

# Metodología docente en el máster de formación de profesorado de educación secundaria: valoración del alumnado

**María del Carmen Pegalajar Palomino**

Universidad Católica de Murcia (UCAM), España | [mdcpegalajar@ucam.edu](mailto:mdcpegalajar@ucam.edu)

Fecha de presentación: junio de 2014

Fecha de aceptación: diciembre de 2014

Fecha de publicación: julio de 2015

## Cita recomendada

Pegalajar Palomino, M. C. (2015). Metodología docente en el máster de formación de profesorado de educación secundaria: valoración del alumnado. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(3). págs. 61-71. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i3.2246>

## Resumen

El objetivo de este estudio es analizar las percepciones de los futuros docentes de educación secundaria sobre la metodología docente utilizada en el máster de formación de profesorado de educación secundaria. Para ello, se ha diseñado un estudio descriptivo y se han recogido los datos mediante la adaptación del «Cuestionario para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios» (n = 252). El alumnado muestra percepciones más favorables para la escala «modelo centrado en el aprendizaje», relacionada con el modelo constructivista, centrado en el alumno, de facilitación del aprendizaje, frente al «modelo centrado en la enseñanza» de corte tradicional, centrado en el profesor, cuya tarea consiste en transmitir la información de manera expositiva al alumnado.

## Palabras clave

metodología docente, evaluación, máster, alumnado

## **Teaching methodology used in the master's degree programme for secondary education teacher training: student assessment**

## Abstract

*This study analyses future secondary school teachers' perceptions of the teaching methodology used in a teacher training master's degree programme. A descriptive study was designed and the data were collected by adapting the "Questionnaire to evaluate university professors' teaching and assessment methodology" (n=252). Students achieve better results under the learning-centred model, which is related to the constructivist and student-centred system, rather than a traditional teaching-centred model, which is related to the teacher whose task is to expose information to students.*

## Keywords

*teaching methodology, evaluation, master's degree, student*

## Introducción

El proceso de convergencia europea en educación superior ha supuesto la consolidación de nuevas concepciones y enfoques y de una nueva práctica pedagógica (Margalef y Pareja, 2008) que implica cambios en las metodologías de enseñanza y evaluación (Pallisera, Fullana, Planas y Del Valle, 2010).

En este nuevo contexto, se debe entender la docencia bajo un enfoque diferente de como se ha hecho hasta ahora (Tomusk, 2006) y es labor del profesor posibilitar, facilitar y guiar al alumnado para acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina (Herrera, 2007) con los que favorecer su desarrollo integral (Kallioinen, 2010). Se ha trasladado el centro de interés hacia la actividad del alumnado y su aprendizaje (Padilla y Gil, 2008; Pozo y Pérez, 2009) mediante el desarrollo de estrategias orientadas a fomentar la participación activa del alumnado y el desarrollo de técnicas para su aprendizaje autónomo y autorregulado en entornos de trabajo más flexibles (Kramarski y Michalsky, 2009; Rezende, Fonseca, Nunes, Da Silva y Antas, 2014).

El nuevo marco europeo mejora el grado de satisfacción del alumnado respecto al profesorado y la aplicación de conocimiento (Otero, Ferro y Vila, 2012). Entre las cuestiones mejor valoradas, se encuentran la relación personalizada con el docente, la posibilidad de estudiar o trabajar en otros países europeos, la disminución de la ratio profesor-alumno y el desarrollo de procesos de evaluación continua (López, Valles y Monjas, 2009; Boud y Falchikov, 2007).

No obstante, Carrasco (2012) resalta la crítica del alumnado con respecto a la obligatoriedad de la asistencia a clase y el exceso de trabajos individuales o en grupo (Korkmaz y Yesil, 2011; Nam y Zellner, 2011). Por ello, la actitud del alumnado con relación al desarrollo de estrategias basadas en aprendizaje semipresencial es positiva (Jung, 2001), aunque critican la escasa formación del profesorado y algunas cuestiones técnicas (Owston, York y Murtha, 2013; Santamaría, Ramos y Sánchez, 2012). Además, Hernández y Carrasco (2012) exponen que el alumnado del máster de formación de profesorado de educación secundaria no se muestra satisfecho con el tiempo establecido para su formación didáctica, la vinculación entre la teoría y la práctica en el desarrollo de programas formativos y la coordinación entre el profesorado. Así pues, la formación del profesorado de educación secundaria debe reducir la brecha entre el conocimiento y las habilidades adquiridas durante el período de formación psicopedagógica, revisar el período de prácticas mediante un profesor-tutor e incluir disciplinas prácticas en el plan de estudios (Popa y Bucur, 2014).

Los universitarios han interiorizado que los cambios metodológicos desarrollados tras el proceso de Bolonia son superficiales, puntuales y aparentes en la práctica, con lo que se genera una disonancia entre el plan de estudios y la realidad del aula (Hernández-Pina, 2002). Algunos autores (Korthagen, 2010; Recchia y Puig, 2011) establecen determinadas amenazas a la formación de calidad del docente, que son: desvinculación y descontextualización del currículo con conocimientos dispares fragmentados, estudio memorístico, divorcio entre la teoría y la práctica, separación de la experiencia y el saber e imposibilidad de llevar a efecto la investigación-acción.

Medina, Domínguez y Ribeiro (2011) afirman que el profesorado universitario ha realizado una docencia orientada al saber académico que es insuficiente para dar respuesta a los retos que plantean la actual sociedad del conocimiento, las demandas laborales y los cambios en los estilos y modos de vida. Además, Edwards, Donderis y Ballester (2005) revelan la escasa implicación de profesorado y alumnado en el proceso, por lo que es preciso implementar acciones específicas de sensibilización y formación, capaces de provocar el cambio de cultura académica y avanzar con éxito hacia la convergencia europea en el sistema universitario español. Incluso Gorozidis y Papaioannou (2014)

exponen que los responsables políticos deben fomentar estrategias que propicien la motivación docente para promocionar e implementar innovaciones educativas de las que se obtengan buenos resultados.

Es necesario aprovechar las técnicas orientadas al aprendizaje activo, el trabajo colaborativo entre grupos, la adquisición de habilidades para resolver problemas y desarrollar un pensamiento crítico (Sáez y Ruiz, 2012). Este enfoque requiere reducir las sesiones tradicionales y presenciales centradas en la adquisición de conocimientos conceptuales (Cano, 2008). Por ello, se propone diseñar y crear espacios compartidos en los que las distancias se difuminen y las relaciones se acentúen, propiciando la creación de metodologías que favorezcan situaciones de aprendizaje colaborativo (Johnson y Johnson, 2009).

## Diseño metodológico

### Objetivos de la investigación

Inmersos en el proceso de convergencia europea, la implantación del espacio europeo de educación superior (EEES) en el sistema universitario español ha llevado consigo importantes cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, en el papel del profesorado. Por ello, esta investigación quiere analizar las valoraciones del alumnado del máster de formación de profesorado de educación secundaria de la Universidad Católica de Murcia acerca de la metodología docente y evaluativa del profesorado universitario. De manera más concreta, este estudio quiere:

- Conocer las percepciones del alumnado acerca de la concepción tradicional del conocimiento y la enseñanza del profesorado en la educación superior.
- Examinar las valoraciones del alumnado acerca de la concepción activa y constructivista del conocimiento y del aprendizaje del profesorado y su incidencia en el aula universitaria.
- Examinar las habilidades docentes del profesorado universitario de posgrado.

## Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos se ha adaptado el cuestionario CEMEDEPU («Cuestionario para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios»), elaborado por Gargallo *et al.* (2011). Esta escala, dirigida a alumnado universitario, está estructurada en tres escalas que albergan un total de 48 ítems, cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5 (siendo 1 = muy en desacuerdo y 5 = muy de acuerdo).

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

Así pues, se ha comprobado la validez del contenido mediante un juicio de expertos y la aplicación de una prueba piloto. En el primer caso, se solicitó a varios profesores universitarios especialistas en el Área de Didáctica y

Organización Escolar de varias universidades españolas que valoraran globalmente el instrumento e indicaran en una escala de 0-10 la adecuación de la información inicial. Con relación a los ítems, y como se trataba de un cuestionario adaptado, los jueces debían indicar el grado de pertenencia de cada ítem al objeto de estudio (contenido) y su grado de precisión y adecuación (forma). En líneas generales, las evaluaciones de los expertos mostraron que la mayoría de los ítems eran correctos y adecuados en comprensión y escritura para los destinatarios del cuestionario.

Una vez realizado el juicio de expertos, se procedió a aplicar una prueba piloto a 100 estudiantes del máster de formación de profesorado de educación secundaria de la Universidad de Jaén. Así pues, el índice de adecuación muestral de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) alcanza un valor de 0,914 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 6038,066 ( $p = 0,000$ ). Además, se ha realizado un análisis factorial exploratorio confirmatorio, y se ha revelado la existencia de tres factores que explican el 49,03 % de la varianza: primer factor, compuesto por 13 ítems, centrado en el modelo basado en la enseñanza; segundo factor, de 15 ítems, se basa en el modelo centrado en el aprendizaje, y la tercera escala, de habilidades docentes, consta de 20 ítems.

Por su parte, para determinar la fiabilidad del instrumento, se ha utilizado el coeficiente alfa de Cronbach, y se han obtenido resultados bastante satisfactorios (0,956). Además, para el método de las dos mitades, se ha obtenido, para la primera parte, un valor de 0,896 y, para la segunda, de 0,949, lo que indica que la escala es muy confiable. Por su parte, el coeficiente de Spearman-Brown arroja un valor de 0,870, lo cual induce a considerar la alta fiabilidad del instrumento.

## Muestra

La población objeto de estudio está compuesta por 264 estudiantes del máster universitario de formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas de la Universidad Católica de Murcia que durante el curso 2013-2014 realizan sus estudios universitarios. Para la selección de los sujetos se ha utilizado un muestreo casual o incidental, de forma que se han adscrito a la muestra aquellos sujetos que al azar respondieron al cuestionario ( $n = 252$ ). Para el cálculo de la muestra participante, se ha utilizado la fórmula para poblaciones con menos de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95 % y un error de estimación máximo del 4 %.

De la muestra, un 59,6 % son mujeres, frente al 40,4 % que está compuesto por hombres. Sus edades oscilan, de manera mayoritaria, entre 21 y 25 años (42,9 %) y entre 26 y 30 años (33,7 %), aunque un porcentaje algo menor (23,4 %) tiene una edad superior a los 30 años. En cuanto a la especialidad por la que cursan dicho título, un 32,7 % lo realiza desde el área de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Empresa, un 27,5 % por Ciencia y Tecnología, un 20,3 % por Actividad Física y del Deporte, un 17,5 % por Filología e Idiomas y, finalmente, un 2,0 % por Artes. El motivo por el que han accedido a este título de posgrado es, para un 75,7 % de los casos, para poder ser profesor de educación secundaria, formación profesional, bachillerato o idiomas; un 14,8 % de los estudiantes se ha matriculado para acceder a estudios de doctorado y, finalmente, un 9,5 % para obtener una formación psicopedagógica complementaria.

## Análisis de datos

Para el análisis de datos se ha utilizado el paquete informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 21) al considerarlo un recurso idóneo para esta investigación. Así pues, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de cada uno de los ítems que conforman las tres escalas del cuestionario.

## Resultados

El alumnado del máster de formación de profesorado de educación secundaria afirma que el profesorado no solo hace uso de exámenes ( $M = 2,64$ ) basados en la realización de pruebas objetivas ( $M = 3,41$ ), y que este no es el único ni el mejor método de evaluación ( $M = 2,98$ ). Asimismo, entiende que la evaluación no debe limitarse a la simple valoración de los conocimientos adquiridos por el alumnado ( $M = 2,90$ ). Un buen profesor es aquel que explica adecuadamente los contenidos de su asignatura ( $M = 3,67$ ) y domina la materia que imparte ( $M = 3,61$ ); debe ser responsable de organizar los conocimientos ( $M = 3,81$ ) y saberlos transmitir al alumnado ( $M = 3,34$ ) durante las tutorías presenciales ( $M = 3,71$ ), y la lección magistral ( $M = 3,35$ ) y la recogida de apuntes no son la metodología fundamental ( $M = 3,28$ ).

De igual modo, afirma que el profesorado entiende el aprendizaje como un proceso tendente a incrementar los conocimientos de que dispone el alumnado sobre una determinada materia ( $M = 3,79$ ), y que la formación universitaria no debe reducirse al aprendizaje y la comprensión de los contenidos científicos de las asignaturas ( $M = 2,82$ ).

**Tabla 1.** Análisis descriptivo para la escala «modelo centrado en la enseñanza»

Ítem	Media	Desviación típica
El único método de evaluación son los exámenes	2,64	1,335
Al profesorado le basta con que los alumnos aprendan los contenidos científicos fundamentales de la asignatura	2,82	1,157
El profesorado entiende que la evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos	2,90	1,168
El mejor método de evaluación es el examen	2,98	1,150
Mi papel en las tutorías presenciales es estar atento y tomar bien los apuntes	3,28	1,134
El trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus alumnos	3,34	1,019
En las tutorías presenciales, la lección magistral es la metodología fundamental	3,35	1,070
El profesorado utiliza como método de evaluación los exámenes con formato de prueba objetiva	3,41	0,912
Lo más importante de un buen profesor es dominar la materia que imparte	3,61	0,960
Un buen profesor es el que explica bien su asignatura	3,67	0,965
El profesorado debe aprovechar el tiempo de las tutorías presenciales para explicar bien los contenidos de la asignatura	3,71	1,021
El profesorado entiende que el aprendizaje supone incrementar los conocimientos de que dispone el alumnado	3,79	0,951
La responsabilidad fundamental del profesor es organizar bien los conocimientos que deben aprender los alumnos	3,81	0,947

En segundo lugar, el alumnado observa cierto descuido por parte del profesorado en la realización de seminarios científicos ( $M = 3,32$ ). No obstante, valora la utilización del contrato pedagógico como método de evaluación ( $M = 3,58$ ), al mostrar aplicaciones de la teoría a la realidad ( $M = 3,67$ ) mediante estudios de casos y/o simulaciones ( $M = 3,78$ ); hace uso de la pregunta y la reflexión sistemática en el aula ( $M = 3,79$ ) así como de una metodología

variada y complementaria ( $M = 3,79$ ) basada en el uso de las TIC ( $M = 3,90$ ). Así pues, el alumnado valora el hecho de que el profesorado establezca un entorno en el que el alumno ocupa un papel activo ( $M = 3,83$ ), al ofrecerle la oportunidad de realizar aportaciones personales con las que construir su propio conocimiento ( $M = 3,94$ ). De este modo, el alumnado percibe que el profesorado entiende el conocimiento como elemento necesario para interpretar la realidad y no solo para superar una determinada materia ( $M = 3,86$ ).

Respecto a la evaluación, el alumnado afirma que el profesorado evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante diversos métodos y procedimientos de evaluación continua con los que establecer propuestas de mejora ( $M = 3,91$ ). Además, utiliza la tutoría académica mediante el diseño de un adecuado plan de trabajo ( $M = 3,77$ ).

**Tabla 2.** Análisis descriptivo para la escala «modelo centrado en el aprendizaje»

Ítem	Media	Desviación típica
El profesorado realiza seminarios con el alumnado de la asignatura	3,32	1,043
El profesorado utiliza como método de evaluación el contrato pedagógico, negociando con el alumnado, fijando tareas, los trabajos que se deben elaborar, el tipo de examen, etc.	3,58	0,930
El profesorado muestra aplicaciones de la teoría a los problemas reales	3,67	0,904
El profesorado evalúa no solo para valorar los resultados del alumno sino para obtener información del proceso de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias	3,71	0,875
El profesorado utiliza procedimientos de evaluación formativa/continua revisando y devolviendo trabajos corregidos al alumnado con instrucciones para la mejora	3,71	0,931
El profesorado hace uso de estudio de casos y/o simulaciones para potenciar la integración de la teoría y la práctica	3,74	0,878
El profesorado utiliza la tutoría con un plan de trabajo establecido de antemano, y no se limita a esperar que los alumnos acudan	3,77	1,005
El profesorado hace uso de la pregunta y la reflexión de manera sistemática para ayudar a los alumnos a pensar	3,79	0,871
El profesorado adopta una metodología de enseñanza variada y complementaria según las características del alumnado	3,79	0,862
El profesorado establece un entorno que moviliza el aprendizaje activo del alumno	3,83	0,905
El profesorado entiende que los conocimientos adquiridos por el alumnado le sirven para interpretar la realidad y no solo para aprobar la materia	3,86	0,853
El uso que el profesorado hace de las TIC fomenta la participación, interactividad y cooperación del alumnado mediante la tutoría telemática, foros de discusión, etc.	3,90	0,918
El profesorado complementa el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa (trabajos, ensayos, etc.)	3,91	0,906
El profesorado ofrece al alumnado la oportunidad de realizar aportaciones personales (foros, tutorías, etc.)	3,94	0,943
Un buen profesor no presenta los conocimientos como algo cerrado, sino como algo abierto a la reconstrucción y elaboración personal del alumno	4,05	0,850

Respecto a las habilidades docentes, el alumnado del máster se muestra indiferente al cuestionar la evaluación inicial realizada por el docente para detectar sus conocimientos previos ( $M = 3,20$ ). No obstante, sí que valora la

síntesis sobre lo tratado al comienzo de las tutorías presenciales ( $M = 3,54$ ) y a su término ( $M = 3,52$ ), con lo que se establece un clima de buenas relaciones interpersonales ( $M = 3,86$ ).

Además, el alumnado afirma que el profesorado tiene en cuenta los resultados de la evaluación para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje ( $M = 3,56$ ), ya que realiza un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes a lo largo del curso académico ( $M = 3,58$ ). Dicho proceso sirve al profesorado para orientar al alumnado ( $M = 3,78$ ) y mejorar así sus resultados académicos ( $M = 3,78$ ) de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación ( $M = 3,81$ ). Además, el profesorado les ha informado acerca de los métodos ( $M = 3,88$ ) y criterios de evaluación del aprendizaje ( $M = 3,86$ ) así como de los criterios de corrección de las pruebas desarrolladas ( $M = 3,86$ ).

El alumnado considera que el profesorado se interesa por ellos personalmente ( $M = 3,69$ ), al procurar transmitirles su interés por la materia ( $M = 3,83$ ). Este planifica su asignatura anualmente y dedica tiempo a esta tarea ( $M = 3,72$ ); establece claramente los objetivos de la asignatura y se los comunica para cada uno de los temas que se tratan ( $M = 3,76$ ). Además, el profesorado facilita el programa de la asignatura e informa sobre él al alumnado ( $M = 3,93$ ), selecciona los contenidos según criterios adecuados ( $M = 3,80$ ), utiliza variedad de recursos que facilitan la presentación de los contenidos ( $M = 3,77$ ) y da a conocer las referencias bibliográficas necesarias para la asignatura ( $M = 3,72$ ).

**Tabla 3.** Análisis descriptivo para la escala «habilidades docentes»

Ítem	Media	Desviación típica
El profesorado realiza una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos de los alumnos	3,20	1,242
Al terminar las tutorías presenciales, el profesorado hace una breve síntesis de lo tratado en ellas	3,52	0,974
Al comenzar las sesiones de tutorías presenciales, el profesorado recuerda brevemente lo tratado en la sesión anterior	3,54	1,085
El profesorado tiene en cuenta los resultados de la evaluación para modificar su planificación, metodología y actividad docente a corto o medio plazo	3,56	0,974
El profesorado evalúa en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos	3,58	1,006
El profesorado se interesa por los estudiantes como personas	3,69	1,024
El alumnado conoce las referencias bibliográficas esenciales para la materia	3,72	0,909
El profesorado planifica su asignatura todos los cursos dedicando tiempo a esta tarea	3,72	0,858
El profesorado comunica a sus alumnos los objetivos de cada uno de los temas que se tratan	3,76	0,926
El profesorado utiliza variedad de recursos (audiovisuales, transparencias, vídeo, pizarra, documentos, etc.) que facilitan la presentación de los contenidos	3,77	0,918
El profesorado orienta a los alumnos para que mejoren sus resultados	3,78	0,984
El profesorado selecciona los contenidos que se van a impartir utilizando criterios adecuados (objetivos, relevancia, utilidad, interés del alumno, etc.)	3,80	0,848
El profesorado evalúa los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación	3,81	0,850
El profesorado procura transmitir a los alumnos su interés por la materia	3,83	0,877
El alumnado conoce los criterios de corrección de las pruebas que el profesorado utiliza	3,86	0,983
El profesorado procura que en las sesiones de tutorías presenciales exista un clima de buenas relaciones interpersonales	3,86	0,896



Ítem	Media	Desviación típica
El profesorado establece con claridad los criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos	3,86	0,902
El profesorado informa a los alumnos de los métodos de evaluación que se utilizan	3,88	0,913
El profesorado establece claramente los objetivos de su asignatura	3,92	0,851
El profesorado facilita el programa de la asignatura e informa sobre él	3,93	0,830

## Discusión y conclusiones

Este estudio ha permitido conocer las percepciones de los futuros docentes de educación secundaria acerca de la metodología docente utilizada por el profesorado universitario del máster de formación de profesorado de educación secundaria. Así pues, se pretende reflexionar sobre el «cómo enseñar» para así establecer propuestas de mejora capaces de favorecer la calidad de la educación superior.

En líneas generales, el alumnado obtiene mejores resultados para la escala «modelo centrado en el aprendizaje», relacionada con el modelo constructivista y centrado en el alumno, frente al «modelo centrado en la enseñanza» de corte tradicional. Ello demuestra las percepciones positivas del alumnado con respecto a la metodología activa y participativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kramarski y Michalsky, 2009; Rezende *et al.*, 2014), a pesar de observarse enfoques tradicionales en la docencia universitaria (Sáez y Ruiz, 2012; Medina, Domínguez y Ribeiro, 2011).

El futuro docente entiende que un buen profesor es aquel que explica adecuadamente los contenidos de su asignatura y domina la materia que imparte; es el responsable de organizar los conocimientos que el alumnado debe aprender. Además, el alumnado del máster de formación de profesorado de educación secundaria valora la utilización del contrato pedagógico, estudios de casos y/o simulaciones, reflexión sistemática en el aula y metodología variada y complementaria basada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Estos resultados guardan relación con los aportados en la investigación de Gargallo *et al.* (2011), quienes revelan que el alumnado defiende un perfil de profesorado que entienda el conocimiento como una construcción conjunta, utilice metodologías de enseñanza variadas y complementarias, fomente la autoevaluación y haga uso de la tutoría, las tecnologías de la información y la comunicación y el trabajo cooperativo.

El alumnado se muestra conforme con la actuación del docente a la hora de facilitar el programa de la asignatura al comienzo de esta, pues establece unos objetivos claros y bien definidos así como los métodos y criterios de evaluación que se utilizarán. No obstante, reclaman una evaluación inicial al principio de la asignatura para saber los conocimientos previos de que disponen. Estos resultados avalan lo dispuesto por Castaño, Benito, Portela y Rodríguez (2007) y Otero, Ferro y Vila (2012), quienes revelan la satisfacción del alumnado con respecto a la gestión y organización del profesorado de este título. No obstante, contradice a González y García (2012), para quienes debía darse una mejor gestión de las titulaciones, mediante la potenciación de la coordinación entre el profesorado para desarrollar una metodología activa que implique de manera directa al alumnado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los datos recogidos en este trabajo deben hacer reflexionar al profesorado universitario acerca de los procedimientos que hay que utilizar para enseñar y evaluar al alumnado, especialmente en el nuevo escenario construido



en la educación superior gracias al proceso de convergencia europea y la implantación del espacio europeo de educación superior. En este sentido, se ha de apostar por el aprendizaje centrado en el estudiante, ya que este es un concepto y un enfoque internacionalmente útil y transferible a una gama de ajustes en educación superior (Bovill, Jordan y Watters, 2014). Incluso se ha de potenciar el diseño y la creación de espacios que favorezcan el desarrollo de situaciones de aprendizaje colaborativo (Johnson y Johnson, 2009) así como experiencias de aprendizaje de servicio, capaces de facilitar en los futuros docentes la reflexión sobre los aspectos éticos de la profesión y su posicionamiento respecto a su labor profesional (Bell, Horn y Roxas, 2008; Root, 2005).

La escasa muestra con la que se ha llevado a cabo esta investigación no permite garantizar la generalización de los resultados a otras muestras. Además, el uso del cuestionario como instrumento de recogida de datos puede generar problemas de deseabilidad social y sinceridad al contestarlo. Para nuevas investigaciones, se pueden analizar las percepciones del alumnado para el título de grado, y establecer una comparativa entre alumnado de posgrado y de grado para poder comprender sus necesidades e inquietudes respecto a la metodología del profesorado universitario.

## Referencias bibliográficas

- Bell, C., Horn, B. y Roxas, K. (2007). We Know it's service, but what are they learning? Preservice Teachers' understandings of diversity. *Equity & Excellence in Education*, 40, 123-133. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10665680701218467>
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Bovill, C., Jordan, L. y Watters, N. (2015). Transnational approaches to teaching and learning in higher education: challenges and possible guiding principles. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 12-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2014.945162>
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 220-235.
- Carrasco, C. (2012). ¿Cómo se está aplicando el Plan Bolonia? Una visión crítica de los alumnos de segundo curso del Grado de Psicología. En L. del Río e I. Teva (comp.). *IX Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (págs. 532-537). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Castaño, E., Benito, A., Portela, A. y Rodríguez, R. M. (2007). Repercusiones en los alumnos de primer curso de la implantación del Espacio Europeo. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 199-216. Consultado en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0707120199A/15761>. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2014].
- Edwards, M., Donderis, V. y Ballester, E. (2005). La participación del profesorado y de los estudiantes: factor clave para el éxito del proceso de convergencia. *Actas del XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*. Consultado en [http://www.eup.ulpgc.es/XIIICUIEET/Ficheros/Ponencias/22\\_SEP/Sala\\_2/PON-D-04.pdf](http://www.eup.ulpgc.es/XIIICUIEET/Ficheros/Ponencias/22_SEP/Sala_2/PON-D-04.pdf)
- Gargallo, B., Suárez, J., Gargella, P. R. y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- González, N. y García, J. L. (2012). Metodologías participativas para la mejora del aprendizaje en Educación Superior. Un proyecto innovador con estudiantes de la Facultad de Educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 80-93.

- Gorozidis, G. y Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Hernández, M. J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.
- Hernández-Pina, F. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 487-510.
- Herrera, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En R. Roig (dir.). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (págs. 159-178). Alicante: Editorial Marfil.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jung, I. (2001). Building a theoretical framework of web-based instruction in the context of distance education. *British Journal of Educational Technology*, 32(5), 525-534. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8535.00222>
- Kallioinen, O. (2010). Defining comparing generic competencies in Higher Education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56-68. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/eejr.2010.9.1.56>
- Korkmaz, Ö. y Yesil, R. (2011). Evaluation of achievement, attitudes towards technology using and opinions about group work among students working in gender based groups. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 31(1), 201-229.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-102.
- Kramarski, B. y Michalsky, T. (2009). Investigating Preservice Teachers' Professional Growth in Self-Regulated Learning Environments. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 161-175. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0013101>
- López, V., Valles, C. y Monjas, R. (coord.) (2009). *La evaluación formativa en el proceso de Convergencia hacia el EEES – Shared Assessment in the European Higher Education Area Convergence Process*. Segovia: Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia - Centro Buendía.
- Margalef, L. y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(22,3), 47-62.
- Medina, A., Domínguez, M. C. y Ribeiro, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 119-138.
- Nam, C. W. y Zellner, R. D. (2011). The relative effects of positive interdependence and group processing on student achievement and attitude in online cooperative learning. *Computers & Education*, 56, 680-688. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.010>
- Otero, M. C., Ferro, C. y Vila, M. (2012). Satisfacción del alumnado ante la implantación del modelo del EEES. Análisis comparativo. *Hekademos: revista educativa digital*, 12, 35-42.
- Owston, R., York, D. y Murtha, S. (2013). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. *The Internet and Higher Education*, 18, 38-46. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.003>
- Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, J. y Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(2), 1-13.

- Popa, O-R. y Bucur, N-F. (2014). Strengths and weaknesses of the Romanian pre-service training system in prospective secondary-school teachers' view. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 128, 256-261.
- Pozo, J. I. y Pérez, M. P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Recchia, S. y Puig, V. (2011). Challenges and inspirations: Students teacher's experiences in early childhood special education classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 133-151. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0888406410387444>
- Rezende, F. M., Fonseca, L. J., Nunes, V., Da Silva, G. y Antas, L. (2014). A student-centered approach for developing active learning: the construction of physical models as a teaching tool in medical physiology. *BMC Medical Education*, 14, 189. doi: <http://dx.doi.org/10.1186/1472-6920-14-189>
- Root, S. (2005). Improving Service-Learning Practice: Research on Models to Enhance Impact. En S. Root, J. Callahan y S. Billig (eds.). *The National Service-Learning in Teacher Education Partnership: A Research Retrospective*. Greenwich: Information Age.
- Sáez, J. M. y Ruiz, J. M. (2012). Metodología didáctica y tecnología educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: aplicación en contextos universitarios. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 373-391.
- Santamaría, J. S., Ramos, F. J. y Sánchez, P. (2012). The student's perspective: teaching usages of Moodle at University. *Proceedings of the ICERI 2012, Fifth International Conference of Education, Research and Innovation*. Consultado en [https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/2897/fi\\_1354361781-1898.pdf?sequence=1](https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/2897/fi_1354361781-1898.pdf?sequence=1)
- Tomusk, V. (2006). *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery*. Dordrecht: Springer. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-4616-2>

---

## Sobre la autora

María del Carmen Pegalajar Palomino

[mdcpegalajar@ucam.edu](mailto:mdcpegalajar@ucam.edu)

Profesora del Departamento de Educación de la Universidad Católica de Murcia (UCAM)

Doctora por la Universidad de Jaén. Licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Magisterio, especialidad de Educación Primaria. Máster de Educación especial. Sus líneas de investigación se centran en la educación inclusiva y la formación docente en diferentes niveles educativos.

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

Campus Los Jerónimos, s/n

30107 Guadalupe

Murcia

España



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

