



ISSN: 1989-4155

## **NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD. APLICACIÓN AL ÁREA DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS**

**José Alberto Martínez González**

Universidad de La Laguna

E mail: jmartine@ull.edu.es

### **RESUMEN**

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha llevado consigo una transformación de la Universidad. Ahora más que nunca el profesorado debe adoptar nuevos roles y desplegar estrategias y estilos de enseñanza más acordes con las propuestas del EEES, sin rechazar totalmente otros métodos más tradicionales de enseñanza. Este trabajo analiza las percepciones de los estudiantes acerca de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Utilizando una muestra de 588 alumnos de titulaciones y asignaturas relacionadas con la empresa se han podido identificar las estrategias de enseñanza – incluidas las relativas a la evaluación preferidas por los estudiantes universitarios. Dichas estrategias están en concordancia con las propuestas del EEES. Se ha elaborado un modelo de regresión mediante el cual se predice el grado en el que los alumnos consideran que, en el caso de que los profesores utilicen ciertas estrategias de enseñanza, el rendimiento académico mejoraría. Por último, se han hallado diferencias significativas en las preferencias entre chicos y chicas, así como entre alumnos del primero y segundo ciclo.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, estrategias de enseñanza, estilos de enseñanza

**JEL: A230**

**TITLE: New ways of teaching at the University. Application to the area of organization of enterprises.**

### **ABSTRACT**

The European Space of Higher Education has led to a transformation of the University. Now more than ever the teachers must adopt new roles and deploy strategies and teaching styles more in line with the proposals of the ESHE, without totally rejecting other more traditional methods of teaching. This paper analyzes the perceptions of students on strategies of teaching and learning at the University. Using a sample of 588 students of qualifications and subjects related to the company it has been able to identify teaching strategies - including those related to the evaluation – that are favorite for students. Such strategies are in accordance with the proposals of the ESHE. A regression model which predicted the grade in which students believe that if teachers use certain strategies academic performance would improve has been developed. Finally, found significant differences in preferences between girls and boys, as well as between the first and second cycle students.

Keywords: European Space of Higher Education, teaching, teaching styles strategies

**JEL: A230**

---

## **1. MARCO TEÓRICO**

### **1.1. Introducción**

Como afirman Martínez (2010a, 2010b) y Sanz (2010), aunque la Universidad siempre ha tenido como misión la formación integral de los estudiantes, ha existido un debate acerca de que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) esté cumpliendo dicha misión. Ahora bien, investigadores como Zabalza (2006) afirman que el EEES también ha dado lugar a oportunidades que han permitido mejorar la enseñanza y el aprendizaje de competencias en la Universidad.

Según Fernández (2006) algunos de los rasgos principales cambios del modelo educativo propuesto por el EEES son los siguientes:

- a) El proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad debe estar centrado en aprender a aprender, a lo largo de la vida.
- b) Importancia del aprendizaje autónomo de competencias por parte del estudiante, que es tutelado por los profesores.
- c) El proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en los resultados de aprendizaje, expresados en términos de competencias genéricas y específicas.
- d) Se concibe el proceso educativo en la Universidad como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.
- e) Se propone una nueva organización del aprendizaje basado en módulos y espacios curriculares “multi” y “trans” disciplinares, al servicio del proyecto educativo global.
- f) Se utiliza la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza, produciéndose una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.
- h) Uso de créditos ECTS como herramienta de construcción del currículo, teniendo como telón de fondo las competencias o resultados del aprendizaje.
- i) Uso de un modelo educativo en el que adquieren importancia las TICs y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.

Precisamente uno de los temas más controvertidos de la implementación del EEES, al margen de las competencias, se refiere al necesario cambio de sentido del rol que los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje deben asumir: los estudiantes y los profesores (Lucas, 2007; Poblete y Villa, 2007; Martínez, 2010a, 2010b). Ambos agentes deben desarrollar nuevas formas de pensar, de sentir, de relacionarse y de actuar.

### **1.2. El nuevo rol del profesor universitario**

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 en el EEES persiste una relativa ausencia de consenso respecto al marco de la profesión académica del docente universitario, en términos de competencias de docencia, investigación y gestión.

Por otra parte, para algunos investigadores y profesores universitarios la adopción del EEES - y del enfoque de competencias - constituye una labor compleja y no exenta de críticas. Afirma Escudero (2008) en este sentido que es cierto que el modelo de competencias permite tener una visión integrada de la educación superior, pero su grado de generalidad puede complicar

un correcto abordaje de las asignaturas por parte de los profesores. Además puede resultar 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).

Lo primero que debieran hacer los profesores de la Universidad es adoptar actitudes favorables hacia las competencias y hacia las propuestas pedagógicas del EEES. (Yáñez y Villardón, 2006). De este modo, aunque la selección de las competencias que deben estar presentes en la Educación Superior estuviera directa y necesariamente relacionada con las propuestas, normas y principios del EEES, también los profesores realizarían ajustes dinámicos y flexibles en sí mismos y en sus actitudes y actuaciones.

Ahora más que nunca se debe poner el énfasis en el resultado del proceso de enseñanza-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 también debe guiar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyendo genuinos objetivos educativos del profesor (Bautista, 2007).

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). El profesor en el EEES debe aceptar la nueva realidad, y también ha de adoptar otras formas de pensar, de sentir, de relacionarse y de actuar. Ha de ser capaz de diseñar y aplicar con espíritu crítico, dinámico y flexible el proceso de enseñanza-aprendizaje, en coordinación con el resto de profesores y del área de orientación.

Este cambio de enfoque trae consigo una fuerte modificación en los métodos de enseñanza-aprendizaje, afectando directa y significativamente al modo de aprender de los alumnos y al modo de enseñar de los profesores. De este modo, junto a las opciones metodológicas tradicionales, que incluyen también tradicionales sistemas de evaluación, se debe ahora programar el uso de nuevas metodologías y de nuevas tecnologías.

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

Siguiendo a Cano (2005), las diferencias en el rol del profesor antes y después de la implementación del EEES son las siguientes:

*Antes el profesor enseñaba para adquirir contenidos, ahora enseña para aprender*

*Antes el alumno desarrollaba conocimientos, ahora desarrolla competencias*

*Antes el alumno aprendía escuchando, ahora aprende haciendo*

*Antes los apuntes constituían la única fuente, ahora son sólo una guía orientadora*

*Antes la información la manejaba sólo el profesor, ahora también el alumno*

*Antes la clase magistral era la única forma de enseñar, ahora se genera saber*

*Antes el alumno estaba solo ante el aprendizaje, ahora coopera con otros en grupos*

*Antes el profesor dirigía a los alumnos, ahora les orienta*

*Antes la evaluación era sumativa y final, ahora es formativa y de proceso*

*Antes la metodología era sólo expositiva y textual, ahora es activa y multimedia*

*Antes el profesor era egocéntrico, ahora parte del alumno*

*Antes existía limitación metodológica, ahora existe una gran variedad*

*Antes el profesor innovaba a saltos, ahora lo hace continuamente*

*Antes se insistía y persuadía para memorizar, ahora se piensa en resultados*

*Antes la relación era de autoridad, ahora se generan y gestionan relaciones*

*Antes el profesor sólo enseñaba, ahora también orienta y tutoriza*

Son muchas las competencias que el profesor universitario debe desarrollar (Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003). Por ejemplo, el profesor debe ser capaz de caracterizar el grupo de aprendizaje, diagnosticar las necesidades, formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional, y seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares. El profesor también debe diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la individualidad y a la colaboración, así como a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto, además de seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia, elaborando unidades didácticas y diseñando el plan de evaluación del aprendizaje con los instrumentos necesarios.

El profesor debe ser, en el marco del EEES, un experto en comunicación, utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno, gestionar los recursos e infraestructuras aportados por la institución y administrar entornos virtuales de aprendizaje. Debe crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos, orientar, de forma individual y/o grupal, así como favorecer la construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos.

Ha de contribuir activamente a la mejora de la docencia participando con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales. También es su función la de mantener relaciones con el entorno de forma sistemática y periódica, para su actualización y perfeccionamiento docente, y participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje.

El profesor universitario también debe ser un tutor de la materia que gestiona y un orientador para el desarrollo de las competencias para la profesión y para la vida, en cooperación con otros profesores y con los responsables del servicio de orientación. 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 y de su forma de ser, y siempre porque eso que hace sea lo que corresponda hacer.

Se puede afirmar que en el EEES es necesario disponer de profesores estratégicos, es decir, aquel que sabe cómo se aprenden los conceptos, mediante qué tipo de actividades y qué procesos son necesarios llevar a cabo, bien sean cognitivos, conativos, afectivos o sociales. Toma decisiones rápidamente para organizar las tareas de clase, planifica su acción educativa, reflexiona sobre la mejor manera de que su alumno construya ese nuevo aprendizaje y dirige las acciones necesarias para que el aprendiz se apropie de los contenidos.

A modo de integración en el cuadro que sigue se presentan las principales competencias que el profesor debe desarrollar en el marco del EEES:

Rodríguez Espinar (2003)	<p>Dominio disciplinar</p> <p>Dominio metodológico: planificar, organizar, evaluar</p> <p>Reflexionar, indagar y mejorar su práctica docente</p> <p>Cooperar con estudiantes, profesores y otros agentes</p> <p>Comunicarse en dos direcciones con claridad y asertividad</p> <p>Ser ético</p> <p>Orientar y tutorizar</p>
Zabalza (2005)	<p>Planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje</p> <p>Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares</p> <p>Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles</p> <p>Alfabetización tecnológica y manejo didáctico de las TIC</p> <p>Gestionar las metodologías de trabajo didáctico</p> <p>Gestionar las tareas de aprendizaje</p> <p>Relacionarse constructivamente con los alumnos</p> <p>Acompañamiento a los estudiantes</p> <p>Reflexionar e investigar sobre la enseñanza</p> <p>Implicarse institucionalmente</p>
Esteve et al. (2006)	<p>Relacionarse con el alumnado</p> <p>Ser experto en el ámbito de los conocimientos</p> <p>Ser facilitador de aprendizajes;</p> <p>Ser orientador y motivador;</p> <p>Evaluar</p> <p>Cooperar con otros docentes</p> <p>Reflexionar sobre su práctica y mejorarla</p>
Zabalza (2007)	<p>Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares</p> <p>Ofrecer información y explicaciones bien organizadas</p> <p>Comunicarse con claridad</p> <p>Relacionarse con los alumnos</p> <p>Manejar las nuevas tecnologías</p> <p>Diseñar la metodología y organizar las actividades</p> <p>Tutorizar</p> <p>Evaluar</p> <p>Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.</p> <p>Identificarse con la institución y trabajar en equipo</p>
Carbonero, Valdivieso y Martín (2010)	<p>Autoeficacia, planificación, toma de decisiones</p> <p>Comunicación, resolución de conflictos (mediación)</p> <p>Vinculación afectiva, empatía, asertividad, convivencia</p> <p>Liderazgo y adaptación a nuevas situaciones</p>
García y Troyano (2005, 2009)	<p>Informar sobre la titulación, conocer itinerarios curriculares</p> <p>Estimular aprendizaje, participación e integración</p> <p>Conocer y orientar sobre ofertas educativo-laborales</p> <p>Gestionar conflictos de manera reflexiva e integradora</p> <p>Relacionarse, trabajar en equipo de manera participativa</p> <p>Planificar, innovar y cambiar</p>
Tejada (2013)	<p>Competencias profesionales</p> <p>Competencias pedagógico-sociales</p> <p>Competencias de gestión</p>

**Cuadro 1: Competencias del profesor universitario (elaboración propia)**

Como manifiestan Villa (2006) y Galvis (2007) el profesor-tutor universitario también debe desarrollar una serie de *competencias intra-personales e inter-personales* para asumir con acierto su nuevo rol. El docente debe por tanto desarrollar una forma de pensar, de sentir, de actuar y de relacionarse en consonancia con las características y los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados al marco del EEES. Veamos a continuación esas competencias:

Respecto a sí mismo	Respecto a su actividad	Respecto a los demás
Autoconocimiento y observación Confianza en sí mismo Automotivación Autocontrol emocional Automejora continua Actitudes favorables al EEES Adaptabilidad Espíritu deportivo y de sacrificio Razonamiento y espíritu crítico Mentalidad abierta Iniciativa y decisión Flexibilidad y variedad Innovación y creatividad Responsabilidad Exigente consigo mismo	Partir de las competencias Enseñar a aprender y reflexionar Planificar y organizar Asignar recursos Gestionar información Gestionar recursos multimedia Proponer diferentes actividades Diagnosticar problemas Perfeccionar su práctica Usa metodología experimental Favorecer la transferencia Evaluar en base a competencias	Gestionar vínculos sin apegos Actitud favorable a la autonomía Desarrollar habilidades sociales Comunicación Trabajar en equipo y cooperar Orientar Estimular y motivar a los demás Celebrar el logro Negociar Gestionar estados de ánimo Sugerir más que imponer Liderazgo flexible Humanidad e igualdad Trabajar en equipo Colaborar y cooperar Coordinar

**Cuadro 2: el perfil del profesor universitario (elaboración propia)**

### 1.3. Los estilos de enseñanza

Chiang, Díaz, Rivas y Martínez (2013) consideran que los estilos de enseñanza de los docentes son esenciales en el EEES. Se trata de categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en el desarrollo del proceso de enseñanza. Se fundamentan en actitudes personales en gran medida derivadas de su experiencia académica y profesional. Se trata de, según Martínez (2007), de la manera peculiar de organizar y llevar a cabo la enseñanza. Algunas definiciones de los estilos de enseñanza son las siguientes:

Beltrán et al. (1979) indican que los estilos de enseñanza los componen ciertos patrones de conducta que el profesor sigue en el ejercicio de la enseñanza, iguales para todos los alumnos y externamente visible a cualquier observador.

Sánchez et al. (1983) consideran que el estilo de enseñanza es el modo o forma de hacer que adoptan los profesores y que viene configurado por los rasgos particulares del propio profesor que presenta o imparte los contenidos, por los distintos miembros de los equipos docentes y por las características del centro o comunidad educativa en la que está integrado. Los estilos se caracterizan por la consistencia o continuidad en el tiempo, y por la coherencia o continuidad a través de las personas.

Ferrández y Sarramona (1987) consideran que los estilos de enseñanza es la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos.

Delgado (1992) sintetiza que el estilo de enseñanza es una forma peculiar de interaccionar con los alumnos, un modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales 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. Son elementos constitutivos de los estilos de enseñanza: técnicas de enseñanza, interacciones socio-afectivas, interacciones de organización-control y otros (recursos, estrategias para la práctica).

Grasha (1994) define el estilo de enseñanza como el conjunto de necesidades, creencias y comportamientos que los profesores universitarios expresan en el aula de clases, y se manifiesta en el cómo se presenta la información, en la dirección de las tareas y supervisión de asignaciones, así como en la orientación y socialización con los estudiantes.

Para 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.

Miras (1996) describe los estilos de enseñanza como el comportamiento pedagógico propio de la práctica educativa.

Para De León, I. (2005) 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 su parte Martínez (2007) considera que el estilo de enseñanza se refiere a las categorías de comportamiento de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza, no dependiendo de los contextos en los que se muestran y que pueden aumentar o disminuir los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje. En este caso se estaría hablando de diversos estilos de enseñanza.

Respecto a la clasificación de los estilos de enseñanza, Aguilera (2012) adopta la tipología de Lippit y White y reconoce tres estilos de enseñanza:

El estilo autocrático: aquellos profesores que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar, es decir, ellos son quienes toman todas las decisiones, organizando y distribuyendo, incluso, las actividades, permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada.

El estilo democrático: los profesores que planifican de acuerdo con los miembros del grupo, animando al grupo de 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.

El estilo llamado laissez-faire: estos profesores/as se caracterizan por la 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.

Aguilera (2012) también hace referencia dos estilos de enseñanza diferenciados:

Dominador: que es fundamentalmente una persona autoritaria 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.

Integrador: es 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.

Otros autores proponen tres estilos de enseñanza:

Instrumental, tradicional o directo: propio de los profesores/as que orientan su actividad docente a los objetivos de aprendizaje, estando centrados en la dirección y autoridad.

Expresivo, progresista o indirecto: orientado a satisfacer las necesidades afectivas de los alumnos, preocupado por satisfacer su rendimiento y sus relaciones sociales.

Instrumental expresivo, o mixto: que es una mezcla de ambos y es propio de los profesores que pretenden combinar el interés por la enseñanza con su inquietud por las necesidades de los alumnos/as.

Según Chiang, Díaz, Rivas y Martínez (2013) existen cuatro estilos de enseñanza, de acuerdo con los trabajos de otros autores (Alonso, Gallego y Honey, 1994): abierto, formal, estructurado y funcional. *Los profesores deben tomar consciencia del estilo que utilizan, para adoptar el que más convenga dados unos objetivos, unos contenidos y unas circunstancias.*

Los docentes que utilizan el estilo de enseñanza **abierto** favorecen que los estudiantes aprendan de manera activa. Estos docentes plantean con frecuencia nuevos contenidos, motivan con actividades novedosas y/o con problemas reales del entorno. Promueven el trabajo en equipo, la generación de ideas y cambian con frecuencia de metodología. Procuran que los alumnos no trabajen mucho tiempo en la misma actividad y dejan libertad en su duración y orden de realización. Son partidarios de romper las rutinas, de traslucir su estado de ánimo y de trabajar en equipo con otros docentes. Suelen estar bien informados de la actualidad y abiertos a su discusión en el aula. Son activos, creativos, improvisadores, innovadores, flexibles y espontáneos.

Por su parte, los docentes que utilizan el estilo de enseñanza **formal** favorecen el estilo reflexivo de aprendizaje por parte de los estudiantes. Estos docentes son partidarios de la planificación detallada, no admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Fomentan y valoran en los estudiantes el uso del análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad. Promueven el trabajo individual sobre el grupal. Anuncian las fechas de los exámenes con antelación suficiente y valoran la exactitud de las respuestas, además del orden y detalle. No son partidarios del trabajo en equipo con otros docentes y, si lo hiciesen, solicitan que se les asigne la parte de la tarea a desarrollar. Les afecta las opiniones que se tienen de ellos y el temor a quedar por debajo de las expectativas. Estos docentes son responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y con mucha paciencia.

Por su parte, respecto al estilo de enseñanza **estructurado**, los docentes que lo utilizan favorecen el estilo de aprendizaje teórico. Estos docentes otorgan importancia a la planificación y ponen énfasis en que ésta sea coherente, estructurada y bien presentada. Tratan de impartir los contenidos integrados, siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. La dinámica de la clase suele desarrollarse bajo cierta presión con actividades complejas de relacionar y estructurar. Exigen demostraciones, rechazan las respuestas sin sentido y requieren objetividad en las respuestas. Aunque no son partidarios del trabajo en equipo, cuando lo plantean favorecen que los agrupamientos sean homogéneos. En las evaluaciones solicitan a los alumnos que los ejercicios/preguntas los resuelvan/contesten especificando y explicando cada paso. Valoran la descripción del proceso sobre la solución. En sus relaciones con otros docentes casi siempre cuestionan las temáticas que se tratan, procurando ser los últimos en dar sus opiniones. Les importa la opinión de los demás a la vez que no consideran las aportaciones de aquellos que consideran inferiores, profesional o intelectualmente. Son objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos.

Por último, los docentes que utilizan el estilo de enseñanza **funcional** con sus comportamientos favorecen el uso del estilo pragmático de aprendizaje por parte de sus alumnos. Los docentes de este estilo son partidarios de la planificación, pero su preocupación es como llevarla a la práctica. Las explicaciones son breves y siempre incluyen ejemplos prácticos. Son partidarios del trabajo en equipo y orientan a los estudiantes en la ejecución de las tareas para eludir que caigan en el error. Si ésta se realiza con éxito reconocen los méritos. En las evaluaciones abundan los ejercicios prácticos, valorando más el resultado final que los procedimientos. Aconsejan que las respuestas sean breves. En las reuniones de trabajo suelen insistir una y otra vez en que no se divague. Lo práctico y lo útil lo anteponen a lo demás. Estos docentes son prácticos, realistas, concretos y con tendencia a rentabilizar su esfuerzo.

#### 1.4. Estrategias y técnicas didácticas



### **a) Los métodos y las estrategias preferidas por los estudiantes**

Giné (2009) sintetiza notablemente aquellos aspectos de la Educación Superior que los estudiantes más valoran. En primer lugar, los estudiantes aprecian los contenidos de aprendizaje que se les presentan por su grado de relación con las competencias que potencialmente desarrollan. Los estudiantes hallan mayor dificultad en aprender aquellos contenidos a los que no encuentran sentido, mientras que identifican como deseables (por este orden) las siguientes características de los contenidos:

*Profesionalizantes:* son los necesarios y requeridos para ejercer una profesión.

*Útiles:* que resultan aplicables, que son funcionales para resolver procesos o situaciones relacionados con el desarrollo social y profesional: instrumentos, herramientas, procedimientos, etc.

*Conectados con la realidad:* conocimientos que están sustentados en la práctica; sean de tipo más teórico o más práctico, se presentan situados en el contexto, en el ejercicio y en el desarrollo dinámico de la profesión o del campo profesional.

*Valorados por el profesorado:* contenidos por los que el docente tiene estima, mostrando por ellos un especial énfasis, explicitando el valor que personalmente les confiere.

*Actualizados:* contenidos que contemplan y abordan las novedades científicas y contextuales, incorporan tanto los conocimientos recientes como los retos y las perspectivas de la situación profesional actual.

*Relacionales, significativos:* saberes que son y se perciben como nexos de conexión entre conceptos o temas de una misma asignatura, o que relacionan aspectos de diversas asignaturas.

Respecto al proceso de análisis y de reelaboración de la materia a enseñar los estudiantes aprecian especialmente varios aspectos: que el profesorado los tenga en cuenta al realizar la planificación, que el material a aprender resulte comprensible, que se tengan en cuenta los conocimientos previos y que se explicita el conocimiento necesario, indicando vías alternativas de acceso a este conocimientos (en el caso que algún estudiante crea no poseerlo).

En relación a la teoría-práctica, los estudiantes universitarios valoran el equilibrio entre ambos tipos de conocimiento, así como el aprendizaje de criterios, adquirido a partir del trabajo relacional y riguroso de la teoría y de la práctica.

El estudiantado entiende que determinadas estrategias didácticas facilitan e incrementan su aprendizaje. Se prefieren:

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

Las estrategias didácticas que se consideren idóneas por parte del estudiantado son:

Estrategias de enseñanza que permiten relacionar práctica y teórica, como es el caso de 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 de enseñanza que permiten ejercer la reflexión, la crítica y la toma de decisión autónoma. Estrategias que, como es el caso del debate, el análisis de situaciones de forma individual o colectiva, el trabajo en equipo cooperativo, la evaluación compartida con finalidades de mejora, etc., procuren las condiciones necesarias para practicar y aprender a revisar las propias acciones, con el fin de conseguir la capacidad de interpretar y comprender críticamente los casos o situaciones en que cualquier profesional se verá implicado durante el ejercicio de su profesión.

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:

Trabajo autónomo de manera individual o en pequeño grupo con un reto individual, personalizado, para cada estudiante.

Memoria, estudio, proyecto, portafolio...

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 vivenciada, para integrar aquellos aprendizajes referentes a habilidades y a capacidades sociales en el contexto de los estudios que se realicen.

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* como una estrategia que apunta a la flexibilidad y a la adopción de metodologías específicas por parte del profesorado con la finalidad de atender la diversidad de los grupos y del alumnado. Las diversificaciones que se señalan son:

*Según tipo de contenido*, apropiada a cada asignatura, y con la metodología idónea para cada tipo de contenido.

*De programa según grupo*, apropiadas a las diferentes necesidades de grupos diversos.

*De método de aprendizaje*, pues el alumnado aprecia y valora que los diversos temas o las diferentes actividades estén enfocadas desde diversidad de metodologías.

*De ayudas según alumnos*, porque se valora, por parte del estudiantado, que el profesorado universitario pueda proporcionar ayudas puntuales y personalizadas, en forma de propuestas particulares para alumnos específicos. Las situaciones que se mencionan son circunstanciales (como 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., se podrían realizar desde las sesiones de tutoría.

*Tener la voluntad y la posibilidad de corresponsabilizarse del proceso de aprendizaje*. La última de las condiciones para aprender más y mejor es que el alumnado realmente sea el protagonista de su propio aprendizaje.

Según Valdivieso, Carbonero, Martín y Freitas (2012) muchos autores destacan ciertas características, cualidades o competencias de los profesores más valorados. Entre otras se incluyen:

1. La sensibilidad del docente respecto de las necesidades individuales del alumnado
2. Las altas expectativas que despierta

3. El interés por la profesión
4. El alto grado de entusiasmo y energía
5. El buen sentido del humor
6. Una relación interpersonal positiva y de aceptación
7. La responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes
8. La existencia de un clima positivo favorable al aprendizaje
9. Hacer un uso óptimo del tiempo disponible
10. Aplica estrategias de enseñanza diversificadas
11. Proporcionar oportunidades a los estudiantes para que trabajen autónomamente y de modo cooperativo
12. Estimular altos niveles de interacción entre toda la clase
13. Motivar al alumnado a que elabore sus respuestas
14. Centrarse en contenidos relevantes y resaltar los puntos clave
15. Las actividades que se realizan en el aula tienen un orden claro y estructurado
16. Es claro, deja el tiempo suficiente, ofrece retroalimentación
17. Evaluar de modo regular para hacer un diagnóstico del progreso en el aprendizaje

El buen docente suministra al alumnado múltiples bases de conocimiento, oportunidades de aprendizaje, recursos humanos y materiales, y perspectivas diferentes de un mismo tema. Ayuda a los estudiantes a aprender contenidos y habilidades estratégicas, modelando el pensamiento y los procesos de aprendizaje. Activa el conocimiento previo del estudiante y le ayuda a movilizar sus fuerzas y habilidades. Tiene altas expectativas sobre el alumnado y sabe comunicarlas. Planifica bien las lecciones, con un marco claro y objetivo de cada una, utiliza variedad de técnicas y compromete al alumnado en su aplicación. Emplea una estrategia clara al gestionar la clase, prevalece el sentido de orden, dedica tiempo y recursos para promover buenas actividades y el aprendizaje efectivo, utiliza un amplio catálogo de métodos de evaluación para supervisar la comprensión, y guía y supervisan el trabajo a realizar en casa.

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

Bejarano (2008) propone el *Aprendizaje Basado en Problemas*. A partir del aprendizaje significativo el alumno se convierte en el constructor del conocimiento, y no un mero receptor de información, pero requiere distintos escenarios didácticos y problemas adecuados a los contenidos de áreas y materias. Se entiende por problema la presentación de una situación real y cotidiana que tiene que ver con la disciplina a la que se somete la utilización de las técnicas didácticas del modelo. La solución debe buscarla el alumnado desde la indagación, el trabajo grupal basado en la cooperación y la autonomía, la investigación, la manipulación de diferentes recursos y fuentes de información, etc., pudiendo constituir un proyecto.

De miguel (2005a, 2005b) ha propuesto diversos métodos y modalidades de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, cada una de los cuales tiene implicaciones en el aprendizaje de competencias y conllevan determinados sistemas de evaluación. Naturalmente, las nuevas tecnologías (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:

### **a) Métodos**

Relacionados con la práctica:

- Estudio de casos reales o simulados
- Aprendizaje centrado en competencias
- Seminarios y talleres para construir conocimiento mediante la actividad
- Aprendizaje cooperativo y en grupo

Relacionados con los proyectos:

- Resolución de problemas para ejercitar, ensayar y poner en práctica
- Contrato de aprendizaje autónomo evitando apegos

- Aprendizaje mediante elaboración y presentación de proyectos

Relacionados con la teoría:

- Lección magistral y sesiones expositivas o demostrativas, del alumno/profesor, para transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos

*b) Modalidades organizativas de la enseñanza:*

Relacionados con la práctica:

- Seminarios y talleres para construir conocimiento mediante la actividad
- Clases prácticas para mostrar cómo actuar a los estudiantes
- Tutorías personalizadas para orientar, evaluar, etc.
- Estudio y trabajo en grupo para que los estudiantes aprendan entre ellos
- Prácticas externas en contextos reales para completar aprendizajes

Relacionados con los proyectos:

- Seminarios y talleres para construir conocimiento mediante la actividad
- Clases prácticas para mostrar cómo actuar a los estudiantes (casos, problemas...)
- Tutorías personalizadas para orientar, evaluar, etc.
- Estudio y trabajo individual-autónomo
- Estudio y trabajo en grupo

Relacionados con la teoría:

- Clases teóricas-expositivas para hablar a los estudiantes
- Estudio y trabajo individual

Posteriormente De Miguel (2006) presentaría otra clasificación de los enfoques metodológicos:

a) Enfoque didáctico para la individualización:

- Enseñanza programada
- Enseñanza modular
- Aprendizaje auto-dirigido
- Investigación
- Tutoría académica

b) Enfoque 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

c) Enfoque globalizado:

- Los proyectos
- La resolución de problemas

Cela, Fandos, Gisbert y González (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.

La intervención didáctica del profesor 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: método cuya finalidad es la exposición de un contenido actualizado que ha sido elaborado con finalidad didáctica.

Estudio de casos. Un caso es el relato de una situación que ha sido articulada con el fin de lograr determinados objetivos de aprendizaje. El caso debe ser estudiado exhaustivamente y plantea problemas que los alumnos deben resolver.

Simulación: representación de un acontecimiento que habitualmente no es accesible para el estudiante con el fin de estudiarlo en un entorno simplificado y controlado.

Proyecto: trabajo cuya finalidad es un producto concreto, habitualmente condicionada por unos requisitos de tiempo y recursos, en la que la planificación de tareas y la resolución de incidencias cobran especial importancia.

Seminario: método en el que se articulan uno o varios grupos de interés con nivel de formación habitualmente homogéneos. Permite investigar con profundidad y de forma colectiva un tema especializado.

Juego de roles. Representación dramatizada de una situación de la realidad en la que los participantes representan distintos papeles para su ejercitación y estudio.

Debate, mesa redonda o coloquio: confrontación de opiniones en torno a un tema bajo la dirección de un moderador. Los participantes pueden alinearse en torno a dos o más posturas dependiendo del formato.

Aprendizaje basado en problemas: método en el que los estudiantes, en grupo y partiendo de un problema, determinan sus objetivos de aprendizaje en función de sus conocimientos y buscan información para comprender el problema y obtener una solución con la ayuda de un tutor.

Ejercicios y problemas: tarea que consiste en solucionar un problema o realizar una tarea partiendo de los conocimientos del estudiante y de una serie de datos que se aportan en el enunciado del problema.

Tutorías Método cuyo fin es individualizar la enseñanza y ajustarla a las características de cada estudiante asesorándole sobre la forma de estudiar la asignatura, facilitándole fuentes bibliográficas, ayudándole en la resolución de un problema o guiándole en la realización de un proyecto o investigación.

Brainstorming: con el fin de producir de nuevas ideas para su posterior análisis cada participante va diciendo libremente lo que se le ocurre sobre un tema o pregunta específica sin valorar las ideas que van surgiendo.

Prácticas (laboratorio y similares). Método de enseñanza práctico y activo donde el contenido principal de lo que será aprendido es demostrado o practicado por el alumno, a partir de la guía del profesor y de unos materiales concretos.

Trabajo de grupo: realización en equipos de trabajo de actividades programadas por el profesor que habitualmente concluye con la elaboración de un documento para su evaluación.

Investigación. Método de enseñanza que reproduce las fases y procedimientos de la investigación científica. Requiere al estudiante formular el problema, desarrollar las hipótesis y los procedimientos pertinentes para contrastarlas, interpretar los resultados y sacar conclusiones.

Estudio independiente. Trabajo autónomo de los estudiantes vinculado a la materia desarrollada en las clases, que permite que cada uno siga su propio ritmo acomodando el aprendizaje a sus particulares circunstancias.

Trabajos o ensayos (individuales). Trabajos realizados por los estudiantes individualmente, tales como recensiones, monográficos, memorias o ensayos.

Aprendizaje acción: se lleva a cabo a través de grupos que se reúnen regularmente donde los integrantes exponen proyectos, problemas o dificultades que encuentran en sus entornos de trabajo. Se utiliza el conocimiento y el apoyo del grupo para elaborar soluciones o propuestas de mejora.

Vídeos y otras técnicas audiovisuales. Utilización de la imagen y el sonido como lenguajes de comunicación. Su característica diferencial es que el alumno recibe la información en formato multimedia.

Dinámicas de grupo. Métodos prácticos y técnicas de trabajo basados en la dinámica grupal.

Exámenes. Pruebas de evaluación en diferentes formatos que pueden incluir preguntas de diverso tipo, pruebas tipo test, resolución de problemas o pruebas orales.

Prácticas profesionales: segmento de formación en el cual el proceso de aprendizaje se realiza en empresas o instituciones del sector, habitualmente bajo la guía de un tutor.

Presentaciones. Exposición por parte de los alumnos de un trabajo previamente desarrollado, normalmente apoyada por recursos audiovisuales.

Mapas conceptuales: trabajo cuyo objetivo es la representación gráfica de los conceptos fundamentales de la materia de aprendizaje así como de las relaciones entre ellos.

Método de dilemas morales. Se trata de una situación problemática desde el punto de vista moral en la que los participantes deben escoger una alternativa que normalmente es previamente razonada y contrastada en un debate.

Ejercicio de clarificación de valores: tarea que tiene por objeto fundamental tomar conciencia de los códigos de valoración de cada participante.

El siguiente cuadro recoge otra perspectiva de tener en cuenta los métodos de enseñanza y aprendizaje que el profesor puede utilizar en la Universidad:

Metodología	Ejemplo	Feedback	Profesor	Alumno
Explicar	La cámara de fotos	LP (largo plazo)	Activo	Pasivo
Demostrar	Cómo se usa la cámara	MP	Activo	Pasivo
Interrogar	¿Cómo se puede usar la cámara?	CP	Activo	Activo
Practica	Utilicen la cámara	TOTAL	Pasivo	Activo

**Cuadro 3: Competencias del profesor universitario (elaboración propia)**

El cambio de la metodología de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior afecta también a las actitudes, estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación. Hasta el momento la prueba final para valorar los conocimientos obtenidos por los estudiantes (que raras veces se complementaba con otros instrumentos) constituía la opción mayoritariamente utilizada. Ahora cobran importancia otros instrumentos de evaluación, tales como los diarios, las auto-evaluaciones, las fichas de observación, el portafolios y otros que puedan diseñarse de manera creativa por parte del profesor para evaluar la adquisición de las competencias por parte del alumno (referidas a saber, saber hacer y saber ser y estar), tanto desde un punto de vista de proceso como al finalizar éste.

Así como en el sistema tradicional de evaluación se medía el grado en el que el estudiante universitario conocía una determinada materia, las técnicas e instrumentos de evaluación que finalmente sean elegidas por el profesorado en el marco del EEES deben permitir evaluar habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, etc. Éstas constituyen en definitiva el contenido de los objetivos y de las competencias transversales y específicas para la profesión y para la vida. 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).

Señala De Miguel (2005a) que existen diferencias entre la evaluación tradicional y la evaluación centrada en competencias:

*Evaluación limitada vs Evaluación auténtica*

*Evaluación referida a la norma vs Evaluación referida al criterio*

*El profesor monopropietario de la evaluación vs Los alumnos se “apoderan” de la evaluación*

*Evaluación final y sumativa vs Evaluación continua y formativa*

*Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia vs Mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos*

Entre los métodos de evaluación propuestos por De Miguel (2005a, 2005b) cabe destacar:

*Pruebas objetivas*

*Pruebas de respuestas corta*

*Pruebas de desarrollo*

*Trabajos y proyectos*

*Informes/memorias de prácticas*

*Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas*

*Sistemas de auto-evaluación*

*Escalas de actitudes*

*Técnicas de observación*

*Portafolio*

Las actividades de evaluación deben diseñarse y realizarse de manera que ofrezcan al docente un permanente feed-back, para adaptar su trabajo a las características de los estudiantes, corregir desajustes como docente, acreditar que el alumno 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. Desde esta perspectiva el profesorado universitario debe facilitar, orientar y disponer los medios necesarios para que los estudiantes aprendan autónomamente, de tal forma que sean capaces de establecer sus objetivos de aprendizaje, realizar auto-seguimiento, auto-evaluarse y auto-corregirse. Es decir, poner todos los medios para que los estudiantes desarrollen sus competencias de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.

## 2.- INVESTIGACIÓN

### 2.1.- Diseño

El *objetivo* de la presente investigación es doble. En primer lugar se pretende conocer las percepciones y actitudes de los estudiantes universitarios de la Universidad de La Laguna respecto a las competencias de los profesores, los estilos docentes y los métodos de enseñanza y evaluación que despliegan los profesores en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El segundo objetivo es determinar, mediante análisis de regresión, en qué medida se puede predecir el esfuerzo, el rendimiento, el aprendizaje y la asistencia a clase por parte de los estudiantes exclusivamente en función de los estilos, las competencias y los métodos de enseñanza y evaluación utilizados por el profesorado universitario.

Las *hipótesis* son cuatro: (H1) los estudiantes universitarios tienen claras cuáles son las competencias, los estilos docentes y las estrategias de enseñanza y evaluación que deben utilizar los profesores en la universidad; (H2) SI es posible predecir el esfuerzo del estudiante así como su percepción de aprendizaje y rendimiento; (H3) NO existen diferencias en las percepciones de los jóvenes en función del sexo; y (H4) NO existen diferencias significativas en las percepciones de los jóvenes por razones de curso (se comparan alumnos de 2º y 4º curso).

En función de los objetivos fijados y con el objeto de poder contrastar las hipótesis planteadas en este trabajo se ha llevado a cabo una investigación cuya *metodología* ha sido de naturaleza cuantitativa, que es descriptiva y predictivo-causal.

La *muestra* se seleccionó de manera intencional (Pina-Stranger, Sabaj, Toro y Matsuda, 2013) para que estuviera formada por jóvenes de los cuatro cursos de los grados de Economía, Turismo, ADE y Contabilidad y Finanzas, pues se trata de los grados asociados a un mismo Centro y disciplinas relacionadas directamente con la empresa. La muestra final, que estuvo compuesta por 588 sujetos, cumple el requisito de ser al menos 10 veces mayor que el número de variables (Hair, Ringle y Sarstedt, 2011). El 50,6% de los sujetos fueron hombres y el 49,4% mujeres. Por otra parte, el 59,2% de los sujetos de la muestra fueron estudiantes de 1º y 2º curso, y el 40,8% restante alumnos de 3º y 4º curso. No se hicieron distinciones por titulaciones.

Se utilizó el *cuestionario* diseñado ad hoc como instrumento de recogida de información, tal y como es habitual en la literatura sobre las variables incluidas en este trabajo. Para llevar a cabo el diseño de la escala se procedió primero al análisis de la literatura para identificar las variables, relaciones y medidas más apropiadas para el modelo propuesto, y para garantizar la validez de contenido (Roy, Dewit y Aubert, 2001). Después de un pretest y siguiendo los principios de brevedad y simplicidad, se obtuvo la escala definitiva tipo Likert de 40 ítems, con 5 alternativas de respuesta (1: en absoluto o nada de acuerdo, 5: totalmente de acuerdo) (APENS-40, ver anexo). El cuestionario-escala también recogía un ítem relativo al sexo del estudiante. El investigador clasificaba los cuestionarios en función del curso en el que los administraba, no se lo preguntaba al alumno. La escala obtuvo una fiabilidad de  $\alpha=0,86$ .

### 2.2.- Resultados

#### 2.2.1.- Resultados del análisis descriptivo

Para poder contrastar la primera hipótesis se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo.

En relación a las competencias docentes que, según los estudiantes, los profesores debieran mejorar, los resultados se recogen en la tabla 1. Como se puede observar, todas las competencias alcanzaron valores por encima del 50% del valor máximo que pudiera conseguir cada una si todos los sujetos de la muestra hubieran otorgado a cada competencia el máximo valor posible (5). Según los estudiantes, los profesores debieran incidir en cooperar, comunicarse, utilizar diferentes métodos de enseñanza y orientar y tutorizar a los estudiantes.



Parece, por otra parte, que los estudiantes consideran que los profesores dominan la materia que imparten y ya son suficientemente autoritarios.

<b>Competencias</b>	<b>Mín</b>	<b>Máx</b>	<b>Suma</b>	<b>%</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
Dominio de la materia	1	5	1.736	59,05%	2,95	1,17
Cooperar con alumnos y profesores	1	5	2.088	71,02%	3,55	0,95
Planificar y organizar materia y clases	1	5	1.904	64,76%	3,24	0,99
Comunicarse con los estudiantes	1	5	2.172	73,88%	3,69	0,97
Relacionarse con los estudiantes	1	5	2.136	72,65%	3,63	1,00
Utilizar diferentes métodos de enseñanza	1	5	2.212	75,24%	3,76	1,03
Utilizar las tecnologías	1	5	2.052	69,80%	3,49	1,15
Orientar y tutorizar a los estudiantes	1	5	2.168	73,74%	3,69	0,95
Evaluar adecuadamente	1	5	1.952	66,39%	3,32	1,13
Ser cercano y afectivo	1	5	1.980	67,35%	3,37	1,09
Demostrar autoridad	1	5	1.472	50,06%	2,50	1,13

Tabla 1: Resultado del análisis descriptivo I (elaboración propia)

En relación a los estilos de enseñanza, los resultados recogidos en la tabla 2 permiten afirmar que el estilo 1 es el más claramente preferido por los estudiantes, seguido por el estilo 3. El lector puede consultar, debajo de la tabla 2, las definiciones de los tres estilos presentados a los estudiantes de la muestra.

<b>Estilos</b>	<b>Mín</b>	<b>Máx</b>	<b>Suma</b>	<b>%</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
Estilo 1	1	5	2.516	85,58%	4,28	0,91
Estilo 2	1	5	1.312	44,63%	2,23	0,92
Estilo 3	1	5	1.852	62,99%	3,15	1,12

Tabla 2: Resultado del análisis descriptivo II (elaboración propia)

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.

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.

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.

En relación a los métodos de enseñanza, la tabla 3 recoge los resultados del análisis. Como se puede apreciar, los estudiantes no otorgan valores por debajo del 50% a ninguno de los métodos, lo cual pone de manifiesto que todos son valorados al menos en un punto medio, al menos. Sin embargo los estudiantes declaran sus preferencias por el estudio de casos, las

salidas de campo, las simulaciones-juegos de roles, el aprendizaje en grupo, los talleres-debates y la resolución de problemas.

<b>Métodos</b>	<b>Mín</b>	<b>Máx</b>	<b>Suma</b>	<b>%</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
Estudio de casos	1	5	2.584	87,89%	4,39	0,81
Clases expositivas	1	5	1.912	65,03%	3,25	0,93
Aprendizaje en grupo	1	5	2.144	72,93%	3,65	1,06
Debates, talleres...	1	5	2.126	72,31%	3,63	1,12
Resolución de problemas	1	5	2.200	74,83%	3,74	0,93
Investigar	1	5	2.024	68,84%	3,44	0,90
Elaborar y presentar proyectos	1	5	1.976	67,21%	3,36	1,06
Aprendizaje individual	1	5	1.660	56,46%	2,82	1,12
Aprendizaje por tutorías	1	5	1.712	58,23%	2,91	1,02
Salidas de campo	1	5	2.344	79,73%	3,99	1,18
Simulaciones y juego de roles	1	5	2.284	77,69%	3,88	1,03

Tabla 3: Resultado del análisis descriptivo III (elaboración propia)

Tal y como se aprecia en la tabla 4 los estudiantes prefieren aprender experimentando, es decir, siendo ellos sujetos activos y el profesor pasivo (lo cual no quiere decir que no asuma el rol de orientador y guía en la experimentación). En cualquier caso, el método explicativo, que conlleva un rol pasivo del alumno y activo solamente por parte del profesor no parece ser el preferido.

<b>Aprender mediante</b>	<b>Suma</b>	<b>%</b>	<b>Profesor</b>	<b>Alumno</b>
Explicaciones	1.692	57,55%	Activo	Pasivo
Demostraciones	2.248	76,46%	Activo	Pasivo
Indagaciones	2.000	68,02%	Activo	Activo
Experimentando	2.456	83,54%	Pasivo	Activo

Tabla 4: Preferencias de formas de aprender (elaboración propia)

Respecto al sistema de evaluación, en la tabla 5 se recogen los resultados de las declaraciones de los estudiantes. Tal y como se aprecia en la tabla los alumnos valoran sobre todo los exámenes eliminatorios, acorde con las propuestas de la evaluación continua y procesual, los exámenes tipo test y la evaluación mediante actividades prácticas. El examen oral, el examen de desarrollo y un único examen final son los métodos de evaluación menos preferidos por los estudiantes.

<b>Sistema de evaluación</b>	<b>Mín</b>	<b>Máx</b>	<b>Suma</b>	<b>%</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
Examen tipo test	1	5	2.200	74,83%	3,74	1,14
Examen de desarrollo	1	5	1.856	63,13%	3,16	1,03
Examen oral	1	5	1.300	44,22%	2,21	1,31
Evaluación por proyectos	1	5	2.112	71,84%	3,59	1,13
Evaluación mediante prácticas	1	5	2.216	75,37%	3,77	0,93
Un único examen final	1	5	1.212	41,22%	2,06	1,10
Exámenes eliminatorios	1	5	2.500	85,03%	4,25	1,34

Tabla 5: Preferencias de formas de evaluación (elaboración propia)

Por consiguiente, se confirma la primera hipótesis, pues los estudiantes universitarios SI tienen claras sus preferencias metodológicas y de enseñanza.

### 2.2.2.- Resultados del análisis de regresión

Para contrastar la segunda hipótesis se llevó a cabo un análisis de regresión, siendo la variable dependiente el ítem 39: "Si los aspectos metodológicos mencionados en este cuestionario (resto de ítems) se cumplieran mi rendimiento académico sería mayor".

Como se puede apreciar el modelo de regresión resultante (tabla 6), que incluye sólo 6 ítems, permite predecir la creencia u opinión por parte del estudiante universitarios acerca de los factores que mejorarían su rendimiento académico. La creencia de que con los métodos presentados el estudiante aprendería más y, sobre todo, con factores asociados a la evaluación, influye en la propiacepción acerca del rendimiento académico.

R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	ANOVA Sig. F	Coeficientes tipificados	t	Sig.
0,728	0,529	0,525	0,000	Beta		
Ítems	(Constante)				7,083	0,000
	Ítem 40: Aprendería más			0,676	22,347	0,000
	Ítem 34: Evaluación mediante prácticas...			0,212	6,069	0,000
	Ítem 26: Que me expliquen las cosas			-0,148	-5,151	0,000
	Ítem 36: Exámenes eliminatorios			0,170	5,570	0,000
	Ítem 33: Evaluación mediante proyectos...			-0,157	-4,274	0,000
	Ítem 9: Evaluar adecuadamente			-0,117	-3,989	0,000

Tabla 6: Resultado del análisis de regresión (elaboración propia)

### 2.2.3.- Resultados del análisis discriminante por sexo

Para contrastar la cuarta hipótesis (diferencias por razones de sexo) se llevó a cabo un análisis discriminante.

Como se aprecia en la tabla 7 y en el gráfico 1, los niveles del autovalor, de la correlación canónica y de Lambda de Wilks sugieren que SI existen diferencias significativas por razones de sexo en las respuestas de los jóvenes.

Autovalor	Correlación canónica	Lambda de Wilks	Sig. M. de Box.	Centroides	
				H	M
0,576	0,605	0,634	0,000	-0,730	0,787

Tabla 7: Resultado del análisis discriminante la (elaboración propia)

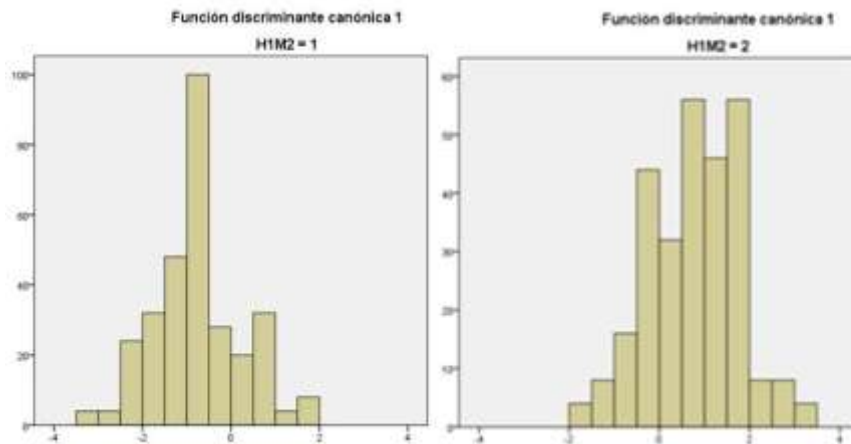


Figura 1: Resultado del análisis discriminante I (elaboración propia)

En la tabla 8 de coeficientes estandarizados se aprecia, teniendo en cuenta el signo de los centroides, que los hombres tienden a darle más importancia a:

Ítem 20: Investigar para obtener información y datos

Ítem 28: Que mediante preguntas descubramos qué es y cómo se usa

Ítems	CE	Ítems	CE
1	-0,100	19	-0,144
2	-0,135	20	<b>-0,708</b>
3	<b>0,441</b>	21	0,192
4	-0,113	22	-0,397
5	<b>0,562</b>	23	<b>0,545</b>
6	0,193	24	-0,023
7	0,065	25	0,179
8	0,171	26	0,328
9	0,057	27	0,158
10	-0,238	28	<b>-0,330</b>
11	0,290	29	-0,064
12	-0,106	30	0,015
13	-0,106	31	-0,058
14	0,258	32	-0,291
15	-0,027	33	-0,310
16	0,191	34	0,168
17	0,080	35	-0,256
18	-0,039	36	0,225

Tabla 8: Resultado del análisis discriminante Ib (elaboración propia)

Mientras que las mujeres dan preferencia a:

Ítem 3: Planificar y organizar por el profesor la materia y las clases

Ítem 5: Relacionarse el profesor con los estudiantes

## Ítem 23: Aprender mediante tutorías

### 2.2.4.- Resultados del análisis discriminante por curso

Por último, para contrastar la última hipótesis se llevó a cabo otro análisis discriminante por razón de curso. Concretamente se analizó si existían diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de 1º y 2º curso respecto a los de 3º y 4º curso. Como se observa en la tabla 9 y en el gráfico 2, la correlación canónica y de Lambda de Wilks sugieren que SI existen diferencias significativas por razones de curso en las respuestas de los jóvenes.

Autovalor	Correlación canónica	Lambda de Wilks	Sig. M. de Box.	Centroides	
				1º+2º	3º+4º
1,231	0,743	0,448	0,000	-0,916	0,787

Tabla 9: Resultado del análisis discriminante IIa (elaboración propia)

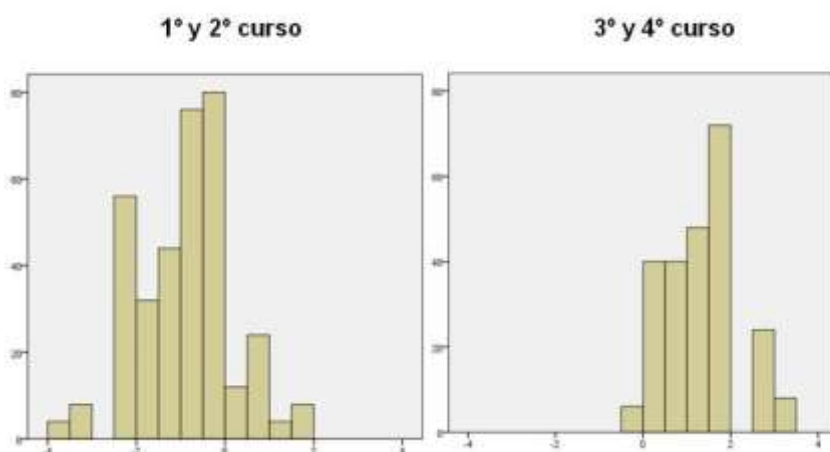


Figura 2: Resultado del análisis discriminante II (elaboración propia)

En la tabla 10 de coeficientes estandarizados se aprecia, teniendo en cuenta el signo de los centroides, que los alumnos de 1º y 2º curso tienden a darle más importancia a:

Ítem 15: Estudio de casos reales o simulados para tomar decisiones

Ítem 22: Aprender de manera individual

Ítem 33: Evaluación mediante proyectos, informes o trabajos

Mientras que los alumnos de 3º y 4º curso dan importancia a:

Ítem 7: Utilizar las tecnologías

Ítem 16: Clases teóricas expositivas, incluso utilizando vídeos (negativamente)

Ítem 30: Examen tipo test

Ítem 31: Examen de desarrollo (negativamente)

Ítems	CE	Ítems	CE
1	-0,125	19	-0,136
2	-0,363	20	0,146
3	0,245	21	0,347
4	-0,008	22	<b>-0,698</b>
5	0,041	23	0,176
6	-0,152	24	-0,339
7	<b>0,441</b>	25	0,210
8	0,054	26	-0,240
9	-0,367	27	0,001
10	0,067	28	-0,186
11	-0,014	29	0,298
12	-0,300	30	<b>0,557</b>
13	0,290	31	<b>0,545</b>
14	-,174	32	0,287
15	<b>-0,376</b>	33	<b>-0,426</b>
16	<b>0,579</b>	34	0,098
17	-0,295	35	-0,351
18	0,268	36	0,161

Tabla 10: Resultado del análisis discriminante IIb  
(elaboración propia)

## Conclusiones

La primera conclusión que puede extraerse, respecto a la revisión de la literatura, es que en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el alumno debe desarrollar un rol más activo, maduro y responsable en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, el profesor debe adoptar también otro rol diferente y desplegar métodos de enseñanza acorde con la filosofía y normas del EEES.

Partiendo de la premisa de que en este trabajo se ha consultado a los estudiantes universitarios el grado de preferencia respecto a estilos y métodos de enseñanza que están en concordancia con las propuestas del EEES, podemos concluir que se ha diseñado un completo y fiable cuestionario para la obtención de la información que, además, posee validez de contenido, en la medida en que recoge las principales variables y contenidos incluidos en el marco teórico de este trabajo.

En términos generales se puede afirmar que los estudiantes universitarios tienen claras sus preferencias respecto a la forma de enseñar y evaluar, y que éstas están en concordancia con las propuestas educativas vinculadas al EEES, sin abandonar o rechazar totalmente los métodos de enseñanza más tradicionales.

Aunque en términos generales los estudiantes que formaron parte de la muestra consideran que los profesores poseen las competencias necesarias en niveles por encima del 50%, hemos de concluir que, según los resultados de este trabajo, todas las competencias debieran alcanzar niveles más altos. Respecto a los estilos de enseñanza, los estudiantes prefieren el estilo Estilo 1, el cual implica que los profesores deben motivar al alumnado 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.

Los métodos de enseñanza preferido por los estudiantes universitarios son el estudio de casos, las salidas de campo, las simulaciones-juegos de roles, el aprendizaje en grupo, los talleres-debates y la resolución de problemas. Estos métodos exigen a su vez el despliegue de determinadas competencias por parte del profesorado que conlleven una preparación más creativa y un “dejar hacer y participar” más activo, creativo, experiencial y colaborativo a los estudiantes. Podemos concluir adicionalmente que los estudiantes prefieren aprender experimentando, es decir, siendo ellos sujetos activos y el profesor pasivo (lo cual no quiere decir que el profesor no asuma el rol de orientador y guía en la experimentación). En cualquier caso, el método explicativo, que conlleva un rol pasivo del alumno y activo solamente por parte del profesor no parece ser el preferido por los estudiantes universitarios.

Respecto al sistema de evaluación, los alumnos valoran sobre todo los exámenes eliminatorios, acorde con las propuestas de la evaluación continua y procesual asociada al EEES, así como los exámenes tipo test y la evaluación mediante actividades prácticas. El examen oral, el examen de desarrollo y un único examen final son los métodos de evaluación menos preferidos por los estudiantes.

Del análisis de regresión llevado a cabo para predecir en qué medida si los aspectos metodológicos mencionados en este trabajo se cumplieran el rendimiento académico de los estudiantes sería mayor, se puede concluir que sólo utilizando 6 ítems dicha predicción es posible. La creencia de que con los métodos presentados el estudiante aprendería más (sobre todo, con factores asociados a la evaluación) influye en la propiacepción acerca del rendimiento académico son las variables predictoras más importantes.

Adicionalmente, de los análisis discriminantes efectuados se puede concluir que los hombres, más que las mujeres, prefieren estrategias de enseñanza que les permita investigar y descubrir por ellos mismos, mientras que las mujeres prefieren estrategias de enseñanza más organizadas y planificadas, con mayor relación y tutorización.

Por su parte, los alumnos del primer ciclo prefieren el estudio de casos reales o simulados para tomar de decisiones, así como la evaluación mediante proyectos y un aprendizaje individual, mientras que los alumnos del segundo ciclo dan preferencia a la tecnología, las clases expositivas más dinámicas y la evaluación mediante pruebas tipo test.

Por último, los resultados y conclusiones de este trabajo pudieran formar parte de los contenidos y actividades de un aula virtual destinada al profesorado. En el diseño y gestión del aula para el profesorado podría incluirse el marco teórico de este trabajo, bien por bloques temáticos que podrían ampliarse y explicarse en vídeo, o bien como documentos. Otro bloque temático tendría que ver con los resultados y conclusiones del trabajo, de modo que el profesorado pudiera clicar determinados enlaces para acceder a resultados descriptivos, predictivo y discriminante.

## ANEXO: Cuestionario utilizado

<b>Indica el grado en el que los profesores debieran mejorar las siguientes competencias</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
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>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
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 discusión de 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>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
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>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
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>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
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>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
37	Estudiaría más					
38	Asistiría más a clase					
39	Mi rendimiento académico sería mayor					
40	Aprendería más					



## Bibliografía

- 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. y Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje. Bilbao: Mensajero
- Barrios, O. (1998). *Uso del portafolio del alumno*. Santiago: Umce.
- Bautista, M. J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles. *Acción Pedagógica*, 16, 6-12.
- 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, et. al (1979). Psicología de la educación. Madrid: Universidad Complutense.
- Bisquerra, R. (2008). Coaching. Un reto para los orientadores. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 19(2), 12-25
- Boza, A., Toscano, M. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. e Imbernon, F. (2003). La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 43-51.
- 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.
- 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
- 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.
- 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.

Dilts, R. (2004): *Coaching: herramientas para el cambio*. Barcelona: Urano.

Ely, K., Boyce, L. A., Nelson, J. K. y Zaccaro, S. J., Hernez-Broome, G. y Whyman, W. (2010). "Evaluating leadership coaching: A review and integrated framework. *The Leadership Quarterly*, 21(4), 585-599.

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).

Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1 "Formación centrada en competencias (II)"*, 163-170.

Esteve, J. M. et al. (2006). Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-86.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.

Fernández, A. y Sarrañana, J. (1987). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya

Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.

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.

García, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 253-269.

Giné, M. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134.

Grasha, A. (1994). A Matter of Style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator and delegator. *College Teaching*, 42(4), 23-35.

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.

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.

Hrastinski, S. y Stenbom, S. (2013). Student-student online coaching: conceptualizing an emerging learning activity. *Internet and Higher Education*, 16, 66-69.

Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado*, 16(1), 238-252.

Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.

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.

Martínez, G. P. (2007) Aprender y enseñar: Los estilos de enseñanza y de aprendizaje: orientaciones para el aula. Capítulo III. Bilbao, España.

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 2 de diciembre de 2010 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 3 de diciembre de 2010 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/21/jamg.htm>.

Miras, M. (1996). Psicología de la instrucción: componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar. Barcelona: EUB.

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.

Pina-Stranger, Á., Sbaj, O., Toro, P. y Matsuda, K. (2013). Estrategias académicas de inserción científica: una propuesta metodológica para el estudio de las reivindicaciones epistémicas en los artículos de investigación. *Innovar*, 23(48), 67-82.

Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

Quero, M. (2008). La práctica del portafolio como herramienta para el reconocimiento de competencias adquiridas en el voluntariado del comercio justo. *Educación*, 32, 53-61.

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.

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, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, 17, 1-21.

Rodríguez-Espinar, S. (2003). La formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 33, 67-99.

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.

Sánchez, B. y Boronat, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 1 (1), 221-242.

- Sánchez, S. et. al (1983). *Diccionario de CC.EE.* pp. 302, 530. Madrid: Santillana
- 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.
- 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. (2003). *La Preparación del profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. 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.
- Villa, A. (2006). El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de educación*, 7, 103-117.
- Wales, S. (2003). Why Coaching? *Journal of Change Management*, 3, 275-282.
- Wei, X. Y. y Yang, Z. Q. (2013). Coaching the exploration and exploitation in active learning for interactive video retrieval. *IEEE Transactions on Image Processing*, 22(3), 955-968.
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje.* Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas.* Madrid: Graó.
- 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.