar al alumno a participar con actividades novedosas y con problemas reales del entorno, promover el trabajo en equipo, la generación de ideas y cambiar con frecuencia de metodología. Deben procurar que los alumnos no trabajen mucho tiempo en la misma actividad y dejar libertad en su duración y orden de realización. Deben ser creativos, espontáneos, romper las rutinas y estar abiertos a la discutir los temas en el aula.					
13	Estilo 2: los profesores deben realizar una planificación estructurada y detallada, centrarse en la teoría, explicar las cosas paso a paso, ser formales, no admitir la improvisación ni impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Deben fomentar en los estudiantes el uso del análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad. Han de promover el trabajo individual sobre el grupal y valorar la exactitud, el orden y el detalle.					
14	Estilo 3: los profesores deben centrarse en los contenidos prácticos, objetivos, con explicaciones breves y con ejemplos prácticos reales. Deben orientar a los estudiantes en la ejecución de las tareas y evaluar con ejercicios prácticos, valorando más el resultado final que los procedimientos. Deben aconsejar que las respuestas sean breves y centrarse más en lo práctico y lo útil que en los conceptos o la teoría.					
<b>Indica el grado en el que prefieres los siguientes métodos de enseñanza</b>		1	2	3	4	5
15	Estudio de casos reales o simulados para tomar decisiones					
16	Clase de teoría expositiva, incluso utilizando vídeos					
17	Aprendizaje en grupo					
18	Debates, seminarios y talleres para construir conocimiento					
19	Resolver problemas, sean o no numéricos					
20	Investigar para obtener información y datos					
21	Elaborar y presentar proyectos					
22	Aprender de manera individual					
23	Aprender mediante tutorías					
24	Salidas de campo, fuera del aula					
25	Hacer simulaciones y juego de roles					
<b>Imagina que vas a un curso o a una clase sobre fotografía, indica el grado en que preferirías</b>		1	2	3	4	5
26	Que me expliquen qué es una cámara de fotos, para qué se usa...					
27	Que me demuestren cómo se usa la cámara de fotos					
28	Que mediante preguntas descubramos qué es y cómo se usa					
29	Que mediante la práctica y el uso yo descubra cómo se usa la cámara de fotos					
<b>Indica el grado en el que prefieres los siguientes tipos de evaluación</b>		1	2	3	4	5
30	Examen tipo test					
31	Examen de desarrollo					
32	Examen oral					
33	Evaluación mediante proyectos, informes o trabajos					
34	Evaluación mediante prácticas o demostraciones					
35	Un único examen final					
36	Exámenes eliminatorios					
<b>Si todo lo que he señalado o marcado en las preguntas anteriores se cumpliera yo...</b>		1	2	3	4	5
37	Estudiaría más					
38	Asistiría más a clase					
49	Mi rendimiento académico sería mayor					
40	Aprendería más					