



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

DETERMINANTES DEL APRENDIZAJE EN LOS FUTUROS MAESTROS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Autora: María Martínez Felipe

Directoras:

María Rosa Salas Labayen

Isabel Muñoz San Roque

Madrid

Diciembre 2015

*A mis padres, Antolín y M^a Felisa,
y a mi abuela Flora,
mis maestros en la vida*

Agradecimientos

Hace un par de años en un encuentro de formación de JUVAM nos contaron una historia donde el protagonista percibía que, al andar, quedaban dos pares de pisadas en la arena: unas eran las suyas y las otras, de su acompañante, el Maestro. El camino no estaba exento de dificultades y en un momento, al echar la vista atrás, notó que muchas veces en el camino quedaban marcadas sólo un par de pisadas en la arena. Esto le perturbó porque sentía que le había dejado solo precisamente en los momentos más difíciles. Pero el Maestro le contestó que jamás le abandonaría, que cada vez que él vio en la arena sólo un par de pisadas fue justamente allí donde le había cargado en sus brazos. Esto resume muy bien lo que he sentido a lo largo de estos años. Sin el acompañamiento de estas personas no hubiera sido posible llegar hasta aquí y eso es algo por lo que siempre estaré agradecida.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mis directoras, María Rosa Salas Labayen e Isabel Muñoz San Roque. Tuve la oportunidad de conocerlos en el curso 2001-2002 cuando realizaba primero de Psicopedagogía. Ya entonces os tenía un gran respeto como docentes y un gran cariño como personas. Ese respeto y ese cariño han ido creciendo durante estos doce años que llevo trabajando en la universidad al compartir tareas de investigación, gestión y docencia. A lo largo de mi formación me he encontrado con numerosos docentes, algunos de ellos muy buenos, pero con pocos educadores. Para mí, habéis sido EDUCADORAS en letras mayúsculas porque haciendo alusión al origen del verbo latino *educo*, habéis logrado sacar de dentro de mí una versión mejorada como investigadora, como docente y como persona. Una versión que ni siquiera sabía que llevaba dentro y que, aunque ha

Agradecimientos

costado porque puedo ser muy cabezota e insegura, habéis logrado que saliera a la luz. No ha sido un camino fácil pero si de algo estoy firmemente convencida es que todo el esfuerzo realizado ha merecido la pena por lo mucho que he aprendido de vosotras y con vosotras. Y eso es algo que no tiene precio.

También me gustaría agradecer el apoyo que he tenido por parte de la Universidad Pontificia Comillas para poder compaginar el desarrollo de esta tesis con mis tareas de docencia, de gestión y de investigación durante estos años. Estos agradecimientos se personalizan en el vicerrector de Ordenación Académica, Antonio Obregón García; la decana de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Belén Urosa Sanz; el jefe de estudios, Juan Carlos Torre Puente así como el director de departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación, Pedro Álvarez Lázaro. No puedo olvidarme en estos agradecimientos de los diversos directores del Instituto de Ciencias de la Educación (en adelante, ICE) de los que he podido aprender mucho al formar parte de la plantilla todos estos años. Empezando por Vicente Hernández Franco, que confió en mí siendo becaria y alumna de Psicopedagogía, en Juan Manuel Cobo Suero S.J., que fue una persona clave en el inicio de mi doctorado, María Rosa Salas Labayen, con la que más años he podido compartir tareas en el ICE y que, gracias a la confianza depositada en mí, me ha ayudado a definir mejor mi perfil profesional y, por último, al actual director del ICE, Jorge Torres Lucas, por su comprensión y apoyo en esta recta final del desarrollo de la tesis.

Dentro de los agradecimientos más personales, ocupan un lugar muy especial, el dirigido a mis padres, Antolín y M^a Felisa y a mi hermano Nacho y a Virginia. Vosotros, mejor que nadie sabéis la ilusión, las ganas de aprender y el esfuerzo que hay en estas páginas porque habéis estado en primera línea conmigo. Vosotros mejor que nadie, sabéis lo que significa para mí el mundo de la Educación porque desde que era muy pequeña habéis estado ahí alimentando mis sueños, como aquella vez cuando

Agradecimientos

tenía unos siete años y vinisteis con una pizarra enorme que tuvimos que anclar en la pared de mi habitación porque pesaba demasiado. Cuento esta anécdota, no sólo porque gracias a esa pizarra supe muy pronto que quería ser maestra, sino porque además refleja muy bien que yo siempre he encontrado un espacio en vosotros en el que poder expresarme, ser yo misma y poder crecer en todos los sentidos. Gracias por tener siempre una palabra de cariño, por mostrarme la mejor de vuestras sonrisas incluso en los momentos más difíciles cuando “cargabais” conmigo y por creer en mí de manera incondicional. Ya que la tesis está dedicada al aprendizaje universitario, he de reconocer que el aprendizaje más importante, al menos el que guardo con especial cuidado y con especial cariño, es algo que me habéis enseñando vosotros: intentar hacer las cosas lo mejor que uno puede y sabe, pero con cabeza y con humildad, como hace mi padre y al mismo tiempo, poniendo el corazón en lo que uno hace, por muy simple y sencilla que sea la tarea, como hace mi madre. Y es que al final, te das cuenta, que lo uno sin lo otro no tiene sentido y más si cabe en materia educativa.

Otras dos personas que han “cargado” conmigo todo este tiempo son María y Jesús. No sólo sois mis mejores amigos sino que os habéis convertido en mis *brújulas vitales* porque sois los que me ayudáis a encontrarme cuando estoy perdida y a perderme cuando necesito desconectar. Sois los que mejor me comprendéis cuando ni siquiera yo encuentro palabras para expresar lo que siento. Gracias a vuestros mensajes a través de WhatsApp o Skype os he sentido más cerca y he podido ver vuestras huellas en la arena junto a las mías, a pesar de la distancia y de vivir en países diferentes. Gracias en especial a ti, María, por convertirte en la mejor *coach* en esta recta final y estar siempre ahí. Este agradecimiento se hace extensible también a muchos otros amigos (como Ana, Chus, Irene, Tatu, el grupo de JUVAM, de la facultad...) que han estado ahí en los buenos momentos y en los no tan buenos y que ellos saben quiénes son y lo que significan para mí.

Agradecimientos

Durante estos años he tenido la suerte de contar con unos compañeros excepcionales y mejores personas si cabe. Vosotros me habéis enseñando lo que significa trabajar en grupo de forma eficaz, potenciando el valor personal de cada uno. Me refiero a David Casillas Hidalgo, Beatriz Madruga Sanz y Yolanda Martín Sánchez pero también a Leonor Prieto Navarro, Reyes Armada Arnau y Cristina Egea Rodríguez que, aunque no forman parte de la plantilla oficial del ICE, sí que forman parte del espíritu de equipo y de compañerismo que existe.

He tenido el gran privilegio de que muchas personas compartieran conmigo de forma tan generosa su experiencia, su *saber hacer* y su modo de ver las cosas, lo que me ha sido de gran ayuda en algún momento de este proceso. Un recuerdo muy especial a: Carmen Agudo García, Pedro Álvarez Lázaro, María García Oliva, Roberto González Calvo, Ignacio Gonzalo Misol, Vicente Hernández Franco, Marisol Izquierdo García, Susan J. M. Jeffrey, José Antonio López Ruiz, Jesús Manso Ayuso, Pedro Morales Vallejo, Leonor Prieto Navarro, Marisa Rodríguez Abancéns, Elsa Santaolalla Pascual, Juan Carlos Torre Puente y Javier Valle López, entre otros. Este agradecimiento se hace extensible a todos los profesores, compañeros y amigos, así como a todos los responsables académicos, los profesores y los alumnos de las nueve universidades que han hecho posible esta investigación.

Y por último, a mi abuela Flora, que me enseñó el privilegio y la responsabilidad que supone el formar parte del mundo de la Educación. Ella me enseñó a “amar” esta profesión a pesar de que tuviera que abandonar el colegio a los ocho años, por las circunstancias sociales de la época, apenas sabiendo leer y escribir. Aun así, con más de noventa años seguía viniendo a mi cuarto muy ilusionada a que le pusiera “cuentas” y “tareas” para que no se le olvidaran cómo hacerlas y no dejar de seguir aprendiendo.

Índices

ÍNDICES:

ÍNDICE GENERAL	10
ÍNDICE DE ANEXOS.....	20
ÍNDICE DE CUADROS.....	24
ÍNDICE DE FIGURAS.....	28
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	30
ÍNDICE DE TABLAS	32
 INTRODUCCIÓN	 41
 CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI.....	 49
1. INTRODUCCIÓN	50
2. PRINCIPALES DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL.....	51
3. RECORRIDO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL MARCO DEL EEES.....	56
3.1 NIVEL SUPRANACIONAL.....	57
3.2 NIVEL NACIONAL	72
3.3 NIVEL INSTITUCIONAL	79
3.3.1. LA LABOR DE LAS AGENCIAS DE CALIDAD	79
3.3.2. EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN EN CADA CENTRO UNIVERSITARIO	89
4. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA.....	93
5. ELEMENTOS DE CAMBIO VERSUS RETOS EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	102
5.1 RETOS PEDAGÓGICOS.....	105
5.2 RETOS INSTITUCIONALES.....	107
5.3 REFORMULACIÓN DE LA FIGURA DEL DOCENTE Y DEL ESTUDIANTE	109
6. BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO.....	113

CAPÍTULO 2: MODELOS PEDAGÓGICOS QUE EXPLICAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE 117

1. INTRODUCCIÓN	118
2. DIVERSOS MODELOS QUE EXPLICAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE .	120
2.1 EL MODELO DE LAS 3P DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE BIGGS (1993, 1999, 2008)	124
2.2 LOS MODELOS DE ENTWISTLE (1981, 2005, 2009)	132
2.3 EL MODELO CURRICULAR DE LEE (2014)	139
2.4 BREVE SÍNTESIS REFLEXIVA DE LOS MODELOS PRESENTADOS Y RELACIÓN CON LA PRESENTE INVESTIGACIÓN	142
3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LAS PRINCIPALES CLASIFICACIONES DE LOS DETERMINANTES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	147
4. BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO	156

CAPÍTULO 3: DETERMINANTES DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO 159

1. INTRODUCCIÓN	160
2. DETERMINANTES PERSONALES	162
2.1 AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	162
2.1.1 Conceptualización de la autopercepción académica y su relación con otros constructos	162
2.1.2 Importancia de la autopercepción académica.....	166
2.1.3 Evaluación y medida de la autopercepción académica	167
2.2 AUTOEFICACIA ACADÉMICA	168
2.2.1 Conceptualización de la autoeficacia académica	169
2.2.2 Autoeficacia académica y conceptos relacionados.....	171
2.2.3 Importancia de la autoeficacia académica	173
2.2.4 Dimensiones de la autoeficacia.....	175
2.2.5 Fuentes básicas de la autoeficacia	176
2.2.6 Evaluación de la autoeficacia académica	178

Índices

2.3 AUTORREGULACIÓN	181
2.3.1 Conceptualización de la autorregulación	181
2.3.2 Importancia de la autorregulación	187
2.3.3 Dimensiones y elementos centrales de la autorregulación.....	188
2.3.4 Fases de la autorregulación académica.....	192
2.3.5 Estrategias del aprendizaje autorregulado	194
2.3.6 Evaluación de la autorregulación	196
2.4 ENFOQUES DE APRENDIZAJE	199
2.4.1 Marco teórico de los enfoques de aprendizaje	199
2.4.2 Conceptualización de los enfoques de aprendizaje. Tipos	199
2.4.3 Importancia de los enfoques de aprendizaje	202
2.4.4 Factores relacionados con los enfoques de aprendizaje	203
2.4.5 Evaluación de los enfoques de aprendizaje	204
3. DETERMINANTES CONTEXTUALES	207
3.1 CARGA DE TRABAJO DEL ALUMNO	208
3.1.1 Conceptualización de la percepción de la carga de trabajo del alumno...	208
3.1.2 Importancia de la carga de trabajo del alumno	210
3.1.3 Factores que influyen en la carga de trabajo del alumno	212
3.1.4 Repercusiones de una carga de trabajo inadecuada.....	216
3.1.5 Instrumentos de evaluación de la carga de trabajo del alumno.....	216
3.2 CLIMA DE CLASE.....	217
3.2.1 Conceptualización del clima en el ámbito educativo.....	218
3.2.2 Importancia del clima en el ámbito educativo	222
3.2.3 Clasificación de los climas en el ámbito educativo	222
3.2.4 Instrumentos de evaluación del clima en el ámbito educativo	224
3.3 COHERENCIA DIDÁCTICA	226
3.3.1 Aproximación al concepto de la coherencia didáctica	227
3.3.2 Metodologías	232
3.3.3 Aspectos clave de la evaluación en la Educación Superior.....	235
3.3.3.1 Definición del término <i>feedback</i>	243

3.3.3.2 Características de un <i>feedback</i> eficaz	245
4. BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO	249
CAPÍTULO 4: LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA	253
1. INTRODUCCIÓN	254
2. REVISIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	255
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS HASTA LA LEY MOYANO (1857)	256
2.2 LOS PRIMEROS PLANES DE ESTUDIO DE MAGISTERIO: DESDE LA LEY MOYANO (1857) HASTA LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970)	260
2.3 LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO: DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970) HASTA LA CONVERGENCIA EUROPEA DE LOS PLANES DE ESTUDIO	273
3. LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIOS DE MAGISTERIO ADAPTADOS A LA CONVERGENCIA EUROPEA	282
3.1 ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN EUROPA	283
3.1.1 Perfil del futuro docente	285
3.1.2 Estructura de los principales modelos de la formación inicial del profesorado	287
3.1.3 La capacitación profesional de los docentes	292
3.1.4 Integración de los futuros docentes en los centros	294
3.2 PROCESO DE ADAPTACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO A LA CONVERGENCIA EUROPEA	296
3.2.1 Nivel supranacional	296
3.2.2 Nivel nacional	300
3.2.3 Nivel institucional	304
4. LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS ACTUALMENTE EN ESPAÑA	305
4.1 CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	305
4.2 PERFIL COMPETENCIAL DE LAS NUEVAS TITULACIONES DE MAGISTERIO EN ESPAÑA	308
5. BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO	317

CAPÍTULO 5: OBJETIVOS, MUESTRA Y VARIABLES 323

1. INTRODUCCIÓN	324
2. OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	324
3. DISEÑO DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	325
3.1 PROCESO DE INVESTIGACIÓN	325
4. JUSTIFICACIÓN DE LA MUESTRA ELEGIDA	333
4.1 ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN UN CENTRO UNIVERSITARIO MADRILEÑO	335
4.2 ALUMNOS DE LOS PRIMEROS AÑOS DE CARRERA	336
5. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DE INVESTIGACIÓN.....	338
5.1 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL TIPO DE UNIVERSIDAD	344
5.2 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL GÉNERO	345
5.3 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA EDAD	348
5.4 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL PLAN DE ESTUDIOS BILINGÜE O NO	351
5.5 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN SU TURNO EN HORARIO DE MAÑANA O TARDE	354
5.6 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LOS ESTUDIOS REALIZADOS.....	356
5.7 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL ORDEN DE ELECCIÓN DE LA TITULACIÓN	357
6. VARIABLES MEDIDAS EN ESTA INVESTIGACIÓN.....	359
7. BREVE RESUMEN DE ESTE CAPÍTULO	362

**CAPÍTULO 6: ESTUDIO DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS
INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....365**

1. INTRODUCCIÓN	366
2. INSTRUMENTO ELABORADO PARA ESTA INVESTIGACIÓN.....	367
2.1 PROCESO DE ELABORACIÓN Y DISEÑO DEL CUESTIONARIO	367
2.2 ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO	370
2.3 PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS	372

Índices

2.4 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	374
3. PROCESO DE SELECCIÓN, ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS INSTRUMENTOS	375
3.1 DETERMINANTES PERSONALES	376
3.1.1 Autorregulación	377
3.1.1.1 Análisis de ítems y fiabilidad	380
3.1.2 Enfoques de Aprendizaje	381
3.1.2.1 Análisis de ítems y fiabilidad	386
3.1.3 Autoeficacia Académica	388
3.1.3.1 Origen y adaptación de la escala.....	388
3.1.3.2 Análisis de ítems y fiabilidad	396
3.1.3.3 Análisis factorial exploratorio	398
3.1.4 Autopercepción Académica.....	400
3.1.4.1 Origen y elaboración de la escala.....	400
3.1.4.2 Análisis de ítems y fiabilidad	401
3.1.4.3 Análisis factorial exploratorio	402
3.2 DETERMINANTES CONTEXTUALES	403
3.2.1 Carga de Trabajo.....	404
3.2.1.1 Origen y elaboración de la escala.....	404
3.2.1.2 Análisis de ítems y fiabilidad	406
3.2.1.3 Análisis factorial exploratorio	406
3.2.2 Dedicación semanal al desempeño de tareas académicas	408
3.2.2.1 Origen y elaboración de la escala.....	408
3.2.3 Contexto Curricular.....	408
3.2.3.1 Origen y adaptación de la escala.....	409
3.2.3.2 Análisis de ítems y fiabilidad	411
3.2.3.3 Análisis factorial exploratorio	412
3.2.4 Percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, Aprendizaje y Evaluación.....	415
3.2.4.1 Origen y elaboración de la escala.....	416

Índices

4. CORRELACIONES ENTRE LAS ESCALAS	418
5. RESUMEN BREVE DEL CAPÍTULO	420

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE RESULTADOS 423

1. INTRODUCCIÓN	424
2. ANÁLISIS DEL PERFIL DEL ALUMNO EN FUNCIÓN DE LA TITULACIÓN	425
2.1 DETERMINANTES ESTUDIADOS EN FUNCIÓN DE LA TITULACIÓN.....	427
2.1.1 Descripción de los alumnos del grado de Educación Infantil.....	429
2.1.1.1 Sexo.....	429
2.1.1.2 Curso	431
2.1.1.3 Turno de mañana o de tarde	433
2.1.1.4 Tipo de centro.....	434
2.1.1.5 Posición académica percibida	438
2.1.2 Descripción de los alumnos del grado de Educación Primaria.....	441
2.1.2.1 Sexo.....	441
2.1.2.2 Curso	443
2.1.2.3 Turno de mañana o de tarde	445
2.1.2.4 Tipo de centro.....	447
2.1.2.5 Posición académica percibida	451
2.2 PERCEPCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO Y DE LA UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE EXPOSICIÓN, DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN SEGÚN LA TITULACIÓN	456
2.2.1 Percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Exposición según la titulación.....	456
2.2.2 Percepción de la utilidad de los Métodos de Exposición según la titulación.....	459
2.2.3 Percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje según la titulación.....	462

Índices

2.2.4 Percepción de la utilidad de los Métodos de Aprendizaje según la titulación.....	464
2.2.5 Percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación según la titulación.....	469
2.2.6 Percepción de la utilidad de los Métodos de Evaluación según la titulación.....	470
2.3 DEDICACIÓN SEMANAL AL DESEMPEÑO DE LAS TAREAS ACADÉMICAS SEGÚN LA TITULACIÓN.....	474
3. PERFIL DEL ALUMNO EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO.....	478
3.1 DETERMINANTES ESTUDIADOS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO.....	479
3.1.1 Descripción de los alumnos de las universidades públicas	485
3.1.1.1 Sexo.....	486
3.1.1.2 Titulación	488
3.1.1.3 Curso	490
3.1.1.4 Turno de mañana o de tarde	492
3.1.1.5 Posición académica percibida.....	493
3.1.2 Descripción de los alumnos de las universidades privadas.....	496
3.1.2.1 Sexo.....	496
3.1.2.2 Titulación	498
3.1.2.3 Curso	499
3.1.2.4 Turno de mañana o de tarde	501
3.1.2.5 Posición académica percibida.....	501
3.1.3 Descripción de los alumnos de los centros adscritos	504
3.1.3.1 Sexo.....	504
3.1.3.2 Titulación	507
3.1.3.3 Curso	509
3.1.3.4 Turno de mañana o de tarde	512
3.1.3.5 Posición académica percibida.....	514

Índices

3.2 PERCEPCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO Y DE LA UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE EXPOSICIÓN, DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN SEGÚN EL TIPO DE CENTRO	520
3.2.1 Percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Exposición según el tipo de centro	520
3.2.2 Percepción de la utilidad de los Métodos de Exposición según el tipo de centro	522
3.2.3 Percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro	526
3.2.4 Percepción de la utilidad de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro	529
3.2.5 Percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación según el tipo de centro	534
3.2.6 Percepción de la utilidad de los Métodos de Evaluación según el tipo de centro	536
3.3 DEDICACIÓN SEMANAL AL DESEMPEÑO DE LAS TAREAS ACADÉMICAS SEGÚN EL TIPO DE CENTRO.....	541
4. RELACIÓN ENTRE LOS DETERMINANTES ESTUDIADOS Y DE ÉSTOS CON LA PERCEPCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO Y DE LA UTILIDAD DE LOS DIFERENTES MÉTODOS DE EXPOSICIÓN, DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN.....	545
4.1 Relaciones entre los determinantes estudiados en las distintas titulaciones	546
4.2 Relaciones entre los determinantes estudiados en los distintos tipos de centros....	551
4.3 Relación entre los determinantes estudiados y de éstos con la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación	558
4.3.1 Relación entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición	559
4.3.2 Relación entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Aprendizaje	563

Índices

4.3.3 Relación entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Evaluación.....	572
5. BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO.....	580

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES, FORTALEZAS, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN 583

1. INTRODUCCIÓN	584
2. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON CADA UNO DE LOS OBJETIVOS	586
3. RECOMENDACIONES EN BASE A LOS DATOS OBTENIDOS EN ESTA INVESTIGACIÓN	612
4. FORTALEZAS DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	617
5. LIMITACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN	618
6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	620

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, WEBGRAFÍA Y REFERENCIAS JURÍDICAS 623

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	624
2. WEBGRAFÍA.....	661
3. REFERENCIAS JURÍDICAS.....	662
3.1. NIVEL INTERNACIONAL.....	662
3.2. NIVEL NACIONAL.....	662
3.2. NIVEL AUTONÓMICO	670

ANEXOS.....671

ÍNDICE DE ANEXOS:

Anexo A	672
Cuadro A1. Modelo de Dunkin y Biddle (1974)	672
 Anexo B	 673
Cuadro B1. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado	 673
 Anexo C: Planes de estudios de las titulaciones de maestros en España (1901-1991). 686	
Cuadro C.1. Plan de Estudios de 1901	686
Cuadro C.2. Plan de Estudios de 1903	687
Cuadro C.3. Plan de Estudios de 1914	688
Cuadro C.4. Plan de Estudios de 1931	689
Cuadro C.5. Plan de Estudios provisional de 1942	690
Cuadro C.6. Plan de Estudios de 1945	691
Cuadro C.7. Plan de Estudios de 1967	692
Cuadro C.8. Plan de Estudios provisional de 1971	693
Cuadro C.9. Plan de Estudios de 1977	694
Cuadro C.10. Relación de materias troncales de los planes de estudio de la formación inicial de Educación Infantil y Educación Primaria (Plan de 1991)	 695
 Anexo D: Planes de estudios de las titulaciones participantes en esta investigación .. 696	
Tabla D.1. Plan de Estudios de Graduado en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Madrid	 697
Tabla D.2. Plan de Estudios de Graduado en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid	 698

Índices

Tabla D.3. Plan de Estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil de la Complutense	699
Tabla D.4. Plan de Estudios del Graduado en Maestro en Educación Primaria en Complutense	700
Tabla D.5. Plan de Estudios de Graduado en Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alcalá	701
Tabla D.6. Plan de Estudios de Graduado en Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Alcalá.....	702
Tabla D.7. Plan de Estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI	703
Tabla D.8. Plan de Estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI	704
Tabla D.9. Plan de Estudios del Grado en Magisterio de Educación Infantil en CES-Don Bosco.....	705
Tabla D.10. Plan de Estudios del Grado en Magisterio de Educación Primaria en CES-Don Bosco	706
Tabla D.11. Plan de Estudios del Graduado en Magisterio de Educación Infantil en Cardenal Cisneros	707
Tabla D.12. Plan de Estudios del Graduado en Magisterio de Educación Primaria en Cardenal Cisneros	708
Tabla D.13. Plan de Estudios del Graduado en Educación Infantil en la Universidad San Pablo-CEU.....	709
Tabla D.14. Plan de Estudios del Graduado en Educación Primaria en la Universidad San Pablo-CEU.....	710
Tabla D.15. Plan de Estudios del Graduado en Educación Infantil en COMILLAS..	711
Tabla D.16. Graduado en Educación Primaria en COMILLAS.....	712

Índices

Tabla D.17. Plan de Estudios Graduado en Educación Infantil en la Universidad Francisco de Vitoria	713
Tabla D.18. Plan de Estudios Graduado en Educación Primaria en la Universidad Francisco de Vitoria	714
 Anexo E: Notas de corte de acceso a las titulaciones de grado en Educación Infantil y grado de Educación Primaria durante el curso académico 2014/15 organizadas por Comunidades y Ciudades Autónomas (por orden alfabético)	715
Cuadro E.1. Leyenda de las Tablas E.1 a E.4	715
Tabla E.1. Tabla resumen de las notas de corte por titulación de las universidades participantes en este estudio en el curso académico de la aplicación del cuestionario (2011-12)	716
Tabla E.2. Notas de corte y de admisión por Ciudades y Comunidades Autónomas en Educación Infantil y en Educación Primaria (Curso 2014/15)	717
Tabla E.3. Información sobre el Grado en Educación Infantil en la Comunidad de Madrid (Curso 2014/15)	718
Tabla E.4. Información sobre el Grado en Educación Primaria en la Comunidad de Madrid (Curso 2014/15)	720
 Anexo F: Estructura del cuestionario aplicado.....	722
 Anexo G: Formatos de los cuestionarios aplicados.....	730
Figura G.1. Formato Cuestionario A (Página 1).....	730
Figura G.2. Formato Cuestionario A (Página 2).....	731
Figura G.3. Formato Cuestionario A (Página 3).....	732
Figura G.4. Formato Cuestionario A (Página 4).....	733
Figura G.5. Formato Cuestionario B (Página 1).....	734

Índices

Figura G.6. Formato Cuestionario B (Página 2)	735
Figura G.7. Formato Cuestionario B (Página 3)	736
Figura G.8. Formato Cuestionario B (Página 4)	737
Figura G.9. Formato Cuestionario C (Página 1)	738
Figura G.10. Formato Cuestionario C (Página 2)	739
Figura G.11. Formato Cuestionario C (Página 3)	740
Figura G.12. Formato Cuestionario C (Página 4)	741
 Anexo H: Ejemplo de informe presentado a los alumnos del cuestionario piloto	742
 Anexo I: Análisis descriptivos de las variables estudiadas	743
Gráfico I.1. Percepción de lo aprendido por los alumnos encuestados	745
Gráfico I.2. Sistemas de evaluación preferidos por los alumnos.....	748
 Tabla I.1. Análisis descriptivo de la Autopercepción Académica	743
Tabla I.2. Ubicación según el rendimiento	743
Tabla I.3. Frecuencia de notas obtenidas por los alumnos	743
Tabla I.4. Percepción como estudiante	744
Tabla I.5. Análisis descriptivo de la Autoeficacia Académica.....	744
Tabla I.6. Análisis descriptivo de la Autorregulación	744
Tabla I.7. Análisis descriptivo de los Enfoques de Aprendizaje	744
Tabla I.8. Datos descriptivos sobre la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular..	745
Tabla I.9. Datos descriptivos sobre la percepción de la Carga de Trabajo	745
Tabla I.10. Tiempo semanal	746
Tabla I.11. Análisis descriptivos del Contexto Curricular	746
Tabla I.12. Frecuencia y utilidad de los Métodos de Exposición.....	747
Tabla I.13. Frecuencia y utilidad de los Métodos de Aprendizaje	747
Tabla I.14. Frecuencia y utilidad de los Métodos de Evaluación.....	748

ÍNDICE DE CUADROS:

Cuadro 1.1. Avance de los logros de España con respecto a los puntos clave relacionados con el EEES.....	76
Cuadro 1.2. Sinopsis cronológica de los hitos significativos relacionados con la calidad	99
Cuadro 1.3. Posible distribución del trabajo de una asignatura marcada por los créditos ECTS.....	106
Cuadro 2.1. Niveles de pensamiento sobre la enseñanza de Biggs (2008)	128
Cuadro 2.2. Dimensiones y listado de factores del <i>Study Questionnaire</i> (Trigwell y Ashwin, 2003).....	132
Cuadro 2.3. Integración de las principales variables medidas en los modelos presentados.....	146
Cuadro 2.4. Revisión bibliográfica de instrumentos cuantitativos.....	149
Cuadro 2.5. Revisión bibliográfica de instrumentos cuantitativos y cualitativos	153
Cuadro 2.6. Clasificación de los determinantes según las investigaciones seleccionadas	155
Cuadro 3.1. Comparación de las teorías de autorregulación a partir de sus aspectos comunes.....	183
Cuadro 3.2. Fortalezas y críticas asociadas a las teorías del aprendizaje autorregulado	186
Cuadro 3.3. Marco conceptual para el estudio de la autorregulación de Zimmerman.	191
Cuadro 3.4. Reflexión sobre los elementos centrales en el proceso de autorregulación.....	192
Cuadro 3.5. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado	194

Índices

Cuadro 3.6. Estrategias de aprendizaje autorregulado iniciadas por los alumnos	195
Cuadro 3.7. Elementos característicos de los estudiantes que adoptan enfoques de aprendizaje profundo y superficial.....	201
Cuadro 3.8. Características de los distintos tipos de evaluación.....	237
Cuadro 3.9. Decálogo del <i>feedback</i> eficaz según los alumnos	246
Cuadro 3.10. Tipos de <i>feedback</i> ordenados de menor a mayor complejidad.....	248
Cuadro 4.1. Relación de los planes de estudio de la formación inicial de Educación Infantil y de Educación Primaria acordes con el EEES.....	303
Cuadro 4.2. Perfil competencial del alumno del grado de Educación Infantil	312
Cuadro 4.3. Perfil competencial del alumno del grado de Educación Primaria	313
Cuadro 4.4. Perfil competencial de la formación inicial de profesorado según el instituto finlandés para la investigación educativa y la universidad de Jyväskylä	314
Cuadro 5.1. Variables analizadas en esta investigación.....	361
Cuadro 6.1. Modelos de los cuestionarios aplicados.....	369
Cuadro 6.2. Estructura del cuestionario	371
Cuadro 6.3. Ítems del Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado	379
Cuadro 6.4. Composición de las escalas y subescalas del R-SPQ-2F	384
Cuadro 6.5. Ítems del R-SPQ-2F utilizados para el Enfoque Profundo	385
Cuadro 6.6. Ítems del R-SPQ-2F utilizados para el Enfoque Superficial.....	385
Cuadro 6.7. Ítems de la Escala elaborada por Palenzuela (1983).....	389
Cuadro 6.8. Ítems originales de la subescala Autoeficacia del MSLQ.....	391
Cuadro 6.9. Adaptación de la subescala Autoeficacia del MSLQ realizada por Muñoz San Roque (2002)	391

Índices

Cuadro 6.10. Adaptación de la subescala Autoeficacia del MSLQ realizada por Torre (2006)	392
Cuadro 6.11. Versión de la escala de Autoeficacia académica del Proyecto ADEEES	392
Cuadro 6.12. Dimensión 1	394
Cuadro 6.13. Dimensión 2	394
Cuadro 6.14. Dimensión 3	395
Cuadro 6.15. Dimensión 4	395
Cuadro 6.16. Ítems definitivos.....	396
Cuadro 6.17. Escala de la Autopercepción Académica.....	401
Cuadro 6.18. Conjunto de ítems extraídos del CPQ.....	404
Cuadro 6.19. Conjunto de ítems originales sobre la Carga de Trabajo	405
Cuadro 6.20. Conjunto de ítems utilizados sobre la Carga de Trabajo	405
Cuadro 6.21. Ítems sobre la dedicación semanal al desempeño de tareas académicas	408
Cuadro 6.22. Ítems de la escala de Contexto Curricular	411
Cuadro 6.23. Ítems de la Escala de Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación	417
Cuadro 7.1. Resumen del perfil del alumno encuestado según la titulación	454
Cuadro 7.2. Síntesis de la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición según la titulación	462
Cuadro 7.3. Síntesis de la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Aprendizaje según la titulación.....	468
Cuadro 7.4. Síntesis de la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Evaluación según la titulación	474
Cuadro 7.5. Perfil del alumno en función del tipo de centro	517

Índices

Cuadro 7.6. Percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición según el tipo de centro.....	526
Cuadro 7.7. Percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro	534
Cuadro 7.8. Síntesis de las diferencias encontradas en la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Evaluación según la titulación.....	541
Cuadro 7.9. Síntesis de las relaciones entre los determinantes personales en ambas titulaciones	548
Cuadro 7.10. Síntesis de las relaciones entre todos los determinantes en ambas titulaciones	551
Cuadro 7.11. Síntesis de las relaciones entre los determinantes personales en los distintos tipos de centros.....	554
Cuadro 7.12. Síntesis de las relaciones entre todos los determinantes en los distintos tipos de centros	558
Cuadro 7.13. Síntesis de las relaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición .	563
Cuadro 7.14. Síntesis de las relaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Aprendizaje	572
Cuadro 7.15. Síntesis de las relaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Evaluación .	579
Cuadro 8.1. Objetivos generales de la investigación.....	585

ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura 1.1. Cronología de la incorporación de los países al <i>Proceso de Bolonia</i>	65
Figura 1.2. Cronología del <i>Proceso de Bolonia</i>	67
Figura 1.3. Logo de la conferencia ministerial aniversario 2010	68
Figura 1.4. Retos pedagógicos e institucionales.....	109
Figura 1.5. Reformulación de las figuras de los docentes y de los estudiantes	113
Figura 2.1. Modelo de las 3P de Biggs	127
Figura 2.2. Taxonomía SOLO	130
Figura 2.3. Modificación del modelo 3P	131
Figura 2.4. Modelo de Entwistle de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje.....	134
Figura 2.5. Visión conceptual del proceso de enseñanza-aprendizaje	135
Figura 2.6. Modelo heurístico ampliado de Entwistle (2009)	137
Figura 2.7. Determinantes de la calidad del aprendizaje según Entwistle (2005)	139
Figura 2.8. Modelo curricular de Lee (2014)	141
Figura 2.9. Niveles de percepción de los factores contextuales	147
Figura 2.10. Determinantes clave que influyen en un contexto de aprendizaje óptimo.....	156
Figura 3.1. Dimensiones de la autoeficacia según Bandura.....	175
Figura 3.2. Modelo multidimensional de la autorregulación.....	189
Figura 3.3. Descripción general de los factores que potencian o debilitan los enfoques de aprendizaje.....	204
Figura 3.4. Factores que influyen en la percepción de la Carga de Trabajo	215
Figura 3.5. Alineación constructiva propuesta por Biggs (2008).....	228

Índices

Figura 3.6. Alineación de los elementos didácticos de forma coherente	230
Figura 3.7. Alineación constructiva propuesta por Prieto (2004)	230
Figura 3.8. Distribución continua de los métodos de enseñanza.....	234
Figura 3.9. Punto de vista de la evaluación para profesores y alumnos.....	238
Figura 3.10. Perspectiva curricular del profesor	239
Figura 3.11. Perspectiva curricular del alumno.....	239
Figura 3.12. Participación y control del profesor y del alumno en el <i>feedback</i>	249
Figura 4.1. Estructura de los planes de estudio de magisterio desde 1914 a 1945	271
Figura 4.2. Modelos de formación inicial en Europa	290
Figura 5.1. Diseño metodológico	326
Figura 5.2. Fases de la investigación.....	332
Figura 5.3. Resumen de los objetivos de esta investigación	363
Figura 6.1. Subescalas del cuestionario utilizado	375
Figura 7.1. Desarrollo de los objetivos de esta investigación	580

ÍNDICE DE GRÁFICOS:

Gráfico 4.1. Nivel y duración mínimos de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y de Primaria y proporción mínima de tiempo dedicado a su capacitación profesional (2011/12)	289
Gráfico 5.1. Descripción de la muestra según el tipo de universidad	345
Gráfico 5.2. Distribución de la muestra según el sexo.....	346
Gráfico 5.3. Distribución de la muestra según el sexo y la titulación	347
Gráfico 5.4. Porcentaje de los grupos bilingües y no bilingües participantes en la investigación.....	353
Gráfico 5.5. Porcentaje de los alumnos participantes en la investigación que están matriculados en los turnos de mañana y tarde	355
Gráfico 5.6. Porcentaje de los alumnos participantes en la investigación en función de sus estudios previos	357
Gráfico 5.7. Porcentaje de la elección por la titulación de los encuestados	358
Gráfico 7.1. Determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del tipo de universidad	436
Gráfico 7.2. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del tipo de universidad.....	438
Gráfico 7.3. Determinantes de los alumnos del grado de Educación Infantil en función de la posición académica percibida	440
Gráfico 7.4. Determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del tipo de universidad	449
Gráfico 7.5. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del tipo de universidad	451
Gráfico 7.6. Determinantes de los alumnos del grado de Educación Primaria en función de la posición académica percibida	454

Índices

Gráfico 7.7. Frecuencia de uso de los Métodos de Exposición según la titulación	458
Gráfico 7.8. Utilidad de los Métodos de Exposición según la titulación	460
Gráfico 7.9 Frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje según la titulación	464
Gráfico 7.10. Utilidad de los Métodos de Aprendizaje según la titulación	466
Gráfico 7.11. Frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación según la titulación	470
Gráfico 7.12. Utilidad de los Métodos de Evaluación según la titulación	472
Grafico 7.13. Dedicación semanal a las tareas académicas según la titulación	478
Gráfico 7.14. Determinantes personales en función del tipo de universidad	483
Gráfico 7.15. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular en función del tipo de universidad	485
Gráfico 7.16. Determinantes estudiados de los alumnos de las universidades públicas en función de la posición académica percibida	495
Gráfico 7.17. Determinantes estudiados de los alumnos de las universidades privadas en función de la posición académica percibida	503
Gráfico 7.18. Determinantes estudiados de los alumnos de los centros adscritos en función de la posición académica percibida	516
Gráfico 7.19. Frecuencia de uso de los Métodos de Exposición según el tipo de centro	522
Gráfico 7.20. Utilidad de los Métodos de Exposición según el tipo de centro	524
Gráfico 7.21. Frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro	528
Gráfico 7.22. Utilidad de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro	531
Gráfico 7.23. Frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación según el tipo de centro	536
Gráfico 7.24. Utilidad de los Métodos de Evaluación según el tipo de centro	538
Gráfico 7.25. Dedicación semanal a las tareas académicas según el tipo de centro ...	545

ÍNDICE DE TABLAS:

Tabla 4.1. Tendencias en la educación europea durante la última década.....	286
Tabla 4.2. Duración mínima en horas del periodo formativo de prácticas en el centro educativo en la formación inicial del profesorado de educación infantil y de primaria	293
Tabla 4.3. Distribución de ECTS en los planes de estudios del grado en educación infantil en las universidades participantes	316
Tabla 4.4. Distribución de ECTS en los planes de estudios del grado en educación primaria en las universidades participantes	316
Tabla 5.1. Distribución general de la muestra.....	340
Tabla 5.2. Distribución general de los grupos encuestados	343
Tabla 5.3. Descripción de la muestra según el tipo de universidad.....	345
Tabla 5.4. Distribución de la muestra según el sexo	346
Tabla 5.5. Distribución de la muestra según el sexo y la titulación.....	347
Tabla 5.6. Media de edad por cursos.....	348
Tabla 5.7. Descripción de la edad de la muestra según los cursos participantes	349
Tabla 5.8. Distribución de la muestra según el sexo y la edad.....	350
Tabla 5.9. Porcentaje de los grupos con planes bilingües o no bilingües participantes en la investigación.....	353
Tabla 5.10. Porcentaje de los alumnos participantes en la investigación que están matriculados en los turnos de mañana y tarde	355
Tabla 5.11. Frecuencia y porcentaje de los alumnos participantes en la investigación en función de sus estudios previos	357
Tabla 5.12. Frecuencia y porcentaje de la elección por la titulación.....	358

Índices

Tabla 6.1. Tipos de cuestionarios aplicados	368
Tabla 6.2. Consistencia interna del cuestionario de aprendizaje autorregulado.....	381
Tabla 6.3. Consistencia interna de las escalas / subescalas del R-SPQ-2F	387
Tabla 6.4. Consistencia interna de diversas versiones de Autoeficacia Académica	397
Tabla 6.5. Correlación descriptor-total dentro de Autoeficacia Académica	398
Tabla 6.6. Medida de adecuación muestral de KMO y prueba de esfericidad de Bartlett	399
Tabla 6.7. Matriz de componentes sin rotar	399
Tabla 6.8. Matriz Correlación descriptor-total dentro de la Autopercepción Académica.....	402
Tabla 6.9. Medida de adecuación muestral de KMO y prueba de esfericidad de Bartlett	402
Tabla 6.10. Varianza total explicada.....	403
Tabla 6.11. Matriz de componentes sin rotar	403
Tabla 6.12. Matriz Correlación descriptor-total dentro de Carga de Trabajo	406
Tabla 6.13. Medida de adecuación muestral de KMO y prueba de esfericidad de Bartlett	407
Tabla 6.14. Varianza total explicada.....	407
Tabla 6.15. Matriz de componentes sin rotar	407
Tabla 6.16. Correlación descriptor-total dentro de Contexto Curricular.....	412
Tabla 6.17. Medida de adecuación muestral de KMO y prueba de esfericidad de Bartlett	412
Tabla 6.18. Varianza total explicada.....	413
Tabla 6.19. Matriz de componentes sin rotar	414
Tabla 6.20. Matriz de componentes rotados.....	415
Tabla 6.21. Correlaciones entre las principales variables de la investigación	419
Tabla 6.22. Resumen del funcionamiento de las escalas utilizadas.....	421

Índices

Tabla 7.1. Diferencias en los determinantes personales en función de la titulación.....	428
Tabla 7.2. Diferencias en la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular en función de la titulación	429
Tabla 7.3. Diferencias en los determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del sexo	430
Tabla 7.4. Diferencias en la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del sexo	431
Tabla 7.5. Diferencias en los determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del curso	432
Tabla 7.6. Diferencias en la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del curso.....	432
Tabla 7.7. Diferencias en los determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del turno	433
Tabla 7.8. Diferencias en la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del turno.....	434
Tabla 7.9. Determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del tipo de universidad	435
Tabla 7.10. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del tipo de universidad	437
Tabla 7.11. Determinantes personales y contextuales de los alumnos del grado de Educación Infantil en función de la posición académica percibida.....	439
Tabla 7.12. Determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del sexo	442
Tabla 7.13. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del sexo	443
Tabla 7.14. Determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del curso	444

Índices

Tabla 7.15. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del curso	445
Tabla 7.16. Determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del turno	446
Tabla 7.17. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del turno.....	447
Tabla 7.18. Determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del tipo de universidad	448
Tabla 7.19. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del tipo de universidad.....	450
Tabla 7.20. Determinantes de los alumnos del grado de Educación Primaria en función de la posición académica percibida	453
Tabla 7.21. Frecuencia de uso de los Métodos de Exposición según la titulación	458
Tabla 7.22. Utilidad de los Métodos de Exposición según la titulación.....	459
Tabla 7.23. Comparación de medias en la percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Exposición según la titulación.....	461
Tabla 7.24. Percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje según la titulación.....	463
Tabla 7.25. Utilidad de los Métodos de Aprendizaje según la titulación	465
Tabla 7.26. Comparación de medias en la percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Aprendizaje según la titulación	467
Tabla 7.27. Frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación según la titulación.....	469
Tabla 7.28. Utilidad de los Métodos de Evaluación según la titulación	471
Tabla 7.29. Comparación de medias en la percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Evaluación según la titulación	473
Tabla 7.30. Dedicación semanal a las tareas académicas según la titulación	477
Tabla 7.31. Determinantes personales en función del tipo de universidad.....	482

Índices

Tabla 7.32. La percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular en función del tipo de universidad	484
Tabla 7.33. Determinantes personales de los alumnos de las universidades públicas en función del sexo	487
Tabla 7.34. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de las universidades públicas en función del sexo.....	488
Tabla 7.35. Determinantes personales de los alumnos de las universidades públicas en función de la titulación	489
Tabla 7.36. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de las universidades públicas en función de la titulación.....	490
Tabla 7.37. Determinantes personales de los alumnos de las universidades públicas en función del curso	491
Tabla 7.38. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de las universidades públicas en función del curso	491
Tabla 7.39. Determinantes personales de los alumnos de las universidades públicas en función del turno	492
Tabla 7.40. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de las universidades públicas en función del turno.....	493
Tabla 7.41. Determinantes estudiados de los alumnos de las universidades públicas en función de la posición académica percibida.....	494
Tabla 7.42. Determinantes personales de los alumnos de las universidades privadas en función del sexo	497
Tabla 7.43. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de las universidades privadas en función del sexo	498
Tabla 7.44. Determinantes personales de los alumnos de las universidades privadas en función de la titulación	498

Índices

Tabla 7.45. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de las universidades privadas en función de la titulación	499
Tabla 7.46. Determinantes personales de los alumnos de las universidades privadas en función del curso	500
Tabla 7.47. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de las universidades privadas en función del curso	500
Tabla 7.48. Determinantes estudiados de los alumnos de las universidades privadas en función de la posición académica percibida	502
Tabla 7.49. Determinantes personales de los alumnos de los centros adscritos en función del sexo	506
Tabla 7.50. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de los centros adscritos en función del sexo	507
Tabla 7.51. Determinantes personales de los alumnos de los centros adscritos en función de la titulación	508
Tabla 7.52. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de los centros adscritos en función de la titulación	509
Tabla 7.53. Determinantes personales de los alumnos de los centros adscritos en función del curso	511
Tabla 7.54. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de los centros adscritos en función del curso	512
Tabla 7.55. Determinantes personales de los alumnos de los centros adscritos en función del turno	513
Tabla 7.56. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de los centros adscritos en función del turno	514
Tabla 7.57. Determinantes de los alumnos de los centros adscritos en función de la posición académica percibida	515

Índices

Tabla 7.58. Frecuencia de uso de los Métodos de Exposición según el tipo de centro	521
Tabla 7.59. Percepción de la utilidad de los Métodos de Exposición en función del tipo de centro	523
Tabla 7.60. Percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Exposición	525
Tabla 7.61. Frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro	527
Tabla 7.62. Utilidad de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro	530
Tabla 7.63. Percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Aprendizaje	533
Tabla 7.64. Frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación según el tipo de centro	535
Tabla 7.65. Utilidad de los Métodos de Evaluación según el tipo de centro	537
Tabla 7.66. Percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Evaluación	540
Tabla 7.67. Dedicación semanal a las tareas académicas según el tipo de centro	544
Tabla 7.68. Correlaciones entre los determinantes personales según la titulación	547
Tabla 7.69. Correlaciones entre la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular en ambas titulaciones	549
Tabla 7.70. Correlaciones entre los determinantes estudiados en ambas titulaciones	550
Tabla 7.71. Correlaciones entre los determinantes personales en los distintos tipos de centros	553
Tabla 7.72. Correlaciones entre la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular en los distintos tipos de centros	555
Tabla 7.73. Correlaciones entre todos los determinantes en función en los distintos tipos de centros	557

Índices

Tabla 7.74. Correlaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Exposición	560
Tabla 7.75. Correlaciones entre los determinantes estudiados y de éstos con la percepción de la utilidad de los Métodos de Exposición	562
Tabla 7.76. Correlaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje.....	567
Tabla 7.77. Correlaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la utilidad de los Métodos de Aprendizaje.....	571
Tabla 7.78. Correlaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación	575
Tabla 7.79. Correlaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la utilidad de los Métodos de Evaluación	578
 Tabla 8.1. Perfil de los alumnos por titulación	 596
Tabla 8.2. Perfil de los alumnos por tipo de centro.....	605

Introducción

*Enhancing the quality and relevance of learning and teaching
is the main mission of the EHEA.*

(CEMES, 2015, p. 2).

El origen de esta investigación surge a partir de dos momentos de mi formación académica que fueron claves para mí.

El primero tuvo lugar durante mi periodo de prácticas como maestra de Educación Primaria en mi último año de formación (1997-2000). He de reconocer que durante ese cuatrimestre pude dar sentido a parte de la teoría vista en la carrera y tratar de integrarla en el desarrollo de las clases con el grupo de alumnos de Tercero A, pero sobre todo me hizo cuestionarme algo mucho más importante para mí. La interacción que tuve con los alumnos durante esas semanas me planteó dilemas a los que no encontraba respuesta: *¿Qué es lo que sucede en el aula para que unos alumnos aprendan más rápido que otros? ¿Por qué unos enlazan significativamente los nuevos aprendizajes con otros ya adquiridos y otros aprenden de memoria para el examen y luego se les olvida?* Estas y otras preguntas me llevaban siempre a la misma: *¿Qué puedo hacer yo, como maestra, en mis clases para que mis alumnos aprendan más y mejor?* En busca de estas y otras respuestas, me matriculé en la licenciatura de Psicopedagogía. Y precisamente en una asignatura del primer curso, *Contextualización histórica y política de Psicopedagogía*, tuve claro que la mejora de la Educación implicaba necesariamente una mejora en la formación del profesorado en general; suponía ofrecerles una formación que atendiera de forma eficaz a las necesidades que demanda la sociedad. Y ése era un campo apasionante en el que quería adentrarme porque aún quedaban muchos aspectos por aprender y mejorar. Esta meta me llevó a solicitar el curso siguiente una beca en el Instituto Ciencias de la

Educación (ICE) de la Universidad Pontificia Comillas, lugar donde me incorporé a trabajar al terminar la licenciatura.

Unos años más tarde tuvo lugar el otro acontecimiento clave en mi formación que ha dado sentido a esta investigación. Durante el verano de 2009 tuve la oportunidad, gracias a la Universidad y en especial a la decana, Belén Urosa Sanz, de tener una estancia como doctoranda en el Newman College en Birmingham (Reino Unido). Fue una experiencia altamente gratificante para mí. Durante esos meses pude organizar, dar sentido a todas las ideas que fluían dentro de mí y, sobre todo, definir mejor la meta de la tesis. Durante esta estancia, cayó en mis manos un artículo de dos profesores del prestigioso King's College de Londres. El artículo tenía un título evocador: *"Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment"* (Black y Wiliam, 1998). A pesar de que este artículo en ese momento no era del todo actual, ya que tenía algo más de una década, al leerlo muchas de las preguntas planteadas eran similares a las que me planteé en su momento durante mis prácticas como maestra y seguían de plena actualidad. Parecía no haberse encontrado aún respuestas claras que resolviesen todas las preguntas que se resumían, a mi juicio, en una sola: *¿Cómo mejorar el aprendizaje de los alumnos para que no solo aprendan sino que lo aprendido sea de calidad?* Esto me llevó a plantearme que en la medida en que me aproximara a esa "caja negra" que es el aprendizaje y conociera mejor las variables que interactúan dentro de ella, podría responder, facilitar y mejorar el aprendizaje de mis alumnos. Esto que al principio puede parecer algo simple, no lo es, ya que partimos de un constructo complejo, como es el aprendizaje, en el que intervienen múltiples variables y donde el contenido de cada "caja negra" varía en función del contexto en el que tiene lugar dicho aprendizaje.

Introducción

Así, esta tesis surge de la confluencia de mi intención por conocer mejor el aprendizaje de los alumnos y mi interés por la formación del profesorado ya que la población en la que quería centrar mi investigación es precisamente la de los alumnos de magisterio. No solo por el interés profesional que despierta en mí conocer más el aprendizaje de los alumnos de magisterio para poder mejorarlo, sino porque en la medida en que los futuros maestros también tengan más información sobre cómo se desarrolla un aprendizaje de mayor calidad, podrán tenerlo en cuenta en el futuro con sus alumnos.

Estas inquietudes están en consonancia con el contexto actual de la Educación Superior porque, tal y como se recoge en la cita del comunicado ministerial firmado recientemente en Yerevan (CEMES, 2015) presentada al principio de esta Introducción, la preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje se ha convertido en la misión principal del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). En uno de los últimos informes sobre la implementación del EEES (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015a) se reconoce que nos encontramos en un momento crucial. Precisamente los compromisos presentados por los ministros de Educación de 47 países en la Conferencia Ministerial de Yerevan en mayo de 2015 y que afectan a más de 4000 instituciones universitarias, dan forma a las reformas que se deben emprender en los próximos años para completar el EEES. Como se verá con mayor profundidad en el primer capítulo, en la actualidad nos encontramos en una fase de consolidación donde aún queda mucho por hacer y donde uno de los focos de especial atención es el aprendizaje del alumno. Un aprendizaje autónomo, centrado en el alumno y que se ajuste con las necesidades del mercado laboral y de la sociedad en su conjunto.

Introducción

Estas premisas se concretaron en los objetivos generales de esta investigación, que se detallan a continuación y que se verán de forma más detallada en la parte empírica de este trabajo:

1. Revisar y seleccionar algunos instrumentos y construir y validar (si es pertinente) otros para medir la autopercepción de los estudiantes de Magisterio sobre los determinantes seleccionados para esta investigación.
2. Analizar el perfil de los alumnos de las universidades madrileñas participantes en función de la titulación que están cursando.
3. Analizar el perfil de los alumnos en función del tipo de centro en el que están matriculados: universidad pública, universidad privada o centro adscrito.
4. Analizar las relaciones de los determinantes personales (Autopercepción Académica, Autoeficacia Académica, Autorregulación, Enfoques de Aprendizaje), la percepción de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular y de éstos con la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación.

Para dar respuesta a estos objetivos se estructura esta tesis en cuatro partes diferenciadas que guardan estrecha relación entre sí y que tratan de articular un conjunto coherente.

La primera parte está compuesta por los cuatro primeros capítulos que atienden al marco teórico sobre el que se apoya la presente investigación. En el primero de los capítulos se afrontan los principales desafíos que existen en la actual Educación Superior y que han desencadenado la creación del EEES que se sustenta en dos corrientes confluentes: una más teórica y otra vinculada a la política educativa. A lo largo del capítulo se hace un recorrido por ambas corrientes con el fin de definir las

características de la Educación Superior hoy en día. Tomando como punto de partida el marco de la Educación Superior actual, centrado en el aprendizaje del alumno, en el segundo capítulo se exponen algunos modelos que tratan de explicar precisamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Descender a este nivel de concreción nos permitirá conocer qué variables determinan el aprendizaje de los alumnos. Esto, de la mano de la revisión bibliográfica que se presenta, nos lleva a identificar una serie de determinantes que, según la literatura, influyen de forma decisiva en potenciar un aprendizaje de calidad. Será en el tercer capítulo donde se presentarán con más detenimiento cada uno de los determinantes personales (Autopercepción Académica, Autoeficacia Académica, Autorregulación, Enfoques de Aprendizaje) y de otros determinantes como la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular, que se han seleccionado para ser estudiados en esta investigación. Aunque todos estos determinantes son constructos muy genéricos, se ha tratado de sintetizar los aspectos más relevantes de cada uno con el fin de poder ofrecer una panorámica general de cada uno de ellos que sirva de referencia para el marco empírico. Se cierra el marco teórico con el capítulo cuatro, dedicado a la formación inicial del Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria, lo cual nos ofrece una visión de cómo han ido evolucionando los distintos planes de formación y qué características tienen los planes actuales para entender mejor el contexto de la investigación.

La segunda parte de este trabajo, que está dedicada al estudio empírico, se estructura en tres capítulos: quinto, sexto y séptimo. En el quinto capítulo se expone la metodología de la investigación: por un lado se presenta el diseño del estudio (se plantean los objetivos generales y específicos, el diseño metodológico, se justifica y se describe la muestra elegida y se presentan las variables medidas en este estudio. A lo largo del capítulo sexto se analiza el instrumento utilizado, así como el proceso de elaboración, los análisis de su funcionamiento a través del análisis de fiabilidad y de

Introducción

validez (constructo y criterial). En el séptimo capítulo se muestran los resultados obtenidos, estructurando en un primer momento los resultados de acuerdo con el perfil del alumno según la titulación para presentar en segundo lugar el perfil del alumno según el tipo de centro en el que está matriculado. Se concluye este capítulo presentando los resultados de las relaciones establecidas entre las variables de investigación.

La tercera parte de esta tesis está compuesta por un solo capítulo, el octavo, en el que, tomando como referencia el trabajo desarrollado tanto en el marco teórico como el empírico, se exponen las principales conclusiones de esta investigación. En base a estas conclusiones se proponen algunas recomendaciones. Además se incluyen algunas fortalezas y debilidades que determinarán las líneas de investigación futuras que se plantean llevar a cabo.

La cuarta y última parte de esta tesis está formada por dos grandes bloques. Por un lado, se encuentran las referencias bibliográficas y jurídicas que se han consultado y por otro, los anexos que complementan buena parte de la información aportada durante todo el trabajo.

Para finalizar esta Introducción, es preciso dejar constancia de dos consideraciones finales, tanto de fondo como de forma, que permitan ayudar a interpretar la intención de lo escrito.

En primer lugar, se opta, a lo largo de este documento, por el uso genérico del masculino con objeto de facilitar la lectura y sin ánimo alguno de exclusión. De modo más específico, se utilizará el término "maestro" de forma genérica, englobando tanto al masculino como al femenino, salvo que se especifique lo contrario (por ejemplo,

Escuelas Normales de Maestras). Se entiende, por tanto, bajo esta denominación a aquellos profesionales que ejercen la docencia en la Educación Infantil y/o en la Educación Primaria, reservándose el término profesor para otros niveles educativos (Secundaria, universidad).

La segunda de las consideraciones es que se ha perseguido la máxima rigurosidad en el presente trabajo siguiendo las directrices de la *American Psychological Association* (en adelante, APA) tanto en el diseño de las tablas (apartados 5.01-5.25), de los datos numéricos y las variables de estudio (apartados 4.31, 4.35, 4.45, 4.46). Aunque pudiera parecer una falta de uniformidad en cuanto a la presentación de los datos recogidos, especialmente en el séptimo capítulo¹.

¹ Nos referimos a aspectos más formales como poner dos o tres decimales, según el caso, o a presentar los valores con cero delante de las fracciones decimales o sin cero (apartado 4.35, APA, 2010a). Así, se tuvo en cuenta, como regla general, poner dos dígitos en los decimales en este documento con el fin de facilitar la comprensión, salvo en las tablas donde se presenten los valores de probabilidad (p), que recogían tres decimales. Además se ha usado el cero delante del punto decimal en aquellos números menores de uno y donde el estadístico pudiera exceder de uno como, por ejemplo, los valores de la d de Cohen, pero, en cambio, no se ha usado el cero delante de una fracción decimal cuando el estadístico no pudiera ser mayor de uno (correlaciones, proporciones o niveles estadísticamente significativos).

Capítulo 1:

La Educación Superior en el siglo XXI

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

1. INTRODUCCIÓN
2. PRINCIPALES DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL
3. RECORRIDO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL MARCO DEL EEES
 - 3.1. Nivel supranacional
 - 3.2. Nivel nacional
 - 3.3. Nivel institucional
4. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA
5. ELEMENTOS DE CAMBIO *VERSUS* RETOS EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO
 - 5.1. Retos pedagógicos
 - 5.2. Retos institucionales
 - 5.3. Reformulación de la figura del docente y del estudiante
6. BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO

“La Universidad, la Educación Superior, tiene que convertirse en el faro que ilumine los caminos del mañana (...) y ser torre de vigía”
(Mayor Zaragoza, 2010, pp. 288-289).

*“Higher education is an important part of the solution to our current difficulties.
Strong and accountable higher education systems provide
the foundations for thriving knowledge societies.
Higher education should be at the heart of our efforts to overcome
the crisis – now more than ever”*
(CEMES, 2012, p. 1).

1.INTRODUCCIÓN

Se da comienzo el marco teórico con un capítulo que pretende enmarcar este trabajo de investigación en el contexto de la formación universitaria actual que, en los últimos años ha adoptado un mayor protagonismo si cabe, por la configuración del EEES. Tal y como reflejan las dos citas que inician este capítulo (Mayor Zaragoza, 2010; CEMES, 2012), la Educación Superior hoy en día desempeña un papel clave: por un lado no sólo nos orienta sobre dónde confluye el camino del mañana sino que además, como se reconoce en la cita de la conferencia ministerial celebrada en Bucarest, ahora más que nunca es parte de la solución a las dificultades actuales. Por esto, hoy tiene más sentido si cabe hablar de la importancia de la Educación Superior. A lo largo de este capítulo se encontrarán distintas argumentaciones que ayudarán a conocer mejor qué características definen la Educación Superior de hoy en día que, como se verá, es fruto de la confluencia de distintas políticas educativas que han implicado a su vez una serie de elementos de cambios que han retroalimentado dichas políticas educativas y que han surgido para hacer frente a los principales desafíos a los que se debía dar respuesta desde la universidad.

Para ello, se analizarán en primer lugar los tres grandes desafíos a los que tiene que hacer frente la Educación Superior en la actualidad: la equidad, la calidad y la

preparación óptima de los estudiantes para el futuro. La necesidad de dar una respuesta eficaz a estos desafíos ha supuesto una reformulación del ámbito universitario que se concreta con una serie de políticas educativas que han configurado el EEES.

En segundo lugar, se realizará un recorrido por dichas políticas educativas tanto a nivel supranacional y nacional como institucional. En este recorrido es importante detenerse en hacer un breve análisis de aquellas políticas de la Educación Superior que se han orientado en la búsqueda de la calidad, un elemento clave, como se verá a lo largo de este capítulo.

Seguidamente, en consonancia con estas políticas educativas, se analizarán los elementos de cambio que han surgido para potenciar la calidad del aprendizaje en el marco universitario actual así como los retos educativos que han supuesto dichos elementos de cambio.

Se cierra este capítulo con una breve síntesis de las ideas más importantes con el fin de ofrecer un mayor sentido del contexto universitario en el conjunto de la investigación en general.

2.PRINCIPALES DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL

Como quedaba de manifiesto en la cita del Comunicado de Bucarest (CEMES, 2012, p. 1) que aparecía al principio del capítulo, ahora más que nunca, la Educación Superior puede contribuir a solucionar nuestras dificultades actuales, ya que unos sistemas universitarios fuertes y responsables proporcionan las bases de la próspera

sociedad del conocimiento y dan respuesta a grandes cuestiones a los que se enfrenta. Si realizamos un análisis global de la Educación en los últimos años, podemos comprobar que ha tenido que hacer frente, al menos, a tres grandes desafíos que también afectan decisivamente a la Educación Superior: la equidad, la calidad y la preparación óptima de los estudiantes para el futuro².

En primer lugar, nos centraremos en la preocupación por el desarrollo de la *equidad*, es decir, el interés por ampliar el acceso a los estudios universitarios que antes estaba limitado a un perfil socioeconómico determinado. Fue especialmente a partir de la década de los noventa, cuando se desarrolló una reforma en el sector universitario en cuanto a su expansión, reestructuración y refinanciación, entendiéndola como una condición previa para el progreso social y el desarrollo económico. Esto provocó que el número de alumnos creciera de manera exponencial, pero sin subir en proporción el de profesores, quienes se enfrentaban a nuevos desafíos dentro de unas aulas cada vez más diversificadas en cuanto a la base cultural, la capacidad y la motivación de los alumnos, entre otros (Biggs, 1999).

En segundo lugar, desde finales del siglo XXI se ha puesto especial interés en incrementar los niveles educativos de *calidad* tanto en los planes de estudio y las instituciones como en todas las personas que forman parte del contexto educativo tanto docentes, alumnos, personal administrativo como otros profesionales (Toranzos, 1996; UNESCO, 2004). Sobre todo ello se hablará más en profundidad en el cuarto epígrafe de este capítulo.

² Estos desafíos se corresponden también con las tendencias educativas estudiadas en el Informe elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) donde se analiza en profundidad más de 450 reformas adoptadas en los últimos siete años (OECD, 2015). Como en las referencias bibliográficas se encuentran publicaciones de esta organización en español y en inglés, con el fin de unificar y facilitar la identificación de dichas referencias, se preservará la alusión a esta organización con sus siglas en inglés (OECD).

En el Comunicado de Bucarest (CEMES, 2012, p. 1) se formulan estos dos desafíos en uno solo: “Estamos de acuerdo en adoptar las medidas nacionales encaminadas a ampliar el acceso general a la educación superior de calidad”. En nuestro país también queda de manifiesto en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE): “Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. (...) Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación” (LOMCE, 2013, p. 97860). En la actualidad se sigue trabajando para encontrar una respuesta satisfactoria que permita atender tanto lo cuantitativo (mayor matriculación y oferta educativa) como lo cualitativo (que la educación sea de calidad)³.

A estos dos desafíos hay que sumar un tercero: dar respuesta a las nuevas necesidades que han surgido en el ámbito social, cultural, económico y empresarial, es decir, *preparar al alumno* de forma satisfactoria para el mercado laboral, proporcionarle mejores competencias y formarle para una ciudadanía activa basada en principios democráticos, éticos y solidarios⁴. Para dar respuesta a estas necesidades formativas es preciso la reestructuración de las titulaciones de manera que incorporen aprendizajes de carácter profesional y que tengan en cuenta las nuevas maneras que

³ Enkvist (2011) ve en este interés por lo cuantitativo y lo cualitativo la clave que podría explicar la crisis de la educación actual. Así, a mediados del siglo XX, la pedagogía occidental se proponía conseguir una educación democrática, aunque sin un método claramente definido. Los gobiernos se vieron abocados a elegir entre mantener unos sistemas educativos de calidad y de alta exigencia, abriéndolos a los alumnos que hasta el momento no tenían acceso a él o bien, unificar el sistema al máximo de modo que se pudiera ofertar uno y el mismo para todos, lo que implicaba el descenso de nivel y el aligeramiento de los contenidos. Esta segunda opción ha sido la más generalizada en los países occidentales, lo que ha tenido unas consecuencias concretas, según esta autora: ha descendido el nivel de conocimientos de los alumnos y ha aumentado el trato irrespetuoso a los profesores, despertando la conciencia y obligando a replantear las políticas educativas.

⁴ Esta misma idea se recoge en el comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París (UNESCO, 2009, p. 2) donde queda reflejado que: “La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia”.

tienen los alumnos de percibir el aprendizaje, incluyendo métodos actualizados para el autoaprendizaje y el aprendizaje colectivo, a través de diversos medios, tanto humanos como electrónicos (Pozo y Monereo, 2009; Mayor Zaragoza, 2010; Bowden y Marton, 2012).

Frente a estos desafíos desencadenados a nivel mundial, resulta oportuna una reflexión sobre cómo responder a las actuales necesidades de un modo más eficaz, lo que supone, a su vez, la reformulación del marco educativo universitario como estrategia global con el fin de recuperar el liderazgo académico y la búsqueda de la excelencia, tanto en una docencia y un aprendizaje de máxima calidad como en una investigación del más alto nivel.

Esta reformulación no sólo se ha ampliado a muchos más países de los que conforman la Unión Europea, con la creación del EEES, sino que ha repercutido fuera de las “fronteras europeas”, estando presente este interés en renovar las universidades también en otros lugares como, por ejemplo, Latinoamérica⁵. Además, durante estos últimos años han aumentado los encuentros, conferencias y las colaboraciones⁶ con otras instituciones universitarias “no europeas”, adquiriendo así la reforma de la Educación Superior un carácter cada vez más global, lo que es valor añadido.

⁵ En el caso de Latinoamérica es importante reseñar que se está trabajando por la configuración de un nuevo espacio iberoamericano basándose en el desarrollo del *Proyecto Alfa Tuning América Latina*, similar al que se ha desarrollado en Europa. Se puede acceder al *Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina* en el siguiente enlace: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>.

⁶ Algunos de estos encuentros son, por ejemplo, la Conferencia Internacional de Educación Superior (ICHE) que se reúnen bajo el título: “*El papel de la universidad para unir civilizaciones*” en Kuala Lumpur (Malasia) entre el 22 y el 24 de Agosto de 2008, los encuentros celebrados dentro del marco del Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior (ELES) o las Conferencias Mundiales sobre la Educación Superior organizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, UNESCO), como es el caso de la celebrada en Cartagena de Indias (Colombia) entre el 4 y el 6 de Junio de 2008 o la organizada en París (Francia) entre el 5 y el 8 de Julio de 2009.

Es preciso apuntar que esta reformulación supone al mismo tiempo un reto y una oportunidad para desarrollar un conjunto de mejoras, de innovaciones docentes y nuevas metodologías que son fruto de la reflexión y el consenso entre todos los agentes implicados en la docencia universitaria ante esta nueva realidad académica. Desde entonces, no sólo ha habido una ingente cantidad de información relacionada con este tema a través de profusos artículos y libros sino que, además, es un tema ampliamente desarrollado por la mayoría de las universidades por medio de numerosos seminarios, conferencias o jornadas. Pero esta difusión ha ido aún más lejos: no sólo han aparecido conceptos nuevos como, por ejemplo, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (Créditos ECTS), sino que se han creado diferentes instituciones y organizaciones relacionadas con el proceso de innovación educativa. Dentro de éstas, por ejemplo, asumen un papel clave el denominado *Grupo E4* configurado por las cuatro principales asociaciones europeas en Educación Superior que se han unido para coordinar sus trabajos conjuntos y organizar eventos encaminados a la implementación del *proceso de Bolonia* y que ahora siguen teniendo un papel clave dentro del EEES⁷. Estas cuatro asociaciones son:

- Asociación Europea de Universidades (*European University Association*, en adelante, EUA).
- Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (*European Association of Institutions in Higher Education*, en adelante, EURASHE).
- Asociación Europea de Agencias de Garantía de Calidad (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, en adelante, ENQA).

⁷ Entre las diversas tareas realizadas por el E4 es preciso poner de relieve el Informe presentado en la conferencia ministerial de Londres en 2007 sobre el Registro Europeo de las Agencias de Garantía de Calidad para la Educación Superior. Este informe promovió la creación el 4 de marzo de 2008 del *European Quality Assurance Register for Higher Education* (en adelante, EQAR) formado en la actualidad por 37 agencias de 18 países. España forma parte de EQAR desde 2008 y a fecha de enero de 2015 existen seis agencias españolas dentro de ella: AAC-DEVA, ACSUCYL, ACSUG, ANECA, AQU y UNIBASQ, que ha sido la última agencia española en incorporarse, concretamente durante el comité de registro celebrado entre el 28-29 de noviembre de 2014. Se podrá ampliar más información sobre el significado de estas siglas así como de las tareas desarrolladas por estas agencias en el apartado 3.3.1. de este capítulo.

- Asociaciones Nacionales de Estudiantes Europeos (*European Students' Union*, en adelante ESIB/ESU).

Esta reformulación del marco educativo se ha ido materializando en dos corrientes confluentes: una de índole teórica y otra más vinculada a la política educativa (Muñoz San Roque, 2006; Torre, 2007). A continuación y, tras haber realizado un exhaustivo análisis de diferentes fuentes bibliográficas, se presentará a lo largo del resto de este capítulo las políticas educativas para enlazar posteriormente con los desafíos educativos que han surgido a raíz de los elementos de cambio propuestos que caracterizan el marco de la Educación Superior. Tal y como se verá, dichas corrientes están íntimamente ligadas y se retroalimentan.

3.RECORRIDO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL MARCO DEL EEES

Con el fin de profundizar más sobre el contexto universitario en el que nos encontramos inmersos actualmente, se presentará una breve síntesis de aquellos hitos de la política educativa que han ido marcando la dirección de la armonización de este proceso a través de los tres niveles en los que se ha implementado esta reforma educativa: supranacional⁸, nacional e institucional, enlazando en este último nivel tanto con el interés por la búsqueda de la calidad educativa en la Educación Superior como con las implicaciones, de índole más teórica, que se deberán materializar en los centros de Educación Superior.

⁸ Aunque los tres niveles de implementación mencionados por Consejo de Europa (2006) son internacional, nacional e institucional, se ha considerado más pertinente hablar de nivel supranacional en lugar de internacional ya que según RAE (2014) mientras que el nivel internacional está vinculado con los países, el nivel supranacional está relacionado con organismos e instituciones internacionales, que se sitúan por encima del ámbito de los gobiernos e instituciones nacionales y que actúan con independencia de ellos. Resulta más adecuado, por tanto, hablar en este apartado de nivel supranacional ya que se alude a la labor desempeñada por los diferentes Organismos Internacionales que si bien, no han nacido con objetivos de naturaleza educativa, salvo la UNESCO, sí que han contribuido a tener un papel clave en la mejora en el ámbito educativo.

3.1 Nivel supranacional

Como ya se anticipaba, esta reformulación del marco educativo se ha ido materializando en dos corrientes confluentes: una pedagógica y otra vinculada a la política educativa. En ambas corrientes ha adoptado un papel fundamental la labor desempeñada por una serie de organismos internacionales que han tratado de dar respuesta a las nuevas necesidades formativas y, a la vez, radiografiar la situación educativa vigente. Valle (2015, p. 12) concreta esta labor en cuatro grandes contribuciones al ámbito educativo: “(1) el liderazgo reflexivo, (2) el impulso de grandes proyectos de cooperación internacional en materia de educación, (3) el establecimiento de marcos de interpretación de la realidad educativa o, incluso, (4) el intento de armonizar algunos elementos o estructuras de los sistemas educativos”.

El *liderazgo reflexivo* de este tipo de organismos e instituciones internacionales está ligado a la divulgación de una serie de estudios e informes técnicos que no solo sirven como punto de partida para reflexionar globalmente sobre el marco educativo vigente hasta el momento sino además para proponer los cambios necesarios para ajustarse mejor a las necesidades actuales y marcar así unas tendencias educativas globales que ayuden a su mejora. Es preciso aclarar que no se trata de documentos de “política pública”, que establezcan normativas vinculantes sino más bien informes elaborados por cuerpos académicos independientes del Estado y que formulan recomendaciones hacia el gobierno y hacia las instituciones. Es el caso de los informes *Attali* en Francia, *Dearing* y *McKinsey* en el Reino Unido o *Boyer* en Estados Unidos. Posteriormente propiciarían la creación de otro tipo de informes en el que ya

estarían implicados varios países como, por ejemplo, el Informe *Pearson*⁹ centrado en la educación pre-universitaria, el Informe *Trends*¹⁰, centrado en la Educación Superior o diversos estudios referidos a todos los niveles educativos como son la serie de *Datos Clave (Key Data Series)*¹¹ de Eurydice u otros elaborados por la OECD como, por ejemplo, el denominado *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen* (OECD, 2015) donde se analiza en profundidad más de 450 reformas adoptadas desde 2008 hasta 2014 en diversos países.

Otros documentos que también han sido determinantes para ofrecer un marco reflexivo universal y que ofrecen una radiografía sobre los retos educativos que debieran afrontarse, han sido el *Informe Delors* de la UNESCO o los informes de la Unión Europea, entre los que destacan dos: el de *Construir Europa a través de la educación y la formación* y más recientemente el que atañe a las *Competencias Clave* (Valle, 2015).

Este liderazgo reflexivo, a su vez, retroalimenta la tercera contribución de las instituciones supranacionales ya mencionada, puesto que esta reflexión ha propiciado la *creación de un marco de interpretación de la realidad educativa*. Así, movidos por las tendencias y los resultados de los informes publicados, se han llevado a cabo una

⁹ Por la temática de esta investigación, destaca especialmente el denominado *The learning curve Report* publicado en 2012, que recoge los resultados de un proyecto global para identificar los elementos comunes de una educación eficaz con el fin de ayudar a influir en la política educativa y las prácticas, a nivel local, regional y nacional. Se puede consultar más información en su página web: www.pearson.com.

¹⁰ El proyecto **Trends** fue creado por la EUA para reunir en un único informe bianual toda la información disponible sobre cómo se estaban desarrollando las políticas de Educación Superior europeas ofreciendo un mapa real y actual sobre la implementación del EEES en cada país, de ahí su nombre (*Tendencias*, en español). Este documento se presentaba en cada conferencia ministerial como fuente de información esencial. Su última publicación, *Trends 2010*, tiene el objetivo adicional de examinar una década de reformas del *Proceso de Bolonia* en el contexto de otros cambios que han afectado a la Educación Superior, ya sea mediante la cooperación internacional, la evolución europea o la nacional.

¹¹ La serie *Datos Clave* de Eurydice es una colección de datos e indicadores estadísticos sobre la educación en diversos países europeos. Se puede acceder a sus versiones digitales en la siguiente dirección: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php.

serie de investigaciones que se han concretado en la elaboración de diversos instrumentos que nos han permitido conocer de una forma más rigurosa y fiable la realidad educativa en distintos niveles formativos y en diversos países.

Los datos extraídos de dichos instrumentos han dado lugar, a su vez, a otros informes que han marcado diversas líneas de trabajo y que han propiciado la reflexión sobre la mejora educativa. Un claro ejemplo de este tipo de estudios e instrumentos en el ámbito académico en general se pueden encontrar, entre otros, en: EECL¹², ICCS¹³, PIAAC¹⁴, PIRLS-TIMSS¹⁵, PISA¹⁶, TALIS¹⁷ o TEDS-M¹⁸.

¹² El **EECL** (*Estudio Europeo de Competencia Lingüística*) elaborado por la Comisión Europea tiene como objeto proporcionar a los países participantes datos comparables sobre el dominio de las lenguas extranjeras y un mayor conocimiento de lo que puede denominarse “buenas prácticas” en el aprendizaje de idiomas (Volumen I) así como identificar factores para la mejora del rendimiento de los alumnos (Volumen II).

¹³ El estudio **ICCS** (*International Civic and Citizenship Study*) también elaborado por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (en adelante IEA) es un estudio internacional que evalúa los aprendizajes y la competencia cívica y ciudadana, así como la actitud de los alumnos hacia la educación cívica.

¹⁴ El **PIACC** es el *Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos* que la OECD ha desarrollado para valorar el nivel de conocimientos, el grado y distribución de destrezas de la población adulta a lo largo de su vida laboral, entre los 16 y los 65 años. Se recoge información sobre los antecedentes personales de la población seleccionada en la muestra, información sobre las exigencias del puesto de trabajo, el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) y, en general, el nivel de comprensión lectora y la capacidad de cálculo.

¹⁵ El estudio **PIRLS** (*Progress in International Reading Literacy Study*) y el **TIMSS** (*Trends in International Mathematics and Science Study*) son estudios internacionales elaborados por la IEA que analizan el progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias de cada uno de los países participantes. Aunque son dos estudios independientes, el Informe español presenta los resultados de forma conjunta donde se analizan los resultados generales y por niveles, su relación con el contexto social, económico y cultural y su relación con el contexto escolar.

¹⁶ El *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*, más conocido por sus siglas en inglés: **PISA** (*Programme for International Student Assessment*), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. Está dirigido por la OECD. PISA resalta aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.

¹⁷ **TALIS** (*Teaching And Learning International Survey*) es la primera encuesta internacional de la OECD centrada en docencia y aprendizaje. Su objetivo es llenar las importantes lagunas de información en las comparaciones internacionales de los sistemas educativos. Un análisis de campo por parte del TALIS permitirá a los países identificar a otros que enfrentan retos similares y aprender de otros enfoques de política. Actualmente el estudio se está realizando en 24 países de los cuatro continentes y quizá otros países se unan al estudio en una etapa posterior.

¹⁸ El informe, dirigido y coordinado por la IEA, **TEDS-M** (*Teacher Education and Development Study in Mathematics*) recoge los resultados del estudio internacional sobre la formación inicial de los maestros en Matemáticas tanto en Educación Primaria como Secundaria.

Las dos contribuciones restantes mencionadas por Valle (2015), tanto el *impulso de grandes proyectos de cooperación internacional en materia educativa* como el *intento de armonizar algunos elementos o estructuras de los sistemas educativos*, están íntimamente relacionadas, ya que ambas iniciativas buscan una mejora de la educación y están implicados varios países para aunar esfuerzos. Pero existen entre ambas unos matices diferenciadores. Mientras que la primera hace referencia al desarrollo de acciones educativas más universales como las implementadas, por ejemplo, a través del movimiento *The Education for All* de la UNESCO para promover la alfabetización de adultos, la escolarización de niños y niñas, una educación básica de calidad o la movilidad de estudiantes y profesores, entre otros, en la segunda se encuadran esfuerzos de armonización más concretos como es el caso del denominado *Proceso de Bolonia*, al que se han ido sumando, hasta la fecha, 48 países y que culminaba en el 2010 con la implementación del denominado EEES¹⁹ que es la consolidación de dicho proceso. A partir de esta fecha se distinguen dos fases: una primera de implementación, donde se ponen en funcionamiento las nuevas titulaciones acordes con esta reforma y una segunda de materialización, donde se pueden revisar los resultados de las primeras promociones de dichas titulaciones. En la actualidad nos encontramos en esta segunda fase. A continuación, se profundizará más en esta cuestión, dada su importancia en el contexto de esta investigación.

Antes de presentar con más detalle el *Proceso de Bolonia*, es preciso recordar que la Educación, en todos sus niveles, no se mostró como un elemento clave a lo largo del proceso de construcción de la Unión Europea, ya que se consideraba que era

¹⁹ El EEES es el fruto de los logros conseguidos a través del denominado "*Proceso de Bolonia*" que comenzó con las *Declaraciones de La Sorbona* (1998) y *Bolonia* (1999) y culminó con la Declaración de Budapest-Viena en el año 2010. Se tratará, por tanto, de la materialización más ambiciosa en el terreno educativo cuyas raíces se enmarcan dentro del *Tratado de Maastricht* de 1992 de la Unión Europea, que consagra oficialmente el nombre de "Unión Europea" (UE) que en adelante sustituirá al de Comunidad Europea. Supone un paso decisivo en la unión política (Valle, 2006).

competencia de cada uno de los países. Esto no impidió que se desarrollaran diferentes programas (como el programa *Sócrates*²⁰ y sus respectivos subprogramas *Comenius*²¹, *ERASMUS*²², *Grundtvig*²³ o *Leonardo Da Vinci*²⁴) que incentivaron la movilidad de alumnos y profesores y que, además, promovieron la cooperación y la innovación en la enseñanza. Sin embargo, la educación junto con la construcción de una Europa común y la sociedad del conocimiento desencadenaron un desafío para Europa, que implicaba necesariamente poner en funcionamiento una estrategia global: la reforma de los sistemas de Educación Superior con el fin de incidir en el ámbito social, cultural, económico y empresarial.

²⁰ El programa **Sócrates** de la Comunidad Europea en el ámbito de la educación, Su tercera fase abarcó el período comprendido entre el 1 de enero de 2007 y el 31 de diciembre de 2013. Esta fase, denominada LLL (acrónimo de *LifeLong Learning*), contó con un presupuesto de 7000 millones de euros. Los objetivos que se marcó este programa son: 1) reforzar la dimensión europea de la educación en todos los niveles; 2) fomentar una mejora cuantitativa y cualitativa del aprendizaje de las lenguas de la Unión Europea; 3) promover la cooperación y la movilidad en el ámbito de la educación; 4) fomentar las innovaciones en el desarrollo de prácticas y materiales educativos; 5) estudiar temas de interés común en el ámbito de la política educativa. En este programa podían participar los 28 estados miembros de la Unión Europea (Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania y Suecia) así como los países pertenecientes a la AELC (Asociación Europea de Libre Comercio) y al EEE (Espacio Económico Europeo): Islandia, Liechtenstein y Noruega, además de Turquía, país candidato a la adhesión.

²¹ El subprograma **Comenius** tiene por objeto reforzar la dimensión europea en el campo de la educación Infantil, Primaria y Secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos.

²² El Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*), más conocido como **ERASMUS**, fue creado en 1987 y forma una parte importante del programa de la Unión Europea que se denomina *Sócrates II*. Su nombre le fue dado en honor al filósofo, teólogo y humanista Erasmo de Rotterdam (1465-1536). Su objetivo se centra en mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades, estimulando la movilidad en Europa y mejorando la transparencia y el pleno reconocimiento académico de los estudios y cualificaciones en toda la Unión. Erasmo se incorporó posteriormente al programa *Sócrates* cuando éste fue instituido en 1995.

²³ El subprograma **Grundtvig** atiende a las necesidades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con la educación de adultos y sus acciones son parte de los objetivos de la Comisión Europea de promover una política de aprendizaje durante toda la vida en cada uno de los países participantes. Este subprograma recibe su nombre en honor a Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), un filósofo, poeta, pedagogo y teólogo danés que defendía que la educación debía ser accesible para todos los ciudadanos a lo largo de toda la vida y debería incluir, no sólo el conocimiento sino también la responsabilidad cívica y el desarrollo personal y cultural.

²⁴ El subprograma **Leonardo Da Vinci** se centra en atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todas las personas implicadas en la educación y Formación Profesional, así como a las instituciones y organizaciones que imparten o facilitan esa formación.

Aunque hubo distintos hitos históricos²⁵ que influyeron decisivamente en la configuración de una dimensión europea de la educación, esta reforma tuvo dos antecedentes clave: la *Carta Magna* de las Universidades Europeas²⁶ y el *Convenio Sobre Reconocimiento de Cualificaciones Relativas a la Educación Superior en la Región Europea*²⁷.

De acuerdo con numerosos autores, la *Declaración de La Sorbona* firmada el 25 de mayo de 1998²⁸ marcó el inicio de este proceso, ya que es en este documento donde se mencionaba por primera vez la idea de espacio de Educación Superior en el ámbito europeo. Además, se citaba el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (Créditos ECTS) y la estructura del sistema en dos ciclos: grado y postgrado. Desde este mismo encuentro se animaba al resto de estados miembros de la Unión Europea y a otros

²⁵ Entre estos hitos históricos significativos se encuentran tratados, programas o la creación de instituciones que desarrollaron tareas claves en esta línea, Valle (2005, 2006, 2009, 2012) destaca especialmente (por orden cronológico): el Tratado de Euratom (desde 1957), el reconocimiento de títulos (desde 1963), el Programa de Acción en Materia Educativa (1976), los programas de movilidad de profesores (desde 1976), el Instituto Universitario Europeo de Florencia (1979), el programa ERASMUS (desde 1987) y el Tratado de Maastricht (1992), entre otros.

²⁶ La Carta Magna de las Universidades Europeas en Bolonia fue firmada el 18 de septiembre de 1988 con motivo del IX centenario de su universidad. En este documento se reconoce el papel esencial de la universidad en el siglo XXI que se fundamenta en cuatro principios: 1) la universidad es una institución autónoma que produce y transmite de manera crítica la cultura por medio de la investigación y la docencia; 2) la actividad docente es indisoluble de la actividad investigadora; 3) la libertad de investigación, de enseñanza y de formación son principios fundamentales de la vida de las universidades y 4) la universidad ignora toda frontera geográfica o política y afirma la necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas.

²⁷ Este convenio constituye el Instrumento internacional por el que los países se comprometen a reconocerse mutuamente tanto los periodos de estudios cursados en Instituciones de Educación Superior y los títulos otorgados en ese nivel como las titulaciones que dan acceso al mismo. Está en vigor desde 1999 y estaba abierto a la firma, tanto de los estados miembros del Consejo de Europa y los de la región de la UNESCO denominada Europa, como de cualquier otro signatario, estado contratante o parte en el Convenio cultural europeo del Consejo de Europa y/o el Convenio de la UNESCO de Convalidación de Estudios y Títulos o Diplomas relativos a Educación Superior en los estados de la región Europa, que hubieran sido invitados a participar en la Conferencia Diplomática encargada de la aprobación de dicho convenio. En estos últimos años, distintos Estados han ido manifestando progresivamente su consentimiento hasta alcanzar un total de 53 Estados. Cada uno de ellos se ha podido acoger a: su ratificación, su firma sin reserva de ratificación, su adhesión o su notificación de sucesión. Todos los países miembros del EEES (48) lo han ratificado salvo Grecia. Bielorrusia, la última incorporación firmó su adhesión en 2002. España lo ratificó en 2009.

²⁸ En dicha universidad francesa se reúnen los ministros de Educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido, los cuatro países más poblados de la Unión Europea, para firmar esta Declaración instando al desarrollo de un *Espacio Europeo de Educación Superior*, donde se promueva la movilidad tanto de alumnos como de personal docente e investigador, que se favorezca la integración en el mercado laboral de los ciudadanos, así como el desarrollo global del continente.

países europeos a que se sumasen a esta iniciativa. Tras este primer acercamiento, se produjo el encuentro clave que marcó las pautas durante todo este proceso y que se concretaba con la *Declaración de Bolonia*²⁹.

La creación del EEES requería, por tanto, esfuerzos permanentes de apoyo, seguimiento y adaptación para responder a las necesidades en evolución constante, por lo que se decidió convocar reuniones bianuales con el fin de evaluar los progresos realizados y marcar las nuevas directrices para el futuro. Este tipo de reuniones se denominaron *conferencias o cumbres ministeriales (Ministerial Summit)* ya que en ellas se reunían los ministros de Educación de los países implicados. Los principales comunicados que surgieron como fruto de estas conferencias ministeriales fueron: el *Comunicado de Praga* en 2001, el *Comunicado de Berlín* en 2003, el *Comunicado de Bergen* en 2005, el *Comunicado de Londres* en 2007, el *Comunicado de Leuven y Louvain-la-Neuve* en 2009 y el *Comunicado de Viena y Budapest* en 2010, que supuso el inicio del EEES y la culminación del llamado *Proceso de Bolonia* (CEMES, 2010).

Conviene destacar que, en parte, el éxito y los acuerdos logrados en las conferencias ministeriales fueron gracias al trabajo previo realizado en las distintas convenciones de las Instituciones de Educación Superior europeas³⁰ y a otros encuentros celebrados previamente a cada una de las conferencias ministeriales como, por ejemplo, las convenciones de los representantes sindicales de los alumnos

²⁹ El Comunicado de la conferencia ministerial, celebrada el 19 de junio de 1999, es ratificado por los representantes de veintinueve estados europeos, no sólo los países miembros de la Unión Europea, sino también los del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del Este y centro de Europa. En esta declaración se reafirma la adhesión a los principios generales de la *Declaración de La Sorbona* y se marca también el plazo para cumplir estos objetivos: antes de finalizar la primera década del milenio, es decir, antes de 2010. Este Comunicado ha tenido tal trascendencia que, al periodo de transición entre este Comunicado y la fecha final propuesta (2010), se conoce como *Proceso de Bolonia*.

³⁰ Son ejemplos de estas convenciones las celebradas en marzo de 2001 en Salamanca (España), en mayo de 2003 en Graz (Austria), en marzo-abril de 2005 en Glasgow (Reino Unido), en marzo de 2007 en Lisboa (Portugal) y en marzo de 2009 en Praga (República Checa).

(ESIB/ESU)³¹ o la Cumbre de Barcelona de 2002 donde se reunieron los líderes de quince naciones de la Unión Europea y de trece países candidatos a sumarse a la organización, con el fin de profundizar en la creación de un EEES.

Además, la divulgación de los informes *Trends* y otras publicaciones de la Comisión Europea³², así como el papel desempeñado por el *Grupo de Seguimiento del Trabajo de Bolonia*³³ cuya misión era coordinar y orientar la implementación del *Proceso de Bolonia*, tuvieron un papel clave durante el proceso.

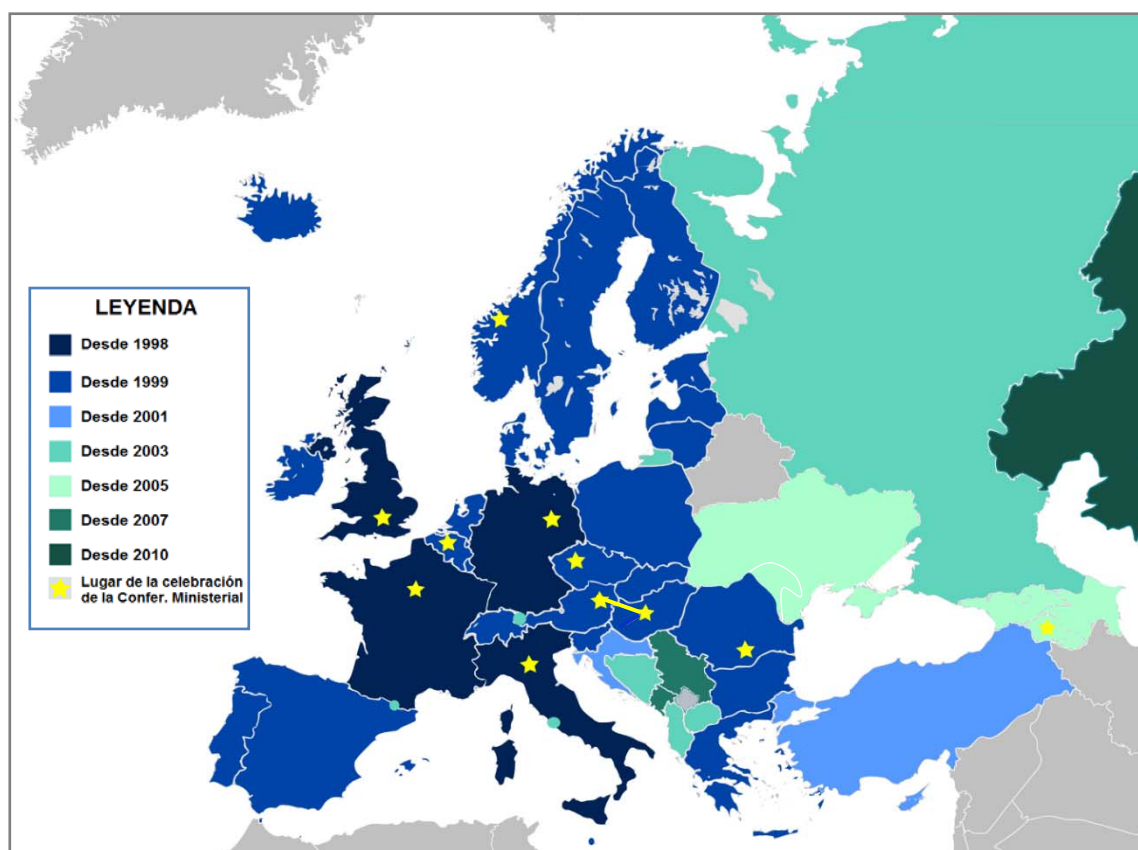
En la Figura 1.1 se muestra un mapa donde se reflejan los 47 países que se han ido incorporando a este proceso así como el lugar donde se han celebrado cada una de las cumbres ministeriales (señalado con el icono de una estrella) desde la Declaración de la Sorbona (1998) hasta el *Comunicado de Viena y Budapest* en (2010). Además se ha señalado el lugar de las dos últimas Conferencias Ministeriales desde la culminación del *Proceso de Bolonia*: la celebrada en 2012 en Bucarest (Rumanía) y en 2015 en Yerevan (Armenia). Como se puede comprobar, el número de países ha ido aumentando progresivamente aunque desde 2010 se ha mantenido hasta la reciente incorporación de Bielorrusia en mayo de 2015. Países como Mónaco o San Marino han manifestado su interés en incorporarse en un futuro próximo.

³¹ A lo largo del *Proceso de Bolonia*, el ESIB/ESU organizó dos veces al año diferentes convenciones de estudiantes europeos. Dichas convenciones se celebraron en los países que albergaban la presidencia de la Unión Europea durante el proceso. A raíz de esta convención en Göteborg en 2001, el ESIB/ESU llegó a ser uno de los principales ponentes dentro en las conferencias ministeriales.

³² Algunas de estas publicaciones aludidas fueron presentadas en las propias conferencias ministeriales (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003, 2005).

³³ Este grupo de seguimiento, también conocido por sus siglas en inglés BFUG (*Bologna Follow Up Group*) estaba constituido por funcionarios de los ministerios responsables de la Educación Superior de cada estado miembro del proceso. Estos grupos se encargaban de preparar las conferencias ministeriales y de realizar seminarios sobre temas específicos. Tras la conferencia ministerial celebrada en Bergen se establecieron como miembros consultivos del Grupo de Seguimiento: el Consejo de Europa, la Estructura Pan-Europea de la Internacional de la Educación, el Centro Europeo para la Educación Superior (UNESCO-CEPES), la Confederación de Sindicatos de Empresarios y Trabajadores Europeos (UNICE) así como las ESIB/ESU, la ENQA y la EURASHE, ya citadas anteriormente al mencionar al *Grupo E4*.

Figura 1.1. Cronología de la incorporación de los países al *Proceso de Bolonia*



Fuente: Elaboración propia³⁴

A continuación se muestra, a modo de síntesis, la cronología del *Proceso de Bolonia* que recoge los aspectos más relevantes hasta la implementación del EEES (Figura 1.2), tomando como referencia y ampliando la información presentada en Eurydice (2010). Esta figura tiene dos lecturas, por una parte en sentido horizontal, se puede analizar cómo han ido evolucionando las siete principales metas de dicha implementación (sombreadas en dicha figura) que han estado presentes de forma directa o indirecta en cada una de las conferencias ministeriales (movilidad, sistema común de titulaciones, dimensión social, aprendizaje permanente, utilización de

³⁴ Este mapa se ha creado *ex profeso* con la ayuda del programa *Inkscape*. Se ha tomado como referencia la información procedente de Eurydice (2010) así como de la página web oficial de *EHEA Ministerial Conference* que se puede consultar en el apartado de referencias bibliográficas. La incorporación de Bielorrusia al producirse en mayo de 2015 no se considera dentro del *Proceso de Bolonia* (1999-2010), sino ya dentro del EEES, por ese motivo no aparece marcado en el mapa.

créditos, cooperación europea en la garantía de calidad y dimensión europea del conocimiento). Como se puede observar, no todas estas metas surgen de la *Declaración de Bolonia* en 1999, otras se establecieron basándose en comunicados posteriores como, por ejemplo, la Dimensión social a partir del Comunicado de Praga (2001). Es preciso realizar otra aclaración, en el Comunicado de Bergen no aparece recogido expresamente ningún cambio dentro de la *utilización de créditos*, por ese motivo, se muestra en blanco.

Por otra parte, si la lectura se hace en sentido vertical, se puede apreciar un resumen de lo más importante de cada uno de los encuentros. En la Figura 1.2³⁵ no se tiene en cuenta el resto de encuentros posteriores ya que, como se ha aludido con anterioridad, se considera que este proceso terminaba en 2010.

³⁵ Tal y como puede observarse en los documentos oficiales presentados en las referencias bibliográficas, unas veces se han llamado declaraciones y otras, comunicados. En la Figura 1.2 se ha mantenido su denominación original.

Figura 1.2. Cronología del Proceso de Bolonia

Movilidad de estudiantes y docentes	Movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo	Dimensión social de la movilidad	Portabilidad de préstamos y becas; Mejora de los datos sobre movilidad	Atención a los visados y permisos de trabajo	Afrontar el reto de los visados y permisos de trabajo y sistema de pensiones y los reconocimientos	Objetivo para 2020: 20% de movilidad estudiantil
Sistema común de titulaciones en dos ciclos	Titulaciones fácilmente comprensibles y comparables	Reconocimiento equiparable; Desarrollo de títulos comunes reconocidos	Inclusión del nivel de doctorado como tercer ciclo; Reconocimiento de títulos y períodos de estudio; Titulaciones comunes	Adopción del MEC-EEES; Puesta en marcha de los Marcos Nacionales de Cualificaciones	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2010	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2012
		Dimensión Social	Igualdad de acceso	Refuerzo de la dimensión social	Compromiso de elaborar planes nacionales de acción con un seguimiento eficaz	Objetivos nacionales de la dimensión social medidos antes de 2020
		Aprendizaje permanente (AP)	Conjunción de las políticas nacionales de AP; Reconocimiento del aprendizaje previo	Itinerarios formativos flexibles en la Educación Superior	Trabajar para una comprensión común del papel de la Educación Superior en el Aprendizaje Permanente; Colaboraciones para mejorar la empleabilidad	El aprendizaje permanente como responsabilidad pública que exige una red potente de colaboraciones; Llamada a trabajar sobre la Empleabilidad
Utilización de créditos	Sistema de créditos (ECTS)	ECTS y Suplemento Europeo al Título (SET)	ECTS con fines de acumulación de créditos		Necesidad de un uso coherente de las herramientas y prácticas de reconocimiento	Continuar con la implementación de las herramientas de Bolonia
	Cooperación europea en la garantía de calidad	Cooperación entre los profesionales de la calidad y el reconocimiento	Garantía de calidad en los niveles institucional, nacional y europeo	Adopción de estándares y directrices europeos de garantía de calidad	Creación del Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR)	La calidad como principio vertebrador del EEES
La Europa del Conocimiento	Dimensión europea de la Educación Superior	El EEES como un espacio atractivo	Vínculos entre Educación Superior e investigación	Cooperación internacional basada en valores y en el desarrollo sostenible	Adopción de una estrategia para mejorar la dimensión global del proceso de Bolonia	Fomentar el diálogo sobre la política global a través de los Foros sobre la Política de Bolonia
Declaración de La Sorbona (1998)	Declaración de Bolonia (1999)	Comunicado de Praga (2001)	Comunicado de Berlín (2003)	Comunicado de Bergen (2005)	Comunicado de Londres (2007)	Comunicado de Leuven y Lovain-la-Nueve (2009)
Firmada por Alemania, Francia, Italia y Reino Unido. (4 países)	Se suman además Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España , Estonia, Finlandia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, República Checa, Rumanía, Suecia y Suiza. (29 países)	Se unen además: Chipre, Croacia y Turquía. (32 países)	En 2002 se une Liechtenstein y ya en 2003 se suman además: Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, Macedonia, Rusia, Serbia-Montenegro y Vaticano. (40 países)	Se unen: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania. (45 países)	Esta vez, Serbia y Montenegro acuden como países ya independientes. (46 países)	Desde 2010 se une Kazajistán (47 países)

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2010)

Tras la presentación de la cronología del *Proceso de Bolonia* es preciso detenerse en analizar los principales cambios acontecidos desde el 2010 a la actualidad. Así, según se muestra en los últimos informes de los representantes de los estudiantes, de las instituciones e incluso en los comunicados de las conferencias de Londres (2007), de Leuven y Lovain-la-Nueve (2009), de Viena-Budapest (2010) y de Bucarest (2012), el periodo de implementación no culminó en el 2010, sino que se ha seguido trabajando para terminar de efectuar aquellos aspectos que quedaron pendientes así como para atender a nuevas necesidades y seguir animando a otros países a que se incorporen. Se determinó además, seguir manteniendo las conferencias, siendo las siguientes fechas propuestas en 2015 (en Yerevan, Armenia), 2018 (en Francia) y 2020 (pendiente de confirmación aún).

Estos puntos clave en los que había que seguir trabajando, quedan reflejados en el logo de la conferencia ministerial celebrada en 2010 (Figura 1.3).

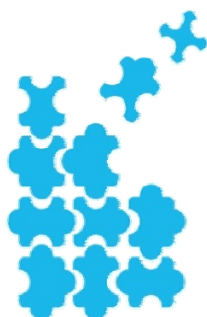


Figura 1.3. Logo de la conferencia ministerial Aniversario 2010

Así, según su autora Zsuzsanna Palman³⁶, las nueve piezas ensambladas simbolizan los principales valores del EEES: la movilidad, los ECTS, el Suplemento al Título, el reconocimiento de las cualificaciones, los marcos de cualificaciones, la defensa de las identidades nacionales e intereses comunes y la cooperación entre los interesados, incidiendo a su vez en un papel activo de las instituciones y de los estudiantes.

³⁶ La interpretación del logo ha sido extraída de la página web oficial del Proceso de Bolonia 2007-2010: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/. Dicho logo, fue diseñado por Zsuzsanna Palman, una estudiante de cuarto año en la universidad húngara de Bellas Artes. Además de la interpretación de su autora, se podría añadir otra relacionada con el hecho de simbolizar la diversidad de cada uno de los países miembro con diferentes piezas que se van uniendo y van encajando, formando una unidad que respeta la diversidad. Éste será el logo que se mostrará en todos los comunicados posteriores, junto con el logo del *Proceso de Bolonia*, formado por cuatro estrellas sobre un fondo azul.

En los últimos comunicados ministeriales ha quedado demostrado que aún quedaba mucho camino que recorrer dentro del EEES y que el ritmo de la implementación de este proceso en cada uno de los países implicados ha sido heterogéneo. Esta heterogeneidad puede deberse, en parte, a tres causas que se detallan a continuación:

1. *Apoyo gubernamental:* es primordial, no sólo para desarrollar normativas propias que regulen a las instituciones educativas de cada país o proporcionen la financiación de las universidades sino también para convertirlas en agentes activos. En función del grado en que se dé este apoyo a las instituciones de cada país, será mayor o menor el grado de su implementación.
2. *Diversidad de los países participantes:* Tal y como se refleja en el *Informe Trends V* presentado por la EUA en la conferencia ministerial de Londres, existe gran diversidad en su implementación no sólo entre los distintos países entre sí, sino incluso dentro del propio país³⁷.
3. *Momento en el que se han incorporado al proceso:* En general, en aquellos países que antes se hayan sumado al EEES, se notará un nivel de desarrollo superior con respecto a aquellos países que se han incorporado después³⁸.

Específicamente en los dos últimos comunicados ministeriales, tanto en el Comunicado de Bucarest (CEMES, 2012) como en el Comunicado de Yerevan

³⁷ El ritmo de implementación será menor en países con menos alumnos de Educación Superior que en aquellos donde exista mayor número de población universitaria, como es el caso de Rusia que cuenta con 1146 Instituciones de Educación Superior acreditadas. Esto estaría, a su vez, directamente relacionado con la diversidad dentro del propio país. Además habría que añadir la situación económica y política de dichos países, que influirá de una forma decisiva. Dos claros ejemplos de cómo puede verse afectada por la inestabilidad política son el caso de Chipre y el de Kosovo que están haciendo grandes esfuerzos por unirse a este proceso. En el país chipriota existe una zona limítrofe que se encuentra bajo el Gobierno de las Naciones Unidas y otra zona, no reconocida internacionalmente, gobernada por Turquía. Por otro lado, está el caso de Kosovo, cuya república no ha sido reconocida unánimemente a nivel internacional como Estado soberano. Todo esto supone que sus esfuerzos serán mayores comparado con otros países con estabilidad política.

³⁸ Hay que hacer una excepción en el caso de Georgia que se incorporó en 2005 y en dos años se ha podido comprobar que el impacto del *Proceso de Bolonia* en este país fue superior que en otros países, incluyendo a algunos que han formado parte de él desde el principio, tal y como se refleja en el *Informe Trends V* realizado por la EUA.

(CEMES, 2015) queda de manifiesto el compromiso por lograr el nivel más alto posible de la financiación pública de la Educación Superior por parte de los países miembros, ya que afirman que esta apuesta es necesaria para superar la crisis socioeconómica puesto que implica una inversión en el futuro. Se establecen como prioridades a nivel nacional para el periodo 2012-2015 y para el periodo 2015-2020, entre otras, las siguientes: 1) Fortalecer las políticas de ampliación del acceso y el aumento de las tasas de graduados para proporcionar una Educación Superior de calidad para todos; 2) Trabajar para mejorar la empleabilidad, el aprendizaje permanente, la resolución de problemas y las habilidades empresariales mejorando la cooperación con los empleadores; 3) Fortalecer la movilidad como un medio para un aprendizaje mejor; 4) Establecer las condiciones que fomentan el aprendizaje centrado en el estudiante, los métodos de enseñanza innovadores, sin dejar de involucrar a los estudiantes y al personal en las estructuras de gobierno en todos los niveles; 5) Mejorar la calidad y aplicabilidad tanto de la enseñanza como del aprendizaje y, por último, 6) Hacer los sistemas más inclusivos para ajustarse mejor a la diversidad de la población debido a la inmigración y los cambios demográficos.

También se insta a tener en cuenta las conclusiones y recomendaciones del Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia (EACEA/Eurydice, 2013), donde se invita a los países que no hayan concluido la aplicación de los marcos nacionales de cualificaciones compatibles con el EEES a que redoblen sus esfuerzos y a que se revise la legislación nacional para cumplir plenamente con la Convención de Reconocimiento de Lisboa antes de finales de 2016.

En el ámbito europeo, a modo de preparación de la próxima Conferencia Ministerial en 2018 se anuncia que se desarrollarán varias líneas de trabajo, entre las que destacan tres: 1) el desarrollo de un proyecto piloto voluntario para promover el

aprendizaje entre iguales (*peer learning*) dentro de la dimensión social de la Educación Superior en los países que lo soliciten, 2) la labor de un grupo pionero de países en la exploración de formas de alcanzar el reconocimiento académico automático de los títulos comparables y 3) el compromiso por incluir cualificaciones de ciclo corto en el marco global de cualificaciones para el EEES (QF-EEES), con base en los descriptores de Dublín. Además se aprueba la Guía revisada de usuarios de los ECTS, como documento oficial dentro del EEES.

Dentro del contexto supranacional e íntimamente relacionada a su vez con el contexto nacional que se presentará a continuación, cabría mencionar la estrategia *Europa 2020* para el crecimiento y el empleo. Así, la Unión Europea se ha marcado como fecha de referencia el año 2020 para alcanzar cinco objetivos principales en los siguientes ámbitos: empleo, investigación y desarrollo, clima/energía, educación, integración social y reducción de la pobreza. En concreto, el objetivo principal educativo se desglosa en dos: uno muy vinculado con la Educación Superior, ya que se ponen como meta que al menos un 40% de las personas de 30 a 34 años de edad deberán completar estudios de nivel terciario; el otro objetivo educativo que se marca es reducir las tasas de abandono escolar prematuro por debajo del 10%. Así, en España esta estrategia Europa 2020 se ha materializado a partir de 2011 en el *Programa Marco de I+D+I, Horizonte 2020 Tendencias Universidad 2020*, vinculada a la *Estrategia Universidad 2015*, de la que se hablará con más detalle dentro del nivel nacional. Se trata de un programa de financiación para la investigación y la innovación de la Unión Europea que refleja la ambición de aportar ideas, crecimiento y empleo para el futuro³⁹. Horizonte 2020 tendrá una duración de siete años (2014-2020) y un presupuesto previsto en torno a 80.000 millones de euros.

³⁹ Se puede consultar más sobre esta iniciativa en: http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm.

Detrás de los cambios estructurales, si se realiza una lectura en profundidad de las metas propuestas a lo largo de todo este proceso de implementación, se puede observar que se muestra especial interés en la calidad y en la mejora de los entornos formativos y de sus resultados, así como que no se desea un simple desplazamiento de énfasis de la enseñanza al aprendizaje sino que además se actualiza lo que entendemos por este proceso, adoptando unos matices nuevos que contemplan el aprendizaje de forma cuantitativa (saber más) y cualitativa (saber mejor) que favorezcan una mejor preparación para el futuro de los estudiantes pero a la vez, persigue un cambio interior de la persona. Todos estos aspectos también son de especial interés en esta tesis doctoral y, por tanto, serán abordados posteriormente con mayor profundidad.

Una vez presentada el nivel supranacional de la reformulación de la Educación Superior, se expondrá el segundo nivel que corresponde con el ámbito nacional donde se analizará el papel desarrollado por España desde que se incorporó a este proceso de renovación educativa.

3.2 Nivel nacional

Como ya se ha presentado, la incorporación española en el EEES tuvo lugar en 1999, cuando firmó la *Declaración de Bolonia*. Por lo tanto, es a partir de esta fecha, conforme a la actual organización política europea, cuando España como estado miembro pudo desarrollar normativas propias que permitieran implementar dichas políticas educativas y que además regularan a las instituciones educativas. Este interés por llevar a cabo la implementación del *Proceso de Bolonia* en España se ha manifestado en el incremento en los últimos años del presupuesto designado desde el Ministerio de Educación y desde las Comunidades Autónomas para incentivar

programas y proyectos piloto con el fin de adaptar las universidades españolas al EEES⁴⁰.

En el marco legislativo actual quedan recogidos los puntos clave definidos en las declaraciones europeas a través de diversas Leyes Orgánicas, Reales Decretos, Órdenes Ministeriales y Resoluciones. Más adelante, en el Cuadro 1.1 se podrá consultar la legislación más significativa en este proceso. En esta línea, el Ministerio de Educación⁴¹ presentó también varios documentos especialmente significativos, como, por ejemplo, el *Documento-Marco para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior* (MECD, 2003) que declara que el Ministerio comparte plenamente los objetivos del Proceso de Bolonia y que asume la responsabilidad que le compete para promover y llevar a cabo las modificaciones que hayan de realizarse en las estructuras de los estudios universitarios para alcanzar la plena integración del sistema español en el EEES o el documento de trabajo con la propuesta sobre *La organización de las Enseñanzas Universitarias en España* (MEC, 2006b) que recoge las líneas maestras de cómo se van a organizar las nuevas enseñanzas universitarias para adaptarse al EEES.

Es preciso mencionar en este contexto la *Estrategia Universidad 2015*, una iniciativa pilotada inicialmente en 2008 por el Gobierno de España a través de la Secretaría de Estado de Universidades del Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) que está encaminada a la renovación de las universidades españolas mediante la coordinación

⁴⁰ Según datos del Informe *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07* elaborado por Eurydice (2007), el Ministerio de Educación destinó para el EEES 6.6 millones de euros en 2005 mientras que para el 2006, la cantidad destinada ascendió a los 13.2 millones de euros. Este presupuesto descendió con datos más actuales (Eurydice, 2012) que confirman que España invirtió el 1.1% de su Producto Interior Bruto (es decir, 11.5 millones de euros), según datos extraídos en Junio de 2011.

⁴¹ A lo largo de este trabajo de investigación se mencionará el Ministerio de Educación sin hacer referencia a otras denominaciones que se han ido adoptando a lo largo de las diferentes legislaturas políticas. Sí se respetará su denominación original en las referencias bibliográficas.

de los sistemas universitarios autonómicos y el desarrollo de un sistema universitario español actualizado, de modo que se pueda acometer los ejes estratégicos de mejora y modernización de la Universidad, propuestos por la Comisión Europea en la Agenda Europea de Modernización de las Universidades. Los ejes iniciales de la *Estrategia Universidad 2015* se agruparon en cuatro ámbitos (misiones, personas, capacidades y entorno). Dentro de cada uno de ellos se han diseñado líneas estratégicas que, en conjunto, abarcan los principales retos de la Agenda Europea de Modernización de las Universidades y dan respuesta a los problemas más específicos del Sistema Universitario Español. De forma paralela, España apoya el nuevo enfoque aportado por Horizonte 2020⁴² tal y como se refleja en la legislación vigente⁴³ y, además, para guiar su ejecución, ha diseñado la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación⁴⁴ así como un plan estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016⁴⁵.

⁴² Si se desea más información sobre la posición española sobre el Horizonte 2020 se puede consultar el informe elaborado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Economía y Competitividad, que se basa en la consulta a un amplio grupo de expertos del sistema español de I+D+I. Este informe está disponible en: <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.edc7f2029a2be27d7010721001432ea0/?vqnextoid=32c21e0d68a98310VqnVCM1000001d04140aRCRD>.

⁴³ En concreto con la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, que deroga la Ley de Investigación Científica y Tecnológica de 1986, se establece un marco general para el fomento y la coordinación de la investigación científica y técnica con el fin de contribuir al desarrollo sostenible y al bienestar social mediante la generación y difusión del conocimiento y la innovación.

⁴⁴ La Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación es el instrumento marco en el que quedan establecidos los objetivos generales a alcanzar durante el período 2013-2020 ligados al fomento y desarrollo de las actividades de I+D+I en España. Estos objetivos se alinean con los que marca la Unión Europea dentro del nuevo programa marco Horizonte 2020 para el período 2014-2020, contribuyendo a incentivar la participación activa de los agentes del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación en el Espacio Europeo. Se puede consultar más información en el siguiente enlace: http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/Estrategia_espanola_ciencia_tecnologia_innovacion.pdf

⁴⁵ Este Plan está integrado por cuatro programas estatales que corresponden a los objetivos generales establecidos en la Estrategia española de Ciencia y Tecnología y de Innovación. Los programas estatales se despliegan en un total de 18 subprogramas de carácter plurianual, que se desarrollarán principalmente mediante convocatorias de concurrencia competitiva en las que se detallarán las modalidades de participación y financiación.

Finalmente se presenta, a modo de síntesis, el Cuadro 1.1 donde se hace una “radiografía” de cómo se sitúa España con respecto al *Proceso de Bolonia*, detallando las medidas específicas necesarias para alcanzar los objetivos⁴⁶, así como el estado de estos logros. Para la elaboración de este cuadro se ha tomado como referencia parte del informe de progreso de nuestro país realizado por el Ministerio de Educación con motivo de su comparecencia en la conferencia ministerial celebrada en Bergen (Noruega) durante el 19 y el 20 de mayo de 2005, así como los resultados de los informes *Focus on the Structure of Higher Education in Europe* (Eurydice, 2007, 2010) y la legislación promulgada en el BOE⁴⁷.

⁴⁶ Debido a la importancia que ha ido adoptando a partir de la Conferencia en Bergen la dimensión social como una condición necesaria para el atractivo y la competitividad del EEES, se ha decidido incluirla aunque no se muestre en los objetivos originales marcados con la Declaración de Bolonia. En cambio, uno de los objetivos que sí estaba presente en dicha Declaración, la dimensión europea en la Educación Superior, no se desarrollará ya que las medidas específicas están íntimamente relacionadas con los objetivos 1, 4, 6 y 7, presentados en el Cuadro 1.1.

⁴⁷ La legislación ha sido rigurosamente actualizada hasta la fecha del 17 de mayo de 2015.

Cuadro 1.1. Avance de los logros de España con respecto a los puntos clave relacionados con el EEES

OBJETIVOS PROCESO BOLONIA	MEDIDAS ESPECÍFICAS PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS EN ESPAÑA	ESTADO DE LOS LOGROS
1. Adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable	☐ Proyecto Tuning financiado por la UE para determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y específicas de cada disciplina, facilitando así el reconocimiento de las titulaciones europeas más efectivamente.	☐ España ratificó en 2009 el Convenio de Lisboa.
	☐ Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre , por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.	☐ Se ha terminado de confeccionar el marco normativo para la implantación de las principales herramientas propuestas en las declaraciones y comunicados de los Ministros de Educación Superior en Bolonia (1999), Praga (2001) y Berlín (2003).
	☐ Real Decreto 49/2004, de 19 de enero , sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.	☐ Se presentó una propuesta preliminar en 2007 sobre el Marco europeo de cualificaciones.
	☐ Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero , por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de Educación Superior. <i>Modificado posteriormente por:</i>	☐ Gracias al Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre se está adaptando el sistema para que los ECTS sean aplicados en todos los estudios.
	▪ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. A su vez, éste se <i>modifica por el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero</i>, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.	☐ Los nuevos programas y títulos oficiales ofrecidos por todas las universidades españolas aparecen publicados en el BOE.
	▪ Orden ECI/1519/2006, de 11 de mayo de 2006, por la que se establecen los criterios generales para la determinación y realización de los requisitos formativos complementarios previos a la homologación de títulos extranjeros de Educación Superior.	☐ El comienzo efectivo de la impartición de las enseñanzas de Grado tuvo lugar el curso 2008-2009.
	▪ Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de Educación Superior.	☐ Se puede emitir el Suplemento Europeo al Título tanto en español, en una lengua oficial de Unión Europea o en una lengua cooficial.
	▪ Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos extranjeros de Educación Superior.	☐ El Real Decreto 22/2015, de 23 de enero establece los requisitos de expedición del Suplemento Europeo acorde con las enseñanzas universitarias oficiales.
	☐ Orden ECI/3686/2004, de 3 de noviembre , por la que se dictan normas para la aplicación del Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos extranjeros de Educación Superior. <i>Modificada posteriormente por:</i>	☐ El Ministerio ha planteado con el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero , una reestructuración de la duración de las titulaciones (grados de 180-240 créditos y Másteres de 60-120 créditos) pero la CRUE acuerda una moratoria de dos años para esta reforma.
	▪ Orden ECI/1712/2005, de 2 de junio, por la que se modifica la Orden ECI/3686/2004, de 3 de noviembre, por la que se dictan normas para la aplicación del Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos extranjeros de Educación Superior.	
	☐ Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo , por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de Educación Superior.	
	☐ Orden ECI/1712/2005, de 2 de junio , por la que se modifica la Orden ECI/3686/2004, de 3 de noviembre, por la que se dictan normas para la aplicación del Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos extranjeros de Educación Superior.	
	☐ Orden ECI/1519/2006, de 11 de mayo , por la que se establecen los criterios generales para la determinación y realización de los requisitos formativos complementarios previos a la homologación de títulos extranjeros de Educación Superior.	
	☐ Orden ECI/2514/2007, de 13 de agosto , sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor.	
	☐ Real Decreto 861/2010, de 2 de julio , por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.	

Cuadro 1.1. Avance de los logros de España con respecto a los puntos clave relacionados con el EEES (Continuación)

OBJETIVOS PROCESO BOLONIA	MEDIDAS ESPECÍFICAS PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS EN ESPAÑA	ESTADO DE LOS LOGROS
2. Establecer un sistema basado en dos ciclos principales: Grado y Postgrado	☐ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) <i>modificada posteriormente por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril</i> , por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).	☐ Se han tramitado y aprobado por el Gobierno (Enero, 2005) las normas correspondientes al establecimiento de la nueva estructura de las enseñanzas en dos ciclos: Grado y Postgrado, incluyendo éste último tanto los estudios de Máster como de Doctorado.
	☐ Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.	☐ Se ha comenzado el proceso para la renovación de los programas de estudios correspondientes.
	☐ Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. <i>Modificado posteriormente por:</i>	☐ En la actualidad las nuevas titulaciones se encuentran en proceso de verificación, seguimiento, acreditación o renovación de la acreditación.
	☐ Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el RD 55/ 2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado.	☐ Con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) se modifican también los requisitos de acceso y admisión a las enseñanzas oficiales de Grado, que se concretan con el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.
	☐ Real Decreto 189/2007, de 9 de febrero, por el que se modifican determinadas disposiciones del Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado.	☐ Ha aumentado la oferta educativa para mejorar competitividad europea, cohesión social e igualdad de oportunidades.
3. Favorecer el Aprendizaje permanente (lifelong learning)	☐ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Deroga el RD 55/2005 y el RD 56/2005 (sin perjuicio del período transitorio hasta el 2015). <i>Modificado posteriormente por:</i>	☐ En el proyecto Grundtvig , está <i>Let Me Learn</i> , un sistema avanzado que trabaja en la línea del aprendizaje permanente para adultos y se basa en una teoría del aprendizaje, un vocabulario específico de términos, un paradigma de investigación riguroso y una serie de modelos de implementación. El punto de contacto en España es el departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.
	☐ Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.	☐ Ha aumentado la oferta educativa para mejorar competitividad europea, cohesión social e igualdad de oportunidades.
	☐ Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.	☐ En el proyecto Grundtvig , está <i>Let Me Learn</i> , un sistema avanzado que trabaja en la línea del aprendizaje permanente para adultos y se basa en una teoría del aprendizaje, un vocabulario específico de términos, un paradigma de investigación riguroso y una serie de modelos de implementación. El punto de contacto en España es el departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.
	☐ Orden ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor.	☐ Ha aumentado la oferta educativa para mejorar competitividad europea, cohesión social e igualdad de oportunidades.
3. Favorecer el Aprendizaje permanente (lifelong learning)	☐ REAL DECRETO 1044/2003 de 1 de agosto por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. Este Suplemento simplifica la permeabilidad de los sistemas educativos nacionales en su función de educación permanente.	☐ En el proyecto Grundtvig , está <i>Let Me Learn</i> , un sistema avanzado que trabaja en la línea del aprendizaje permanente para adultos y se basa en una teoría del aprendizaje, un vocabulario específico de términos, un paradigma de investigación riguroso y una serie de modelos de implementación. El punto de contacto en España es el departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.
	☐ El subprograma Grundtvig, dentro del Programa Sócrates, atiende a las necesidades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con la educación de adultos y sus acciones son parte de los objetivos de la Comisión Europea de promover una política de aprendizaje durante toda la vida en cada uno de los países participantes. Los objetivos que se plantean son aprender para: - Incrementar su capacidad para jugar un rol activo y completo en la sociedad y desarrollar su conocimiento cultural; - Mejorar su nivel de empleo adquiriendo o actualizando sus habilidades generales; - Realzar su capacidad de acceso o reingreso a los esquemas formales de educación.	☐ En el proyecto Grundtvig , está <i>Let Me Learn</i> , un sistema avanzado que trabaja en la línea del aprendizaje permanente para adultos y se basa en una teoría del aprendizaje, un vocabulario específico de términos, un paradigma de investigación riguroso y una serie de modelos de implementación. El punto de contacto en España es el departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.

Cuadro 1.1. Avance de los logros de España con respecto a los puntos clave relacionados con el EEES (Continuación)

OBJETIVOS PROCESO BOLONIA	MEDIDAS ESPECÍFICAS PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS EN ESPAÑA	ESTADO DE LOS LOGROS
4. Promocionar la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de Educación Superior europeas	☐ Adopción de un sistema comparable de titulaciones universitarias que permita la movilidad de profesionales y estudiantes y el reconocimiento de títulos y períodos de estudio.	☐ Se ha aumentado el presupuesto de los programas de becas favorecedores de la movilidad hacia dentro (SENECA) y hacia fuera del país.
	☐ Real Decreto 1044/2003 de 1 de agosto por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.	
	☐ Másteres Europeos.	
	☐ ECTS.	☐ España constituye el primer país de destino para los estudiantes de los otros países europeos en el conjunto del programa Erasmus. Asimismo es muy destacada la participación de estudiantes españoles que se desplazan temporalmente al resto de los países europeos en el marco de ese programa.
	☐ Ayudas económicas (becas) del Gobierno nacional y de los Gobiernos regionales, así como de las propias universidades que incluyen el mantenimiento de la beca para estancias fuera del país y la concesión de una ayuda adicional complementaria durante el período de estancia en el extranjero.	
5. Desarrollar la dimensión social	☐ Facilidades interinstitucionales.	
	☐ La regulación de los visados facilita la movilidad desde y hacia países fuera del ámbito UE y asociados (EEE).	
	☐ Ayudas económicas (becas) del Gobierno nacional y de los Gobiernos regionales así como Servicios de Orientación y Asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio.	☐ Universidades, MEC, empresas y otros organismos ofertan becas y servicios de Orientación y Asesoramiento a estudiantes.
	☐ Promoción de la dimensión europea y fomento del desarrollo de títulos conjuntos entre centros españoles y europeos a través de los Másteres Europeos Conjuntos que implican al menos a tres instituciones europeas de tres países diferentes.	☐ Ha aumentado la oferta de Másteres europeos dentro de los programas Erasmus Mundus y el Joint Masters Project (European University Association).
	☐ Resolución de 18 de julio de 2005 , de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se conceden ayudas para la financiación de propuestas orientadas a diseñar la adecuación de las instituciones universitarias dentro del marco del Proceso de Bolonia e impulsar acciones para promover la construcción del EEES y la adaptación progresiva de nuestro sistema de Educación Superior al mismo.	
6. Participar activamente en el diseño del EEES de las instituciones universitarias y de los estudiantes	☐ La Orden ECI/2790/2006, de 8 de septiembre , por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones para la financiación de la adaptación de las instituciones universitarias al EEES.	☐ En su plan de acción para 2007, ANECA incluyó la participación de estudiantes en sus programas de evaluación de la calidad.
	☐ La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril , por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU) preveía la elaboración de un estatuto del estudiante universitario con el fin de articular su participación. Además se ha creado un Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).	
	☐ Programa Erasmus Mundus aprobado en 2003 (Decisión 2317/2003 de 5 de diciembre del Consejo y Parlamento Europeo) y renovado para el período 2009-2013 (Resolución legislativa del Parlamento Europeo, de 21 de octubre de 2008). Tiene alcance mundial y propone una oferta claramente «europea», realizando en todo el mundo la calidad y el atractivo de la Educación Superior europea.	☐ Erasmus Mundus abarca el período entre 2004-2008 y el 2009-2013. La Unión Europea destinó aproximadamente 230 millones de euros (el 90% destinado a las becas). Se ha calculado que de este programa se han beneficiado 4.170 titulados y 1.020 académicos en los cinco primeros años.
7. Promocionar el atractivo del EEES para el resto de países del mundo	☐ Se está desarrollando la configuración de un nuevo espacio iberoamericano (<i>Proyecto Tuning América Latina</i>) en el que las universidades españolas adoptarán un papel importante.	

Fuente: Elaboración propia

3.3 Nivel institucional

El último nivel en la implementación de la reforma de la Educación Superior es el que abarca el ámbito institucional español. En él, habría que diferenciar dos aspectos, por un lado la labor desarrollada por las diferentes Agencias de Calidad, labor que está a su vez muy relacionada con la búsqueda de la calidad que se detallará más en el apartado siguiente y, por otro lado, cómo cada centro universitario ha implementado este proceso de convergencia de la Educación Superior.

3.3.1. La labor de las Agencias de Calidad

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante, ANECA)⁴⁸ y la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (en adelante, REACU)⁴⁹ destacan especialmente entre aquellas instituciones y organismos nacionales que han promovido la publicación de los documentos clave relacionados con la calidad que han ido surgiendo de forma paralela a la normativa nacional expuesta y, a menudo, como anticipo a ésta. En un segundo lugar, pero no menos relevante, se situaría la labor realizada por la Conferencia de Rectores de las

⁴⁸ A partir del 2002 tienen lugar diversas convocatorias de la ANECA, en las que han participado masivamente las universidades españolas, para establecer los diseños de los nuevos grados y másteres. Uno de los objetivos prioritarios de la ANECA es colaborar con las universidades en todos los procesos que conduzcan a garantizar la calidad y la competitividad del sistema universitario español. La agencia publica todos sus documentos, resultados, detalles como miembro del comité de calidad y aquellos aspectos relevantes de sus programas en su página web oficial (www.aneca.es), así como en su boletín corporativo *AneQualitas* y los *Libros Blancos*, que han sido decisivos en el diseño de las nuevas titulaciones.

⁴⁹ La REACU tiene como objetivo armonizar sus tareas dentro de los parámetros internacionales de buenas prácticas, partiendo del reconocimiento mutuo y recíproco de las acciones que realizan las demás Agencias.

Universidades Españolas (CRUE)⁵⁰, las Conferencias de Decanos⁵¹ y los informes de Colegios y Asociaciones Profesionales.

En el II Foro ANECA celebrado el 13 de abril de 2005 bajo el nombre “El papel de las Agencias de Calidad en la mejora de la Educación Superior”, el ministro de Educación, Ángel Gabilando Pujol, recogía en forma de decálogo varias demandas desde la Universidad a las Agencias de Calidad. Entre estas demandas destacamos dos especialmente:

- Se trata de instituciones al servicio de la sociedad y del sistema universitario, para dar cuenta pública de lo que las Universidades hacemos, y para hacerlo se deben desarrollar mecanismos y procedimientos que permitan la comparación, la transparencia, la eficacia, la medición y la mejora. (...)
- No deben convertirse en meros agentes de control y por el contrario con sus evaluaciones deben orientar y ayudar a los evaluados, personas o instituciones, en sus procesos de mejora actuando, por tanto, como Agencias valoradoras más que meramente evaluadoras (ANECA, 2005b, p. 7).

Así, la ANECA es una fundación estatal que se creó el 19 de julio de 2002 con el objetivo de coordinar y dinamizar las políticas de gestión de la calidad en las universidades españolas, para proporcionar una mejora en su posicionamiento y proyección, ya sea en el ámbito nacional como en el internacional. Su misión es: “promover la garantía de la calidad del Sistema de Educación Superior en España y su mejora continua mediante procesos de orientación, evaluación, certificación y acreditación, contribuyendo a la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior y su rendición de cuentas a la sociedad” (ANECA, 2015).

⁵⁰ En la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas se redactaron cuatro comunicados clave (CRUE, 2000, 2002, 2003a, 2003b) cuyas reseñas completas se pueden consultar en las referencias bibliográficas de este trabajo.

⁵¹ Las Conferencias de Decanos son consideradas entidades sin personalidad jurídica diferenciada, a las que se pueden incorporar tanto los decanos como los directores de Facultades y Escuelas Universitarias de las universidades públicas y privadas españolas. En principio, sus miembros se comprometen a adherirse a los principios académicos y democráticos que representan las universidades de origen, declarando como objetivo principal la promoción de dichos principios en el ámbito de los centros que dirigen. Este tipo de Conferencias son interesantes porque crean un foro de debate sobre temas relacionados sobre cada una de las titulaciones universitarias.

CAPÍTULO 1: La Educación Superior en el siglo XXI

La ANECA fomenta relaciones institucionales con agencias y organizaciones internacionales tanto públicas como privadas y además es un miembro notable de dos de las asociaciones más relevantes relacionadas con la acreditación y la evaluación de Educación Superior como es el caso de RIACES⁵² y ALCUE⁵³. A su vez, la ANECA es miembro de la ENQA⁵⁴ y, desde enero de 2003, ha sido representada en su comité de dirección. Ese mismo año, la Agencia también se unió a la Red Internacional de Agencias para la Garantía de la Calidad (INQAAHE)⁵⁵, así como al Consorcio Europeo para la Acreditación (ECA)⁵⁶.

La agencia publica sus documentos, sus resultados y aquellos aspectos relevantes de sus programas en su página web oficial y en su boletín corporativo *AneQualitas*, con el fin de mantener informados tanto a las autoridades públicas como a las universidades. Entre estos documentos se incluyen los *Libros blancos del Programa de Convergencia Europea* (ANECA, 2014a), *El Programa de Convergencia Europea de ANECA (2003-2006)* (ANECA, 2006), el *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo* (ANECA, 2004a) y el *Glosario internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA, 2004b), entre otros.

⁵² RIACES es la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.

⁵³ ALCUE es una red de cooperación que pretende facilitar la cooperación científica y técnica entre Centros de Excelencia de Educación Superior de América Latina, el Caribe y la Unión Europea en el campo de acción del patrimonio cultural.

⁵⁴ La ENQA, ya mencionada al presentar el *Grupo E4*, es la Asociación Europea para la Garantía de Calidad en Educación Superior. Se fundó en 2000 y su misión es promover la cooperación europea de todos los agentes implicados en el proceso de garantía de la calidad.

⁵⁵ La INQAAHE (*International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*) es la Red Internacional de Agencias para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior y se fundó en 1991. El propósito principal de esta red es crear, recopilar y difundir la información sobre la teoría y práctica actual de la evaluación así como la mejora y el control de la calidad en la Educación Superior.

⁵⁶ La ECA (*European Consortium for Accreditation*) es el Consorcio Europeo para la Acreditación. Está fundado por 13 organismos de ocho países (Austria, Holanda, Alemania, Irlanda, Italia, Noruega, Suiza y España). Se ocupa de la acreditación dentro del proceso de garantía de la calidad y tiene como objetivo alcanzar un reconocimiento mutuo de sus respectivos sistemas y evaluaciones de garantía de calidad.

La actividad que lleva a cabo (evaluación⁵⁷, certificación⁵⁸ y acreditación⁵⁹) se desarrolla a través de diferentes programas:

- **ACADEMIA:** es un procedimiento de acreditación nacional que evalúa los *curricula vitae* para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad). Se trata de un modelo integral que evalúa toda la actividad realizada por el profesorado universitario, en investigación, docencia, formación y gestión. La ANECA es quien tiene la competencia exclusiva en este programa porque se trata de una figura estatal, la del funcionario, no autonómica.
- **ACREDITA:** realiza una valoración para la renovación de la acreditación inicial de los títulos oficiales. El programa ACREDITA PLUS va un paso más y realiza una evaluación para la renovación de la acreditación y para la obtención de sellos europeos.
- **AUDIT:** orienta a los centros universitarios en el diseño de sistemas de garantía interna de calidad.
- **DOCENTIA:** es un proyecto que se realiza en acuerdo con las instituciones para que definan sus propios mecanismos de evaluación de calidad docente. Se realiza en conjunto con las Agencias Autonómicas.

⁵⁷ Por lo que respecta a la *Evaluación Institucional*, la ANECA valora los estudios universitarios que conducen a las cualificaciones oficialmente reconocidas para poder supervisar posibles planes de mejora. Los criterios y los indicadores utilizados en este proceso son iguales que los del proceso de la acreditación y está organizado en tres etapas: una evaluación interna, una externa y un informe final.

⁵⁸ Dentro de la *certificación*, su propósito principal es comprobar la calidad de los programas universitarios y sus servicios e introducir una metodología para promover la mejora continua.

⁵⁹ La *acreditación* consiste en comprobar la conformidad con los criterios y estándares establecidos, asegurándose que los resultados de la formación son adecuados y que las competencias que han adquirido los estudiantes están en consonancia con las demandas del mercado de trabajo y la sociedad en su totalidad. Esta organizado en tres etapas: autoevaluación por parte de la universidad solicitante, visita externa y evaluación por la comisión de acreditación formada por miembros que tienen reconocida reputación nacional e internacional en los campos de la enseñanza y de la investigación académica, así como en los sectores profesionales y empresariales.

- **MENCIÓN:** es un proyecto que pretende evaluar el rendimiento y los resultados de los programas de doctorado que, de forma voluntaria, optan a concesión de una Mención hacia la Excelencia a los programas de doctorado de las universidades españolas. En la actualidad está pendiente de realizarse.
- **MONITOR:** realiza un seguimiento del título oficial para comprobar su correcta implantación y los resultados.
- **PEP:** evalúa los *curricula vitae* de los solicitantes a ser profesores universitarios contratados, atendiendo a sus actividades docentes e investigadoras, así como a su formación académica en función de los criterios establecidos en la legislación actual.
- **VERIFICA:** evalúa las propuestas de los planes de estudio diseñados en consonancia con el EEES.

De todos estos programas, tienen especial importancia los programas ACREDITA, MONITOR y VERIFICA ya que están relacionados con los nuevos títulos y los planes de estudio adaptados al EEES.

A partir del curso 2008-2009 se establecen cuatro fases, que siguen vigentes actualmente, por las que deben discurrir las nuevas titulaciones de cara a la plena adaptación al EEES: 1) la verificación, 2) el seguimiento, 3) la acreditación y 4) la renovación de la acreditación. A continuación se presentará con más detalle cada una de estas fases⁶⁰.

⁶⁰ La información sobre cada una de estas fases se ha extraído de la página web oficial de la ANECA así como de la legislación vigente. Es preciso comentar que a fecha de 29 de enero de 2015 la información sobre los plazos de renovación de la acreditación que publica en su página web la ANECA hace referencia al *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, pero aquí se ha tenido en cuenta la *Resolución de 12 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Política Universitaria, por la que se establece el procedimiento y plazos para la renovación de la acreditación de los títulos universitarios oficiales de Grado, Máster y Doctor*, ya que es más actual.

- 1) El proceso de *verificación* de un título oficial es obligatorio para obtener la consiguiente autorización para su puesta en funcionamiento. Según el *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, el proceso de verificación de los nuevos planes de estudios es el siguiente:
 - a) El plan de estudios es enviado para su verificación al Consejo de Universidades, que comprobará si se ajusta a los requisitos establecidos en la legislación vigente. Si existieran deficiencias, la universidad dispone de un plazo de 10 días naturales para realizar las modificaciones oportunas. Si no lo hace, se tendrá por desistida su petición.
 - b) Una vez cumplido este trámite, el plan de estudios es enviado a la ANECA quien realiza una propuesta de informe de evaluación de carácter preceptivo y determinante por una comisión de expertos. Si la propuesta de informe no es favorable, la universidad dispone de un plazo de 20 días naturales para presentar alegaciones. Una vez concluido el plazo y valoradas, en su caso, las alegaciones, se emite un informe de evaluación favorable o desfavorable a la universidad solicitante, al Consejo de Universidades y al Ministerio de Educación.
 - c) El Consejo de Universidades, tras recibir el informe favorable, comprueba la denominación propuesta para el título, su coherencia con el plan de estudios y la adecuación a la legislación vigente y en consecuencia, dicta resolución de verificación positiva o negativa. En cambio, si el informe recibido fuera desfavorable, se dicta directamente resolución negativa. En cualquier caso, la resolución de verificación se dicta en el plazo de seis meses desde la fecha de entrada de la solicitud de verificación en el Consejo de Universidades. Se puede recurrir contra esta resolución de verificación ante

la Presidencia del Consejo de Universidades en el plazo de un mes desde su notificación.

- d) Una vez aprobado el carácter oficial del título, se procede a la inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) y además, el Rector de la universidad solicitante ordenará publicar el plan de estudios tanto en el Boletín Oficial del Estado como en el Diario Oficial de la Comunidad Autónoma correspondiente.

Si bien durante el curso 2008-2009 las verificaciones fueron hechas exclusivamente por la ANECA, en los siguientes se aprobó la participación de las agencias autonómicas, al establecerse convenios de colaboración con ellas. Para poder contar con éstas, previamente debían cumplir como requisito ser miembro de pleno derecho de ENQA o candidata en espera de conseguir su evaluación y además, estar incluida en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR).

- 2) Tras la verificación (que se formaliza a través del programa VERIFICA, ya mencionado) se continúa con un *seguimiento* que se realiza a través del Programa MONITOR y que pretende analizar la información que ya tengan generada las universidades (memoria del título, información pública disponible, etc.) con el fin de monitorizar la implementación de lo proyectado en los nuevos planes de estudios y de este modo, ayudar a las universidades, de una forma gradual, a analizar aquellos aspectos que puedan resultar problemáticos durante la futura acreditación de sus títulos y a mejorar la formación que ofrecen a sus estudiantes.
- 3) Una vez analizada esta información, el siguiente paso es la evaluación de los títulos previa a su *acreditación* con el objetivo de comprobar que la implantación

se está desarrollando de acuerdo a los proyectos iniciales. De esta labor se encarga el programa ACREDITA, ya mencionado anteriormente.

- 4) Una vez obtenida la acreditación es preciso iniciar el proceso de *renovación de la acreditación* para poder seguir incluyendo mejoras y adaptaciones en los títulos. Según la *Resolución de 12 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Política Universitaria, por la que se establece el procedimiento y plazos para la renovación de la acreditación de los títulos universitarios oficiales de Grado, Máster y Doctor*, se establece que ha de renovarse la acreditación, antes del transcurso de seis años, en el caso de los títulos de Grado y Doctor, y de cuatro, en el caso de los títulos de Máster, a contar desde la fecha de su verificación inicial o desde la de su última acreditación. La renovación será acorde con el procedimiento y plazos que las Comunidades Autónomas establezcan con relación a las universidades de su ámbito competencial y en el marco de lo dispuesto en la legislación vigente. El procedimiento de renovación de la acreditación según esta misma Resolución es el siguiente:

- a) La universidad interesada presenta la solicitud de acreditación.
- b) El órgano instructor, la Subdirección General de Coordinación Académica y Régimen Jurídico de esta Dirección General, lo remite a la ANECA.
- c) La ANECA elabora una propuesta de informe que puede ser, favorable o desfavorable⁶¹. En este caso, indicará los aspectos que hay que modificar a fin de obtener un informe favorable. El plazo para presentar alegaciones por parte de la universidad solicitante es de veinte días naturales. Tras este plazo, la ANECA elabora el informe de evaluación, que puede ser favorable

⁶¹ Esta propuesta de informe tiene en cuenta la autoevaluación del título respecto a los criterios y directrices establecidas en la memoria aprobada que hace la propia universidad y el informe emitido por un grupo de evaluadores externos que realiza una visita al centro para contrastar la información recogida y, por último, una evaluación por la Comisión de Acreditación donde se valoran los dos informes anteriores junto con el resto de información disponible.

o desfavorable, y lo remite a la universidad solicitante, al Consejo de Universidades y al Ministerio de Educación.

- d) Una vez recibido dicho informe, el Consejo de Universidades dicta en el plazo de un mes, y en todo caso, antes de seis meses desde la solicitud de la universidad la correspondiente resolución que comunica a la universidad solicitante y al Ministerio de Educación. La falta de resolución expresa en el citado plazo permite considerar estimada la solicitud. En caso de una resolución desfavorable, la universidad puede recurrir ante la presidencia del Consejo de Universidades en el plazo de un mes.
- e) En el caso de que la resolución sea positiva, el Ministerio de Educación, la comunica al Registro de Universidades, Centros y Títulos que procede a la inscripción de la correspondiente renovación de la acreditación. En caso de ser desestimatoria, el título causa baja en el mencionado registro y pierde su carácter oficial y validez en todo el territorio nacional quedando extinguido el plan de estudios.

Para la renovación de la acreditación se tienen en cuenta siete criterios, agrupados en tres dimensiones, que abarcan los principios de calidad internacionalmente reconocidos y que ya se presentaron en el nivel supranacional:

- Gestión del título: organización y desarrollo; información y transparencia; sistema de garantía interno de calidad,
- Recursos: personal académico; personal de apoyo, recursos materiales y servicios,
- Resultados: resultados de aprendizaje; indicadores de satisfacción y rendimiento.

Como ya se ha mencionado, las distintas tareas de evaluación, acreditación y certificación, de ámbito nacional, realizadas por ANECA se complementan con las tareas realizadas por las Agencias que velan por la calidad a nivel autonómico. En la actualidad existen agencias en nueve Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Islas Baleares, Islas Canarias, País Vasco y Valencia. El resto de Comunidades y Ciudades Autónomas dependen de ANECA. En concreto, las agencias que existen actualmente y que configuran la REACU, por orden alfabético, son:

- Agencia Andaluza del Conocimiento (ACC)
- Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACECAU)
- Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA)
- Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB)
- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL)
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)
- Agencia Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP)
- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG)
- Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia (UNIBASQ)

A pesar de que algunas Comunidades Autónomas como Madrid y Castilla La Mancha disponían de sus propias agencias hace unos años (la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP) y la Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha (ACUCM), respectivamente), en la actualidad dependen directamente de ANECA, por desaparición de las mismas.

Desde que se promulgaron las leyes⁶² que han dado marco a las Agencias, cada una ha ido desarrollando diferentes actividades de evaluación, entre las que se encuentran las relativas a la contratación del profesorado por las universidades, la de las enseñanzas universitarias, los servicios, departamentos e institutos universitarios. Si bien, la ANECA puede realizar los diversos programas de evaluación, acreditación y certificación, no todas las agencias autonómicas pueden hacerlo.

Una vez examinado el papel de las Agencias de Calidad españolas, se procede a descender un nivel de concreción y realizar un análisis de cómo se ha implementado esta reforma educativa en cada institución.

3.3.2. El proceso de implementación en cada centro universitario

Si bien, los centros de Educación Superior han de seguir las directrices marcadas por las Agencias de Calidad y por lo tanto comparten muchos de los elementos fundamentales a nivel institucional, también es preciso señalar que, en esencia, cada centro universitario dispone de un sistema interno de garantía de calidad con sus propias idiosincrasias que refleja las características propias de cada universidad. En general, dicho sistema interno de garantía de calidad está constituido por tres áreas paralelas: una centrada en la perspectiva docente y del buen servicio académico, otra en el desarrollo de las titulaciones y la última en los servicios que ofrece la universidad. Todas ellas están en sintonía con lo marcando en las conferencias ministeriales y que

⁶² Especialmente con la *Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades* (LOMLOU) se introdujeron modificaciones que incrementaron el peso de todas las agencias al establecer, entre otros aspectos, una nueva estructura de las enseñanzas y títulos universitarios en directa sintonía con los objetivos propuestos por el EEES, así como determinar un nuevo procedimiento para la acreditación del profesorado funcionario nacional, que es exclusivo de ANECA.

en algunos casos se ha desarrollado a través de un Plan Estratégico propio de cada centro universitario⁶³.

A la hora de definir cómo ha de abordarse en concreto el proceso de adecuación al nuevo marco educativo en cada centro universitario, el MEC (2006b), encomienda que se realice de forma estructurada a nivel interuniversitario e institucional y que dicho proceso contemple cinco fases: 1) Impulso de la reforma, 2) Formación, 3) Ejecución, 4) Difusión y 5) Evaluación. En la mayoría de los centros universitarios se han creado una unidad, oficina o agencia que se encarga de velar por el desarrollo de cada una de estas fases, que seguidamente se explicarán con más detalle.

El *impulso de la reforma* se lleva a cabo en la primera fase, donde se aporta información sobre el proceso reformador y se reflexiona críticamente sobre ello, se sensibiliza a la comunidad universitaria (alumnos, profesores y personal de administración y servicios), se les motiva, se diseñan planes de innovación propios de la universidad y se analizan diferentes planes diseñados por otras universidades.

En la fase posterior se centran en la *formación permanente* del profesorado y del personal de administración y servicios para el cambio, a través de cursos, seminarios, jornadas, congresos especializados con el fin de que se actualice en cuanto a aspectos pedagógicos (nuevas metodologías, “buenas prácticas”, etc.) y aspectos más técnicos (lo que supone que además se forme sobre conceptos propios como: ECTS, Suplemento al Título, competencias, etc.). Es preciso enfatizar que para que esta reforma sea auténtica y no se quede en un simple cambio de fachada es imprescindible

⁶³ A modo de ejemplo se puede citar el Plan Estratégico 2014-2018 de la Universidad Pontificia Comillas en seis áreas estratégicas: 1) Modelo formativo; 2) Investigación y transferencia de conocimiento; 3) Profesorado; 4) Presencia pública, relaciones institucionales y comunicación; 5) Vida y funcionamiento interno de la Universidad y 6) Implantación y seguimiento del plan estratégico (Universidad Pontificia Comillas, 2015, Marzo).

hacer una reflexión sobre lo que supone este cambio educativo dentro del aprendizaje, por lo que esta fase y la anterior adoptan una importancia clave para el desarrollo óptimo de las otras (Valcárcel, 2003; Morales, 2006a; Muñoz San Roque, 2006).

Tras la formación, se desarrolla la fase ligada a la *ejecución* donde se llevan a cabo proyectos piloto, se crean materiales y guías docentes, se constituyen redes y canales para el intercambio de experiencias⁶⁴. Goñi (2005) profundiza en este sentido y reclama por parte de cada universidad la definición de la tipología de competencias que enmarcarán las propuestas curriculares de las titulaciones, la definición de las competencias transversales a trabajar en los nuevos títulos y el diseño de un guion a seguir para la redacción de los planes docentes de las titulaciones y de las asignaturas. Esta política curricular de cada una de las universidades se tendrá que concretar aún más dentro del propio centro o facultad de modo que sirvan como señas de identidad con respecto a otros centros de Educación Superior. Además, dentro de esta fase también se crean distintas comisiones formadas por expertos cuya función es diseñar una memoria del plan de estudios que se ajuste a la normativa nacional⁶⁵ y que se presentará para su evaluación a ANECA a través de los correspondientes programas (VERIFICA, MONITOR o ACREDITA), en función de en qué fase se encuentren.

Una vez concluida la ejecución, es el momento de *difundir* y *evaluar* las actualizaciones producidas, haciendo públicos los resultados de las experiencias así

⁶⁴ Dentro de esta fase y de la siguiente juegan un papel muy importante tanto los congresos especializados como las páginas web y otras publicaciones de cada una de las universidades ya que constituyen un canal muy poderoso para dar a conocer distintas experiencias piloto que se llevan a cabo en las universidades y fomentar así el intercambio de experiencias.

⁶⁵ Al inicio del proceso de convergencia europea esta memoria del plan de estudios, además de ajustarse a la normativa vigente también se adecuaba al perfil profesional definido en los Libros Blancos, pero en el diseño de los planes actuales no tiene tanto protagonismo como se pensó en un principio. Se pueden consultar los perfiles profesionales de cada titulación en los borradores de los Libros Blancos dentro de la página web de la ANECA: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>. También se puede ampliar más información sobre los programas relacionados con la evaluación académica de la ANECA en: <http://www.aneca.es/Programas>.

como del material elaborado en congresos, seminarios o en publicaciones especializadas tanto a nivel nacional como internacional. Esta difusión permite que se vaya configurando un catálogo de buenas prácticas en la Educación Superior. Además, cabría resaltar dentro de esta fase el papel desempeñado por la ANECA en la revisión de los nuevos planes de estudios y en su aprobación, si procede. Sin esta aprobación, no tendría validez el título.

De forma paralela al desarrollo de estas fases es preciso atender a otras cuestiones como son la adecuación de los mecanismos de financiación o las infraestructuras. Se detallará más sobre este punto al presentar los retos institucionales que ha supuesto la corriente teórica del nuevo marco educativo.

A modo de ejemplo y, teniendo en cuenta que la muestra de este estudio está configurada por alumnos del Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria, en el cuarto capítulo se hará un repaso del proceso que se ha llevado a cabo para adaptar estas titulaciones al EEES respetando el análisis de los tres niveles presentados (supranacional, nacional e institucional).

Hasta este momento, se han presentado las implicaciones derivadas de las políticas educativas (resumidas en la Figura 1.2) donde ha quedado de manifiesto el papel fundamental que juegan tanto el establecimiento de un sistema de créditos ECTS, del Suplemento al Título así como del Marco común de Cualificaciones, entre otros, dentro de esta reforma que supone un replanteamiento global y profundo de la universidad. Tras estos elementos, hay otro que subyace y que ha guiado gran parte de las políticas educativas vigentes configurando la urdimbre sobre la que ir construyendo la nueva Educación Superior: la búsqueda de la calidad. Tal es su importancia que ya en el Comunicado de Leuven y Lovain-la-Nueve en 2009 se reconoce a la calidad como

principio vertebrador del EEES. Dada su trascendencia, se profundizará más sobre ello en el próximo apartado.

4. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA

“El control de la calidad empieza con educación y termina con educación”.

(Ishikawa, 1997, p. 42)⁶⁶.

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, la búsqueda de la calidad ha pasado a estar en el primer plano de la agenda educativa y, por tanto, a captar una mayor atención desde el punto de vista político, social y económico. En palabras de Romero (2014, p. 209):

“La educación superior incorporó en las últimas décadas el concepto de calidad como uno de los que mejor refleja su esencia. Es impensable hacer referencia a lo que la universidad es y hace, sin incluir en alguna parte la expresión ‘calidad’ y alcanza con detenerse a comprobar las redacciones que se encuentran en las ‘misiones’ declaradas, para descubrir la omnipresencia del término. En realidad es un concepto que acompaña a otros de semejante naturaleza y que en conjunto va articulando una terminología autorreferencial. De ahí que no sea extraño que el EEES señale que el corazón de su proceso está constituido por el ‘aseguramiento de la calidad’, lo que resulta en un concepto que engloba varios otros”.

Este interés por la calidad, que afecta tanto al nivel supranacional, nacional como institucional, se traduce en una cantidad ingente de publicaciones y de líneas de investigación. No sólo surgen algunas de las principales revistas educativas enfocadas al estudio de la calidad en la Educación Superior que influirían en otras posteriores con

⁶⁶ Kaoru Ishikawa (1915-1989) era un filósofo japonés del ámbito empresarial. Su mayor aportación fue la implementación de sistemas de calidad adecuados al valor del proceso en la empresa. Se le considera el padre del análisis científico de las causas de problemas en procesos industriales y posteriormente en el de los servicios gracias a su *Diagrama Ishikawa*, también conocido como *Diagrama de causa-efecto* o *Diagrama de espina de pescado*, por su forma.

el fin de analizar y evaluar la calidad universitaria, sino que además, aumentan las publicaciones centradas en la calidad educativa⁶⁷.

Se pueden encontrar hitos significativos de esta preocupación en el nivel supranacional tanto en el *Tratado de Maastrich* en 1992 cuando se establece como uno de los objetivos la búsqueda de la calidad de los sistemas educativos de la Unión Europea como en el Informe que surge a raíz de la Conferencia de Praga de 1998 con el fin de identificar aquellos indicadores de calidad que facilitasen la evaluación nacional de los sistemas educativos europeos (Valle, 2009).

Este tipo de hitos hizo que de forma progresiva se fueran registrando ciertos cambios que confluyeron en la creación de los sistemas de garantía de calidad en Europa como, por ejemplo, el aumento vertiginoso de instituciones de Educación Superior, como la ya mencionada INQAAHE, que se estableció en 1991 con sólo 8 miembros y ya en 2015 supera los 250 (114 de pleno derecho, 74 asociados y 23 afiliados) repartidos por todo el mundo según su propia página web (INQAAHE, 2015).

También la Unión Europea desarrolló experiencias piloto que tuvieron gran transcendencia como, por ejemplo, el “Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad en la Educación Superior” (Comisión Europea, 1998), donde se pudo probar una metodología común entre las universidades europeas, muy similar a la utilizada en el Programa Experimental desarrollado unos años antes en España y que se detallará

⁶⁷ Un claro ejemplo de esta afirmación es que dentro del ámbito universitario, surgen al principio de la década de los noventa las primeras ediciones de revistas educativas de prestigio internacional que están enfocadas al estudio de la calidad en la Educación Superior como, por ejemplo, *Quality Assurance in Education* en 1993 y *Quality in Higher Education* en 1995.

Por otro lado, dentro de la base de datos *Academic Search Complete*, de gran prestigio en el ámbito educativo, con el término en inglés (*Quality*) se muestran 720013 opciones de búsqueda entre publicaciones académicas, revistas, libros/monografías y crítica de libros a fecha de 24 de enero de 2015. De estas opciones, 643589 son referencias bibliográficas de la última década (entre 2000-2015), lo que deja constancia de la abundante publicación sobre este tema en los últimos años dentro del panorama académico a nivel mundial.

más cuando se trate el nivel nacional en este recorrido por la calidad. Sin embargo, la transcendencia de este proyecto reside en una recomendación formulada por la Comisión Europea en 1998 de “apoyar y, si fuere necesario, adoptar sistemas transparentes de garantía de calidad” (Comisión Europea, 1998, p. 1), a través de un sistema común de evaluación de la calidad en las universidades basadas en el auto-estudio y las visitas externas, que cada país podía adaptar a nivel nacional, como se ha podido comprobar en el epígrafe 3.3 de este trabajo. Esta propuesta marcaría la futura línea de trabajo, convirtiéndose en un procedimiento habitual para las instituciones. Otros hitos significativos relacionados con la búsqueda de la calidad presentes en los diversas cumbres ministeriales se pueden consultar en la sexta fila de la Figura 1.2 dedicada a la Cooperación europea en la garantía de la calidad y que muestran, desde la Declaración de Bolonia (1999) hasta el Comunicado de Leuven y Lovain-la-Nueve (2009), las bases para garantizar la calidad y el reconocimiento a través de la adopción de estándares y directrices en todas las titulaciones impartidas. Para ello resulta imprescindible la cooperación entre los distintos profesionales en los niveles supranacional, nacional como institucional.

A nivel nacional, surgieron algunas iniciativas de mejora académica e investigadora, como es el caso del ya mencionado “Programa Experimental”, surgido del Pleno del Consejo de Universidades celebrado en Cádiz en 1992 y de adhesión voluntaria, ya citado en el párrafo anterior. Supuso un ensayo de metodologías, procedimientos e indicadores globales para evaluar las titulaciones, la investigación y la gestión entre los años 1992 y 1994. El valor añadido de esta novedosa iniciativa era que se encontraba en sintonía con lo que estaba sucediendo en otras partes del mundo e incluso, adelantándose a otros países donde aún no se hacía algo similar (Romero, 2014).

Este tipo de experiencias piloto tuvieron su continuidad en el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidad*⁶⁸ que surgió a propuesta del Consejo de Universidades, en su sesión del 25 de septiembre de 1995 y se desarrolló entre 1996 y 2000. Estaba orientado a la evaluación para la mejora. Tuvo un gran impacto al lograr que participaran la mayoría de las universidades e hizo que todas tuvieran unidades específicas destinadas a la calidad o distintas estructuras de gobiernos (vicerrectorados, gabinetes o unidades técnicas, entre otras) o equipos de personas cuya misión preferente fuera la calidad y la mejora institucional. El *II Plan de la Calidad de las Universidades* llegaría en 2001 y aunque se preveía una duración de seis años, con la creación de ANECA, se deroga en 2003, asumiendo la ANECA sus procedimientos de evaluación, certificación y acreditación.

Otro de los ejemplos actuales y más vinculados con la calidad a nivel nacional se puede encontrar en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, más conocida como LOMCE. En ella, se afirma: “Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales»” (LOMCE, 2013, p. 97859). Aunque esta Ley Orgánica atañe a todo el sistema educativo, su

⁶⁸ En el Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades y en el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades, quedan recogidos ambos planes. El II Plan quedó anulado por el Real Decreto 1391/2003, de 17 de noviembre, por el que deroga el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades. A partir de esta legislación, los créditos presupuestarios que el Ministerio de Educación había destinado a la financiación del II Plan de la Calidad de las Universidades se encuentran integrados en la subvención global destinada a la ANECA.

vinculación más directa con la Educación Superior se reduce sobre todo a los procedimientos de admisión fijados por las Universidades.

Otra normativa más específica sobre la calidad que afecta directamente a la Educación Superior es la Ley Orgánica 4/2007 de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, donde se concretan varios de los temas planteados a lo largo del *Proceso de Bolonia*, entre ellos los sistemas de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. En concreto, refuerza la presencia de ANECA y de las distintas agencias de las Comunidades Autónomas en la materia que se complementarán en diversas competencias. En este contexto, las instituciones que velan por la garantía y la acreditación de la calidad desempeñan una labor clave y por tanto, merece especial atención detenerse en el papel desarrollado por las Agencias de calidad en la mejora de la Educación Superior.

Además, presentes tanto en el nivel supranacional, nacional como institucional, en los últimos años ha aumentado la creación de instituciones específicas que velan por la calidad⁶⁹, así como el desarrollo de numerosas actividades formativas, seminarios y congresos que la potencian, numerosos premios que se convocan, como ya se ha presentado anteriormente, sin olvidarnos de las numerosas iniciativas que toman a su favor las administraciones públicas como, por ejemplo, la publicación de legislación y/o documentos de carácter oficial para cuidar de la calidad o teniendo en cuenta la ingente

⁶⁹ En 1991 se registraron oficialmente la primera lista de ciento treinta y tres instituciones educativas a través de las encuestas realizadas por la *División de Educación de la Sociedad Americana para el Control de la Calidad* (ASQC), a partir de esta fecha, ha ido creciendo ampliamente el número de instituciones educativas. A modo de ejemplo, dentro del contexto de EEES en el que nos encontramos inmersos hay instituciones que velan por la calidad en cuatro niveles diferentes: a nivel de comunidades autónomas como la *Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón* (ACPUA), a nivel estatal, como la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA), a nivel europeo como la *Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en Educación Superior* (ENQA) y a nivel mundial como la *Red Internacional de Agencias para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior* (INQAAHE).

documentación en Internet sobre este tema en el contexto académico actual (de hecho, tras la implantación del EEES en España en 2010, casi todas las universidades ya disponen de un apartado en su página web para presentar públicamente su Plan de Gestión de la Calidad).

Con el fin de repasar algunos de los avances más significativos en relación con la Calidad en la Educación Superior se ha elaborado una sinopsis cronológica (Cuadro 1.2) donde quedan reflejados aquellos acontecimientos más relevantes.

Cuadro 1.2. Sinopsis cronológica de los hitos significativos relacionados con la calidad

AÑO	HITOS SIGNIFICATIVOS RELACIONADOS CON LA CALIDAD UNIVERSITARIA
1986	▪ Se crea la <i>Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva</i> (ANEP) según Ley 13/1986, de 14 de abril de 1986, de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica (Ley de la Ciencia).
1989	▪ Se crea la <i>Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora</i> (CNEAI) por Real Decreto 1086/89 de 28 de agosto.
1992	▪ En Sesión del Pleno del Consejo de Universidades (Cádiz) se acuerda iniciar el <i>Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario</i> (PEXEC), que se desarrolla entre 1993 y 1994. Participan dieciséis universidades; se ensayó una metodología de evaluación en dos niveles: acciones externas basadas en autoinformes y entrevistas en profundidad a miembros de los Equipos de Gobierno.
1994	▪ Se inició el <i>Proyecto Piloto para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior</i>, promovido por la Unión Europea, del que participaron cuarenta y seis universidades de Europa (cuatro eran españolas). Las conclusiones de este proyecto se aprobaron en Las Palmas de Gran Canaria en 1995 y culminaron con la puesta en marcha del primer Plan de Evaluación de la Calidad de las Universidades que comenzó ese mismo año.
1995	▪ El Real Decreto 1947/1995 establece el <i>Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades</i> (PNECU) impulsado por el Consejo de Universidades, con el objetivo de implantar la cultura de la evaluación en la Universidad.
1996	▪ Se crea la <i>Agencia per la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya</i> (AQU Catalunya) por Decreto 355 de 29 de octubre, como un Consorcio entre las universidades públicas catalanas y la Generalitat, para promover la mejora de la calidad en el sistema universitario catalán. En 2003, por la Ley 1/2003 de Universidades de Catalunya, pasa de Consorcio a Agencia y adopta la forma jurídica de entidad de derecho público de la Generalitat.
1997	▪ Se inicia el proceso de evaluación, tras la difusión y la formación de Comités internos y externos, de las titulaciones y universidades que se presentaron a la primera convocatoria del PNECU.
1998	▪ Se crea la <i>Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas</i> (UCUA) entre las universidades andaluzas y la Consejería de Educación, por Resolución de 8 de noviembre de 1998 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. ▪ Se emite la Recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre la cooperación para la garantía de la calidad en la Enseñanza Superior de 24 de setiembre de 1998. Es una de las primeras iniciativas para la mejora coordinada de los sistemas universitarios europeos y dio lugar a un Grupo de Trabajo para poner en marcha una Red de Agencias Europeas.

Cuadro 1.2. Sinopsis cronológica de los hitos significativos relacionados con la calidad (Continuación)

AÑO	HITOS SIGNIFICATIVOS RELACIONADOS CON LA CALIDAD UNIVERSITARIA
2001	▪ <i>II Plan de Calidad</i>, establecido por el Real Decreto 408/2001 de 20 de abril, como continuación del PNECU. ▪ En diciembre se promulga la LOU 6/2001, cuyo capítulo V está dedicado a la evaluación y acreditación. En él se establece que los objetivos de promoción y garantía de calidad se cumplirán mediante la evaluación, la certificación y la acreditación, funciones que desarrollará la <i>Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación</i> (artículo 32). ▪ Se crea la <i>Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia</i> (ACSUG), por Resolución de 12 de marzo de 2001 de la Dirección General de Universidades. Es el fruto de un trabajo coordinado entre la Xunta de Galicia y las tres universidades gallegas. ▪ Surge la <i>Agencia de Qualitat Universitaria de les Illes Balears</i> (AQUIB), reconocida por la Ley 2/2003 de 20 de marzo, de Organización Institucional del Sistema Universitario de las Islas Baleares. ▪ Se funda la <i>Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León</i> (ACSUCYL), por acuerdo del Consejo de Gobierno de 15 de noviembre de 2001.
2002	▪ Se crea la <i>Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria</i> (ACECAU) por el Gobierno de Canarias, mediante Ley 2/2002 de 27 de marzo. ▪ Se constituye la <i>Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación</i> (ANECA) por Acuerdo de Consejo de Ministros de 22 de julio de 2002, como Fundación del sector público estatal, en desarrollo del artículo 32 de la LOU. ▪ Se crea la <i>Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid</i> (ACAP) por Ley 15/2002, de 27 de diciembre.
2003	▪ La <i>Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria</i> (AGAE) es creada por la Junta de Andalucía bajo la Ley Andaluza de Universidades de 15/2003. La UCUA (que había sido creada en 1998) pasa a formar parte de esta Agencia. ▪ Se deroga el <i>II Plan de Calidad Universitaria</i> por Real Decreto 1391/2003 de 17 de noviembre.
2004	▪ Se constituye <i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i> (ENQA) como <i>Asociación de Agencias Europeas</i>, dejando de ser una Red de Agencias, integrada por cuarenta agencias reconocidas de ámbito regional y estatal, representando a distintos sectores de la educación, además de asociaciones universitarias y representantes de la Comisión Europea. ▪ Se crea la <i>Agencia Vasca</i> al amparo del art. 79 de la Ley 3/2004 del Sistema Universitario Vasco. En junio de 2012 se cambia a <i>UNIBASQ – Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco</i>.
2005	▪ Se crea la <i>Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón</i> (ACPUA), por Ley 5/2005 de 14 de junio, de Ordenamiento del Sistema Universitario de Aragón adscripta al Departamento del Gobierno de Aragón. ▪ Se crea la <i>Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha</i> (ACUCM) por la Ley 2/2005, de 7 de abril, de la Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha.

Cuadro 1.2. Sinopsis cronológica de los hitos significativos relacionados con la calidad (Continuación)

AÑO	HITOS SIGNIFICATIVOS RELACIONADOS CON LA CALIDAD UNIVERSITARIA
2006	- Se crea la Comisión Valenciana de Acreditación y Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario Valenciano (AVAP), por la Ley 5/2006 de 25 de mayo, como entidad pública de derecho privado. - Se crea la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU).
2007	Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
2008	- España se convierte en un miembro gubernamental de EQAR desde 2008. - El 5 de Diciembre de 2008 se incorpora la AQU en EQAR, lo que la convierte en la primera agencia española en incorporarse.
2009	La AGAE se incorpora a la EQAR desde el 7 de Octubre de 2009 hasta que adopte su nuevo nombre en 2014.
2010	- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. - Se deroga, por Ley 13/2010, de 9 de diciembre, de reordenación del sector público de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, la ACUCM. - Se incorporan el 18 de noviembre de 2010 a EQAR la ACSUG y la ACSUCYL.
2011	- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. - Según la Ley 1/2011, de 17 de febrero, de reordenación del sector público de Andalucía, en la Agencia Andaluza del Conocimiento se integran la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (AGAE), el Centro de Innovación y Transferencia de Tecnología de Andalucía S.A.U. y la Sociedad para el Impulso del Talento, Talentia S.L.U.
2012	La Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (AGAE) pasa a denominarse Agencia Andaluza del Conocimiento, Dirección de Evaluación y Acreditación (AAC-DEVA).
2013	- Se deroga, por Ley 6/2013, de 23 de diciembre, de Medidas Fiscales y Administrativas, la ACAP. - La ANECA se incorpora a EQAR el 7 de mayo de 2013.
2014	- Decreto 63/2014, de 29 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se designa a la Fundación para el Conocimiento madri+d como órgano de evaluación en el ámbito universitario de la Comunidad de Madrid. - El 29 de Noviembre de 2014 se incorporan a EQAR las siguientes agencias españolas: UNIBASQ. - Además AAC-DEVA se registra bajo su nuevo nombre (desde 2009 a 2014 lo hacía bajo el nombre de AGAE).

Fuente: Ampliación y adaptación propias a partir de la síntesis de Romero (2014: 231-235)

Hasta el momento se ha presentado una síntesis de las políticas educativas que constituye la urdimbre sobre la que ir construyendo la nueva Educación Superior, pero no hay que olvidar que éstas se sustentan sobre unas corrientes teóricas. Más que un análisis descriptivo de estas corrientes teóricas, siendo conscientes de la magnitud y profundidad que podría llegar a adoptar en un análisis más exhaustivo⁷⁰, se considera más interesante realizar, a continuación, un análisis reflexivo sobre aquellos desafíos que ha desencadenado esta reforma dentro del ámbito académico tanto a nivel pedagógico como institucional lo que ha supuesto a su vez una reformulación de la figura de los docentes y de los discentes.

5.ELEMENTOS DE CAMBIO *VERSUS* RETOS EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Mientras que la línea marcada por las políticas educativas ha sido enunciada de forma explícita a través de la legislación y de las referencias jurídicas, no ha ocurrido lo mismo con la perspectiva pedagógica, que no se ha mostrado de forma tan unánime ni explícita. Por tanto, cabría hablar en plural de varias líneas pedagógicas centradas en las buenas prácticas docentes y cuyo punto común a todas ellas es poner énfasis en el aprendizaje centrado en el alumno y en crear oportunidades para aprender mejor a través de estrategias didácticas y de recursos adecuados. En la difusión de estas líneas pedagógicas, han adoptado un papel decisivo algunas publicaciones clave, especialmente anglosajonas y asiáticas⁷¹, que reorientaron la reflexión y propiciaron el

⁷⁰ Si se desea consultar un estudio descriptivo sobre la configuración del EEES se recomienda consultar De Miguel (2005a), Eurydice (2010) y Valle (2005, 2006).

⁷¹ En los últimos años del siglo XX tienen lugar publicaciones clave de autores como Biggs, Entwistle, Kember, Marton, McMahon, O'Neill, Prosser, Ramsdem, Säljö o Trigwell, entre otros, que marcarán la *hoja de ruta* del nuevo paradigma y que serán claves para investigaciones posteriores. Se puede consultar las más relevantes en el apartado de Referencias Bibliográficas de este trabajo.

debate en diversos encuentros, dejando de manifiesto el carácter global de esta reforma.

Según corroboran O'Neill y McMahon (2005), el concepto de aprendizaje centrado en el alumno no es nuevo, ya que existen publicaciones en 1905 que están relacionadas con esta concepción. Sin embargo, en ocasiones, no se ha utilizado de una forma correcta, lo que ha provocado confusión a la hora de ponerlo en práctica. Por tanto, esta idea no ha surgido del EEES, sino que se pueden encontrar antecedentes de este marco educativo en otras corrientes como, por ejemplo, la basada en el *Paidocentrismo*, una doctrina pedagógica que, iniciada por Rousseau, inspiró la metodología de la “escuela activa” impulsada, entre otras instancias por la Escuela Nueva⁷² a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Esta doctrina consideraba que la infancia es una etapa con características propias y prescribe que el alumno es el eje en torno al cual gira todo el proceso educativo. Este movimiento supuso un cambio en la relación profesor-alumno, ya que el maestro se convierte en un guía que facilita el aprendizaje, no un maestro de tareas o un mero instructor. En esta línea, el papel del alumno se caracterizaba por los principios de: autonomía, libre pensamiento, papel protagonista y vitalista, base y control del proceso educativo, entre otros. En cambio, el papel del profesor pasaba a un segundo plano, convirtiéndose en la persona que guiaba al alumno partiendo de sus necesidades y potenciando su desarrollo integral.

⁷² El movimiento de la *Escuela Nueva*, aunque centrado en la educación no universitaria, fue un hito en el campo educativo y comparte puntos comunes con el actual marco educativo de la Educación Superior. Este movimiento reformista surgió no sólo como crítica a la escuela tradicional sino también como renovación pedagógica y proponía un desarrollo integral del niño, tomando como referencia los principios básicos en los que se sustentaba el aprendizaje perseguido por esta corriente pedagógica caracterizado por: ser autónomo, activo, globalizado pero también individualizado, centrado en los intereses de los alumnos, motivador y por partir del nivel de desarrollo del discente. Este movimiento criticaba la escuela tradicional de entonces: el papel del profesor, la falta de interactividad, el formalismo, la importancia de la memorización frente al aprendizaje comprensivo y, especialmente el autoritarismo del maestro, aspectos que también siguen en plena actualidad, con algunos matices, en la formación universitaria.

Este marco educativo también está en consonancia con los principios pedagógicos recogidos por Vázquez-Romero y Manzanero (2009) de la praxis educativa institucionista de Giner de los Ríos en la España de finales del XIX y principios del XX, basados en una concepción paidocéntrica de la programación, una enseñanza cíclica y una relación educativa maestro-alumno individualizada e íntima.

Aunque estos antecedentes no se enmarcan en experiencias propias de Educación Superior, sí han tenido un calado progresivo en ésta, ya que se ha pasado de una enseñanza centrada en el profesor/contenido a una enseñanza centrada en el alumno/aprendizaje (Kember, 1997). Tal y como señala Rogers (1983) la condición previa para que se dé el aprendizaje centrado en el alumno es que haya “un líder o una persona que se perciba como figura de autoridad dentro del contexto, suficientemente seguro de sí mismo y en su relación con otros, experimentando una confianza esencial en la capacidad de otros de pensar y aprender por sí mismos” (p. 188).

Un claro ejemplo de la vigencia de este marco educativo en la Educación Superior queda reflejado en una de las últimas conferencias ministeriales del EEES, concretamente en el Comunicado de Bucarest (CEMES, 2012) donde se reitera el compromiso de promover el aprendizaje centrado en el estudiante en la Educación Superior, que se caracteriza por métodos innovadores de enseñanza que involucran a los estudiantes como participantes activos en su propio aprendizaje. En este sentido, hay un compromiso por parte de las instituciones, de los estudiantes y del resto del personal, en facilitar un ambiente de aprendizaje adecuado y estimulante.

Tomando como referencia el análisis realizado por Valle (2007, 2010) y completado con las aportaciones de otros autores como Biggs (2007, 2008), De Miguel (2005b), Kember (1997), Morales (2006a), González Galán, Amilburu y Muñoz San Roque

(2011), Prieto Navarro (2004, 2008), Rogers (1983), Urosa (2004) y Valcárcel (2003), entre otros, se presentan los retos que supone esta reforma en la que se encuentra inmersa la Educación Superior a nivel pedagógico y a nivel institucional, así como la reformulación de la figura de los docentes y de los estudiantes.

5.1 Retos pedagógicos

La nueva forma de contar las unidades académicas de estudio a través de la implementación de los créditos ECTS supone un replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que se va a diseñar a partir del trabajo autónomo del alumno tanto en las sesiones presenciales como no presenciales. Esto implica la necesidad de hacer una revisión de recursos pedagógicos y metodologías activas, organizar grupos de aprendizaje más reducidos, diseñar tutorías personalizadas y en pequeños grupos, así como potenciar un uso óptimo de plataformas virtuales que faciliten el aprendizaje, ya que el espacio virtual cobra mayor protagonismo y es a través de las plataformas digitales donde los alumnos encuentran los materiales de estudio y complementarios, pueden utilizar las herramientas de comunicación para ponerse en contacto con sus profesores y compañeros además de presentar las actividades académicas dirigidas. Todo esto afecta directamente a la metodología utilizada (Valle, 2007; De Miguel, 2005b). En definitiva, se trata de “diseñar una arquitectura coherente de experiencias autónomas de aprendizaje que sean significativas” (Valle, 2010, p. 31). Además, implica que los programas adoptarán una orientación práctica y profesional a través del desarrollo de un enfoque por competencias (sustituyendo al enfoque de enseñanza de contenidos) y donde la alineación coherente de los elementos didácticos es fundamental, especialmente de sistemas de evaluación que sean diversos y que midan las competencias desarrolladas (Urosa, 2004).

En el Cuadro 1.3 queda reflejada una posible distribución del trabajo de las asignaturas teniendo en cuenta la organización de los ECTS, tanto en las sesiones presenciales como no presenciales. Tras este cambio estructural de las materias subyace un cambio metodológico ya que es preciso reflexionar previamente y rediseñar las asignaturas, no sólo para atender a la organización sobre qué tienen que hacer los alumnos en las sesiones presenciales y no presenciales, sino que además, yendo un paso más, se ha de reflexionar en la búsqueda de una coherencia didáctica para que todos los elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje estén congruentemente interrelacionados.

Cuadro 1.3. Posible distribución del trabajo de una asignatura marcada por los créditos ECTS

SESIONES PRESENCIALES		SESIONES NO PRESENCIALES	
Clases presenciales teóricas		Horas de estudio personal	
Clases presenciales prácticas (aula, laboratorio...)		Preparación de trabajo personal	
Actividades académicas dirigidas (seminarios, proyectos, trabajos, prácticum, etc.)		Actividades académicas dirigidas (seminarios, proyectos, trabajos, etc.)	
Tutorías presenciales (individuales o grupales)		Tutorías <i>on-line</i> (individuales o grupales)	
Realización de los exámenes		Pruebas de evaluación <i>on-line</i>	
TOTAL DE HORAS PRESENCIALES		TOTAL DE CRÉDITOS ECTS⁷³	 TOTAL DE HORAS NO PRESENCIALES

Fuente: Elaboración propia

⁷³ Es necesario tomar como referencia los Libros Blancos del Programa de Convergencia Europea desarrollados por la ANECA para saber el valor exacto en horas del crédito ECTS, según la titulación, ya que puede oscilar entre 25 y 30 horas cada crédito.

5.2 Retos institucionales

Esta nueva estructura a partir de los créditos ECTS enlaza directamente con los retos institucionales, ya que implicará que se produzcan otros cambios como, por ejemplo, un replanteamiento de los espacios y los tiempos. Al hablar de espacios, se hace referencia a disponer de zonas adaptadas a las nuevas necesidades dentro de las universidades (aulas más reducidas para trabajar en grupo, realizar seminarios o talleres, aulas dotadas de ordenadores, laboratorios, etc.).

Con respecto al tiempo, será necesario modificar la planificación de horarios para clases magistrales, seminarios, tutorías o clases-taller, entre otros, en función de si se realizan en grupos reducidos o en gran grupo. Tal y como se ha visto, el espacio virtual cobra mayor protagonismo y esto conlleva también consecuencias institucionales, ya que si se espera que el alumno trabaje de forma autónoma es preciso dotarle de los recursos necesarios. Esto requiere una apuesta importante por parte de la universidad para ofrecer una plataforma óptima y actualizada, que sólo será posible gracias a un equipo que vele por su mantenimiento y desarrollo. Además hay que dotar al centro de salas con equipos informáticos actualizados, aulas con Pizarras Digitales Interactivas (PDI), salas de videoconferencias, una buena conexión WI-FI en todo el *campus*, así como actualizar y ampliar los recursos en bibliotecas y *digitecas*⁷⁴ para poder trabajar virtualmente también desde la universidad (salas de trabajo, biblioteca, etc.). Todo esto supone una fuerte inversión institucional.

Desde la propia universidad es necesario además que se despliegan las infraestructuras necesarias tanto en la titulación como en el departamento para que haya una adecuada coordinación docente no sólo para equilibrar las tareas requeridas

⁷⁴ Se entiende por *digiteca* una biblioteca digital donde la información se almacena en un soporte digital.

a los alumnos sino especialmente para coordinarse en el desarrollo de las competencias genéricas y específicas del perfil profesional de cada titulación, de modo que no haya solapamientos ni vacíos competenciales en la formación. Por tanto, se trata de un reto institucional pero también de los docentes.

Siguiendo las indicaciones marcadas por el EEES, cada una de las universidades fomentará la movilidad tanto de los estudiantes como de los docentes y del resto de personal con el fin de mejorar su formación en otros países. Además, desde las instituciones se espera que se incentiven las redes interdepartamentales y la colaboración con centros tanto a nivel nacional como internacional.

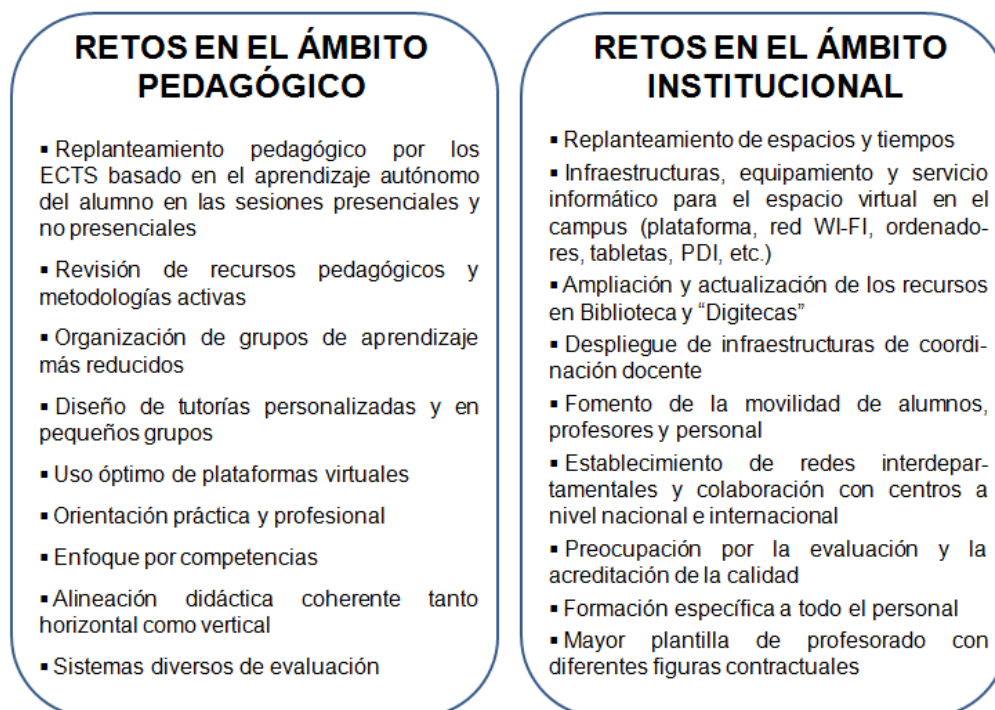
Otro de los aspectos clave en la Educación Superior, tal y como ha quedado reflejado es la preocupación por la calidad. En este proceso de garantizar la calidad están plenamente implicados los centros universitarios, tanto en lo que respecta a la evaluación como a la acreditación de las titulaciones, de los profesores que forman parte de su plantilla así como de los distintos servicios universitarios con los que cuenta.

Por otro lado, resulta crucial que sea la propia institución quien fomente una formación adecuada a todo el personal (profesores, investigadores, personal administrativo y alumnos) con el fin de responder de forma óptima a las nuevas necesidades. En esta línea, otro reto institucional que hay que resolver es el de disponer de una mayor plantilla de profesorado, formada y actualizada, para poder desarrollar un buen acompañamiento de los alumnos a través de diferentes figuras contractuales⁷⁵.

⁷⁵ Valle (2007) propone la aparición de nuevas figuras de profesores que ayuden en la compleja tarea tutorial o que realicen un seguimiento virtual de los alumnos.

A modo de síntesis de los retos pedagógicos e institucionales se presenta la siguiente Figura.

Figura 1.4. Retos pedagógicos e institucionales



Fuente: Elaboración propia

Estos retos pedagógicos e institucionales que se han expuesto implican una reformulación de los papeles de alumnos y de profesores, tal y como se presenta con más detalle a continuación.

5.3 Reformulación de la figura del docente y del estudiante

A la hora de reflexionar sobre los retos pedagógicos e institucionales se han puesto de manifiesto algunos cambios derivados de la estructuración de los ECTS que afectan directamente al desempeño de las tareas docentes como, por ejemplo, la necesidad de rediseñar las actividades de aprendizaje, tanto las presenciales como no presenciales, dedicando más tiempo a la preparación de materiales y actividades, especialmente para el tiempo no presencial. En este sentido resulta fundamental que

el docente actualice su formación pedagógica para disponer de más recursos didácticos y familiarizarse, con otras metodologías activas⁷⁶, además de la lección magistral, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas o el método del caso y que, a su vez, haga un uso adecuado y pedagógico de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TIC).

En el diseño de las actividades de aprendizaje, ahora el docente además debe considerar el tiempo y esfuerzo invertido por el estudiante para conseguir el desarrollo de los objetivos y de las competencias establecidas, determinando y distribuyendo los tipos de aprendizajes coherentemente y quedando reflejado en el porcentaje de la calificación atribuida.

Además, en este contexto tan interesado en la evaluación y la acreditación de la calidad, resulta clave el poder reflexionar sobre su propia práctica, lo que permitirá al docente detectar posibles desajustes e incorporar mejoras y el poder orientar su carrera a la acreditación.

En este nuevo contexto, el docente además de impartir clases, también deberá diseñar las tutorías como parte esencial de trabajo curricular, para orientar y

⁷⁶ A raíz del Seminario sobre “El estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas” y otros similares organizados por la *Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, se abre una línea de investigación que concluye con la publicación de un documento de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación: *Propuestas para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. En dicho documento se hace una exposición de las principales tendencias metodológicas utilizadas en las universidades europeas. Así, destacan, por ejemplo:

- El **aprendizaje abierto**, presente en las universidades holandesas y de países nórdicos. Consiste en que la toma de decisiones sobre el aprendizaje (qué, cómo, dónde, cuándo aprender así como a quién pedir ayuda y la valoración del aprendizaje), recae sobre el alumno.
- El **proseminar** y el **hauptseminar** o **colloquium**, que siguen en las universidades alemanas. Durante el primer ciclo se persigue proporcionar una visión global e introductoria de los estudios de carrera como campo de conocimiento científico y durante el segundo ciclo se potencia una visión reflexiva y crítica sobre los temas y problemas a los que se enfrentará como futuro profesional.

personalizar el aprendizaje de los alumnos y tendrá que coordinarse horizontal y verticalmente con otros profesores y gestores.

Si bien se plantean desde los nuevos planes de estudios qué competencias deben adquirir los alumnos al finalizar su formación, también es necesario plantearse qué competencias tienen que desarrollar los docentes. Esto no implica que sean competencias totalmente novedosas; son competencias que se ven reforzadas en este marco educativo y que deben estar reflejadas en los sistemas de evaluación docente utilizados por agencias de calidad externas y por las universidades con el fin de ser profesionalizadas (González Galán et al., 2011). En esta línea, Morales (2006a, pp. 19-20), destaca especialmente tres competencias docentes básicas en este nuevo paradigma: el diseño de tareas de aprendizaje autónomo, la evaluación (como condicionante del *cómo* estudia el alumno y para *ayudar al aprendizaje*, no para calificar al final del proceso) y las competencias relacionales entre profesor-alumno. Estas competencias docentes se unen a otras ya conocidas como son: la preparación de las clases, ser experto en su área de conocimiento, planificación y organización de los contenidos, claridad en las explicaciones para facilitar el aprendizaje, orientación a los alumnos y reflexión de su práctica docente.

Por lo que se refiere al estudiante, es importante destacar que es el protagonista de su propio proceso educativo y que, por tanto, le corresponde adoptar un papel activo y un aprendizaje autónomo (búsqueda de información y datos, trabajo en equipo, trabajo *on-line*, estudio, etc.). Efectivamente se produce un cambio en el trabajo del alumno: ya no es un mero oyente pasivo de las lecciones magistrales sino que ahora se valora especialmente su trabajo diario (evaluación formativa) y no sólo su examen final (evaluación final). Para que pueda hacer frente a toda la carga de trabajo (presencial y no presencial) es imprescindible dotarle de competencias para el

aprendizaje autónomo y enseñarle estrategias adecuadas para transformar la información en conocimiento y reconocer el valor del esfuerzo. Estas competencias que tiene que desarrollar el alumno, son principalmente de dos tipos: competencias genéricas (comunes a cualquier itinerario formativo) y competencias específicas (asociadas a un perfil académico concreto)⁷⁷.

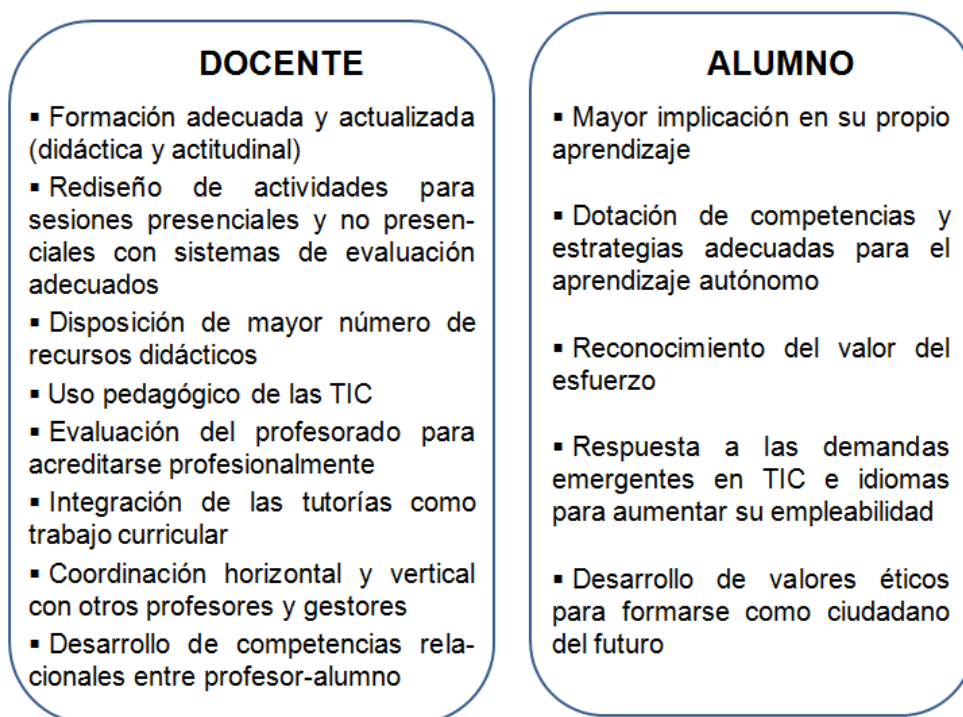
Es una realidad que los alumnos no vienen preparados para este nuevo rol y hay un escalón entre las competencias desarrolladas en Bachillerato y las que se supone que deberían tener al incorporarse en la universidad. Una alternativa muy efectiva para reducir esta brecha que está presente cada vez con más frecuencia en las universidades sería la preparación específica para la universidad a través de un breve programa formativo⁷⁸ antes de iniciar sus estudios universitarios.

Vinculado con el desarrollo competencial, la formación universitaria debe responder también a las demandas emergentes de la sociedad y formar especialmente en idiomas y en las TIC con el fin de aumentar su empleabilidad, sin olvidar el desarrollo de unos valores éticos que le permiten formarse como ciudadano del futuro. Se presenta, a modo de síntesis, tanto los retos para los docentes como para los estudiantes en la Figura 1.5.

⁷⁷ Asociadas a estas competencias se han establecido unas expectativas respecto a los logros y habilidades, denominadas *Descriptor de Dublín*, que alcanzarán los alumnos al finalizar los estudios de grado, máster o doctorado y que están en consonancia con las cualificaciones, de modo que este patrón común facilite a su vez el reconocimiento de estudios para la movilidad de los alumnos a nivel internacional. Estas competencias básicas (MEC, 2006b) deberán desarrollarse al principio de cada título y a través de, al menos, 60 créditos. Se puede consultar más información en: <http://xurl.es/vraye>. En el capítulo cuatro se podrá consultar el perfil competencial de las titulaciones de Magisterio, objeto de esta tesis.

⁷⁸ Algunas universidades están trabajando en esta línea ofreciendo una propuesta de formación preuniversitaria integrada por módulos que se puede escoger en función de las necesidades del alumno y la carrera elegida con el fin de afianzar sus conocimientos en el momento de empezar la carrera.

Figura 1.5. Reformulación de las figuras de los docentes y de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Una vez presentados los principales retos derivados de las corrientes educativas es preciso detenerse en ahondar más sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que nos ayude a identificar aquellas variables que inciden decisivamente en un aprendizaje óptimo, lo cual se desarrollará en el siguiente capítulo.

6.BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO

El punto de partida de esta tesis se centra en enmarcar esta investigación en el contexto de la Educación Superior. Un contexto que está en plena actualidad y que no es inmune a tres grandes desafíos: la equidad, la calidad y el poder ofrecer una óptima preparación para que el estudiante se integre de forma satisfactoria como ciudadano del mañana. Con el fin de responder a estos tres grandes desafíos y proponer posibles mejoras han surgido dos líneas de trabajo implícitas que se retroalimentan entre sí y

que se concretan en diversas prioridades a las que se comprometen los países que integran el EEES.

Una primera línea centrada en la consolidación de las implementaciones estructurales, con el objetivo a medio y largo plazo de su mejora continua para que cumplan los estándares de calidad acordes con los objetivos planteados en el *Proceso de Bolonia* (Figura 1.2). Una segunda línea que pretende seguir trabajando para crear las condiciones necesarias para que se dé un aprendizaje de calidad, un aprendizaje activo y autónomo, centrado en el estudiante, ya que como se señala en el comunicado de Yerevan, la mejora de la calidad y la aplicabilidad de la enseñanza y el aprendizaje es la principal misión del EEES (CEMES, 2015). A lo largo de este capítulo se ha ido profundizando en ambas líneas de trabajo.

Por un lado se ha trazado un recorrido por los hitos históricos más importantes así como por las líneas maestras que han definido las políticas de la Educación Superior teniendo en cuenta sus tres niveles de implementación: supranacional, nacional e institucional. Como se ha podido seguir a lo largo del capítulo, en el proceso de convergencia europea ha adoptado un papel fundamental la labor desarrollada por distintas instituciones y organizaciones desde el nivel supranacional que en numerosas ocasiones han ido marcando la *hoja de ruta* de esta reforma universitaria. Dentro de este nivel cobra un protagonismo especial el esfuerzo por armonizar las estructuras de los sistemas educativos europeos, que se ha concretado en un primer momento en el denominado *Proceso de Bolonia* (1999-2010) y posteriormente en el propio EEES (a partir de 2010). Como se ha podido observar, el EEES más que la coordinación de una política en un nivel educativo específico, se trata de un planteamiento conjunto, desde un acuerdo consensuado entre gobiernos, empleadores e instituciones de Educación Superior en el ámbito europeo y con una

pretendida proyección mundial de excelencia que persigue la adopción de unos objetivos y unas sinergias en las estructuras que permitan alcanzarlos (Valle, 2005).

Las medidas adoptadas en el nivel supranacional deben ir en sintonía con las adoptadas en el nivel nacional. Esto nos ha llevado a realizar un exhaustivo análisis del marco jurídico que ha propiciado la renovación del sistema universitario español acorde con el nuevo modelo de implementación, analizando las medidas específicas desarrolladas a nivel estatal y el estado de dichos logros. Este análisis nos conduce al nivel institucional donde se ha hecho especial hincapié tanto en la labor desempeñada por las Agencias de Calidad como en el proceso de implementación de estas políticas educativas dentro de cada centro universitario en sí.

A lo largo de este recorrido por las políticas educativas ha sido necesario detenerse en analizar el interés por la búsqueda de la calidad, ya que como mencionaba Romero (2014), la calidad es uno de los conceptos que mejor refleja la esencia de la Educación Superior y así ha quedado confirmado en el gran interés que ha despertado en el panorama educativo actual en los tres niveles: supranacional, nacional e institucional. Con el fin de facilitar su lectura y comprensión, se ha ofrecido una sinopsis cronológica de los hitos más significativos relacionados con la calidad y que afectan directamente a la formación universitaria. Este repaso por las políticas educativas presentado en este capítulo nos permitirá comprender mejor cómo se han gestado las nuevas titulaciones en general y, más específicamente, facilitará la comprensión de cómo han ido evolucionando los planes de estudio de magisterio, que se verán con mayor profundidad en el cuarto capítulo.

Las políticas educativas han configurado la urdimbre sobre la que desarrollar la según línea de trabajo centrada en aspectos más pedagógicos. Como ha quedado de

manifiesto, no se puede hablar de una única “pedagogía” consensuada y explícita sino, más bien, se trata de varias líneas pedagógicas centradas en el aprendizaje del alumno y en las buenas prácticas docentes que se guían por los resultados de las investigaciones educativas. Esto nos ha conducido a presentar los grandes retos que ha supuesto el EEES para la formación universitaria tanto en el ámbito pedagógico como en el institucional así como la reformulación de las figuras de profesor y alumno. Estos retos también estarán presentes en el próximo capítulo, ya que están directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y al mismo tiempo con las variables de estudio de esta investigación, presentadas con mayor profundidad en el tercer capítulo.

Capítulo 2:

Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza – aprendizaje

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

1. INTRODUCCIÓN
2. DIVERSOS MODELOS QUE EXPLICAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
 - 2.1. El modelo de las 3P del aprendizaje y la enseñanza de Biggs (1993, 1999, 2008)
 - 2.2. Los modelos de Entwistle (1981, 2005, 2009)
 - 2.3. El Modelo Curricular de Lee (2014)
 - 2.4. Breve síntesis reflexiva de los modelos presentados y relación con la presente investigación
3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LAS PRINCIPALES CLASIFICACIONES DE LOS DETERMINANTES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
4. BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO

*If students are to learn desired outcomes in a reasonably effective manner, then the teacher's fundamental task is to get students to engage in learning activities that are likely to result in their achieving those outcomes. (...)
It is helpful to remember that what the student does is actually more important in determining what is learned than what the teacher does.*
(Shuell, 1986)⁷⁹.

Hay que clarificar qué cambia para el profesor el hecho de centrarse de manera más directa e inequívoca en el aprendizaje del alumno.
(Morales, 2006a, p. 19).

1.INTRODUCCIÓN

Hasta el momento se ha presentado cuáles son los rasgos característicos de la actual Educación Superior. Se pudo comprobar que la confluencia de las políticas educativas y de las líneas pedagógicas centradas en el aprendizaje del alumno, implicaban a su vez una serie de elementos de cambio y retos pedagógicos e institucionales y la consiguiente reformulación de la figura de los docentes y de los discentes. Una vez que hemos partido del contexto universitario de hoy, es necesario descender un nivel de mayor concreción y centrarnos en cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conocer mejor este proceso y poder aproximarnos a identificar las condiciones que favorecen un aprendizaje óptimo para poder potenciarlo. Tal y como se ha mencionado en el capítulo anterior, se trata de una tarea de vital importancia y de plena actualidad.

El punto de partida de este capítulo será el análisis reflexivo sobre diversos modelos que tratan de explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto nos

⁷⁹ Cita extraída de la página V de Biggs (2007). Tanto esta cita de Shuell (1986) como la posterior de Morales (2006a) señalan un aspecto clave en el nuevo marco educativo y que será el eje sobre el que giren las corrientes teóricas que lo avalan así como el resto de políticas educativas: lo que es realmente más importante es determinar qué aprende el estudiante en lugar de detenerse en lo que hace el profesor, es decir, centrarse en lo que tienen que hacer los alumnos para aprender, en vez de centrarse en qué tendrá que hacer el profesor para enseñar.

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

permitirá situarnos en el estado de la cuestión y desde ahí, comprender mejor qué sucede dentro de la “caja negra” que es el proceso educativo, ya mencionada en la introducción de esta tesis. El poder aproximarnos a identificar qué variables operan dentro de esta “caja” y acercarnos a entender cómo se relacionan estas variables entre sí nos conducirá a identificar una serie de variables que determinan y potencian el aprendizaje óptimo del estudiante. Tras esta revisión de distintos modelos pedagógicos que tratan de explicar y representar este proceso tan complejo, se revisarán diversas investigaciones que estudian dicho proceso. Esto nos permitirá encuadrar y justificar esta investigación, ya que servirá para discriminar qué variables son imprescindibles tener en cuenta para mejorar el aprendizaje de los alumnos universitarios. Estas variables se definirán con más detalle en el próximo capítulo.

No es objetivo de esta investigación doctoral profundizar en todos y cada uno de los modelos educativos así como en todas y cada una de las investigaciones que tratan de explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual resultaría casi imposible, ya que somos conscientes de la magnitud y profundidad que podría llegar a adoptar cada uno de ellos en un análisis más exhaustivo, además de constituir un tipo de investigación distinta a la que se pretende. La intención es, por tanto, aportar una visión de conjunto sobre aquellos modelos que han tenido más repercusión en investigaciones recientes y que nos permitan centrarnos en estudiar cuáles son las variables clave que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus interacciones para poder así analizar cómo mejorar la calidad en dicho proceso en los alumnos universitarios.

2.DIVERSOS MODELOS QUE EXPLICAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Es comúnmente asumido que el aprendizaje está fuertemente relacionado con el proceso de enseñanza, ya que no son dos procesos independientes, se nutren recíprocamente y suelen *conjugarse* juntos. Si hablamos de uno tenemos que hablar irremediabilmente del otro. Pero eso no implica que siempre que se dé uno de ellos se produzca el otro, ya que no todos los aprendizajes son fruto de la enseñanza, puesto que los procesos de aprendizaje permanecen activos desde el momento en que nacemos sin necesidad de que se dé una intervención social programada como es la enseñanza. Estaríamos hablando de un *aprendizaje implícito*, sin necesidad de un propósito deliberado de aprender o incluso sin tener conciencia de lo que se está aprendiendo, en contraposición con el aprendizaje explícito que tiene lugar en contextos de una instrucción más formal con alguien que guíe el aprendizaje. A este respecto, es necesario que los docentes tengan en cuenta cómo enfocar los aprendizajes de los alumnos y además conocer mejor en qué consiste un buen aprendizaje y las dificultades a las que se enfrentan para ayudarles a superarlas⁸⁰.

Las últimas dos décadas han sido muy fructíferas en cuanto a la investigación en Educación Superior para tratar de dar una respuesta sobre cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo tratar de mejorarlo. En esta temática destacan las publicaciones de autores de la talla de Bain (2006), Barr y Tagg (1995), Biggs (1999,

⁸⁰ Conviene matizar en este punto, que el aprendizaje implícito proporciona habitualmente teorías implícitas que, aunque son difíciles de verbalizar, influyen de una manera decisiva en la forma de interactuar y aprender. Es importante, en la medida de lo posible, ser consciente de este tipo de teorías y valorar un posible cambio de las mismas especialmente en el caso de los maestros y futuros docentes ya que son el filtro por el que vemos el mundo, lo cual resulta especialmente significativo para esta investigación ya que la muestra del presente estudio está formada por los futuros maestros. Morales (2002, 2010) al hablar de lo que conseguimos sin pretenderlo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, propone tener en cuenta tres ideas: 1) Enseñamos con todo lo que somos; 2) Es importante saber cómo somos percibidos por nuestros alumnos; 3) Es necesario aprender a evaluar también actitudes y valores.

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

2008), Entwistle (1987), Hernández Pina (2005), Kember (1997), Morales (2006a, 2008), Prosser y Trigwell (1999), Ramsden (1992) o Torre (2007), entre otros. Sus investigaciones han sido clave para otras posteriores, lo que ha generado un corpus de conocimientos y resultados que han permitido desarrollar modelos que traten de explicar cómo se produce la enseñanza y el aprendizaje desde el punto de vista de los protagonistas, tanto de los profesores como de los alumnos, analizando la variedad de significados que el aprendizaje y la enseñanza tienen para ellos y los diferentes modos de cómo aprenden y enseñan, utilizando métodos cualitativos.

Dentro de esta línea de investigación cualitativa destacan dos tipos de trabajos que están en sintonía con el marco educativo de la Educación Superior ya presentado: uno más centrado en la enseñanza y posteriormente, otro más centrado en el alumno y en su aprendizaje. Según Biggs (1999, 2008), figura clave en la línea de investigación sobre la calidad educativa, el aprendizaje ha sido objeto de investigación por parte de los psicólogos durante todo el siglo XX, pero se ha traducido muy poco en una mejora de la enseñanza. Además, afirma que se percibe de forma diferente la enseñanza y el aprendizaje, según lo haga el profesor o el alumno. Asimismo, los alumnos y los docentes pueden compartir experiencias de enseñanza-aprendizaje similares pero mantener concepciones distintas entre ambas situaciones.

Así, por un lado, se encuentran los estudios centrados en la *concepción de la enseñanza*. Algunas de estas investigaciones (Kember, 1997⁸¹; Barr y Tagg, 1995; Morales, 2006a, 2009; Hernández Pina et al., 2010) han llegado a la conclusión, en

⁸¹ Una de las investigaciones cruciales en esta línea fue la desarrollada por Kember (1997) al analizar los trabajos más relevantes publicados hasta la fecha sobre la concepción de la enseñanza. Este autor establece cinco categorías: dos centradas en el profesor (la impartición de la información y transmisión de los conocimientos de forma estructurada), una intermedia como es la interacción profesor-estudiante (*apprenticeship*) y otras dos centradas en el estudiante (facilitación de la comprensión y cambio conceptual, así como desarrollo intelectual).

líneas generales, de que el profesorado puede enfocar su enseñanza centrándose o bien, en la materia o en sí mismo con el objetivo de transmitir información a los estudiantes, o bien, enfocarla sobre el estudiante con el objetivo de facilitar su aprendizaje.

Por otro lado, la línea de investigación centrada en la *concepción del aprendizaje* ha sido mucho más fructífera ya que se inició en la década de los años 70 y ha cobrado especial importancia en los últimos años. Resultan especialmente significativos los estudios de: Säljö (1979), Marton, Dall' Alba y Beaty (1993) y Ramsden (1992)⁸², ya que servirán de punto de partida para otros estudios posteriores relevantes. Según los resultados de las investigaciones, los profesores también despliegan diferentes niveles de desarrollo en su forma de percibir el aprendizaje. En síntesis, los estudios muestran la estrecha relación existente entre las creencias epistemológicas sobre el conocimiento y las concepciones que se desarrollan en el aprendizaje. La modulación de estas concepciones dependerá en gran parte del contexto donde tenga lugar el aprendizaje.

En ambas líneas de investigación ha quedado reflejado que los fenómenos educativos se caracterizan por su enorme complejidad, no solo por el número de variables que interactúan, sino además por la naturaleza de la interacción de dichas variables entre sí. Navegar en esta complejidad para poder conocer dicha realidad, cómo funciona, seleccionar las variables adecuadas, identificar los límites del tema de

⁸² En primer lugar, Säljö (1979) fue uno de los pioneros en definir las concepciones del aprendizaje diferenciando cinco categorías a las que Marton et al., (1993) añadieron una sexta. Así, el aprendizaje: 1) Es adquisición cuantitativa de conocimientos. 2) Es memorización. 3) Es adquisición de hechos y procedimientos para utilizar cuando se necesitan. 4) Sirve para comprender o extraer significados. 5) Es un proceso de interpretación y captación de la realidad. 6) Sirve para cambiar a la persona. Las tres primeras tienen un carácter cuantitativo y el resto cualitativo (Biggs, 1996; Cole, 1990 y Hernández Pina et al., 2010). Esta clasificación está directamente relacionada con los niveles de la taxonomía SOLO que se presentará más adelante. El tercer estudio, realizado por Ramsden (1992) ha sido clave para investigaciones posteriores ya que detalla la historia y el desarrollo del marco educativo centrado en el aprendizaje del estudiante y sobre cómo puede aplicarse a la enseñanza.

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

estudio así como determinar las conexiones que tienen lugar, supone un reto de gran complejidad. A esto se añade la dificultad de ajustar los datos derivados de estudios del mundo real con los elementos integrados en el marco teórico.

Ante esta situación, los modelos basados en sistemas ofrecen la posibilidad de abordar científicamente la comprensión de aquellos sistemas que forman la realidad y que generalmente resultan muy complejos y únicos, como es el caso del proceso educativo. Según Lee (2014) este tipo de modelos han sido comúnmente utilizados tanto como medio para la gestión de datos de los fenómenos educativos, como tema de investigación o para mejorar la práctica educativa.

Hace algo más de dos décadas, Chen y Stroup (1993) ya defendían que la teoría de sistemas propiciaba un potente marco para entender la realidad educativa, no sólo por su carácter multidisciplinar sino porque además, entre otros, permite integrar la complejidad, describe sistemas dinámicos y sus cambios y, además, permite representar la relación entre el nivel micro y el nivel macro.

Se trata, por tanto, de modelos esquemáticos que permiten organizar un complejo sistema de variables que interactúan tanto en la enseñanza como en el aprendizaje y generar una imagen de variables que interactúan entre sí. Esto permite reflexionar sobre cómo y por qué ocurre lo que ocurre. De este modo se propicia una base de conocimiento y su consiguiente debate entre la comunidad científica para localizar qué cuestiones requieren la atención tanto para seguir avanzando como para diseñar un plan de acción acorde con ello (Ballantine, 2001; Biggs, 1999; Lee, 2014).

En los siguientes apartados se presenta una revisión de los principales modelos que tratan de explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se han tomado

como referencia en la presente investigación. A la hora de seleccionar estos modelos se ha tenido en cuenta que hayan influido decisivamente en investigaciones posteriores centradas en mejorar la calidad del aprendizaje y que se hayan aplicado en el contexto universitario, tanto a nivel nacional como internacional en los últimos años⁸³.

2.1. El modelo de las 3P del aprendizaje y la enseñanza de Biggs (1993, 1999, 2008)

Este modelo surge como respuesta a la necesidad de establecer un modelo teórico que tuviera en cuenta un conjunto de variables mediadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus autores, Biggs y Moore (1993) se basan en la variación de un modelo lineal de enseñanza presentado por Dunkin y Biddle (1974)⁸⁴ aunque con la diferencia de que este nuevo modelo pone el énfasis en el aprendizaje en lugar de la enseñanza (Biggs, 1999, 2008) y que, además, desaparecen los componentes que afectan al comportamiento de los profesores y las interacciones entre alumnos y profesores (Lee, 2014).

⁸³ Los modelos que se presentarán con más detalle, han tenido gran repercusión en otras investigaciones tal y como se puede comprobar en el buscador especializado de *Google Académico*. Así, por ejemplo, el modelo 3P de Biggs, del que se deriva también el modelo propuesto por Prosser y Trigwell (1999) y por Trigwell y Ashwin (2003), tiene aproximadamente 2970 resultados. Los modelos de Noel Entwistle ofrecen aproximadamente 1470 resultados en dicho buscador especializado. El hecho de incluir el modelo de Lee (2014) que deriva a su vez del modelo 3P de Biggs, no se justifica tanto por el número de citas sino porque se trata de un modelo reciente basado en el 3P pero aportando un enfoque curricular que es más acorde con el marco propio del EEES. Si se realiza una búsqueda más general en el buscador *Google*, no en su versión académica como se mencionaba antes, estos resultados aumentan de manera significativa. Así, por ejemplo, en una búsqueda con el término *3P* y *Biggs* se muestran aproximadamente 62500 resultados, lo que es una prueba de la gran repercusión que ha tenido este modelo en investigaciones posteriores [Consultas realizadas el 2 de febrero de 2015]. También se pueden encontrar ejemplos concretos de investigaciones en los que se ha tenido en cuenta estos modelos en el siguiente capítulo dentro del apartado dedicado a los enfoques de aprendizaje.

⁸⁴ Se puede consultar en el Anexo A1 el modelo original propuesto por Dunkin y Biddle (1974) donde se identifican 13 clases de variables agrupadas en cuatro categorías: *Contexto* (entendido como el conjunto de condiciones ambientales de los contextos de los alumnos, la comunidad educativa y la clase), *Presagio* (formado por las características del profesor), *Proceso* (centrado en las actividades de enseñanza en el aula y las interacciones del profesor y el alumnado) y *Producto* (interpretado como los resultados de aprendizaje obtenidos).

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

Recibe su nombre de sus tres principales componentes: *Presagio*, *Proceso* y *Producto*. Numerosas investigaciones consideran que este modelo es el esquema básico desde el que interpretar la manera en la que los estudiantes se enfrentan al hecho de estudiar y, por tanto de aprender. Así, se trata de un modelo de relaciones donde tanto las variables personales del docente y del discente como las contextuales de la enseñanza están relacionadas con los resultados a través de complejos procesos de aprendizaje. A continuación se definirán cada uno de estos tres componentes (Figura 2.1):

- **Presagio**⁸⁵: se denominan así porque permiten anticipar cómo será el proceso.

Las variables *Presagio* son de dos tipos:

- a) **Dependientes del estudiante** (*lo que es el estudiante*): conocimientos previos, capacidades, motivación, estilos de aprendizaje, concepciones, su compromiso, sus valores, sus expectativas, etc.⁸⁶. Es decir, son los factores cognitivos, afectivo-motivacionales y actitudinales.
- b) **Dependientes del contexto de la enseñanza** (*lo que hace el profesor y el contexto de aprendizaje*): las concepciones de enseñanza-aprendizaje, los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, metodología, evaluación), el clima de clase, la estructura del curso o la naturaleza y dificultad de las tareas, entre otros.

Estas dos variables que se han presentado, interactúan entre sí en el *proceso*, determinando el modo en que el alumno realiza la tarea. Además del *proceso*, algunas características del profesor y del alumno pueden

⁸⁵ En otras publicaciones, como la tercera edición española de *Calidad del aprendizaje* (2008) se ha traducido el término original “*presage*” por pronóstico, pero en esta investigación se ha optado por el término “*presagio*” ya que se ajusta mejor a la denominación original y se considera más oportuno etimológicamente.

⁸⁶ Aquí se presenta una síntesis de las variables, ya que esta lista ha sido modificada levemente en las diferentes versiones de Biggs (1978, 1991, 1992, 1999 y 2008).

afectar directamente al *producto*, es decir, al resultado de aprendizaje, tal y como indican las flechas de la Figura 2.1. Aunque lo más frecuente es que los alumnos tomen decisiones (más o menos conscientes) y que, por tanto, afecte a *cómo* el alumno afronta su aprendizaje.

Biggs (2008) denomina a la forma de percibir su propio aprendizaje, meta-aprendizaje y en cambio meta-enseñanza sería cómo el docente concibe el contexto de aprendizaje y sus decisiones sobre qué y cómo enseñar y evaluar⁸⁷.

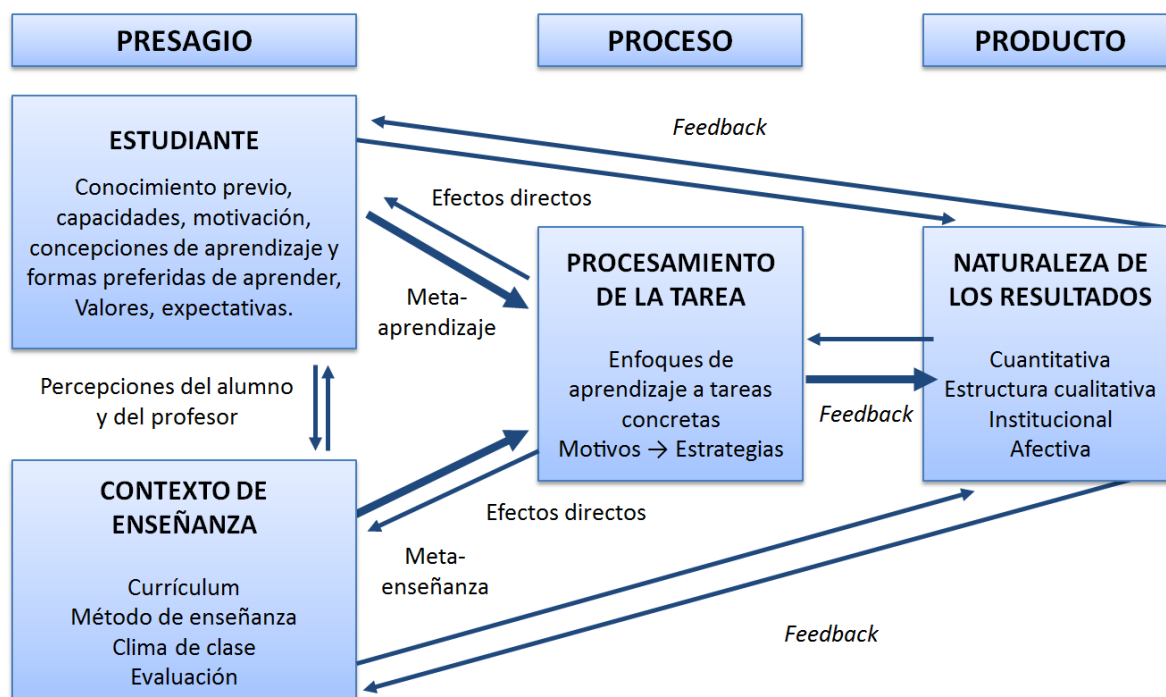
- **Proceso:** es la forma en que el alumno procesa y desempeña las tareas, lo que depende directamente de la interpretación metacognitiva realizada con respecto a él como alumno y a los procesos que demanda la tarea. Es aquí donde tienen un protagonismo especial los enfoques de aprendizaje y la autorregulación, de los cuales, se detallará más en el siguiente capítulo.
- **Producto:** es el resultado de la enseñanza y del aprendizaje y está determinado por muchos factores que interactúan entre sí⁸⁸, concretamente por las variables *presagio* ya mencionadas y además están mediatizadas por los procesos de aprendizaje. Se puede hablar de resultados cuantitativos, cualitativos, institucionales y afectivos.

⁸⁷ En esta línea Ramsdem (1992) también afirma que los estudiantes responden a la situación que perciben y no es necesariamente la misma situación que ha definido el profesor. Es imprescindible estar al tanto de esta divergencia entre la intención y lo establecido académicamente.

⁸⁸ La dirección general de los efectos vienen marcados en la Figura 2.1 con las flechas más gruesas: los factores de *presagio* del estudiante y de la enseñanza son los que determinan el enfoque y los resultados del alumno. Las flechas finas relacionan el resto de variables entre sí constituyendo un sistema. Los componentes de este sistema se derivan de los estudiantes y del contexto de enseñanza, por tanto, esto explicaría que no hubiese dos clases iguales aunque esté el mismo profesor.

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

Figura 2.1. Modelo de las 3P de Biggs



Fuente: Biggs (1999, 2008)⁸⁹. Traducción Torre (2007:173)

El modelo 3P permite situar tres perspectivas educativas, según lo que se considere como determinante principal del aprendizaje: a) qué son los estudiantes, b) qué hacen los profesores y c) qué hacen los estudiantes. Estos factores van en progresión ascendente de abstracción y definen lo que denomina Biggs (2008) “niveles” de reflexión para mejorar el aprendizaje. En el Cuadro 2.1 se presentan estos tres niveles teniendo en cuenta el rol adoptado por el profesor y por el alumno y dónde recae el centro de atención.

⁸⁹ Tal y como se ha comentado al presentar las variables *Presagio* que dependen del estudiante, se han publicado pequeñas modificaciones de este mismo modelo, tanto por el propio Biggs (1991, 1992, 1999, 2008, entre otras) como de distintos autores que han mencionado e incluso traducido a otra lengua dicho modelo (Hernández Pina, García Sanz, y Maquilón, 2004; Monroy, 2013; Justicia, Pichardo, Cano, García Berbén, y De la Fuente, 2008, entre otros). Aunque el modelo aparece en la versión original de Biggs (1999, p. 18) y en su edición traducida al castellano (Biggs, 2008, p. 38), en este caso se ha optado por reproducir en la Figura 2.1 la traducción que realiza Torre 2007 (p. 173) ya que resulta más completa e incluso más comprensible que su traducción española al incluir dentro de la propia figura la explicación de las relaciones marcadas con las flechas.

Cuadro 2.1. Niveles de pensamiento sobre la enseñanza de Biggs (2008)

NIVELES	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ALUMNO	CENTRO DE ATENCIÓN
NIVEL 1	Saber y exponer información	Absorber información	Alumno: <i>lo que es</i> (capacidades, motivación, dedicación...)
NIVEL 2	Exponer información + Explicar conceptos, ideas y principios	Absorber y comprender información	Profesor: <i>lo que hace</i> (uso de destrezas, técnicas y competencias eficaces)
NIVEL 3	Definir niveles de comprensión para clarificar contenidos curriculares y crear un contexto de enseñanza para alcanzar estos niveles	Emprender tareas adecuadas acordes con sus percepciones y adquisiciones y del contexto total de la enseñanza	Alumno: <i>lo que hacen</i> (uso de enfoques de aprendizaje adecuados)

Fuente: Elaboración propia

El primer nivel sería una interpretación cuantitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la principal tarea del profesor es saber los contenidos y exponerlos con claridad y la del alumno es absorberlos. La clave está en cómo es el alumno, sus capacidades, su motivación, etc. El segundo nivel sigue siendo una interpretación cuantitativa, pero ahora centrada en la dirección del aprendizaje donde lo importante es lo que hace el profesor. No sólo se centrará en exponer la información sino que utilizará los medios necesarios para tratar de que sus alumnos comprendan y no sólo memoricen. Por último, en el tercer nivel el foco de atención está en lo que hace el alumno teniendo en cuenta cómo concibe el contexto académico y sus percepciones y adquisiciones. El rol del profesor se centrará en definir niveles de comprensión para clarificar contenidos curriculares y crear un contexto de enseñanza para alcanzar dichos niveles. Estos niveles se tendrán en cuenta a la hora de analizar las variables de esta investigación en el siguiente capítulo y se concretarán en los ítems relacionados con los métodos de exposición, aprendizaje y evaluación que se presentarán posteriormente en la parte empírica.

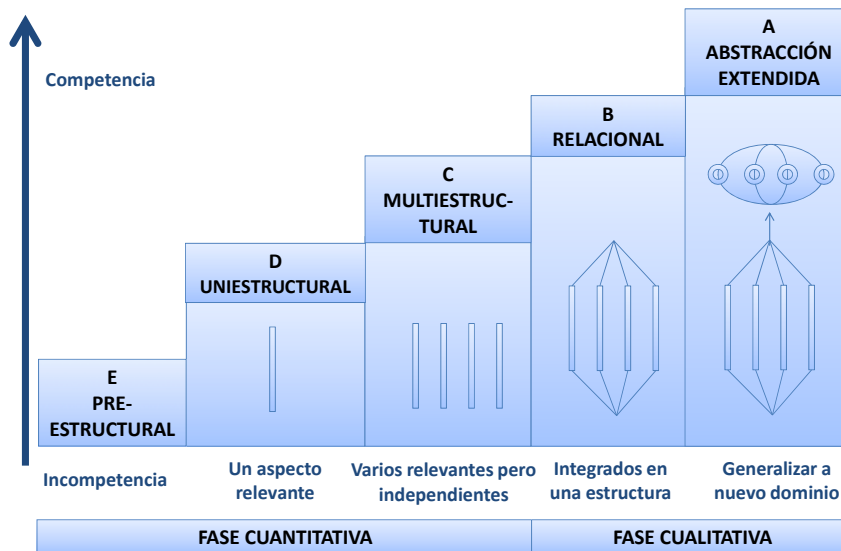
CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

Este modelo se complementa con la estructura, también propuesta por Biggs (1999, 2008) de los resultados de aprendizaje observados a través de su taxonomía SOLO⁹⁰ que se ha considerado como uno de los criterios para evaluar la calidad del aprendizaje. Se complementa también con otros factores como la autoestima, la autoeficacia o el grado de satisfacción personales (Torre, 2007) e incluso, como reconoce el propio autor en su página web (John Biggs, 2015, "SOLO Taxonomy", para.2), también es muy útil en la implementación de la alineación constructiva al diseñar el currículo en términos de resultados de aprendizaje esperados, lo cual resulta de gran interés en esta investigación como se verá al analizar las variables en el siguiente capítulo.

Se trata, por tanto, de una propuesta que permite evaluar los diferentes niveles de complejidad estructural en los resultados de aprendizaje alcanzados. Así, a medida que los alumnos van aprendiendo, progresivamente se va haciendo más compleja la estructura de los resultados de aprendizaje. El aprendizaje se modificará a nivel *cuantitativo* cuanto más detalladas sean sus respuestas. En cambio, si se van integrando los nuevos conocimientos en una estructura global, se modificará a nivel *cualitativo*. Así, las distintas manifestaciones de la comprensión (pre-estructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracción extendida) se organizan en función del nivel de comprensión requerido que, correlaciona a su vez, con la complejidad de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje (Figura 2.2).

⁹⁰ SOLO es el acrónimo de *Structured of the Observed Learning Outcomes* (Estructura de los Resultados de Aprendizaje Observados). Esta taxonomía está formada por cinco niveles: pre-estructural (sin comprensión), uniestructural (detección de una idea aislada como esencial), multiestructural (detección de una lista con diversas ideas), relacional (integración de ideas en un todo coherente) y abstracto-ampliado (generalización de lo relacionado a un nivel superior de abstracción).

Figura 2.2. Taxonomía SOLO



Fuente: John Biggs (2015, "SOLO Taxonomy", para.1)⁹¹

Posteriormente Prosser y Trigwell (1999) presentan algunas pequeñas modificaciones con respecto al modelo inicial de las 3P contextualizándolo en el ámbito universitario exclusivamente. Entre esas diferencias Torre (2007) destaca dos:

- Poner más énfasis en los procesos perceptivos del estudiante del contexto, como consecuencia de los factores *presagio*.
- Unificar la motivación y la concepción del aprendizaje mientras que se separan los motivos y las estrategias, que permanecían juntos en el modelo de Biggs dentro de los enfoques de aprendizaje.

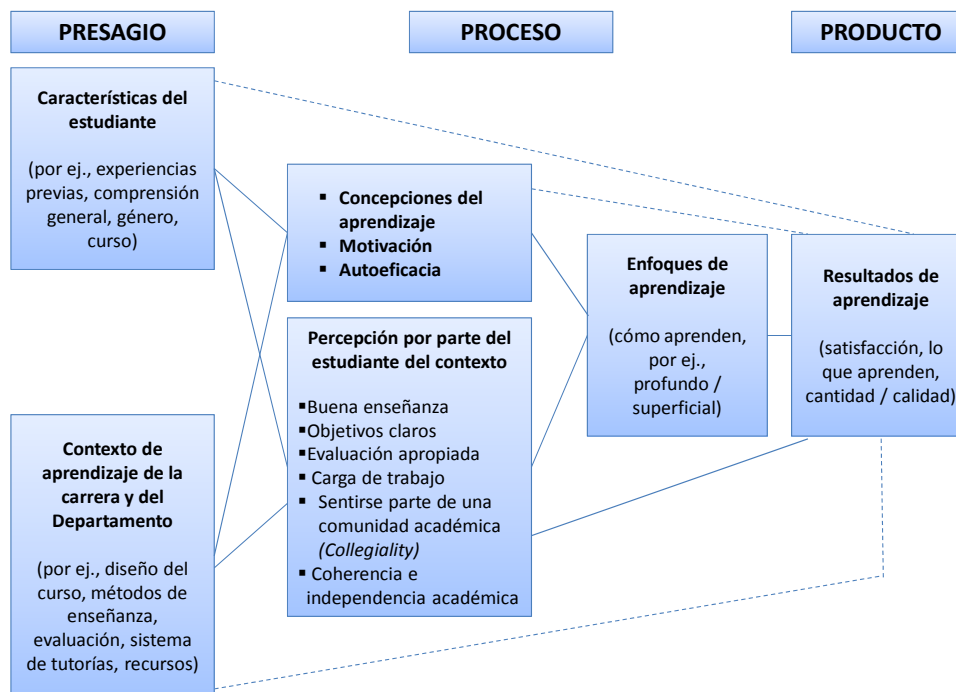
A su vez esta propuesta de Prosser y Trigwell se modifica levemente en un estudio posterior con graduados de la universidad de Oxford (Trigwell y Ashwin, 2003) al añadir en el proceso otras variables como son la motivación, las concepciones del

⁹¹ La primera publicación de la taxonomía SOLO (Biggs y Collis, 1982) ha sido reeditada en diversas ocasiones, tanto por el propio autor como en otros estudios que aluden a ella y que incorporan leves modificaciones. Se ha optado por presentar la traducción propia realizada a partir de la última actualización realizada por el autor (John Biggs, 2015, "SOLO Taxonomy", para.1).

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

aprendizaje y la autoeficacia del alumno. Esta última versión es la que se presenta en la Figura 2.3.

Figura 2.3. Modificación del modelo 3P



Fuente: Adaptación de Trigwell y Ashwin (2003)⁹². Traducción propia.

De esta investigación (Trigwell y Ashwin, 2003), es especialmente relevante la organización de las variables de estudio en dos dimensiones integradas dentro del modelo de las 3P, como recoge García Martín (2011): una centrada en aquellos factores que el alumno identifica en sí mismo (motivación, autoeficacia, concepciones de aprendizaje, enfoques de aprendizaje y resultados de aprendizaje) y otra en aquellos factores que el alumno percibe en el contexto educativo (percepción de buena enseñanza, de objetivos y normas claras, de coherencia institucional, sobre el sistema de evaluación, sobre la carga de trabajo, sobre la participación en la comunidad, sobre la independencia en el estudio y sobre el sistema tutorial), tal y

⁹² Se ha optado por traducir el esquema original Trigwell y Ashwin (2003, p. 25) y añadir aquellas variables que aparecen en el texto del artículo al explicar dicho esquema de modo que la información sea más clara y más completa.

como se muestra en el Cuadro 2.2. Esta agrupación resulta de gran interés en la presente investigación, como se podrá constatar posteriormente.

Cuadro 2.2. Dimensiones y listado de factores del *Study Questionnaire* (Trigwell y Ashwin, 2003)

DIMENSIÓN A: Factores que el alumno identifica en sí mismo	DIMENSIÓN B: Factores que el alumno percibe en el contexto educativo
▪ Motivación ▪ Autoeficacia ▪ Concepciones de aprendizaje ▪ Enfoque profundo de aprendizaje ▪ Enfoque superficial de aprendizaje ▪ Resultados de aprendizaje (referidos a las competencias-clave) ▪ Resultados de aprendizaje (referidos al nivel de satisfacción general)	▪ Percepción de buena enseñanza (respecto al actuar de los profesores) ▪ Percepción de objetivos y normas claras ▪ Percepción de coherencia institucional ▪ Percepción sobre el sistema de evaluación ▪ Percepción sobre la carga de trabajo ▪ Percepción sobre la colegialidad o participación en la comunidad ▪ Percepción sobre la independencia en el estudio ▪ Percepción del sistema tutorial

Fuente: García Martín (2011:108)

Seguidamente se presentarán los modelos desarrollados por Noel Entwistle que también han sufrido ligeras variaciones en sus diversas reediciones.

2.2. LOS MODELOS DE ENTWISTLE (1981, 2005, 2009)

Se recogen en este apartado tres modelos alternativos a los ya presentados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que propone Entwistle. El primero, publicado en 1981, similar al modelo 3P y otros dos modelos heurísticos con una organización muy diferente pero complementaria (Entwistle, 2005, 2009).

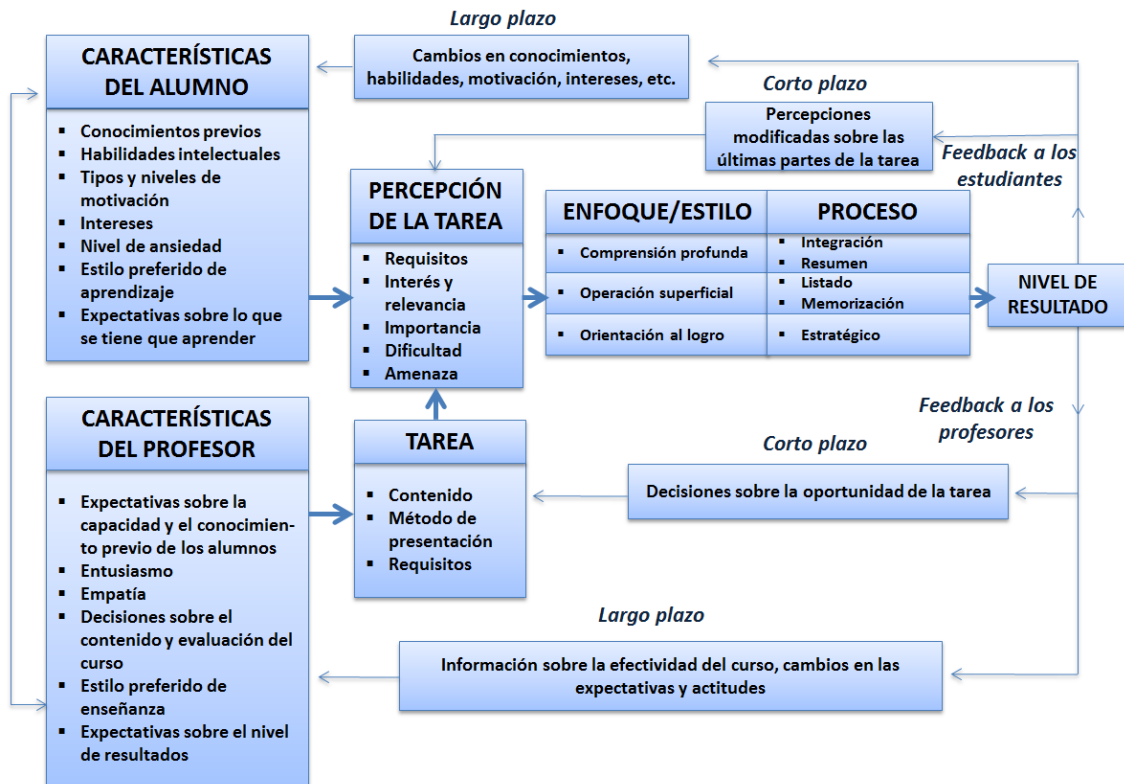
El primer modelo (Figura 2.4) es un diagrama de flujo que tiene una lectura de izquierda a derecha. Así, las características del estudiante y del profesor están

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

directamente relacionadas a corto y largo plazo con la consecución de resultados, desarrollándose durante el proceso diversos cambios en función de cómo se percibe la tarea y el enfoque o estilo de aprendizaje utilizado.

Este modelo mantiene una organización similar al de Biggs (1999, 2008), aunque no aparecen de forma explícita las 3P (presagio, proceso y producto). Además comparte con el modelo presentado por Dunkin y Biddle (1974) que, dentro de las variables presagio se incluirían tanto las características del alumno como las del profesor. En este modelo no se hace alusión de forma tan directa al contexto educativo como ocurría en el modelo de Dunkin y Biddle (1974) o en las modificaciones del 3P de Prosser y Trigwell (1999) y de Trigwell y Ashwin (2003). Además se presta más atención a las tareas: cómo son percibidas, qué características tienen así como el enfoque/estilo de aprendizaje que utiliza el alumno para su desarrollo, que está directamente relacionado con una forma concreta de procesar dicha tarea (proceso de integración, de memorización o estratégico).

Figura 2.4. Modelo de Entwistle de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje



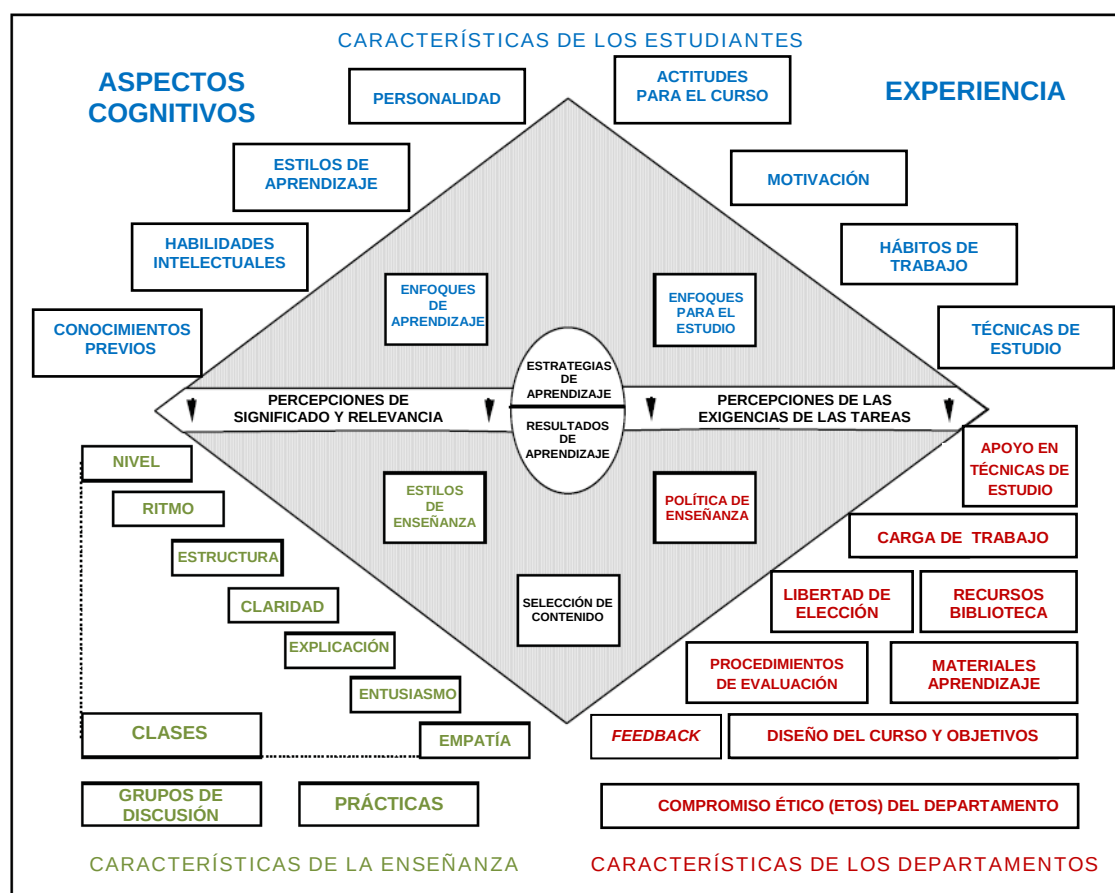
Fuente: Original de Entwistle (1981:115). Traducción de Torre (2007:177)

El segundo modelo de Entwistle (2009) centrado en la Educación Superior se basa en uno más simple publicado dos décadas antes (Entwistle, 1988, p. 109), más enfocado a la educación preuniversitaria que incorpora, además, contextos más amplios como la influencia de la escuela y del hogar. Este modelo más reciente (Figura 2.5) además de centrarse en las características del alumno, presta atención a las características de la enseñanza y las características de los departamentos, sin limitarse a las características del profesor. Más que para describir surge para despertar la reflexión sobre qué variables conducen a lograr un aprendizaje de calidad. Está organizado en forma de rombo donde se perciben cuatro zonas claramente definidas, la superior centrada en las *características de los alumnos* (dividido, a la izquierda, en aspectos cognitivos y, a la derecha, en aspectos afectivos o afines al

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

estudio, relacionados con su experiencia como estudiante). En el cuadrante inferior izquierdo se presentan las *características de la enseñanza* y en el cuadrante inferior derecho, la del *ambiente académico generado por los departamentos*, con la selección de contenido que se ubica entre ambos. Por último, destaca una parte central dividida a su vez, en dos mitades. En la parte superior se muestran las percepciones de significado y relevancia vinculadas a las características de los estudiantes, mientras que en la parte inferior se muestran las percepciones de las exigencias de las tareas que están a su vez vinculadas a las políticas de enseñanza.

Figura 2.5. Visión conceptual del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Entwistle (2009:114). Traducción propia

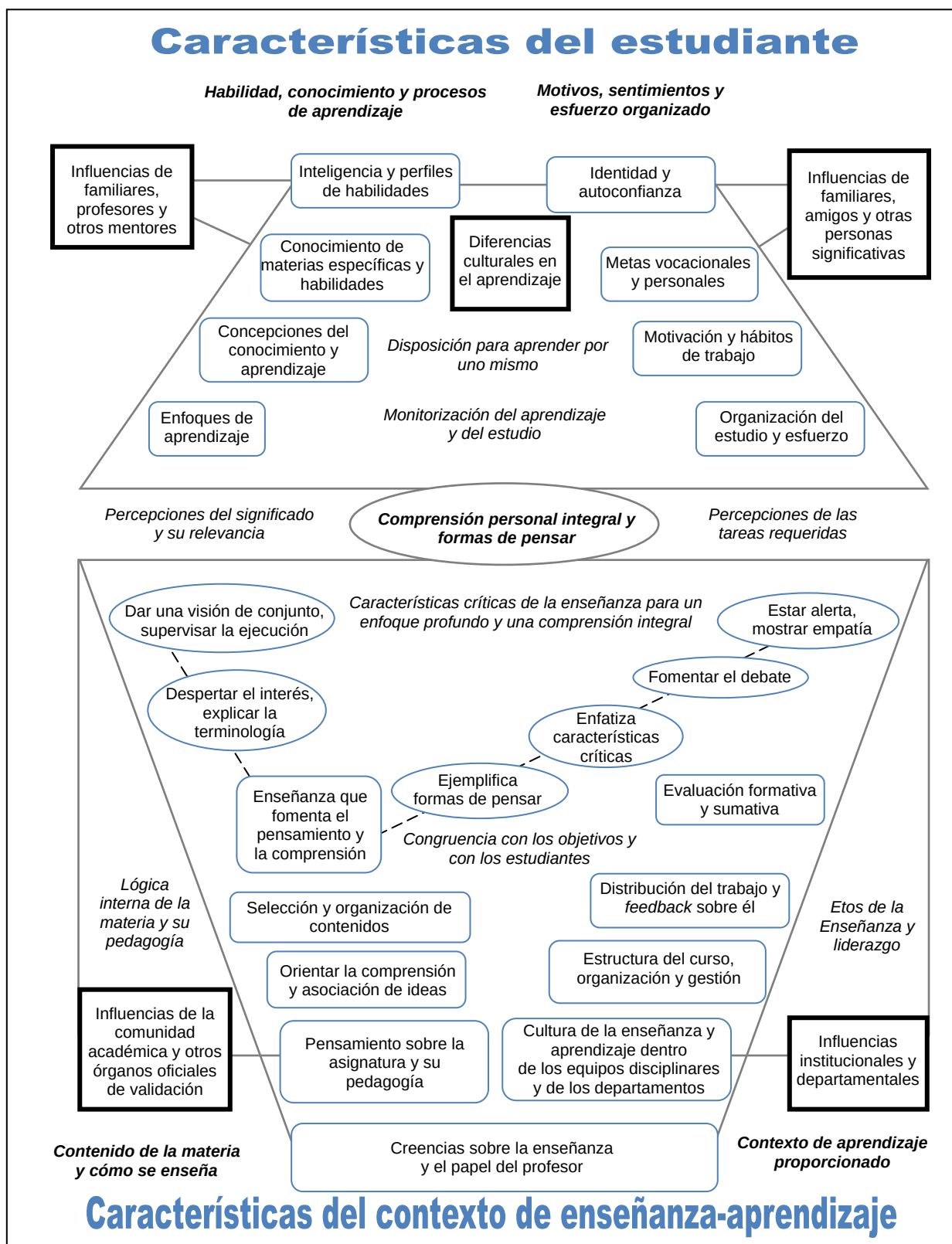
Entwistle (2009) da un paso más en la complejidad de este modelo teniendo en cuenta los resultados de otras investigaciones posteriores centradas en la calidad del aprendizaje, pero respetando estas mismas zonas diferenciadas, la de las características de los estudiantes en la parte superior y las características del contexto de enseñanza-aprendizaje en la parte inferior. Tal y como se presenta en la Figura 2.6, en la mitad superior del diagrama se refleja de forma más clara la interacción entre las características de los estudiantes y en la mitad inferior se muestran las características del entorno de enseñanza-aprendizaje.

Así, la parte superior del hexágono está dedicada a las características del alumno, centrándose por un lado en las capacidades, el conocimiento y los procesos de aprendizaje, que están influidos por la familia, los profesores y otros mentores, a la izquierda, mientras que a la derecha se ubican los motivos, los sentimientos y el esfuerzo, que se ven influidos a su vez por la familia, los amigos y otras personas significativas para el alumno.

Por otro lado, en la parte inferior del hexágono que está dedicada a definir las características del entorno de enseñanza-aprendizaje, se presenta también dividida a su vez en dos partes. En la izquierda se presenta la lógica interna de la materia y su pedagogía, que viene marcada por la comunidad académica y otros organismos reconocidos. En cambio, en la parte derecha se ubica el compromiso ético (etos) de la enseñanza y el liderazgo modelados por las institucionales y los departamentos.

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

Figura 2.6. Modelo heurístico ampliado de Entwistle (2009)



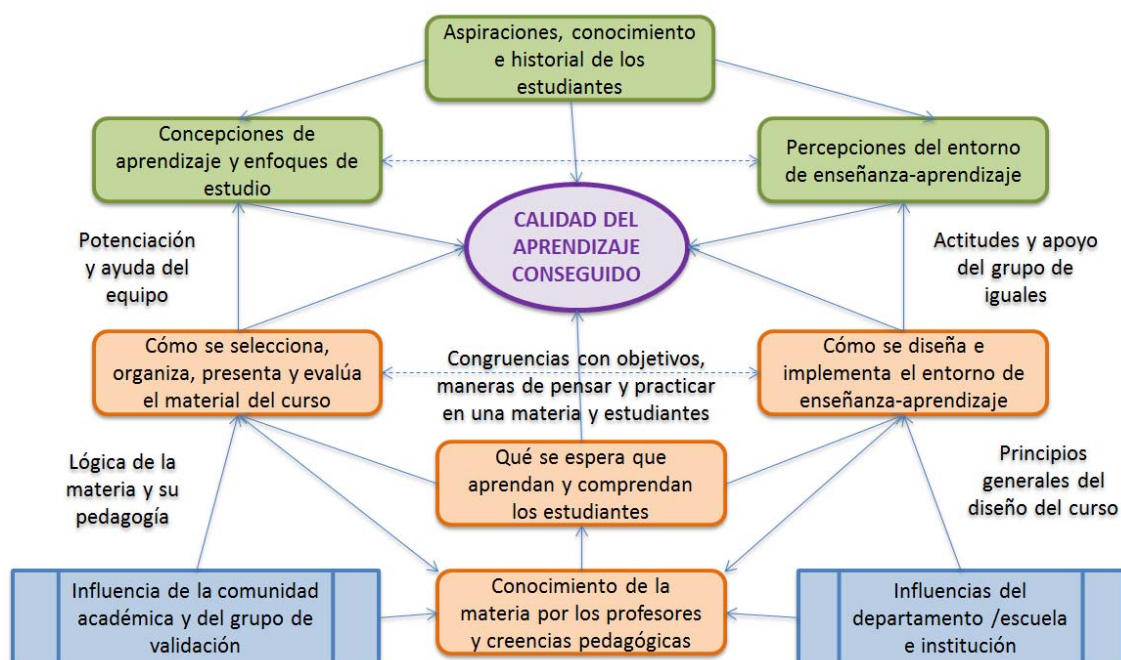
Fuente: Entwistle (2009:115). Traducción propia

En consonancia con estos modelos, este mismo autor proponía unos años antes otro para tratar de explicar cuáles son los determinantes de la calidad del aprendizaje (Entwistle, 2005). Así, algunas de las características de los estudiantes influyen directamente en la calidad del aprendizaje y además en cómo enfocan su aprendizaje y cómo perciben el entorno académico. A su vez, cómo se percibe el aprendizaje se ve influenciado por cómo se selecciona, organiza, presenta y evalúa el material del curso y además influye directamente en la calidad del aprendizaje. Otro de los aspectos que influye directamente en ésta, es cómo perciben los alumnos el contexto de aprendizaje, que se ve influenciado por cómo se diseña y se desarrolla. De igual modo, las expectativas del profesor sobre lo que han aprendido sus alumnos afecta a cuánto y de qué manera éstos aprenden. Para finalizar, el conocimiento que los profesores tienen sobre la materia y sus creencias pedagógicas ejercen un impacto sobre las otras variables del contexto de la enseñanza, es decir, en la organización del material, las expectativas sobre el aprendizaje e implementación del proceso.

Si se observa de manera global (Figura 2.7) se pueden diferenciar tres zonas: la superior (en verde oliva) relacionada con el alumno, la inferior lateral (en azul) relacionada con la comunidad académica y la institución educativa y la inferior más centrada (en anaranjado) sobre los aspectos relativos al profesor y las materias. Las tres áreas convergen en una zona central (en púrpura) donde se ubica “la calidad del aprendizaje conseguido” como fin último a lograr.

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

Figura 2.7. Determinantes de la calidad del aprendizaje según Entwistle (2005)



Fuente: Original de Entwistle (2005). Traducción de Torre (2007:179)

2.3. EL MODELO CURRICULAR DE LEE (2014)

El modelo curricular de Lee (2014) se organiza en tres categorías grupales (*Contexto*, *Currículo* y *Personas*) que se organizan a su vez en otras subcategorías que integran sus propias variables tal y como se puede observar en la Figura 2.8.

En el *Contexto* se analizan tres subcategorías (la institución, la titulación y la materia) organizadas de forma jerárquica de tal modo que ejercen influencia tanto en sentido ascendente como descendente. El contexto influye a su vez en el currículo al proporcionar las reglas formales y no formales, así como las normas y las estructuras en las que tanto los alumnos como el resto de personal se desenvuelven. Dentro de la Institución prevalece una cultura propia, una estructura organizativa que puede ser común a otros centros así como una estructura que caracteriza la Facultad. A su vez

cada titulación tiene sus propias características en función de la disciplina a la que pertenece así como su estructura curricular interna. Por último, dentro de cada materia se contemplaría qué lugar ocuparía dentro de la titulación (curso, cuatrimestre), qué tipos de recursos tiene asignados así como los requisitos de acceso que tienen que superar.

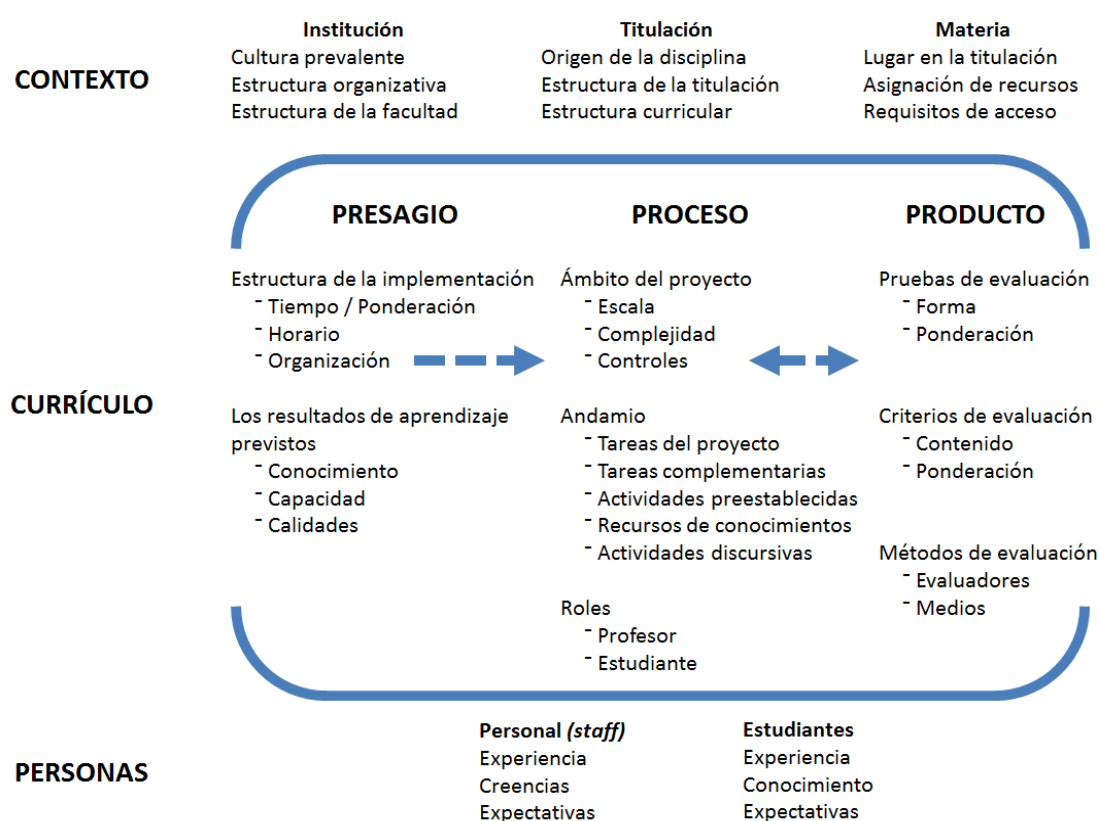
La categoría *Currículo* es la que se detalla con más profundidad y mantiene la organización en presagio, proceso y producto, como ya ocurría con otros modelos presentados anteriormente. Las flechas representan una influencia direccional bastante estable entre el presagio y el proceso y una mayor interacción entre el proceso y el producto, ya que las actividades de evaluación son también actividades de aprendizaje y se retroalimentan entre sí. En este modelo, Presagio es concebido como el punto de inicio concreto de la implementación del currículo. Es aquí donde se enlazan las experiencias previas y las expectativas del contexto de la institución, de la titulación y de la materia. Dentro del Presagio, se contemplaría la estructura de la implementación curricular (la ponderación temporal, el horario, la organización) y los resultados de aprendizaje previstos (el conocimiento, la capacidad y las cualidades que se espera del alumno). Dentro del Proceso se contemplaría tanto el ámbito del proyecto, como aquellas estructuras que sirven de andamio y los roles de los profesores y de los alumnos, aportando una visión más amplia que el modelo 3P que se limitaba a las actividades centradas en el aprendizaje que desarrollaban un enfoque profundo o superficial en los estudiantes (Lee, 2014). A diferencia de cómo se concebía el Producto por Biggs (1999, 2008) y por Dunkin y Biddle (1974), que se vinculaba a los resultados de aprendizaje, Lee (2014) decide no centrarse en qué y cuánto puede demostrar un alumno que ha aprendido sino en si el currículo está organizado de tal manera que se logren los resultados esperados y si la evaluación utilizada es acorde con el resto de variables. Por tanto, dentro del Producto se

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

analizarían las pruebas de evaluación, los criterios y los métodos utilizados para evaluar. Este nuevo matiz aportado por esta autora resulta de gran interés a la hora de establecer la alineación de los elementos curriculares. Sobre todo ello se profundizará en el próximo capítulo.

Por último, este modelo señala dos grupos de *Personas* implicadas directamente en la implementación curricular: los profesores y los estudiantes, aunque la autora deja abierta la posibilidad de poder integrar otro tipo de personal dentro de la categoría institucional.

Figura 2.8. Modelo Curricular de Lee (2014)



Fuente: Lee (2014:9). Traducción propia⁹³

⁹³ Se ha contado con la colaboración de la propia autora, Nicolette Lee, para la traducción de algunos términos de esta Figura con el fin de respetar al máximo su interpretación.

2.4. BREVE SÍNTESIS REFLEXIVA DE LOS MODELOS PRESENTADOS Y RELACIÓN CON LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

Hasta el momento se han presentado varios modelos que, como se ha podido comprobar, comparten algunas semejanzas, pero también somos conscientes de que existen varias dificultades conceptuales y prácticas inherentes en ellos. Seguidamente se extraerán algunas conclusiones, agrupadas en tres desafíos que ofrecen este tipo de modelos para los investigadores (Alexander, Schallert y Reynolds, 2009; Biggs, 1999; Entwistle, 1981; Jones, 2002; Lee, 2014).

Por un lado y como primer desafío, no existe unanimidad a la hora de recoger las mismas variables implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque sí que hay algunos elementos comunes. Es difícil delimitar las variables implicadas con sus respectivas interacciones y, sobre todo, resultaría una utopía el poder recoger todas las variables y todas las interacciones posibles entre ellas en una única investigación y en un único modelo que, además, se puedan extrapolar a todos los contextos educativos. A esto se añade otra dificultad: cada modelo ofrece distintos niveles de detalle al estudiar sus variables y se centra en analizar diferentes interacciones entre las variables.

El segundo desafío que está directamente relacionado con el anterior y, quizás sea el más relevante, es la complejidad de las interacciones entre las variables. Mientras que en otros procesos, la mayoría de los modelos agrupan la información linealmente, en el caso de los modelos presentados, además se establecen relaciones causales entre las variables lo que dificulta aún más la comprensión y el análisis de los mismos.

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

Como tercer desafío, cabe señalar que, al ser una representación de la realidad, estos modelos no pueden ser tan completos como la propia realidad, ya que se trata de una representación estática limitada de ciertos resultados de investigaciones y experiencias profesionales cuando en realidad se trata de un constructo dinámico donde los elementos que constituyen la base del aprendizaje interactúan entre sí (Entwistle, 1981). En esta línea, autores como Alexander et al., (2009) afirman que sería incompleto intentar definirlo tomando como referencia sólo alguno de esos elementos que lo constituyen. Al ser un concepto dinámico cuesta más evaluarlo con unos indicadores⁹⁴ únicos, válidos y universales puesto que estos indicadores no funcionarán igual en todos los contextos de aprendizaje. Al mismo tiempo debemos tener en cuenta que el aprendizaje es afectivo y a la vez cultural. A esto se añade que muchos de estos modelos resultan demasiado teóricos y surgen dificultades a la hora de ponerlos en práctica en contextos concretos.

Además de este triple desafío, existen algunos elementos comunes en algunos de los modelos presentados como, por ejemplo, que todos diferencian dos dimensiones: una centrada en el alumno y otra en el contexto de enseñanza-aprendizaje (en algún modelo como el de Entwistle (1981) se reduce solo al profesor, en otros como los de Entwistle (2009) o Lee (2014) se diferencia el contexto institucional, departamental y disciplinar). Otro elemento común es que la mayoría, salvo los modelos de Entwistle (1981, 2005 y 2009) mantienen la organización de las 3P (presagio, proceso y producto). Respetando estos elementos comunes se ha elaborado, a modo de síntesis, un cuadro de doble entrada (Cuadro 2.3) que sirve como eje vertebrador para

⁹⁴ Según Tiana (1997), el indicador “no es más que una señal que permite captar y representar aspectos de una realidad que no son directamente accesibles al observador (...) un instrumento (...) de alcance limitado (...) que proporciona información relevante acerca de algún aspecto significativo de la realidad educativa” (pp. 50-51).

la investigación empírica de esta tesis. En dicho cuadro se recogen en las columnas las dos dimensiones: una centrada en los factores que el alumno identifica en sí mismo (Factores personales) y otra centrada en la percepción del alumno sobre el contexto educativo (Factores Contextuales). En las filas se ha respetado la organización de las variables del modelo 3P (presagio, proceso y producto) que también están presentes en la mayoría de los modelos presentados.

Dentro de los *factores personales* que se encuentran en el *presagio*, se ubican las características que definirían al estudiante, es decir, los factores cognitivos, afectivo-motivacionales y actitudinales del alumno. Esto implica que se incluirían: las características personales del alumno (género, rasgos personales, edad...), las capacidades y el nivel de competencias del que parte el alumno, sus valores, sus intereses, sus niveles de ansiedad, las experiencias y conocimientos y previos, las expectativas sobre lo que se tiene que aprender, su autopercepción académica, sus creencias de autoeficacia, los tipos y niveles de motivación, las concepciones de aprendizaje, sus formas preferidas de aprender y sus estrategias de aprendizaje, entre otros. En cambio dentro de los *factores contextuales* en el *Presagio* se encontrarían lo que hace el profesor así como las características del contexto de enseñanza-aprendizaje. Esto se concreta en variables como las características del centro, la titulación y la materia, los recursos disponibles, las concepciones institucionales de enseñanza-aprendizaje, los estilos de enseñanza (respecto al buen actuar de los profesores), la coherencia institucional, la colegialidad o participación en la comunidad, el plan de estudios, la estructura curricular de la titulación y de la materia/disciplina, los aspectos curriculares (objetivos claros, contenidos, metodología, evaluación), el sistema tutorial, la independencia en el estudio, la naturaleza y la dificultad de las tareas, el clima de clase, la carga de trabajo, las expectativas sobre el nivel de

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

resultados y sobre capacidad y el conocimiento previo de los alumnos así como el etos de la institución, entre otros.

Si se analizan los *factores personales* que intervienen en el *proceso*, se tendría que tener en cuenta fundamentalmente los procesos autorregulatorios y los enfoques de aprendizaje. Por otro lado, en los *factores contextuales* se tendría en cuenta la implementación curricular, el *feedback* que genere dicho proceso y la ponderación temporal de las actividades desarrolladas.

En el *producto*, se podrían agrupar los *factores personales* y *contextuales* ya que tienen cabida los resultados cuantitativos, cualitativos, institucionales y afectivos que se concretan principalmente en lo que aprenden los alumnos, su nivel de competencial pero también se incluye el nivel de satisfacción general. En este sentido tiene especial importancia el *feedback*, como se verá en el siguiente capítulo. Existen interacciones bidireccionales tal y como también se reflejaban en los modelos tanto en las variables del proceso como en las del producto.

Cuadro 2.3. Integración de las principales variables medidas en los modelos presentados

	DIMENSIÓN A: Factores personales	DIMENSIÓN B: Factores contextuales percibidos por el alumno
		<i>Lo que hace el profesor y las características del contexto de enseñanza-aprendizaje</i>
PRESAGIO	Factores cognitivos, afectivo-motivacionales y actitudinales del alumno - Características personales (género, rasgos personales, edad...) - Capacidades - Nivel de competencias - Valores - Intereses - Nivel de ansiedad - Experiencias y conocimientos y previos - Expectativas sobre lo que se tiene que aprender - Auto percepción Académica - Autoeficacia⁹⁵ - Tipos y niveles de motivación - Concepciones de aprendizaje - Formas preferidas de aprender - Estrategias de aprendizaje	- Características del centro, la titulación y la materia - Recursos disponibles - Concepciones institucionales de enseñanza-aprendizaje - Estilos de enseñanza (respecto al buen actuar de los profesores) - Coherencia institucional - Colegialidad o participación en la comunidad - Plan de Estudios - Estructura curricular - Aspectos curriculares (objetivos claros, contenidos, metodología, evaluación) - Sistema tutorial - Independencia en el estudio - Naturaleza y dificultad de las tareas - Clima de clase - Carga de trabajo - Expectativas sobre el nivel de resultados - Expectativas sobre la capacidad y el conocimiento previo de los alumnos - Etos
PROCESO	- Procesos autorregulatorios - Enfoques de aprendizaje	- Implementación curricular - Feedback - Ponderación temporal
PRODUCTO	Resultados cuantitativos, cualitativos, institucionales y afectivos - Feedback - Resultados de aprendizaje (referidos a las competencias-clave) - Resultados de aprendizaje (referidos al nivel de satisfacción general)	

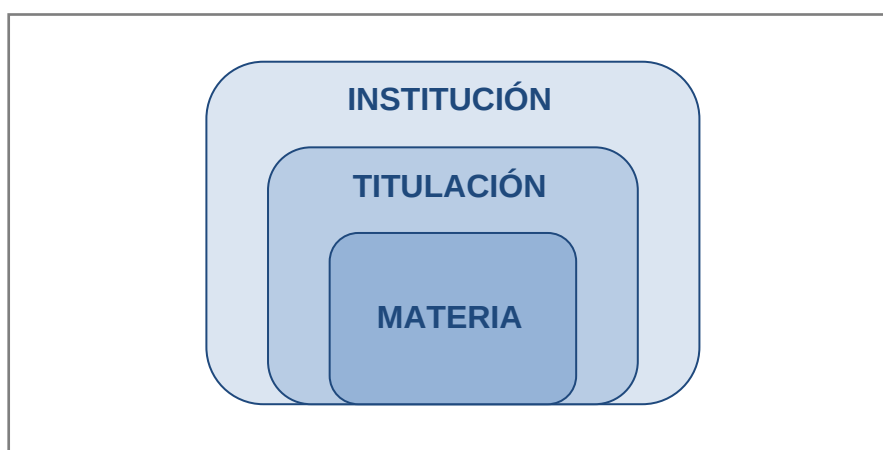
Fuente: Elaboración propia

Es preciso resaltar que, en general, los *factores contextuales* se pueden interpretar desde los tres niveles que propone Lee (2014): institución, titulación y materia, tal y como se refleja en la Figura 2.9. Si bien algunos factores pertenecen claramente al

⁹⁵ Realmente la autoeficacia no se localiza exclusivamente en el Presagio, puesto que las creencias sobre la propia capacidad están vinculadas a la persona, aunque dado su carácter de motor de la conducta (Bandura, 2002, p.22), parece natural situarlas en el Presagio. Algo similar sucede con otras variables cognitivo-motivacionales.

nivel institucional (marco educativo del centro, el diseño del plan de estudios, el etos de la titulación o del departamento, entre otros), algunos factores pueden interpretarse desde una triple lectura. Es el caso, por ejemplo, de la carga de trabajo, que puede referirse tanto a la carga percibida por el alumno dentro del aula, de la titulación o de la institución.

Figura 2.9. Niveles de percepción de los factores contextuales



Fuente: Elaboración propia

Esta primera delimitación de posibles variables de estudio constituye un paso importante en la investigación. En el siguiente apartado se seguirá avanzando en esta delimitación con la ayuda de una exhaustiva revisión bibliográfica.

3.REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LAS PRINCIPALES CLASIFICACIONES DE LOS DETERMINANTES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En la comunidad académica no hay unanimidad en definir una única clasificación de componentes clave que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es una de las dificultades inherentes en este proceso, tal y como ya se ha mencionado al hablar de los modelos. Incluso se podría hablar de una selección por cada investigación realizada, aunque es cierto, como se verá más adelante, que hay

elementos comunes. Resulta imposible hacer un análisis de todas las investigaciones publicadas a nivel nacional e internacional en los últimos años pero se ha tratado de realizar una exhaustiva revisión bibliográfica utilizando principalmente cuatro criterios de selección: 1) Servirse de las publicaciones recogidas en las bases de datos especializadas de EBSCO HOST (Academic Search Elite, ERIC y PsycINFO). 2) que dichos factores tuvieran un papel clave en el aprendizaje del alumno, 3) que fueran estudios centrados preferiblemente en la Educación Superior y 4) que se hubieran concretado en indicadores o factores de los que se recogiera información de los alumnos a través de cuestionarios, entrevistas o grupos de discusión.

Tampoco hay unanimidad por parte de los investigadores en cómo denominar aquellos elementos que operan dentro del aprendizaje. Algunos lo denominan determinantes (Torre, 2007; Cardona, Barrenetxea, Mijangos, Olaskoaga, 2009), otros hablan de componentes u objetos (Giné, 2007) o de factores indicativos de la calidad (Sarramona, 2004) e incluso de indicadores (Marchesi y Martín, 1998; Tiana, 1997). Para esta investigación se ha optado por escoger el término determinante porque se considera más preciso etimológicamente ya que estos elementos son los que determinan un aprendizaje óptimo.

A pesar de las distintas denominaciones y pequeños matices semánticos, todas las investigaciones citadas (por orden cronológico) se caracterizan por analizar qué elementos son los que favorecen y/o determinan que el aprendizaje sea óptimo y cuáles son aquellos componentes que es preciso estudiar si se desea mejorar el aprendizaje de los alumnos universitarios. Se ha decidido separar las investigaciones en dos cuadros diferentes: en el Cuadro 2.4 se mostrarán las investigaciones cuantitativas, donde se ha aplicado un instrumento para medir las variables de estudio)

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

y por otro lado, en el Cuadro 2.5 se mostrarán otras investigaciones que conjugan análisis cuantitativos y cualitativos.

Cuadro 2.4. Revisión bibliográfica de instrumentos cuantitativos

AUTORES / PROYECTOS	Ramsden (1991)	DENOMINACIÓN	<i>Cuestionario sobre la percepción del curso</i>
		BREVE DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	Ramsden (1991) desarrolla un instrumento diseñado para medir la calidad docente percibida por los alumnos. Se aplicó a 3372 alumnos de último año de 13 instituciones de Educación Superior australianas. También fue aplicado a 917 alumnos universitarios ingleses (Gregory, Harland y Thorley, 1995).
		VARIABLES ESTUDIADAS	1. Buena enseñanza 2. Objetivos claros y estándar 3. Carga de trabajo apropiada 4. Evaluación apropiada 5. Independencia del estudiante
	Rivas (1993)	DENOMINACIÓN	<i>Principios e indicadores del Modelo Instruccional de Situación Educativa (MISE)</i>
		BREVE DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	El MISE aporta una vía metodológica que permite la contrastación del análisis procedente del profesor (Cuestionario MISE-Profesor) y del estudiante (Cuestionario MISE-Estudiante) sobre el proceso seguido, basándose en los cinco principios de este modelo. El planteamiento ha sido probado ya en investigaciones con alumnos universitarios (Doménech y Descals, 2003; Doménech, Jara, y Rosel, 2004).
		VARIABLES ESTUDIADAS	1. <i>Intencionalidad - Motivación escolar</i> (cambio de estado en el aprendiz, estructuración cognitiva, significación personal) 2. <i>Diseño de instrucción - Planificación del proceso E/A</i> (estructuración de contenidos, actividades y control, estrategias de enseñanza, logística de recursos didácticos, temporalidad expositiva y condiciones físicas y tácticas de individualización complementarias) 3. <i>Interacciones personales - Clima del proceso de E/A</i> (de primer nivel: Emisor/Aprendiz, de segundo nivel: Relaciones entre pares y de tercer nivel: Relaciones funcionales sintagmáticas) 4. <i>Adquisición de conocimientos - Procesos de aprendizaje</i> (parámetros evolutivos: condicionantes y activadores, conocimientos previos: concepciones y contenidos, conocimientos: declarativos y procedimentales, procesos atencionales y sistema de representación, estrategias, estilos y tareas de aprendizaje, diferencias individuales: capacidades y parámetros temporales: Dedicación) 5. <i>Control y evaluación - Retroalimentación del proceso E/A</i>. (control y evaluación durante y al final del proceso de E/A y efecto psicológico individual: Ansiedad/Estrés)

Cuadro 2.4. Revisión bibliográfica de instrumentos cuantitativos (Continuación)

AUTORES / PROYECTOS	De la Fuente y Justicia (2001) De la Fuente et al. (2010)	DENOMINACIÓN	<i>Escala para la Evaluación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje</i> (Versión del estudiante)
		BREVE DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	Los 30 ítems de esta escala están organizados en los cinco aspectos del currículo presentes en el proceso de enseñanza (15) y de aprendizaje (15). Muestra: 1250 alumnos universitarios españoles y 275 del Reino Unido.
		VARIABLES ESTUDIADAS	1. <i>¿Por qué?: Estructura del curso, por qué aprenderlo</i> 2. <i>¿Para qué?: Objetivos claros</i> 3. <i>¿Qué?: Contenidos</i> 4. <i>¿Cómo y cuándo?: Metodología, enfoques de enseñanza y de aprendizaje, materiales, dedicación</i> 5. <i>Evaluación</i>
	Trigwell y Ashwin (2003)	DENOMINACIÓN	<i>Study Questionnaire</i>
		BREVE DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	El instrumento está formado por varias escalas que corresponden con cada una de las variables presentadas. Fue aplicado a 2330 estudiantes de pregrado de 17 <i>colleges</i> que pertenecían a la Universidad de Oxford para valorar las percepciones que tenían los estudiantes sobre el contexto de aprendizaje con el fin de encontrar formas de mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje de los alumnos universitarios.
		VARIABLES ESTUDIADAS	1. <i>Presagio</i>: Características de los estudiantes y Contexto del curso. 2. <i>Proceso</i>: Autoeficacia, Buena enseñanza, Carga de trabajo adecuada, Coherencia e independencia académica, Colegialidad, Concepciones de aprendizaje, Evaluación adecuada, Enfoques de aprendizaje, Motivación, Objetivos y normas claras. 3. <i>Producto</i> (Resultados de aprendizaje): Satisfacción, Competencias clave.
Torre (2007, 2010)		DENOMINACIÓN	<i>Ingredientes para una aprendizaje universitario de calidad</i>
		BREVE DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	Torre (2007) concibe el aprendizaje universitario determinado por factores personales, interpersonales, sociales, culturales, disciplinares y contextuales. En esta línea analiza tres aspectos de índole personal que conducen a la consecución de un aprendizaje de calidad: la autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes. Torre (2010) sugiere además otros cinco ingredientes para un aprendizaje universitario de calidad
		VARIABLES ESTUDIADAS	1. <i>Autoeficacia, autorregulación y enfoques de aprendizaje</i> 2. <i>Finalidades-Desarrollo competencial</i> 3. <i>Selección de los contenidos</i> 4. <i>Diversidad metodológica</i> 5. <i>Sistemas de evaluación</i> 6. <i>Congruencia metodológica y didáctica</i>

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

Cuadro 2.4. Revisión bibliográfica de instrumentos cuantitativos (Continuación)

AUTORES / PROYECTOS	DENOMINACIÓN	<i>Determinantes de la calidad de la Educación Superior</i>
	BREVE DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	Se aplicó este cuestionario a una muestra de 208 profesores universitarios españoles.
Cardona et al. (2009)	VARIABLES ESTUDIADAS	1. <i>EEES</i> (adaptación de asignaturas, evaluación por competencias, diseño y seguimiento de actividades de autoaprendizaje, uso de plataformas, alianzas con otras universidades, redes de colaboración e intercambio, conexión con procesos formativos preuniversitarios) 2. <i>Institución</i> (Coordinación entre profesores, libertad de cátedra, identificación y compromiso del profesor con la institución, motivación del profesorado, existencia de un código de ética profesional docente, capacidad de comunicación del profesor, conocimiento y aplicación de liderazgo, conocimientos del profesor, capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor, conocimiento de la situación particular de los alumnos, dedicación del profesor a la investigación, posibilidad de que el alumno elija profesor, formación pedagógica formal del profesor, capacidad del profesor para la gestión de alianzas y trabajo en grupos de otras instituciones) 3. <i>Profesorado</i> (Comunicación interna eficaz de aspectos relacionados con la calidad docente, receptividad a la innovación docente, apoyo financiero para actividades de innovación docente, fomento de la investigación de la práctica docente, publicidad de experiencias innovadoras exitosas, acciones formativas, incentivos económicos, servicios de apoyo, existencia de una política editorial promotora del trabajo académico y de una política informática de apoyo a la labor académica, coordinación de programas y contenidos con el sistema educativo preuniversitario, agilidad y transparencia de los procesos administrativos, fomento de la investigación no relacionada directamente con la docencia, rigor en la selección del alumnado y del profesorado) 4. <i>Alumnado</i> (Vocación por los estudios seleccionados, conocimientos generales al ingresar a la universidad, preparación para el trabajo en equipo, capacidad para el aprendizaje autónomo, conocimientos de Economía y Matemáticas a su ingreso en la universidad, actitud hacia el aprendizaje, participación activa del alumno en su aprendizaje y en las clases presenciales, uso de tutorías, actitud del alumno hacia la innovación docente, capacidad del alumno para el diseño de su trayectoria formativa)

Cuadro 2.4. Revisión bibliográfica de instrumentos cuantitativos (Continuación)

AUTORES / PROYECTOS	DENOMINACIÓN	BREVE DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	VARIABLES ESTUDIADAS
Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses (ETL Project)	Mejora de los entornos de enseñanza-aprendizaje en cursos de pregrado	En este proyecto han participado expertos de la talla de Entwistle, Biggs o Ramsden, entre otros. Se centró en analizar aquellos aspectos que se espera que influyan más directamente en la calidad la enseñanza y el aprendizaje. Fruto de este proyecto se han publicado informes, se han construidos diversos instrumentos (SETLQ, ETLQ) que han supuesto el punto de partida para otras investigaciones. Los conceptos clave que sustentan el trabajo del proyecto son: 1. Entorno de enseñanza –aprendizaje 2. Alineamiento constructivo 3. Formas de pensar y poner en práctica 4. Conocimientos y conceptos problemáticos Cuestionario de Experiencias de Enseñanza y Aprendizaje (ETLQ) 1. Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza 2. Experiencias de enseñanza y aprendizaje a. Organización y estructura b. Enseñanza y Aprendizaje c. Estudiantes y profesores d. Evaluación y otros trabajos de conjunto 3. Demandas hechas por el módulo 4. Valoración de lo aprendido en el curso Cuestionario abreviado de Experiencias de Enseñanza y Aprendizaje (SETLQ) 1. Expectativas de la experiencia universitaria 2. Razones para estudiar esta titulación 3. Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza 4. Experiencias de enseñanza y aprendizaje a. Objetivos y congruencia b. Elecciones permitidas c. Enseñanza y Aprendizaje d. Trabajo establecido y <i>feedback</i> e. Evaluación de la comprensión f. Entusiasmo del personal y el apoyo de personal y los estudiantes g. Interés y disfrute generado por el curso 5. Demandas hechas por el módulo 6. Valoración de lo aprendido en el curso	

Fuente: Elaboración propia

A continuación se presentan en el Cuadro 2.5 algunas investigaciones que han utilizado instrumentos cuantitativos y cualitativos.

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

Cuadro 2.5. Revisión bibliográfica de instrumentos cuantitativos y cualitativos

AUTORES / PROYECTOS	Álvarez Rojo (1999)	DENOMINACIÓN	<i>Dimensiones de la calidad universitaria</i>
		BREVE DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	Álvarez Rojo basándose en las dimensiones marcadas en la Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Universidades, 1996) se centra en desarrollar los componentes de la docencia, sin limitarse al rol del profesor, sino sobre lo que se va a enseñar, el modo de enseñarlo y las personas/medios encargados de hacerlo. Toma como referencia los resultados de los profesores mejor valorados por los alumnos de la Universidad de Sevilla.
		VARIABLES ESTUDIADAS	1. D. científica basada en la disciplina 2. D. de reputación o fama de las instituciones 3. D. de perfección o consistencia 4. D. económica o de resultados 5. D. de organización 6. D. de la satisfacción de los usuarios. Dentro de los componentes de la dimensión de la docencia se señalan: a) <i>Contexto</i> (condicionantes de la institución, infraestructura, cultura organizacional) b) <i>Input</i> (características de las enseñanzas, reconocimiento social de las enseñanzas, prestigio del profesorado, nivel de entrada de los alumnos, adecuación del edificio e instalaciones, dotación y equipamientos necesarios) c) <i>Proceso</i> (variables relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, organización de la docencia, elaboración de programas, actividad docente en el aula, actividades académicas fuera del aula) d) <i>Producto</i> (evaluación de los resultados, rendimiento de los alumnos, resultados a nivel institucional sobre eficacia, eficiencia y cambio institucional).
	Gatfield, Barker y Graham (1999)	DENOMINACIÓN	Factores de la calidad percibida por los estudiantes
		BREVE DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	Se seleccionaron estas variables tras la triangulación de grupos de discusión, entrevistas en profundidad y revisión bibliográfica. Muestra: 351 alumnos universitarios australianos y de otras nacionalidades. La instrucción académica es el factor más importante para los alumnos (30% de la varianza explicada).
		VARIABLES ESTUDIADAS	1. <i>Instrucción académica</i> (enseñanza, contenido del curso, imparcialidad de la evaluación, estimulación intelectual, variedad de cursos, el acceso a los profesores, clases pequeñas, horarios de clase, instalaciones de la biblioteca, sala de ordenadores). 2. <i>Vida en el campus</i> (ambiente físico, seguridad de las personas, transporte público, aparcamiento, servicios médicos, servicios de alimentación, actividades sociales y culturales, residencia, instalaciones deportivas) 3. <i>Orientación</i> (guía de la universidad, la orientación profesional, consejos de preinscripción, oficina de estudiantes internacionales) 4. <i>Reconocimiento de la universidad</i> (por el gobierno, por empresas y potenciales empleadores)

**Cuadro 2.5. Revisión bibliográfica de instrumentos cuantitativos y cualitativos
(Continuación)**

AUTORES / PROYECTOS	DENOMINACIÓN	<i>Componentes que favorecen el aprendizaje según los alumnos</i>	
	BREVE DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	Investigación centrada en el aprendizaje universitario desde el punto de vista estudiantil a través de diversos grupos de discusión. Muestra: alumnos españoles de doce carreras diferentes en grupos de cinco y ocho por grupo. Se parte de estos ocho componentes situados a la izquierda que se reestructuran tras el trabajo con los grupos de discusión en los nueve ubicados a la derecha.	
	VARIABLES ESTUDIADAS	1. <i>Contenido de aprendizaje</i> 2. <i>Estrategia didáctica</i> 3. <i>Relación profesorado-alumnado</i> 4. <i>Organización y gestión del aula</i> 5. <i>Profesorado</i> 6. <i>Gestión académica y administrativa</i> 7. <i>Alumnado</i> 8. <i>Evaluación</i>	1. <i>Respeto y proyecto común</i> 2. <i>Proyecto formativo: capacidad competencial</i> 3. <i>Integración de saberes del alumnado y de nuevos saberes</i> 4. <i>Evaluación formativa</i> 5. <i>Autonomía y protagonismo</i> 6. <i>Teoría, práctica y reflexión</i> 7. <i>Profesorado y estudiantes como fuentes de saber</i> 8. <i>Saberes teóricos y prácticos situados</i> 9. <i>Ubicación personal</i>

Fuente: Elaboración propia

La principal limitación de la presente revisión en relación con el objetivo pretendido para este trabajo, reside en la dificultad de poder hacer una comparación rigurosa debido a la diversidad de diseños, muestras, análisis e instrumentos de medida que se han empleado, como también ha ocurrido en otras revisiones bibliográficas similares (Monroy y Hernández Pina, 2014; van Dinther, Dochy, y Segers, 2010, entre otras). Pero sí que cumple el objetivo de poder centrar la atención en las variables más estudiadas en las distintas investigaciones analizadas. Así, una vez presentada esta revisión, el siguiente paso para delimitar los posibles determinantes es conocer cuáles son los elementos comunes, según estas investigaciones, que hacen que un aprendizaje sea óptimo. Sólo identificándolos será posible desarrollar estrategias de transformación que consigan mejorar el aprendizaje. Es cierto que en los últimos años han surgido estudios y publicaciones que han

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

permitido aportar diversas propuestas que contribuyen a mejorar los niveles de calidad en el aprendizaje pero también es preciso matizar que para que esas ideas, que han sido fruto de la investigación, sean efectivas, es imprescindible que los estudios se desarrollen a partir de la realidad que pretenden modificar o entender, lo cual implica disponer de un mayor conocimiento de dicha realidad con el fin de aportar más luz a la calidad del aprendizaje. Ésta también es una de las metas planteadas en esta investigación.

Tomando como referencia la revisión anterior y el Cuadro 2.3 donde se recogían las principales variables que estaban presentes en los modelos citados, se expone la selección de determinantes que se estudiarán en la presente investigación (Cuadro 2.6) así como en qué investigaciones de las mencionadas en la revisión se estudian dichas variables.

Cuadro 2.6. Clasificación de los determinantes según las investigaciones seleccionadas

		SELECCIÓN DE DETERMINANTES	INVESTIGACIONES
DIMENSIONES	PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	Álvarez Rojo (1999); Giné (2007); ETL Project (2015)
		AUTOEFICACIA ACADÉMICA	Torre (2007)
		AUTORREGULACIÓN	Torre (2007)
		ENFOQUES DE APRENDIZAJE	De la Fuente y Justicia (2001); De la Fuente et al. (2010); ETL Project (2015) Torre (2007);
	CONTEXTUALES	CARGA DE TRABAJO DEDICACIÓN TIEMPO	De la Fuente y Justicia (2001, 2010); Ramsden (1991); Rivas (1993);
		CLIMA DE CLASE	Cardona et al.(2009); Gatfield et al. (1999); Giné (2007); Rivas (1993);
		COHERENCIA DIDÁCTICA	Álvarez Rojo (1999); Cardona et al. (2009); De la Fuente y Justicia (2001, 2010); ETL Project; Gatfield et al.(1999); Giné (2007); Ramsden (1991); Rivas (1993); Torre (2010);

Fuente: Elaboración propia

El esquema básico desde el que se parte en esta investigación (Figura 2.10) está basado en la síntesis reflexiva de los modelos presentados (Cuadro 2.3) así como en la reflexión de las principales variables de estudio que están presentes en diversas investigaciones (Cuadro 2.4, 2.5 y 2.6).

Figura 2.10. Determinantes clave que influyen en un contexto de aprendizaje óptimo



Fuente: Elaboración propia

Sobre cada uno de estos determinantes se profundizará a lo largo del siguiente capítulo.

4. BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO

Este segundo capítulo, a pesar de que es más breve que el resto, tiene gran transcendencia en la investigación. Por un lado continúa la línea trazada en el primer capítulo al profundizar más sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la Educación Superior a través de las explicaciones que ofrecen diversos modelos

CAPÍTULO 2: Modelos pedagógicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje

pedagógicos y de una revisión bibliográfica sobre los determinantes que influyen en un aprendizaje óptimo. Todo ello conduce, por otro lado, a una delimitación y justificación de las variables de estudio en esta investigación.

Al profundizar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha quedado de manifiesto que la relación entre ambos no es simple y no se ha encontrado total unanimidad dentro de la comunidad educativa en la descripción de la interacción de las diversas variables activas ya que va más allá de la simple interacción entre alumnos y profesores en las clases (Jungert y Rosander, 2009). Ante esta situación, algunos autores proponen diversos modelos que tratan de representar la realidad de este complejo proceso de una manera simplificada con el fin de facilitar la comprensión de las relaciones establecidas y provocar la reflexión sobre las posibilidades de mejora así como sobre la naturaleza de las sutiles interacciones que, conjuntamente, influyen en la calidad del aprendizaje.

En esta línea, los modelos permiten extraer algunas conclusiones relevantes que sirven como punto de partida para la investigación empírica posterior para desglosar qué ocurre para que se consigan unos u otros resultados, es decir, qué características definen un buen aprendizaje. Tal y como se ha visto, los resultados de aprendizaje, tanto cuantitativos como cualitativos, se ven influenciados por factores personales y contextuales. Está claro que la explicación de un mal aprendizaje no se debe exclusivamente al docente, al estudiante o al contexto. Todos y cada uno tienen un papel importante e influyente en los otros. Estos modelos además resaltan su circularidad que facilita la interacción entre sus variables gracias a la retroalimentación que se produce en esa interacción y la importancia capital que tiene la percepción, especialmente por parte de los alumnos.

Una limitación de la mayoría de estos modelos es que representan una visión estática de un proceso continuo como es el aprendizaje que atraviesa por distintas fases como se vio en la taxonomía SOLO (Figura 2.2). Además hay que tener en cuenta que el tipo y grado de aprendizaje también difiere en función de la materia y de las características del alumno, pero cada fase está respaldada en la enseñanza que ofrece. Estos modelos que se han presentado no describen qué funciona o cuál es la mejor práctica en general sino qué tipo de actividades favorecen la forma de entender y pensar así como la transferencia de aprendizajes en función de las características propias de las titulaciones (Entwistle, 2009).

A pesar de las limitaciones expuestas sobre esta temática, se ha hecho un esfuerzo por concretar y delimitar estas variables y sus interacciones en los sucesivos cuadros y figuras presentados en este capítulo, con el fin de facilitar su comprensión y justificación. En este sentido, el Cuadro 2.3 agrupa las variables de estudio presentes en los modelos, diferenciando por un lado los factores personales de los contextuales y por otro lado, el presagio, el proceso y el producto. Los Cuadros 2.4 y 2.5 exponen los principales hallazgos tras la exhaustiva revisión realizada para agruparse en el Cuadro 2.6 las principales variables que también aparecían en el Cuadro 2.3, que sintetizaba las variables claves que estaban presentes en los distintos modelos revisados. De aquí se extraen las variables de estudio de esta investigación: cuatro determinantes personales (Autopercepción Académica, Autoeficacia Académica, Autorregulación y Enfoques de Aprendizaje) y otros determinantes relacionados con el contexto (Carga de Trabajo, Clima de Clase, Coherencia Didáctica), tal y como queda recogido en la Figura 2.10. Una vez justificada la selección de estos determinantes, en el siguiente capítulo se analizará con más detalle cada uno de ellos.

Capítulo 3:

Determinantes del aprendizaje universitario

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

1. INTRODUCCIÓN
2. DETERMINANTES PERSONALES
 - 2.1. Autopercepción académica
 - 2.2. Autoeficacia académica
 - 2.3. Autorregulación
 - 2.4. Enfoques de aprendizaje
3. DETERMINANTES CONTEXTUALES
 - 3.1. Carga de trabajo del alumno
 - 3.2. Clima de clase
 - 3.3. Coherencia didáctica
4. BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO

“Para ayudar a los y las estudiantes a aprender más y mejor, conviene preguntarse qué es lo que facilita los procesos de aprendizaje de las y los universitarios.

El profesorado precisa investigar, observar y analizar en qué situaciones, en qué contextos y mediando qué tipo de actividades o tareas didácticas, el alumnado universitario aprende más y mejor.

Sólo incrementando nuestro conocimiento sobre esta cuestión podremos buscar estrategias de enseñanza y de acompañamiento de los y las estudiantes que faciliten un aprendizaje mayor y de más calidad”.

(Giné, 2007, p. 15).

1.INTRODUCCIÓN

En los dos capítulos anteriores se han expuesto las características que definen el marco de Educación Superior y hemos podido acercarnos más a entender cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y qué variables intervienen en este complejo proceso. Para ello se ha tenido en cuenta una selección de los principales hallazgos de la comunidad investigadora educativa basados en algunos de los modelos más relevantes que explican este proceso y en la revisión bibliográfica presentada en el capítulo anterior. Esto nos permitió identificar una serie de variables que determinan el óptimo aprendizaje y que hemos denominado determinantes personales y determinantes contextuales, en función de si el alumno los puede identificar en sí mismo o en el contexto académico. En la medida en que tengamos más información de estos determinantes y sepamos cómo funcionan dentro de la “caja negra” del aprendizaje, estaremos más cerca de identificar cómo potenciar un aprendizaje de calidad en nuestros alumnos. Por este motivo, a lo largo de este capítulo se analizará cada uno de estos determinantes personales y determinantes contextuales. Aunque cada uno de ellos tiene su identidad propia y esto hace que se contemplen en apartados diferentes, dentro de cada determinante se han intentado mantener como apartados comunes, el dedicado a la conceptualización del término y el apartado específico de instrumentos de evaluación sobre cada una de las variables

explicadas⁹⁶. El objetivo no es incluir todos y cada uno de los instrumentos que hay para evaluar dichas variables, sino más bien, seleccionar aquellas que pueden ser relevantes para esta investigación, ya sea por la población a la que va destinada (preferentemente se han escogido instrumentos aplicados en alumnos universitarios), por su interés estadístico en los resultados obtenidos o ya sea por la repercusión que han tenido dentro de la comunidad científica.

Como también se pudo poner de manifiesto en el capítulo anterior, resulta imposible abarcar en profundidad todas y cada una de las variables que inciden en el proceso educativo. Por consiguiente, esta investigación tiene como objeto analizar aquellos constructos seleccionados y justificados en el capítulo anterior de modo que sirva como base para la cimentación de un sistema de determinantes que permitan conocer mejor cómo desarrollar un aprendizaje óptimo y, por lo tanto, lo presentado en este capítulo será tenido especialmente en cuenta a la hora de seleccionar y diseñar el cuestionario que se aplicará en esta investigación.

Muchas de las consideraciones realizadas en este capítulo justifican las decisiones tomadas a la hora de seleccionar algunos instrumentos ya validados y diseñar algunos propios para llevar a cabo esta investigación. Para lo cual resulta fundamental conocer cuál es el estado de la cuestión sobre el campo de estudio.

Se introducirá en primer lugar los determinantes que identifica el alumno en sí mismo para continuar, en segundo lugar, con aquellos determinantes relacionados con el contexto de enseñanza-aprendizaje.

⁹⁶ Salvo en el epígrafe dedicado a la Coherencia didáctica que no se incluye un apartado específico sobre instrumentos de evaluación, tal y como se justificará posteriormente.

2.DETERMINANTES PERSONALES

Como ya se veía en el capítulo anterior, al hablar de determinantes personales se hacía referencia a aquellas variables que el propio alumno identifica en sí mismo. Si bien se incluirían diversos factores cognitivos, afectivo-motivacionales y actitudinales del alumno, resulta utópico tratar de contemplar todas las variables presentadas en la revisión mostrada en el capítulo anterior. En esta investigación se ha decidido centrar la atención en el estudio de cuatro determinantes personales que han tenido gran repercusión en la comunidad científica como se presentó en el capítulo anterior. Estos determinantes personales son: autopercepción académica, autoeficacia académica, autorregulación y enfoques de aprendizaje. Cada uno de ellos se presentará a continuación por orden alfabético. Además de estos determinantes, como se podrá comprobar en la parte empírica de esta investigación, se han tenido en cuenta las principales características personales de los alumnos (género, edad o estudios previos, entre otros).

2.1 Autopercepción Académica

El primer determinante que se analizará es la autopercepción académica. Para facilitar su análisis se presentará un apartado inicial con su conceptualización y su relación con otras variables, así como la justificación de la importancia de este constructo avalado por otras investigaciones y un repaso por sus principales instrumentos de medida.

2.1.1 Conceptualización de la autopercepción académica y su relación con otros constructos

La teoría de la autopercepción, propuesta por Daryl Bem (1972) afirma que los individuos conocen parcialmente sus propias actitudes, emociones y otros estados internos a través de inferirlos de las observaciones de sus propios comportamientos

evidentes y de las circunstancias en las que se produce ese comportamiento. Por otro lado, en su teoría socialcognitiva, Bandura (1977) destaca especialmente el papel fundamental que desempeña la capacidad del pensamiento autorrefencial (*lo que uno se dice a sí mismo*). Por medio de esta capacidad, cada persona interacciona con otros y actúa en su contexto vivencial. Para que esto tenga lugar, el ser humano, a diferencia de los animales, dispone de un sistema mental interno que le capacita para realizar un proceso de autorreflexión y control sobre sus pensamientos, sus sentimientos, sus motivaciones y conductas. Con la edad, la autopercepción académica va adquiriendo una mayor diferenciación interna y también una mayor distinción con respecto a otros constructos relacionados.

La autopercepción académica no es la única forma de pensamiento auto-referente con el que las personas evalúan y modifican sus propios pensamientos y comportamiento. Los teóricos cognitivos que investigan la influencia de este tipo de pensamientos y creencias sobre el funcionamiento humano utilizan varias formulaciones tales como la autoeficacia, el autoconcepto o la autoestima. Estas construcciones son a menudo confundidas entre sí a pesar de que representan construcciones más bien diferentes (van Dinther, Dochy y Segers, 2011). Esto implica que, por tanto, no sea una tarea fácil realizar una clara distinción entre estos términos (Bong y Skaalvik, 2003) y que al hablar de autopercepción, en muchas investigaciones se refieran a uno de estos constructos en particular.

Si se habla de autopercepción surgen dos constructos más: 1) el “yo posible”, formado por la representación que la persona hace de sí misma proyectándose en el futuro (*qué desea llegar a ser y qué trata de evitar llegar a ser*) y 2) el “yo ideal” constituido por la representación de lo que la persona quisiera representarse sobre sí

misma en el presente (bien por convicción personal o bien por influencia socio-familiar).

Bandura (1977) afirma que entre los pensamientos autorreferenciales que el ser humano desarrolla en su interacción con el ambiente sobresalen las creencias sobre sí mismo, por su influencia en la iniciación, el mantenimiento y la finalización de la conducta. De hecho, la manera en que la persona interactúa con el mundo es el producto de la mediación de sus creencias acerca de sus capacidades respecto a la conducta que el contexto le exige. Acorde con lo planteado, aunque son importantes las habilidades o capacidades reales que la persona posee (lo que sabe hacer, lo que ha aprendido o los resultados de sus actuaciones previas), la creencia en la propia capacidad para actuar en el contexto demuestra tener un alto poder predictivo de los logros futuros. Sin embargo, el planteamiento sobre este fenómeno no se limita a pensar que la persona puede realizar adecuadamente aquellas tareas que rebasan sus capacidades simplemente creyendo que lo puede hacer, sino que reconoce que para que los logros sucedan se requiere de cierto equilibrio entre las creencias en la propia capacidad y la capacidad real que la persona posee. Ambos aspectos mantienen una relación recíproca y se retroalimentan (Bandura, 1977; García Martín, 2011). Esto resulta fundamental en el ámbito académico ya que es aquí donde el alumno, a través de la realización de las tareas académicas adecuadas y del *feedback* recibido, puede encontrar el escenario idóneo para desarrollar este equilibrio entre las propias creencias en la capacidad como estudiante y la capacidad real que posee o compensar en su caso aquellas carencias que se produzcan en uno u otro aspecto.

Por otro lado, para Schunk (1997, p. 326) el autoconcepto es: “el conjunto de las percepciones personales formadas con la experiencia y con las interpretaciones del entorno, y está muy influido por el esfuerzo y las evaluaciones de otras personas

significativas". Se trata, por tanto, de una visión compleja que se tiene sobre uno mismo donde juega un papel fundamental la elección adecuada de las personas significativas para el sujeto. El autoconcepto viene a representar, por tanto, la idea del YO como objeto de conocimiento en sí mismo (*¿quién soy yo?*), viniendo a ser la concepción global que como ser físico, social y espiritual el individuo tiene de sí mismo (García y Musitu, 2001). Constituye una dimensión cognitiva de esa representación que se explica a través de componentes descriptivos (*¿qué características poseo?*) desde diferentes ámbitos de experiencia de la persona (físico, emocional, social, académico).

Así, inevitablemente emparejado a esta descripción de carácter cognitivo del autoconcepto, surge también otra de carácter afectivo: la *autoestima*, que sería una valoración afectiva que realizamos sobre la concepción de nosotros mismos. En este caso, la autoestima se experimenta como un constructo global y unidimensional que expresa el grado de satisfacción con uno mismo. La diferencia entre autoconcepto y autoestima reside en que el autoconcepto es un componente descriptivo que se refiere a la totalidad del conocimiento que se posee sobre uno mismo. En cambio, la autoestima es un componente evaluativo que describe una valoración que el sujeto hace de esas características. Esto supone que la autoestima necesita de una actitud de aprobación o desaprobación de lo que uno cree que es (Coopersmith, 1967; Torre, 2007).

En el contexto académico, el alumno lleva a cabo una doble comparación para construir su autopercepción: por una parte interpreta y relaciona sus resultados actuales con otros previos en esa materia, los compara con aquellos que ha obtenido en otras asignaturas, con sus metas y con el esfuerzo realizado y, por otra parte, realiza una comparación social (con su clase o con otros estudiantes ajenos a su

clase) y tiene en cuenta los pensamientos y conductas vinculados al rendimiento de las personas que son significativas para él, como pueden ser sus padres o profesores.

Tanto este componente cognitivo como el afectivo configuran la referencia sobre la cual la persona compara su autoconcepto y de esta comparación resulta su nivel de autoestima. Este sistema se elabora y evoluciona a lo largo de la vida y en su construcción influyen tanto la información obtenida de las experiencias personales, con sus éxitos y sus fracasos, como la relación y el soporte afectivo que recibe de las personas significativas para el sujeto (familia, profesores y compañeros) a lo largo de estas experiencias.

Como se ha presentado, existen diferentes formas de pensamiento auto-referente con el que los alumnos pueden evaluarse y modificar tanto su comportamiento como sus propios pensamientos. La presente investigación, tomando como referencia las definiciones presentadas, entiende por autopercepción académica la percepción que observa cada persona de sí misma como aprendiz y a cómo se percibe como alumno con respecto a la posición académica dentro de su grupo.

2.1.2 Importancia de la autopercepción académica

El estudio de la autopercepción ha despertado gran interés en el contexto académico (Bong y Skaalvik, 2003; Mih y Mih, 2013). Así, la autopercepción juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad, según lo reconocen las principales teorías psicológicas. Esnaola, Goñi y Madariaga (2008, p.76) afirman que “no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica”. Además, en un contexto donde se busca el éxito y la excelencia académica de los implicados (profesores, personal y alumnos) tiene más sentido aún que se analice.

Además, diversos estudios han demostrado que la percepción positiva del “self” genera muchos de los resultados esperados y aumenta el rendimiento académico, aumenta la calidad de la ejecución del trabajo, conlleva que los alumnos persistan su empeño en las tareas difíciles, sientan menos ansiedad a la hora de conseguir sus logros, disfruten más sus trabajos académicos, se sientan mejor con ellos mismos como estudiantes (Esnaola et al., 2008; Mih y Mih, 2013; Reeve y Jang, 2006), lo cual resulta de gran importancia en el ámbito educativo.

2.1.3 Evaluación y medida de la autopercepción académica

Con respecto a la valoración de la autopercepción se ha evaluado de una forma global, atendiendo a diversas dimensiones, no sólo la académica, ya que la investigación sostiene que se trata de un constructo multidimensional (DaRos-Vaseles, Collins, Onwegbuzie y Jiao, 2008). Entre los instrumentos más relevantes destacan especialmente dos:

- *Self-Description Questionnaire (SDQ)*. Existe una versión para niños (76 ítems), otra para adolescentes (102 ítems) y otra para adultos (136 ítems). El SDQ mide las siguientes áreas (las versiones para niños y preadolescentes excluyen algunos de estos factores): Matemáticas, la apariencia física, el Autoestima general, Honestidad / confiabilidad, capacidades físicas y verbales, estabilidad emocional, las relaciones con los padres, Académica (General), las relaciones con el mismo y distinto sexo, los valores espiritual / religión y la resolución de problemas. Se basa en el modelo de Marsh (1992).
- *Academic Self-Description Questionnaire (ASDQ)*. Se centra en el modelo planteado por Marsh / Shavelson. Utiliza una escala Likert de 6 opciones de respuesta de 6 ítems para diferentes temas. La versión para universitarios (ASDQ-2) contiene 16 subescalas con 96 ítems y se concentra: Lengua

inglesa, Literatura inglesa, Lenguas Extranjeras, Historia, Geografía, Comercio, Informática, Ciencias, Matemáticas, Educación Física, Salud, Música, Arte, Arte Industrial y Religión.

Como se ha podido comprobar, existen diversos instrumentos para medir la autopercepción. En la presente investigación el interés se centra en concreto en valorar sus notas, cómo se percibe como estudiante y la posición académica que ocupa el alumno tomando como referencia su grupo de clase. Es preciso anotar que en cuestionarios anónimos, cuando no es fácil disponer de datos más objetivos de rendimiento como son las calificaciones, Morales (2006b, p. 553) afirma que “son útiles las preguntas sobre *nota esperada* y otras preguntas semejantes (número de asignaturas en las que se espera una nota alta o baja, etc.) pues suelen tener correlaciones altas con las notas obtenidas”. En esta línea, se ha optado por elegir la selección de ítems realizada por Morales (2006b) basándose en los trabajos de Olsen, Kuh, Schilling, Schilling, Connolly, Simmons y Vesper (1998) y de Laird, Shoup y Kuh (2005). Estos ítems son los que se han tenido en cuenta en esta investigación. Se detallarán más sobre ello en el sexto capítulo.

2.2 Autoeficacia académica

Otro constructo muy vinculado con la autopercepción académica es la autoeficacia académica, que se presentará a continuación. Ambos conceptos se diferencian teóricamente y se operacionalizan de manera diferente para su identificación y evaluación. Sin embargo, tienen, en general, un funcionamiento psicológico y una influencia mediadora en el aprendizaje semejantes (García Martín, 2011). Se iniciará este apartado con la conceptualización de este constructo y su relación con otros conceptos similares. Se procederá a continuación a justificar su importancia en el

ámbito académico para continuar con la presentación de sus dimensiones. Se analizará cómo se puede desarrollar en el ámbito académico y se concluirá con un repaso por sus principales instrumentos de medida.

2.2.1 Conceptualización de la autoeficacia académica

El constructo de autoeficacia fue introducido por primera vez por Albert Bandura en su obra “Teoría del Aprendizaje Social” en el año 1977. Este mismo autor lo define como la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para producir los logros deseados (Bandura, 1997)⁹⁷. Según recoge Schunk (1997) al analizar la extensa obra de Bandura, el término de autoeficacia hace referencia a “juicios personales para organizar y poner en práctica las acciones necesarias con el fin de alcanzar el grado propuesto de rendimiento” (p. 131). Es decir, no se trata de *saber qué hacer*, ni *saber cómo* o de disponer las herramientas adecuadas sino lo que creemos que somos capaces de hacer al evaluar nuestras habilidades y capacidades para convertirlas en acciones. En este sentido, “se trata, pues, de una *creencia* o un conjunto de creencias que cada uno tiene con respecto a si será capaz o no de llevar a cabo algo y conseguir un nivel adecuado u óptimo de realización” (Torre, 2007, p.42).

Se considera que es un proceso cognitivo dinámico en permanente construcción, ya que puede cambiar con el paso del tiempo y en función de las áreas a las que se refiera y donde, además se requiere de la intervención del sujeto (no es algo que simplemente se incorpora). Esta convicción de que uno es capaz de hacer algo bien o mal se sustenta de las informaciones que proporcionan las propias actuaciones exteriores (exitosas o no), las acciones observadas en los demás, las comunicaciones

⁹⁷ La cita textual sería: “*beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*” (Bandura, 1997, p. 3).

persuasoras de otras personas (orales o escritas) y los propios estados emocionales y fisiológicos. Este tipo de información afecta a los niveles de autoeficacia a través de la mediación de variables muy diversas, pero siempre por medio de la interpretación que el sujeto hace de ella (Torre, 2007; García Martín, 2011).

Por su parte Ellis (2004), en esta línea y basándose en los principales teóricos sociocognitivos, matiza que existen diversos factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia como son: los éxitos y fracasos previos, los mensajes que nos comunican los demás, los éxitos y los fracasos de los demás y por último, los éxitos y los fracasos del grupo. Estos factores deberían tenerse en cuenta en la Educación Superior para crear los entornos de aprendizaje adecuados que permitan incrementar la confianza en sí mismos ya que influye de forma positiva y significativa en las diversas consecuciones académicas.

Uno de los aspectos sustanciales a la hora de considerar la autoeficacia es la cuestión de su causalidad, es decir, si la autoeficacia es causa o consecuencia, ya que la respuesta a dicha cuestión “implica una orientación diferente a la hora de su intervención educativa: si es causa, se trata entonces de modificar los juicios de autovalía; si es consecuencia, en cambio, se debe enfatizar el incremento de la competencia. Las investigaciones revisadas así como el modelo de causación trídica recíproca⁹⁸ desarrollado en la teoría social cognitiva invitan a pensar en intervenciones educativas que fortalezcan tanto la confianza como la competencia de los estudiantes” (Torre, 2007, p.101).

⁹⁸ El modelo de determinismo recíproco propuesto desde la teoría social cognitiva por Bandura al que se refiere aquí Torre (2007), es el que afirma que si se quiere comprender el funcionamiento humano es necesario tener en cuenta la interacción recíproca de tres determinantes: conductuales, ambientales y personales.

2.2.2 Autoeficacia académica y conceptos relacionados

Como ya se anticipaba al analizar el anterior determinante, la autoeficacia académica tiene una relación muy estrecha con otras variables como son el autoconcepto, la autoestima, el lugar de control, las expectativas de resultado o la eficacia autorreguladora, entre otras. Seguidamente se analizarán las diferencias entre la autoeficacia y cada una de estas variables, respetando este orden ya que el conocer acerca de lo que se diferencia con otras variables distintas nos ofrece un mayor conocimiento de lo que sí es autoeficacia.

Todos estos constructos están relacionados con las creencias que el propio sujeto tiene sobre su capacidad. A pesar de ser conceptos muy similares y compartir aspectos en común, hay matices que pueden ser traducidos en conductas diferentes (van Dinther et al., 2011). Uno de estos matices de diferenciación entre la autoeficacia y el resto de constructos mencionados es que, por ejemplo, las expectativas de autoeficacia se hallan sujetas a las características del entorno y son específicas de la tarea y de la situación en la que ésta se desarrolla, esto es lo que hace que se generen diferentes juicios acerca de la propia capacidad del sujeto.

En primer lugar se puede afirmar que no siempre es clara la diferencia entre *autoconcepto* y autoeficacia, ya que según Bandura (1987, p. 435), “los juicios de autovalía y de autocapacidad no guardan una relación uniforme”. Una persona se puede considerar muy eficaz en una tarea de la que no deriva un sentimiento de aprecio (por ejemplo, un entrenamiento para el combate militar, tal y como propone el propio Bandura) o por otro lado, puede considerarse ineficaz en una actividad (por ejemplo, conducir) sin que ello suponga disminuir su sentido de autovalía. Sin embargo, en la mayoría de las actividades que emprende, el individuo cultiva su autoeficacia en aquellas que le dan sensación de autovalía (Bandura, 1987, p. 435).

Según recogen van Dinther et al. (2011) basándose en el trabajo de Bandura, el autoconcepto se refiere a un juicio propio generalizado que encierra una diversidad de afectos y creencias como son los sentimientos de autoestima y las creencias generales de competencia. Por el contrario, la autoeficacia se refiere a las tareas y actividades más específicas en las que la persona se siente eficaz en lugar de un auto-juicio más global.

Bandura (1987, p. 435) define la *autoestima* como “una evaluación de la valía personal, la cual depende del valor que la cultura del individuo otorga a las habilidades que éste posee y de la medida en que la propia conducta coincide con los criterios personales de valía”. Se diferencia de la autoeficacia en que es una reacción afectiva que indica cómo una persona se siente sobre sí misma. En cambio, la autoeficacia implica juicios cognitivos de la capacidad personal (Zimmerman y Cleary, 2006; van Dinther et al., 2011).

La tercera variable que se ha mencionado en su relación con la autoeficacia académica es el *lugar de control*. A pesar de compartir elementos comunes, tanto la autoeficacia como el lugar de control son fenómenos diversos que operan a diferentes niveles. Según Prieto Navarro (2007, p. 110), el lugar de control “refleja la creencia de que determinadas acciones influyen en los resultados, ya sea atribuyendo las consecuencias de la conducta a factores externos o internos”, es decir, tiene que ver con la relación causal entre las acciones y sus resultados y no con la eficacia personal.

El cuarto concepto que analizaremos y que también está relacionado con la autoeficacia es el de las *expectativas de resultado*. Prieto Navarro (2007, p. 109) afirma que la diferencia básica entre ambos conceptos “reside en que las personas pueden creer que una acción producirá determinados resultados y, sin embargo, si

albergan dudas acerca de su capacidad para llevar a cabo las conductas requeridas, dicha información no tendrá efecto alguno sobre su conducta”. A juicio de Torre (2007), la autoeficacia percibida es un juicio sobre la propia capacidad para llevar a cabo determinados tipos de actuaciones, mientras que las expectativas de resultado son un juicio sobre las consecuencias probables que dichas actuaciones podrían producir.

En quinto y último lugar, Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) distinguen entre autoeficacia (entendiéndola como las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente) y *eficacia autorreguladora* (creencias sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado, tales como establecimiento de metas, autosupervisión, uso de estrategias y autoevaluación). Entre ambas existe interrelación puesto que en la conducta autorregulada es necesario cierto nivel de autoeficacia respecto al dominio de las actividades académicas (esto dependerá de la complejidad de la tarea o conducta). A su vez, se ha constatado que los estudiantes más autorregulados académicamente tienden a presentar mayor nivel de autoeficacia respecto al rendimiento en diferentes actividades académicas (García Martín, 2011; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992).

2.2.3 Importancia de la autoeficacia académica

La autoeficacia tiene un papel vital en el ámbito académico ya que actúa como uno de los motores del aprendizaje, relacionándose con el esfuerzo, la persistencia y la tenacidad que se ponen en las actividades académicas, aspectos que a su vez influyen en el rendimiento. Además, las creencias en las propias capacidades para desempeñar dichas tareas afectan el nivel de aspiración de los estudiantes, su preparación para diferentes carreras, así como su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos (Bandura, 1999).

En la actualidad no es posible dilucidar aspectos del funcionamiento humano tales como la motivación, el aprendizaje, la autorregulación o el rendimiento académico sin analizar el papel desempeñado por las creencias de autoeficacia. De ahí que la autoeficacia haya suscitado gran interés en la investigación educativa en los últimos treinta años. Desde principios de los años noventa se ha tratado de aclarar los factores situacionales y formativos que influyen en la autoeficacia de los alumnos universitarios (van Dinther et al., 2011).

Es importante también señalar que las creencias de eficacia resultan clave para formar personas que aprendan a lo largo de la vida, ya que estas creencias en las propias capacidades son las que van a permitir organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones futuras y poder transferir con éxito lo aprendido a otros contextos de aprendizajes. Esto cobra mayor importancia, si cabe, en el marco del aprendizaje permanente en el que se encuentra la Educación Superior actual, como ya se presentó en el primer capítulo, ya que son las instituciones universitarias quienes se esfuerzan en ayudar a sus estudiantes a desarrollar los conocimientos, las habilidades y las competencias requeridas. Pero tal y como se ha demostrado en diversos estudios, un buen desempeño académico no se puede garantizar únicamente por los conocimientos y las habilidades de los individuos, sino que son las creencias de eficacia las que pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad (Ruiz Dodobara, 2005). Por lo tanto, es fundamental que las instituciones universitarias, presten atención al desarrollo de la autoeficacia de los alumnos (van Dinther et al., 2011).

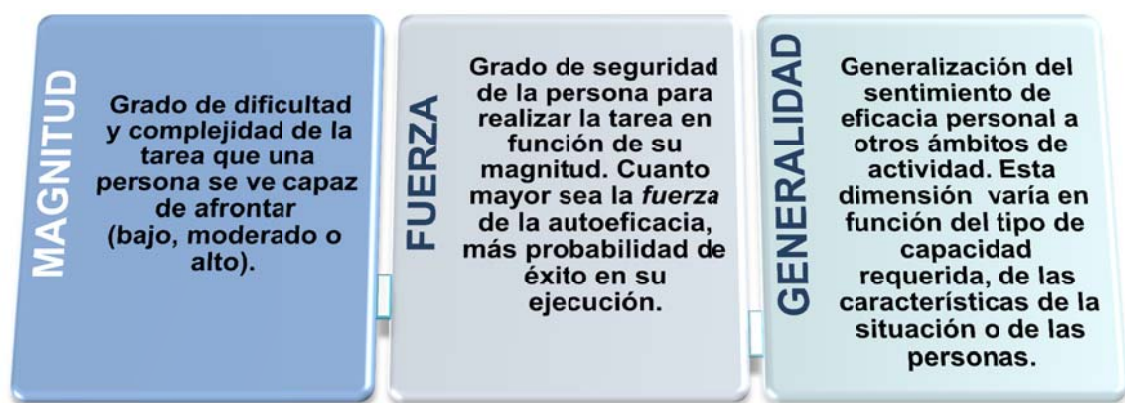
Acorde con lo presentado en este apartado se decidió incluir dentro de las dimensiones evaluadas de este determinante en la presente investigación la dimensión de Confianza en la superación de retos académicos y de Confianza en el

desarrollo profesional en el futuro. Sobre todo ello se ampliará más en el capítulo sexto. A continuación, se definirán las dimensiones de la autoeficacia académica.

2.2.4 Dimensiones de la autoeficacia

Según Prieto Navarro (2007), que realiza un exhaustivo análisis de las obras más representativas de Albert Bandura, las expectativas de autoeficacia difieren en una serie de dimensiones que tienen cierta repercusión en la actuación personal, lo cual queda recogido en la Figura 3.1.

Figura 3.1. Dimensiones de la autoeficacia según Bandura



Fuente: Prieto Navarro (2007:77)

Como queda reflejado en la Figura 3.1 las expectativas de autoeficacia difieren, en primer lugar, en *magnitud*, en cuanto al grado percibido sobre lo difícil y compleja que es la tarea que debe afrontar. Así, en función del nivel de dificultad de la tarea, las expectativas de eficacia de las distintas personas pueden modificarse.

Asimismo, las expectativas de eficacia personal varían en su *intensidad* o fuerza, es decir, difieren si el juicio que realiza la persona sobre la magnitud de la tarea es fuerte o débil. Si es fuerte, se asegura la perseverancia en el esfuerzo aunque surjan experiencias negativas, pero si la magnitud es débil, la autoeficacia será fácilmente

cuestionable cuando surgen dificultades. Las expectativas débiles tienden a desaparecer fácilmente tras experiencias que no han tenido éxito. En cambio, aquellas personas que poseen expectativas bien consolidadas perseveran aunque hayan tenido experiencias difíciles o, incluso, en las que han fracasado.

En tercer y último lugar, las creencias de autoeficacia difieren en generalidad, es decir, según el sentimiento de autoeficacia sea más o menos extendido, circunscribiéndose a una tarea o a un ámbito más amplio. En esta línea, algunas experiencias favorecen creencias de eficacia específicas para una tarea determinada, mientras que otras pueden generar creencias más generales acerca de la propia capacidad.

2.2.5 Fuentes básicas de la autoeficacia

Según la teoría social cognitiva, hay cuatro fuentes principales que construyen las creencias de eficacia personales: 1) los logros de ejecución, 2) las experiencias vicarias, 3) la persuasión verbal y 4) los estados de activación emocional (Bandura, 1997; Prieto Navarro, 2007). Estas cuatro fuentes de información son muy importantes a la hora de construir estas creencias de autoeficacia pero la clave está en el procesamiento cognitivo de dicha información que implica, por un lado, focalizar la atención en un tipo de información en concreto para poder formarse un juicio personal de la propia capacidad a la hora de realizar una tarea y, por otro lado, integrar dicha información para desarrollar el sentimiento de eficacia personal (Prieto Navarro, 2007).

La primera de estas fuentes que hace alusión a los *logros de ejecución*, se refiere a aquellas experiencias directas sobre cómo se interpretan los éxitos y los fracasos personales. Ésta es, según Bandura (1997) la fuente más poderosa de información

acerca de la propia eficacia ya que proporciona a los estudiantes auténticas evidencias de si tienen o no la capacidad de tener éxito o no en una tarea en concreto. En base a los logros obtenidos se crea un sentido de autoeficacia. En general, los éxitos construyen un fuerte sentido de autoeficacia y los fracasos lo disminuyen, especialmente si se producen errores antes de que se desarrolle un sólido sentido de eficacia, que no se crea por un éxito fácil, sino que requiera una experiencia en la superación de obstáculos gracias al esfuerzo y la persistencia (van Dinther et al., 2011).

La segunda fuente es a través de experiencias de observación proporcionadas por los modelos sociales, las denominadas *experiencias vicarias*. Los estudiantes obtienen información sobre sus propias capacidades mediante la observación de otros, especialmente de aquellos compañeros que ofrezcan la posibilidad de ser comparados (Schunk, 1987). Aunque esta fuente indirecta de información tiene un efecto más débil que la basada en el rendimiento, las personas con poca experiencia en el dominio o los que no están seguros de sus capacidades son más sensibles a ella (Bandura, 1997).

La *persuasión verbal* es la tercera fuente que ayuda a los estudiantes en el desarrollo de las creencias de autoeficacia y atiende a “lo que otros nos dicen acerca de nuestro desempeño” (Prieto Navarro, 2007, p. 85). La comunicación persuasiva y la retroalimentación es más efectiva cuando las personas que proporcionan dicha información son percibidas por los estudiantes como personas importantes y fiables y cuando además la información es realista. En general, los comentarios persuasivos positivos aumentan la autoeficacia, pero la persuasión verbal por sí sola tiene un poder limitado para fortalecer y mantener la autoeficacia (van Dinther et al., 2011).

La cuarta fuente de la eficacia contempla los estados de activación emocional, es decir, los estados fisiológicos y emocionales que experimentan las personas ante situaciones concretas. Síntomas y sentimientos como la ansiedad, las reacciones de estrés, la tensión o la emoción pueden ser interpretados como señales de fracaso y debilidad. Mientras un estado de ánimo positivo refuerza la autoeficacia, un estado de ánimo abatido, la debilita. Los estudiantes que tienen un alto sentido de autoeficacia pueden percibir un estado de tensión como energizante a la hora de afrontar una situación, mientras que aquellos que tienen dudas sobre sí mismos, pueden interpretar su tensión como debilidad (Prieto Navarro, 2007; van Dinther et al., 2011).

Recordemos que para el desarrollo de la autoeficacia, la clave está en cómo se procesa cognitivamente la información más que la información en sí que surge de estas cuatro fuentes. A continuación, se procede a presentar los principales instrumentos para evaluar la autoeficacia académica.

2.2.6 Evaluación de la autoeficacia académica

Aunque el número de investigaciones sobre la eficacia es menor en el contexto universitario que en niveles educativos previos (Torre, 2007), a continuación se expondrán muy brevemente los instrumentos de evaluación de la autoeficacia académica relacionada con el aprendizaje universitario recogidos en la literatura.

- Palenzuela (1983) diseñó una *Escala de la Expectativa de autoeficacia académica percibida* que fue aplicada a alumnos de BUP y COU así como alumnos de primer año que cursaban Psicología. La propuesta de Palenzuela, que consta de diez ítems, está fundamentada en la teoría psicológica de la expectativa de autoeficacia académica percibida. Según la evaluación de los ítems a través de la frecuencia de afirmación, la

saturación de contenido convergente y discriminante, el índice de fiabilidad diferencial, la fiabilidad test-retest, la consistencia interna y la validez factorial, podría considerarse una escala satisfactoria en una población semejante.

- El *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (MSLQ) elaborado por Pintrich et al. (1991)⁹⁹ fue diseñado para estudiar las orientaciones motivacionales de los estudiantes y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje en una determinada asignatura, es decir, mide *cómo estudian los alumnos*. Se trata de un instrumento ya muy conocido y utilizado en otras investigaciones¹⁰⁰ que está compuesto fundamentalmente por dos secciones: una dedicada a la motivación y otra a las estrategias de aprendizaje.

La sección dedicada a la motivación, está integrada por 31 ítems que conforman seis subescalas que pueden ser aplicadas independientemente y que contemplan distintos aspectos motivacionales: (1) motivación intrínseca, (2) motivación extrínseca, (3) valor dado a la tarea, (4) control del aprendizaje, (5) autoeficacia y (6) ansiedad. A su vez, la subescala de *autoeficacia* está configurada por ocho ítems que hacen referencia a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso. Muñoz San Roque (2002) y Torre (2006) hicieron una adaptación de este instrumento tal y como se detallará en el sexto capítulo.

⁹⁹ El MSLQ parte de un trabajo previo (McKeachie, Pintrich, Lin, y Smith, 1986) donde se presenta el marco teórico en el que se fundamenta este instrumento.

¹⁰⁰ A modo de ejemplo, podemos citar a algunos autores que han utilizado el MSLQ en sus investigaciones como: Birenbaum (1997), Pintrich y De Groot (1990), Schutz, Drogosz, White, y Distefano (1998). Para ver una descripción más amplia del instrumento se puede consultar a McClendon (1996).

Por otro lado, la sección dedicada a las estrategias de aprendizaje está constituida por 50 ítems agrupables en nueve subescalas que evalúan el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Estas nueve subescalas son: (1) entrenamiento, (2) elaboración, (3) organización, (4) pensamiento crítico, (5) autorregulación, (6) tiempo y entorno de estudio, (7) regulación del esfuerzo, (8) aprendizaje acompañado y (9) búsqueda de ayuda.

- Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) publicaron una escala para evaluar la eficacia autorregulatoria de los estudiantes denominada *Self-Efficacy for Learning Form*, (SELF), especialmente diseñada para evaluar las creencias de autoeficacia de los alumnos universitarios en relación a cinco procesos específicos autorregulatorios: leer, escribir, estudiar, tomar apuntes y hacer exámenes. Consta de 57 ítems que han de responderse en función de porcentaje de grado de confianza que el alumno tiene ante dichas actividades.
- Blanco (2010) diseñó un instrumento para alumnos universitarios a partir de la adaptación de otras escalas ya validadas que medían la autoeficacia general y la autoeficacia académica percibida. A estas se sumaron dos escalas propias para medir la autoeficacia estadística y las actitudes hacia la Estadística. En este estudio se confirmaron dos premisas: a) las creencias de autoeficacia son específicas de un ámbito de funcionamiento dado y, b) el constructo autoeficacia puede ser distinguido de otros constructos autorreferentes cuando se evalúa en relación con un dominio específico.
- Barraza (2010) elaboró un *Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA)* que también fue aplicado a alumnos universitarios con evidencias de validez con relación al contenido y a la estructura interna.

Este instrumento consta de 20 ítems en forma de escala Likert con cuatro opciones de respuesta (Nada seguro, Poco seguro, Seguro y Muy seguro).

En este trabajo de investigación se medirá a través de un conjunto de ítems elaborados a partir de dos instrumentos: la Escala de la *Expectativa de autoeficacia académica percibida* (Palenzuela, 1983) y las versiones traducidas y reelaboradas parcialmente por Muñoz San Roque (2002) y por Torre (2006) de la subescala sobre Autoeficacia del instrumento original denominado *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich et al. (1991).

2.3 Autorregulación

Una vez presentados tanto la autopercepción académica como la autoeficacia académica, continuamos el análisis de los determinantes personales, pero esta vez centrándonos en los procesos autorregulatorios del aprendizaje. Así, se presentará un apartado inicial con su conceptualización, así como la justificación de la importancia de este constructo avalado por otras investigaciones. Se continuará presentando los dimensiones y elementos centrales de la autorregulación así como sus principales fases y las estrategias de aprendizaje autorregulado para concluir con un repaso por sus principales instrumentos de medida.

2.3.1 Conceptualización de la autorregulación

Aunque es un tema ampliamente desarrollado¹⁰¹, una de las principales limitaciones que se encuentra en este constructo es su falta de claridad, ya que se encuadra en la interacción de otros como la motivación, la cognición y la

¹⁰¹ Así, queda de manifiesto en la taxonomía de Pintrich (2000a) elaborada con el fin de situar las diversas líneas de investigación de manera topográfica y poder ver qué territorios están menos explorados o necesitan mayor investigación.

metacognición¹⁰², con la complejidad inherente añadida de cada uno. A esto hay que sumar la relación, especialmente ampliada en las últimas décadas, de la autorregulación con la volición, el comportamiento y el entorno o contexto de aprendizaje en otros trabajos relevantes (Schunk, 1997; Pintrich, 2000a).

Una de las figuras clave en los procesos de autorregulación es Zimmerman que a lo largo de su trayectoria profesional ha ido clarificando este constructo, tal y como queda de manifiesto en uno de sus artículos más recientes (Zimmerman, 2013)¹⁰³. En un primer momento queda definido el aprendizaje autorregulado como el grado en el cual los estudiantes participan activamente tanto a nivel metacognitivo, motivacional y conductual en sus propios procesos de aprendizaje. Este concepto se fue matizando hasta llegar a definirse como los pensamientos, los sentimientos y las acciones que genera uno mismo para alcanzar las metas personales. No se trata, por tanto, de un rasgo o habilidad específica sino más bien hace referencia a las estrategias de aprendizaje que los estudiantes activan cuando están trabajando para alcanzar las metas fijadas para sí mismos (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

¹⁰² La diferencia entre autorregulación y metacognición es poco clara y sus definiciones se superponen (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000) e incluso se utilizan como sinónimos (Lanz, 2006). Tal y como recopila Lanz (2006) la comunidad científica establece tres tipos de relaciones entre los términos autorregulación y metacognición: 1) considerarlos como sinónimos; 2) incluir el término regulación como un componente de la metacognición (siendo el otro componente el conocimiento cognitivo). En este caso, la autorregulación se refiere a la dimensión regulativa de la metacognición; 3) subsumir ambos conceptos en el constructo del aprendizaje autorregulado. Esta es la propuesta de autores claves como Zimmerman, uno de los investigadores líderes en aprendizaje autorregulado. La propuesta de Zimmerman, enmarcada en una perspectiva socio-cognitiva, revela la complejidad del aprendizaje autorregulado ya que para éste, la autorregulación implica un cierto sentido de autoeficacia y agentividad personal, así como procesos motivacionales y comportamentales, por tanto, es algo más que metacognición. Pero además de estos procesos interactivos que involucran los componentes referidos, al mismo tiempo se ve afectado por variables socio-contextuales.

¹⁰³ Según señala el propio Zimmerman (2001) las investigaciones aplicadas al campo educativo sobre autorregulación empezaron hacia finales de los años 70 y se centraban en esclarecer el impacto de determinados procesos en el aprendizaje (establecimiento de metas, autoeficacia, auto-instrucción, aprendizaje de estrategias y auto-control). A mediados de los 80 se fueron estableciendo teorías en torno a algunos de estos procesos, algunas de las cuales se consolidaron.

CAPÍTULO 3: Determinantes del aprendizaje universitario

Dentro de la conceptualización del término autorregulación resulta de un interés especialmente relevante, entender cómo se complementan las diferentes teorías sobre autorregulación y en qué puntos divergen. En la actualidad, tal y como reconoce Zimmerman (2001), existen siete grandes teorías sobre aprendizaje autorregulado tal y como se recoge en el Cuadro 3.1.

Cuadro 3.1. Comparación de las teorías de autorregulación a partir de sus aspectos comunes

ASPECTOS COMUNES DE LAS TEORÍAS	ORIGEN DE LA MOTIVACIÓN PARA AUTORREGULARSE	CONCIENCIA DE AUTORREGULACIÓN	PROCESOS FUNDAMENTALES	CÓMO INFLUYE EL ENTORNO SOCIAL Y FÍSICO	ADQUISICIÓN CAPACIDAD AUTORREGULATORIA
Operante Homme (1965)	Estímulos reforzantes	No se reconoce, solo se acepta la reactividad al auto-registro	Auto-monitoreización, auto-instrucción, autoevaluación y auto-refuerzo	A través de modelado y refuerzo	Se desarrolla la conducta y se debilita el estímulo asociado
Fenomenológica Maslow (1943), Marsh y Shavelson (1985)	Necesidad de autoactualización	A través del auto-concepto	Auto-valía y autoidentidad	A través de las percepciones subjetivas del sujeto	Desarrollo de un auto-sistema
Procesamiento de la información Johnson-Laird (1988)	Históricamente no se enfatiza la motivación	A través de la automonitoreización cognitiva	Almacenaje y transformación de la información	Cuando el entorno se transforma en información a procesar	Aumenta la capacidad del sistema para procesar información
Sociocognitiva Bandura (1986, 1997)	Autoeficacia, metas y expectativas de éxito	A través de la autoobservación y el auto-registro	Auto-observación, auto-juicios y autoreacciones	Modelado y fomento de experiencias de dominio	A través de aprendizaje social en cuatro etapas
Volitiva Kuhl (1984, 1987, 2000)	La motivación, basada en expectativas y valores, es un prerequisite para la aparición de la volición	Cuando se está orientado a la acción en vez de al estado	Estrategias para controlar la cognición, la motivación y las emociones	Cuando se utilizan estrategias volitivas para controlar las distracciones del medio	Cuando se adquieren estrategias volitivas de control
Vygotskiana Vygotsky (1962, 1978)	No es relevante excepto por los efectos del entorno social	Cuando se aprende en la zona de desarrollo próximo	Habla egocéntrica y privada	Los niños internalizan el habla a partir del diálogo con los adultos	Aparición del habla privada
Constructivista Piaget (1926, 1932, 1952)	Resolución del conflicto cognitivo o la curiosidad	A través de monitorización metacognitiva	Construcción de esquemas, estrategias o teorías personales	El aprendizaje se produce por conflicto social o descubrimiento	El desarrollo permite al niño adquirir procesos autorregulatorios.

Fuente: Panadero y Alonso-Tapia (2013:12) basado en el trabajo de Zimmerman (2001)

Como se ha podido comprobar en este cuadro, la autorregulación ha sido definida y analizada por distintas teorías y modelos explicativos. A pesar de que cada uno de ellos propone diferentes conceptualizaciones y privilegia el estudio de ciertos tópicos,

todos comparten algunas definiciones, características generales y otros aspectos en común. Entre ellos cabría señalar, por ejemplo, que los investigadores socio-cognitivos han priorizado la indagación de las estrategias de aprendizaje autorregulado, de la autorregulación de la escritura, del tiempo de estudio, de los procesos de autoeficacia y agencia personal¹⁰⁴, la elección de las metas de aprendizaje. En cambio, los investigadores con una perspectiva volitiva han estudiado estrategias de control de la motivación y han analizado las metas de aprendizaje y la autorregulación de la motivación (Lanz, 2006). Según esta misma autora, el rasgo que caracteriza a los estudios sobre autorregulación es el abordaje cognitivo del aprendizaje escolar focalizando dos campos fundamentales sobre los que puede ejercerse la autorregulación: la metacognición y la motivación. Con respecto al primero, se entiende el “conocimiento y regulación de nuestra actividad cognitiva (*donde el conocimiento haría referencia al saber qué y la regulación al aspecto procedimental de la metacognición*), es decir, trata sobre cómo percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos” (Lanz, 2006, p. 8), o lo que es lo mismo, aquellos procesos y productos cognitivos (como pueden ser la meta-memoria, el meta-atención, el meta-lenguaje, el meta-aprendizaje, la meta-enseñanza...) que suelen estar al servicio de alguna meta u objetivo concreto. Por lo que respecta a la motivación académica, diversos estudios han implicado una redefinición de la cognición, al incluir la motivación como un proceso que incluye factores cognitivos y afectivos, que van a determinar la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue lograr un fin determinado (Lanz, 2006). En cualquier caso, este tipo de investigaciones pone de manifiesto la dificultad que entraña investigar la

¹⁰⁴ El concepto de *agencia*, en el marco de la teoría social cognitiva de Albert Bandura, hace referencia a “la capacidad que poseen las personas para ejercer control sobre la naturaleza y la calidad de su propia vida; se refiere a las acciones emprendidas intencionadamente” (Prieto Navarro, 2007, p. 70).

totalidad de los procesos y componentes del aprendizaje autorregulado así como todas las relaciones posibles entre los diferentes constructos.

En el Cuadro 3.2 se sintetizan tanto las principales fortalezas como las críticas que se asocian a las teorías del aprendizaje autorregulado. Como queda de manifiesto cada teoría ha contribuido con interesantes aportaciones pero también cuenta con aspectos susceptibles de mejora. Panadero y Alonso-Tapia (2014) reflexionan sobre si existe la evidencia empírica sobre cuál de estas teorías podría resultar de mayor utilidad a la hora de implementarla en el aula. A esta cuestión responden con los resultados de dos meta-análisis que concluyen que la intervención basada en la teoría sociocognitiva tuvo más éxito con alumnos de Primaria y en cambio, la intervención basada en la teoría de procesamiento de la información o metacognitiva tuvo mayor efecto con los alumnos de Secundaria¹⁰⁵. Cabría preguntarse, en este sentido, qué ocurre con los alumnos universitarios.

¹⁰⁵ Según Panadero y Alonso-Tapia (2014, p. 19) “los motivos que explican este efecto en primaria son que la teoría sociocognitiva tiene en cuenta la interacción entre comportamiento, cognición y otros aspectos personales, al mismo tiempo que aspectos ambientales. De esta forma se entiende a los estudiantes como elementos activos que necesitan apoyo social por parte del profesor, padres y compañeros. Estas características de aprendizaje son las que mejor se adaptan a los alumnos de primaria dado que necesitan de este tipo de apoyo para poder adquirir primero y activar después las estrategias autorregulatorias necesarias para tener éxito (Dignath, Büttner y Langfeldt, 2008). En el caso del efecto en secundaria, la teoría del procesamiento de la información o metacognitiva generan mayor tamaño del efecto de las intervenciones pues a esta edad los alumnos ya disponen de estrategias metacognitivas y centrar las intervenciones en ellas supone dotar al alumno de las herramientas para poder controlarlas (Dignath y Büttner, 2008). Si se trata de implementar intervenciones metacognitivas en primaria, los alumnos no tienen todavía desarrolladas estas estrategias y no les resulta de tanta utilidad en ese caso”.

Cuadro 3.2. Fortalezas y críticas asociadas a las teorías del aprendizaje autorregulado

TEORÍA	FORTALEZAS	CRÍTICAS
Operante	Retraso de la gratificación	Origen del auto-refuerzo
Fenomenológica	Papel de las auto-identidades	Definición, evaluación y validación de las auto-identidades
Procesamiento de la información	Monitorización a través de ciclos de retroalimentación	Ciclos de retroalimentación negativos <i>versus</i> positivos
Sociocognitiva	Metas cognitivas y expectativas. Modelado social	Auto-eficacia: redundante o de alcance limitado
Volicional	Persistencia y atención	Delimitación de la volición y la motivación
Vygotskiana	Auto-verbalizaciones y el desarrollo del diálogo social	Auto-verbalizaciones <i>versus</i> co-constructivismo social como métodos de enseñanza de la autorregulación
Constructivista	Teorías personales y estrategias	Papel de la disonancia cognitiva <i>versus</i> contexto situado

Fuente: Traducción de Panadero y Alonso-Tapia (2013:19) a partir de Zimmerman (2001)

Torre (2007) realiza también un análisis exhaustivo recogiendo las aportaciones desde distintas perspectivas teóricas de la autorregulación humana y académica (desde la conductista-operante, la fenomenológica, la vygotskiana, la cognitivo-constructivista, hasta la social-cognitiva) y concluye que todas ellas coinciden en considerar dos aspectos clave: por un lado, la importante influencia que tiene en el rendimiento académico el uso de estrategias de aprendizaje que permitan al alumno ayudar a regular su proceso académico y, por otro lado, resulta fundamental la percepción que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz. Este mismo autor elabora una visión de conjunto de los distintos modelos explicativos, basándose en los trabajos de Pantoja (1986) y Zimmerman (2001) y destaca como elementos teóricos comunes a diversos modelos los siguientes (Torre, 2007, pp. 166-167):

- La consideración del aprendizaje como un proceso activo y de construcción personal gracias a la manipulación interactiva de la información que proviene del medio y de la que ya tiene el alumno en su mente.

- La capacidad del sujeto para observar, controlar y regular ciertos aspectos de su cognición, motivación y conducta, así como algunas características de su contexto. Algunos de los modelos teóricos acentúan el peso de las diferencias individuales más estables y menos controlables y otros, en cambio, priorizan el control individual y las variaciones del contexto.
- La existencia de algún criterio, objetivo o punto de referencia con respecto al cual el aprendiz puede comparar su proceso de aprendizaje y continuarlo en la misma dirección o modificarlo si fuera necesario.
- Las actividades de autorregulación son mediadores entre las características personales y contextuales y las realizaciones que se llevan a cabo.
- La autorregulación tiene un carácter procesual, tanto en sentido evolutivo como en el de necesitar determinados pasos para su consecución (observación, diversos grados de reflexión, toma de decisiones sobre cómo actuar, verificación de la correspondencia entre lo deseado y lo obtenido, reiniciándose el ciclo).
- Se trata de una capacidad humana que se va desarrollando gracias a la interacción con los demás y a la elaboración personal de las experiencias.

2.3.2 Importancia de la autorregulación

En el marco de la Educación Superior actual, como se presentó en el primer capítulo, adopta un papel importante el aprendizaje a lo largo de la vida. Si hablamos de aprender a aprender, hay que hablar de autorregulación, ya que, según Martín Ortega y Moreno (2007, p. 25) la competencia de *aprender a aprender*, “se califica sustancialmente por su énfasis en los mecanismos de autorregulación y en la capacidad de reflexión del estudiante”. Esto tiene más sentido aún debido al rápido desarrollo tecnológico en el que estamos inmersos así como la necesidad de ofrecer

una formación lo más versátil posible a los futuros ciudadanos para responder a las nuevas demandas laborales (Weinstein, Acee y Jung, 2011).

La autorregulación no sólo constituye un factor crítico para el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, como también afirman otros autores, como Panadero y Alonso-Tapia (2014), sino que además tiene un sustancial impacto en el desarrollo de su autonomía y su forma de desenvolverse en el futuro como profesionales (De la Cruz y Abreu, 2014).

Por tanto, resulta clave dotar al docente y al alumno de herramientas que les ayuden a persistir frente a las dificultades y a ejercer control sobre aquellos sucesos que afectan a sus vidas, porque en la medida en que impongan cierto control, serán más capaces de hacer realidad los objetivos que se marquen (Bandura, 1999). Como se ha podido observar, no se trata de una cuestión menor.

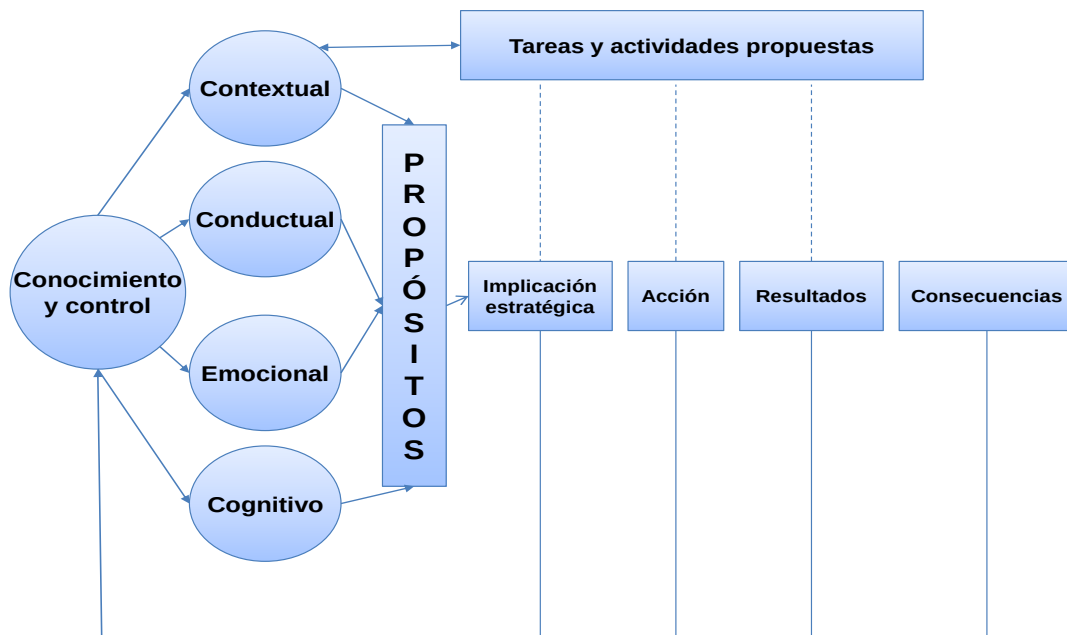
Desde esta visión de conjunto, una vez presentada la conceptualización y justificado su importancia, es el momento de seguir profundizando más sobre este término y analizar qué elementos forman parte de la autorregulación académica.

2.3.3 Dimensiones y elementos centrales de la autorregulación

Según Torre (2007), si hablamos de autorregulación, hablamos de un proceso que es transversalmente multifacético e integra componentes conductuales, cognitivos, emocionales y contextuales, lo cual implica que no puede relacionarse el aprendizaje autorregulado con una única variable personal de los estudiantes. Estos elementos se resumen en la Figura 3.2 donde pueden apreciarse sus cuatro dimensiones: contextual, conductual, emocional y cognitiva. Del conocimiento y control de cada una de estas dimensiones y de su interrelación surge el propósito de acción referido a las

tareas y actividades propuestas en el contexto; dicho propósito queda reflejado en una implicación estratégica concreta que diseña la acción y la ejecuta para posteriormente recoger los resultados y reflexionar sobre las consecuencias. Estos procesos se retroalimentan continuamente posibilitando así la autorregulación del aprendizaje.

Figura 3.2. Modelo multidimensional de la autorregulación



Fuente: Torre (2007:168)

En línea con lo presentado, se podría concluir que para aprender se necesita *saber cómo* (cognición y conducta estratégica) y además *sentir* la necesidad de aprender, tener el *deseo* y los *motivos* que nos impulsen a aprender (emociones y motivaciones). Estos mecanismos forman parte de la capacidad de la persona para organizarse, gestionarse y regularse en un contexto concreto. Por lo tanto, cualquier tipo de intervención que se diseñe con la intención de introducir cambios importantes en la autorregulación de los alumnos debe tener presente la interrelación entre todas las dimensiones mencionadas (Torre, 2007; García Martín, 2011).

Con respecto a la dimensión contextual, un elemento importante que se ha de tener especialmente en cuenta es el clima de aprendizaje y las relaciones en el contexto de enseñanza y aprendizaje ya que es necesario que la actividad pedagógica se lleve a cabo en un ambiente acogedor, de cooperación y de diálogo con el fin de que pueda producirse una comunicación fluida entre las personas involucradas en el proceso educativo que ayude al alumno a interiorizar y a hacer suyo el conocimiento.

Profundizando más sobre la autorregulación surge la propuesta de Schunk (1997) basándose en el trabajo previo de Zimmerman. El Cuadro 3.3 se organiza en varias columnas que hacen referencia a las condiciones del aprendizaje (formuladas en forma de pregunta: por qué, cómo, cuándo, dónde y con quién), las dimensiones de éste, las condiciones del estudiante en términos de elecciones, los atributos en base a estas condiciones y los subprocesos de la autorregulación que están implicados. Así, se puede observar que las tareas de aprendizaje están estructuradas de manera que los estudiantes dispongan de ciertas posibilidades de elección, lo que resulta fundamental para determinar el grado de autorregulación que es posible en cada situación de aprendizaje. Ya que no todos los aspectos de la tarea están controlados externamente, tiene sentido hablar de autorregulación.

CAPÍTULO 3: Determinantes del aprendizaje universitario

Cuadro 3.3. Marco conceptual para el estudio de la autorregulación de Zimmerman

CONDICIONES DEL APRENDIZAJE	DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE	CONDICIONES DEL ESTUDIANTE	ATRIBUTOS DE LA AUTORREGULACIÓN	SUBPROCESOS DE LA AUTORREGULACIÓN
Por qué	Motivo	Elegir participar	Automotivado	Autoeficacia y metas personales
Cómo	Método	Elegir el método	Planeado o automatizado	Uso de estrategias o desempeño rutinario
Cuándo	Tiempo	Elegir el límite de tiempo	Oportuno y eficaz	Manejo del tiempo
Qué	Conducta	Elegir la conducta resultante	Consciente del desempeño	Observaciones, juicios y reacciones personales
Dónde	Medio físico	Elegir el entorno	Sensible al entorno e ingenioso	Estructuración del ambiente
Con quién	Social	Elegir compañero, modelo o maestro	Sensible al medio social e ingenioso	Búsqueda selectiva de ayuda

Fuente: Schunk (1997:340)

De forma latente en este marco conceptual se pueden situar unos elementos centrales en el proceso de autorregulación, tal y como señalan Martín Ortega y Moreno (2007): la persona que aprende, el contenido o la tarea a realizar, las estrategias a utilizar, la regulación y control del proceso de aprendizaje y, por último, la autoconciencia emocional. Como queda expuesto en el Cuadro 3.4 cada uno de los elementos centrales en el proceso de autorregulación puede acompañarse de una serie de preguntas que facilitan la reflexión y la supervisión metacognitiva del proceso de aprendizaje y que también están en consonancia con algunas de las dimensiones de Torre (2007) presentadas anteriormente.

Cuadro 3.4. Reflexión sobre los elementos centrales en el proceso de autorregulación

ELEMENTOS CENTRALES DE LA AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA Y PREGUNTAS POSIBLES PARA LA REFLEXIÓN SOBRE ELLOS	
PERSONA: Reflexión sobre sí mismo como estudiante	¿Qué es para mí aprender? ¿Qué pienso y siento al aprender en cada actividad? ¿Qué no entiendo? ¿Qué no conozco? ¿Cómo puedo ayudarme? ¿Qué imagen tengo de mí mismo como estudiante en general? ¿Y en relación con cada asignatura?
TAREA: Reflexión sobre la tarea objeto de aprendizaje	¿Cuáles son los objetivos? ¿Es fácil o difícil para mí? ¿He aprendido algo antes sobre este tema? ¿Necesito algún material? ¿Cómo organizo los materiales? ¿Qué tiempo tengo para realizarla? ¿Cómo lo distribuyo?
ESTRATEGIAS: Reflexión sobre las estrategias a utilizar	¿Cuál es la manera mejor de aprender esto? ¿Conozco bien ese procedimiento? ¿Esa forma es la mejor para mí? ¿Y cuando trabajo con otros estudiantes?
PROCESO: Reflexión sobre el control y la regulación del proceso de aprendizaje	¿Cuál es el mejor enfoque? ¿Qué hago primero? ¿Qué pasos vienen después? ¿Qué estrategias elijo? ¿Voy bien de acuerdo con los objetivos? ¿He alcanzado los objetivos? ¿Cambio algo? ¿Doy por finalizada la tarea?
EMOCIONES: Reflexión sobre las emociones que acompañan el proceso de aprendizaje (Autoconciencia emocional)	<i>Percepción de las emociones:</i> ¿Me siento relajado o ansioso en las clases? <i>Comprensión de las emociones:</i> ¿Me pongo nervioso si tengo que trabajar en grupo? <i>Control de las emociones:</i> ¿Qué puedo hacer para no distraerme? <i>Expresión de las emociones:</i> ¿Cómo puedo decir lo que siento para que me entiendan el profesor y los compañeros?

Fuente: Adaptación de Martín Ortega y Moreno (2007:27-33)

2.3.4 Fases de la autorregulación académica

En consonancia con lo presentado en el apartado anterior, se expone a continuación (Cuadro 3.5) el modelo de Pintrich (2004), ya que se trata de un modelo sintetizador de otros sobre autorregulación basados principalmente en el modelo trifásico de Zimmerman (2000, 2002)¹⁰⁶. En éste propuesto por Pintrich (2004), el

¹⁰⁶ Como su nombre indica, este modelo consta de tres fases: 1) *fase de anticipación o preparación*: se formulan unos objetivos concretos y éstos se adaptan en la planificación de acciones de aprendizaje; 2) *fase de ejecución*: se continúa con la ejecución y la autoobservación de la conducta destinada a la consecución de esos objetivos y 3) *fase de autorreflexión*: se finaliza con la autoevaluación de la actuación, para comprobar en qué medida se han consiguiendo los objetivos planteados. Este modelo trifásico se constituye como un modelo cíclico ya que las conclusiones derivadas de la última fase (autorreflexión) constituiría el punto de partida de una nueva fase de preparación (García Martín, 2012).

proceso de autorregulación se configura en cuatro fases y cuatro áreas: cognitiva, motivacional o emocional, conductual y contextual. Una de las novedades de este tipo de modelo es atender también al contexto, ya que no se había sido tenido demasiado en cuenta en modelos anteriores (García Martín, 2011).

Tal y como queda reflejado en el Cuadro 3.5 cada uno de los procesos que tienen lugar en las cuatro fases (planificación, monitorización, control y, por último, reacción y reflexión) pueden aplicarse en las cuatro áreas (cognición, motivación/emoción, conducta y contexto) ya mencionadas al presentar las dimensiones de Torre (2007). Esto implica que pueden darse distintos grados de autorregulación en diferentes áreas y no concebirse como una medida única general. Estas cuatro fases constituyen una secuencia temporal de lo que cada persona hace cuando realiza determinadas acciones sin llegar a considerarse necesariamente una estructura jerárquica y lineal.

Cuadro 3.5. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado

FASES	ÁREAS DE LA REGULACIÓN			
	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN / EMOCIÓN	CONDUCTA	CONTEXTO
FASE 1 Pensamiento anticipatorio, activación	Establecimiento de objetivos. Activación del conocimiento previo; Activación del conocimiento metacognitivo	Adopción de una orientación al objetivo; Juicios de eficacia. Percepción de la dificultad de la tarea; Activación del valor de la tarea; Activación del interés	Planificación de tiempo y esfuerzo; Planificación para las autoobservaciones de la conducta	Percepciones de la tarea; Percepciones del contexto
FASE 2 Monitorización	Conciencia metacognitiva y monitorización de la cognición	Conciencia y monitorización de la motivación y la emoción	Conciencia y monitorización del esfuerzo, del uso del tiempo y de la necesidad de ayuda; Auto-observación de la conducta	Monitorización de los cambios de la tarea y de las condiciones del contexto
FASE 3 Control	Selección y adaptación de las estrategias cognitivas para aprender y pensar	Selección y adaptación de las estrategias para el gobierno, la motivación y la emoción	Incremento/decremento del esfuerzo. Persistencia, Abandono; Búsqueda de ayuda	Cambio o renegociación de la tarea; Cambio o abandono del contexto
FASE 4 Reacción y reflexión	Juicios cognitivos; Atribuciones	Reacciones afectivas; Atribuciones	Elección de la conducta	Evaluación de la tarea

Fuente: Torre (2007:152) adaptado de Pintrich (2004:390)

2.3.5 Estrategias del aprendizaje autorregulado

Una vez presentados los aspectos más relevantes acerca de la autorregulación, se ha considerado importante, concretar más sobre las estrategias que pueden utilizar los estudiantes para desarrollar sus procesos de autorregulación en el aprendizaje, ya que la presente investigación se centra en alumnos universitarios. Así en el Cuadro 3.6 se muestra la clasificación de quince categorías de estrategias con sus respectivas definiciones y diversos ejemplos que permiten aclarar dichas definiciones. Este cuadro es fruto de la investigación realizada por Zimmerman (2013).

CAPÍTULO 3: Determinantes del aprendizaje universitario

Cuadro 3.6. Estrategias de aprendizaje autorregulado iniciadas por los alumnos

Categorías de Estrategias	Definiciones
1. Autoevaluación	Declaraciones que indican las evaluaciones de los alumnos sobre la calidad o el progreso de su trabajo. Por ejemplo: "Reviso mi trabajo para asegurarme de que esté correcto".
2. Organización y transformación	Declaraciones que indican la reorganización, explícita o implícita, de los materiales de instrucción por parte del alumno para mejorar el aprendizaje. Por ejemplo: "Hago un esquema antes de escribir mi redacción".
3. Establecimiento de objetivos y planificación	Declaraciones que establecen los objetivos o sub-objetivos educativos del alumno y la planificación para conseguirlos, tales como la secuenciación y la temporalización. Por ejemplo: "Primero empiezo a estudiar dos semanas antes de los exámenes y ajusto mi tiempo a las tareas".
4. Búsqueda de información	Declaraciones que indican los esfuerzos del alumno por garantizar aún mayor información sobre el tema a partir de fuentes no sociales. Por ejemplo: "Antes de comenzar a escribir el documento, voy a la biblioteca para obtener la mayor información posible sobre el tema".
5. Registros de tareas y seguimiento	Declaraciones que indican los esfuerzos del alumno por registrar tareas importantes y/o resultados. Por ejemplo: "Tomé apuntes del debate en clase"; "Hice una lista de las palabras en las que me equivoqué".
6. Adecuación del ambiente de estudio	Declaraciones que indican los esfuerzos del alumno por seleccionar y adecuar el ambiente físico para facilitar el aprendizaje. Por ejemplo: "Me aílo de todo lo que me distraiga"; "Apago la radio para poder concentrarme en lo que estoy haciendo".
7. Auto-imposición de castigos y recompensas	Declaraciones que indican la disposición del alumno de concederse una recompensa o imponerse un castigo según el éxito o fracaso de sus objetivos. Por ejemplo: "Si hago bien el test, me premio viendo una película".
8. Práctica y memorización	Declaraciones que indican el esfuerzo del alumno por memorizar el material a través de la práctica explícita o implícita. Por ejemplo: "En la preparación para un examen de matemáticas, sigo anotando la fórmula hasta que la recuerdo".
9-11. Búsqueda de ayuda social	Declaraciones iniciadas por el alumno para solicitar ayuda de sus compañeros (9), profesores (10) y adultos (11). Por ejemplo: "Si tengo problemas con las tareas de matemáticas, le pido a un amigo que me ayude".
12-14. Revisión de registros	Declaraciones que indican los esfuerzos del alumno por releer las pruebas/tests (12), los apuntes (13), o los libros de texto (14), por prepararse para la clase o para más pruebas/tests. Por ejemplo: "Cuando me preparo para una prueba/test, reviso mis apuntes".
15. Otros	Declaraciones que indican que la conducta del aprendizaje se inicia a través de otras personas, como profesores o padres así como todas las respuestas verbales poco claras. Por ejemplo: "Sólo hago lo que digan los profesores".

Fuente: Zimmerman (2013:138). Traducción propia

Para concluir este apartado centrado en la autorregulación se pasa a presentar una breve síntesis de diversos instrumentos de evaluación.

2.3.6 Evaluación de la autorregulación

Los instrumentos que se han utilizado para medir la autorregulación están directamente vinculados a las concepciones teóricas que defienden sus autores. Por tanto, realizando un análisis más exhaustivo de dichos instrumentos se podrían observar diferentes matices y teorías implícitas en su elaboración, que pueden marcar la diferencia en su elección por lo que miden y por cómo lo miden.

En cuanto al *qué* medir, algunos de los instrumentos son semejantes a los tests de técnicas de estudio o se vinculan a una de las facetas de la autorregulación como es la metacognición o, en menor medida, se configuran con las diversas categorías autorreguladoras (Torre, 2007). Con respecto al *cómo* medir, García Martín (2011) afirma que existen principalmente dos tipos de instrumentos para evaluar la autorregulación académica, ya sea por medio de cuestionarios de autoinforme que miden atributos o cualidades del alumno (ésta es la opción más extendida en las investigaciones) o a través de los *Protocolos Think Aloud* (también conocidos por sus siglas en inglés, TAP)¹⁰⁷, cuyo objetivo es hacer explícito lo que está implícito en los sujetos al realizar una tarea concreta, recogiendo información sobre estados o procesos mientras la autorregulación se lleva a cabo. La revisión de instrumentos que se presenta a continuación se centrará especialmente en los cuestionarios autoinformes utilizados para la evaluación de la autorregulación académica en el ámbito universitario, ya que la información recogida en este tipo de instrumentos es significativamente más precisa tras una intervención educativa que trata de aumentar

¹⁰⁷ Los *Think-aloud protocols* o los *Talk-aloud Protocols* (protocolos de pensar o hablar en voz alta) son métodos de recogida de datos utilizados en Ciencias Sociales. Implica que los participantes piensen en voz alta mientras están realizando una serie de tareas específicas. Esto permite a los observadores tomar notas objetivas de lo que dicen sin tener que interpretar sus acciones y sus palabras. Suelen ser sesiones de audio y video.

el grado de conciencia del alumno sobre los procesos de autorregulación académica (Núñez et al., 2006b).

- *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI) de Weinstein y Palmer (2002). Este cuestionario se ha desarrollado por profesores de la Universidad de Texas y de Carolina del Norte, tiene su versión en inglés y en español (mejicano) y se puede aplicar tanto formato en papel como *online*. Está formado por 80 ítems divididos en 10 subescalas agrupadas en tres factores principales relacionados con la habilidad, voluntad y los componentes de la autorregulación. Se estructura mediante:
 - Escalas *actitud, motivación, control del tiempo y concentración* que se centran en actividades relacionadas con el manejo del esfuerzo, la motivación y la afectividad o estrategias de apoyo.
 - Escalas *ansiedad, selección de las ideas principales y estrategias de preparación de exámenes*, que hacen referencia a actividades relacionadas con la orientación a la meta.
 - Escalas *procesamiento de la información, ayudas al estudio y autoevaluación*, que están vinculadas a actividades cognitivas.
- *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich et al. (1991). Este instrumento fue ya presentado en el apartado de autoeficacia.
- *Cuestionario de aprendizaje autorregulado*, de Torre (2007). Consta de 20 ítems representados por cuatro factores entre los que se distribuyen diferentes aspectos relacionados con la autorregulación académica. Los factores son:
 - Conciencia metacognitiva activa (seis ítems)
 - Control y verificación por parte del alumno (siete ítems)
 - Esfuerzo diario en la realización de las tareas (cuatro ítems)
 - Procesamiento activo durante las clases (tres ítems)

Éste es el instrumento aplicado en esta investigación ya que se trata de un cuestionario corto y de fácil aplicación y fue diseñado para el ámbito universitario y, además como se verá con más detalle en el sexto capítulo, este instrumento integra los principios comunes que comparten distintos modelos que tratan de explicar la Autorregulación, y además porque se trata de un instrumento con un coeficiente de fiabilidad alto que ha sido aplicado en diversas investigaciones.

- *Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios* (CEVEAPEU) de Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009). Es un cuestionario de autoinforme centrado en estrategias de aprendizaje y compuesto por 88 ítems, organizados en dos escalas que se dividen en otras seis subescalas y éstas en un total de veinticinco estrategias.

Las escalas y subescalas son las siguientes:

- Estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo):
 - Estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas,
 - Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos
- Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información:
 - Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información y
 - Estrategias de procesamiento y uso de la información.

Una vez presentados tanto la autopercepción académica, la autoeficacia académica y la autorregulación, finalizamos el análisis de los determinantes personales presentando, por último, los enfoques de aprendizaje.

2.4 Enfoques de aprendizaje

Antes de definir este constructo es importante detenerse brevemente en el marco teórico que surge en torno al mismo, lo cual facilitará posteriormente su conceptualización.

2.4.1 Marco teórico de los enfoques de aprendizaje

Según recoge Torre (2007, p. 184), los estudios realizados por el denominado grupo de Gotemburgo (Marton, Säljö y Svensson) son los que se centran inicialmente en cómo aprenden en los procesos de lectura los alumnos y son quienes acuñan dos términos diferentes de procesar la información: el enfoque superficial y el enfoque profundo. A partir de sus investigaciones se ha ido construyendo la teoría de los Enfoques de Aprendizaje, también conocida como SAL (*Student Approaches to Learning*). Según Monroy (2013), en una revisión detallada de los estudios de enseñanza y de aprendizaje más relevantes desde la década de los setenta (en 1975 se le atribuye a Marton la primera vez que se utilizó el término enfoque de aprendizaje) queda de manifiesto el uso indistinto de términos como “estilo”, “enfoque”, “estrategia” o “concepción”, pero que posteriormente se van matizando.

La mayoría de las investigaciones realizada en torno a los enfoques de aprendizaje han considerado el modelo de las 3P (Biggs, 1999) el esquema básico desde el que interpretar la manera en la que los estudiantes se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje (Biggs, 1999, 2008; Torre, 2006, 2007; Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca y Rubio, 2005).

2.4.2 Conceptualización de los enfoques de aprendizaje. Tipos

Según Biggs (2008, p. 36), “los enfoques superficial y profundo del aprendizaje

describen dos formas que tienen los estudiantes de relacionarse con un ambiente de enseñanza y aprendizaje; pero no son características fijas de éstos o de sus 'personalidades académicas', por así decirlo". Esta manera habitual de abordar las tareas académicas está compuesta de intenciones o motivos y de estrategias de aprendizaje. Se profundizará más sobre ello al explicar los tipos de enfoques.

Según Biggs (2008, p. 32) "el enfoque superficial nace de la intención de liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos". En palabras de Torre (2006, pp. 257-258) se define como: "manera de enfrentarse al estudio y a las tareas de aprendizaje, que se caracteriza por una intención de superar las asignaturas con el mínimo esfuerzo necesario y por una estrategia consistente en aprenderse los contenidos de memoria", en este sentido habría que matizar que se entiende que la memorización corresponde a un enfoque superficial cuando es utilizada en lugar de la comprensión, para dar la impresión de que se comprende (Biggs, 2008).

El enfoque profundo de aprendizaje, en cambio, es definido como la "manera de enfrentarse al estudio y a las tareas de aprendizaje que se caracteriza por una intención de comprender a fondo los contenidos y por una estrategia de ampliación y búsqueda de conexiones entre los contenidos estudiados" (Torre, 2006, pp. 257-258).

Mientras que en el enfoque profundo la motivación es intrínseca y las estrategias se centran en maximizar la comprensión, el enfoque superficial, en cambio, se centra en motivaciones extrínsecas y en utilizar, sobre todo, estrategias memorísticas.

Hernández Pina et al. (2005), presentan los elementos característicos de los estudiantes que adoptan enfoques de aprendizaje profundo y superficial (Cuadro 3.7).

CAPÍTULO 3: Determinantes del aprendizaje universitario

Cuadro 3.7. Elementos característicos de los estudiantes que adoptan enfoques de aprendizaje profundo y superficial

ENFOQUE SUPERFICIAL	ENFOQUE PROFUNDO
1) El aprendizaje es un medio para lograr un fin, un acto de equilibrio para evitar el fracaso y no trabajar demasiado.	12) El aprendizaje es un acto emocionalmente satisfactorio.
2) Mantienen una concepción cuantitativa del aprendizaje: adquirir información y conceptos acerca de los contenidos de la materia y reproducir esa información con éxito en la evaluación.	13) Mantienen una concepción cualitativa del aprendizaje: transformar, cambiar las formas de ver el mundo, ser creadores de su realidad, fomentar la metacognición y promover el desarrollo personal.
3) Lamentan el tiempo empleado en su trabajo y no se sienten satisfechos con él.	14) Su motivación está basada en el interés por las materias, comprenderlas y conseguir que el aprender tenga una significación personal.
4) Conciben la tarea como una demanda a satisfacer, evitando los significados personales que ésta pueda tener.	15) Conciben la tarea como un medio de enriquecimiento personal.
5) Poseen un bajo autoconcepto académico.	16) Son capaces de programar a largo plazo y están abiertos a sugerencias sobre cómo planificar su trabajo y llevarlo a cabo eficazmente. Por tanto, definen sus objetivos y los persiguen.
6) Cumplen con los requisitos en la evaluación o resuelven lo demandado, y esto se convierte en la motivación para aprender.	17) Las estrategias que utilizan están basadas en su interés hacia la materia y la utilizan para maximizar la comprensión y satisfacer su curiosidad.
7) Se limitan a lo esencial, centrándose en aspectos concretos más que en su significado.	18) Relacionan los componentes de la tarea entre sí y con otras materias, integrándolas en un conjunto.
8) Ven los componentes de la tarea como aspectos no relacionados, encontrando dificultades para dar sentido a las tareas nuevas.	19) Buscan el significado inherente en la tarea.
9) La reproducción y el aprendizaje memorístico marcan el abordaje de las tareas.	20) Interaccionan crítica y activamente con la materia examinando argumentos lógicos y relacionando las evidencias con las conclusiones.
10) No utilizan la planificación.	
11) Aceptan pasivamente las ideas y la información.	

Fuente: Hernández Pina et al. (2005:17)

En un primer momento, junto con estos enfoques, se identificó un tercero, denominado “enfoque de logro, de alto rendimiento o estratégico” que se configuró por una intencionalidad de éxito de cara a la obtención de altos resultados académicos (motivación extrínseca) y al mismo tiempo, el acompañamiento de estrategias de aprendizaje propias de un estudiante autorregulado académicamente y de un enfoque

profundo. Tanto la falta de evidencia de la existencia del enfoque de logro o estratégico, como la argumentación sobre que los enfoques de aprendizaje se explican más adecuadamente en base a dos factores o escalas, han hecho que las últimas investigaciones se centren sólo en los dos primeros.

2.4.3 Importancia de los enfoques de aprendizaje

Los enfoques de aprendizaje son uno de los conceptos más influyentes en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en los últimos años (Ramsden, 1992) ya que tienen una fuerte implicación en el mundo educativo porque nos permiten conocer mejor el proceso de aprendizaje y reflexionar sobre las medidas a adoptar en la enseñanza.

En esta línea, ha quedado de manifiesto que hay una relación directa entre el enfoque que adopta el profesor y el que adopta el alumno, lo que resulta una cuestión clave. A modo de ejemplo, Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999) realizan un estudio centrado en la docencia en el aula y analizan las posibles interrelaciones entre el enfoque docente adoptado por el profesor y el enfoque de aprendizaje que adoptan los alumnos. A través del estudio de las percepciones de 46 docentes y 3956 estudiantes pertenecientes a 48 clases diferentes, los resultados indican que en aquellas clases donde los profesores se limitan a la transmisión de conocimientos, los estudiantes tienden a adoptar una aproximación superficial en su aprendizaje. De forma inversa, si el enfoque docente se centra en el aprendizaje del alumno, así como en la interacción y la discusión con el mismo, entonces los estudiantes tienden a un estudio más profundo e intenso.

En las últimas décadas ha crecido el interés por identificar los factores que determinan los enfoques de aprendizaje que adoptan los estudiantes, especialmente

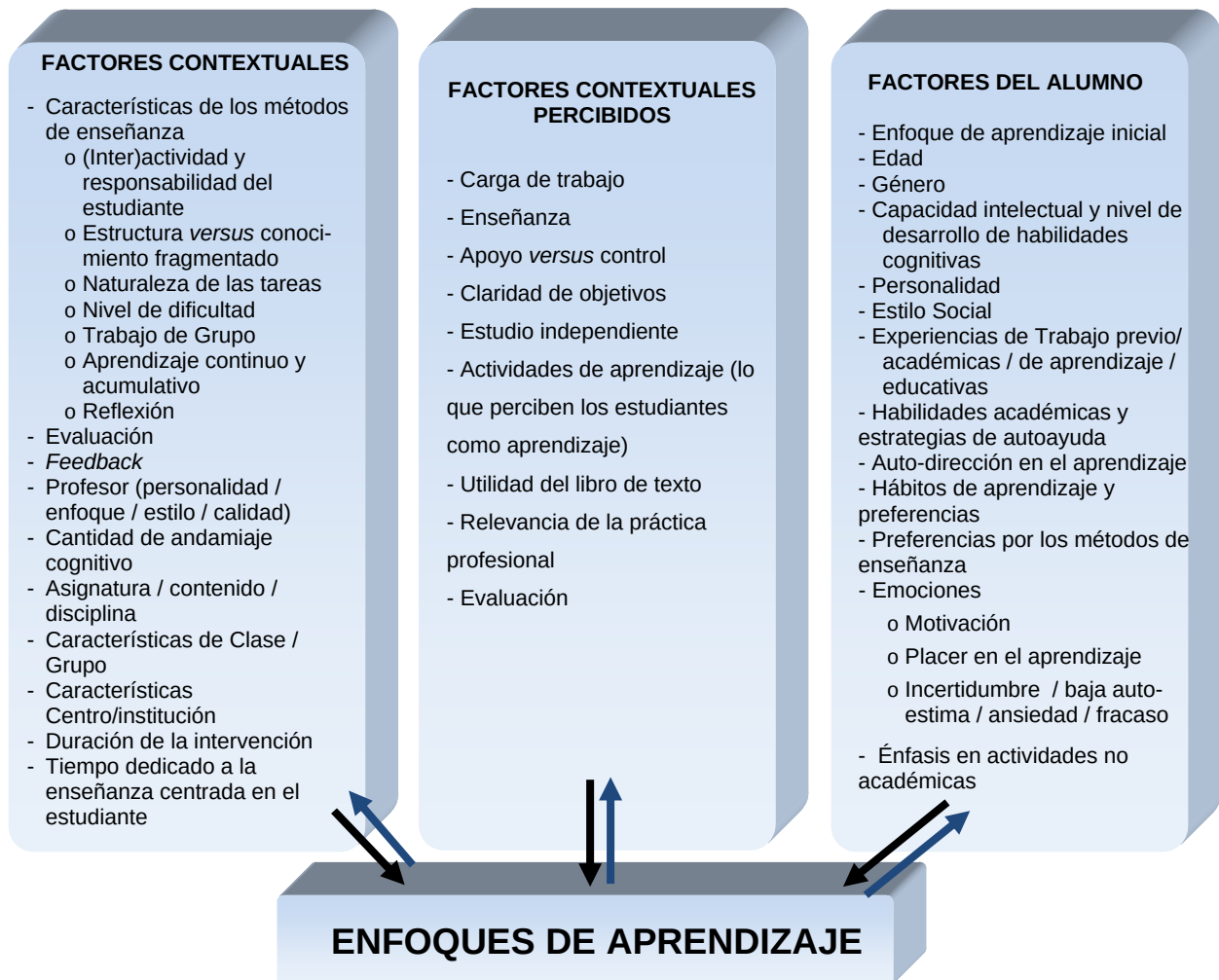
en Educación Superior. El aprendizaje está relacionado con una serie de variables, algunas inherentes al estudiante y otras al ambiente de aprendizaje, como son los objetivos personales del estudiante, sus percepciones de las exigencias del curso, el ritmo de presentación de los contenidos, el entusiasmo del profesor en su tarea docente, la cantidad de trabajo a desarrollar y aprender, la posibilidad y libertad de elegir contenidos de estudio y los procedimientos de evaluación, entre otros, según muestran multitud de estudios (Biggs, 1996; Entwistle and Ramsden, 1983; Marton and Säljö, 1984; Monroy, 2013, Ramsden, 1989; Trigwell and Prosser, 1991; entre otros).

2.4.4 Factores relacionados con los enfoques de aprendizaje

Como ya se vio en el capítulo anterior al presentar los modelos, el aprendizaje está relacionada con diversas variables, algunas son inherentes al alumno y otras en cambio son propias del contexto de aprendizaje, pero mediadas por la percepción del alumno. Esto implica que el alumno puede adoptar diferentes enfoques de aprendizaje en función del contexto en el que se encuentre, además de por sus propias características y sus percepciones. En esta línea, Baeten, Kyndt, Struyven y Dochy (2010) realizan una revisión bibliográfica de las publicaciones de las dos últimas décadas (entre 1990-2010) sobre los factores que influyen en los enfoques de aprendizaje, tal y como se presenta en la Figura 3.3. Se puede apreciar que muchos de los factores aquí presentados guardan gran similitud con los ya mostrados en el capítulo anterior (Cuadro 2.3). Monroy y Hernández Pina (2014) hacen un estudio muy similar pero ampliando el marco temporal (entre 1980 y 2013), incluyendo investigaciones realizadas en España y centrándose en el estudio de la relación de este tipo de factores y los enfoques de aprendizaje. Entre las conclusiones de este estudio, se puede resaltar que completan el listado de Baeten et al. (2010) con otros

factores que inciden en los enfoques de aprendizaje de los alumnos universitarios como son las concepciones de aprendizaje, las creencias epistemológicas y el autoconcepto. Sobre todo ello se profundizará más al presentar los resultados de esta investigación.

Figura 3.3. Descripción general de los factores que potencian o debilitan los enfoques de aprendizaje



Fuente: Baeten et al. (2010). Traducción propia

2.4.5 Evaluación de los enfoques de aprendizaje

A pesar de que los enfoques pueden cambiar por las características contextuales y por la interpretación que el estudiante hace de ellas, tienden a ser relativamente estables tal y como afirman diversos estudios (Biggs 1999), por lo que se han

diseñado diversos cuestionarios para medirlos. A nivel internacional, destacan principalmente dos instrumentos que han servido de referencia en la literatura centrada en el estudio de los enfoques de aprendizaje.

- *El SPQ y el R-SPQ-2F*: El SPQ fue creado en el año 1982 por John Biggs, basándose en otros cuestionarios anteriores de 72 y 80 ítems respectivamente: el *Study Behaviour Questionnaire* (SBQ), creado en 1970 (Biggs, 1970) y el *Study Process Questionnaire* (SPQ), versión renovada del anterior en 1978 (Biggs, 1978). En el año 1982, el SPQ de 1978 queda reducido a 42 ítems y su estructura factorial se establece alrededor de tres enfoques: enfoque superficial, enfoque profundo y enfoque de logro. Estos enfoques se constituyen como escalas que, a su vez, se componen cada una de dos subescalas: subescala de motivos y subescala de estrategias, constituidas por siete ítems cada una de ellas (Biggs, 1982). Asimismo, se crea una versión adaptada para la etapa educativa de Bachillerato, denominada *Learning Process Questionnaire – LPQ* (García Martín, 2011). Posteriormente Biggs, Kember y Leung (2001) presentan una versión reducida de dos factores, el R-SPQ-2F, que es el que se utiliza en la actualidad. Esta versión está formada por 20 ítems, 10 relacionados con el enfoque profundo y 10 con el enfoque superficial. A su vez dentro de cada enfoque, hay dos subcalas, una relacionada con los motivos y otra con las estrategias.

Dentro de la Educación Superior en España se han registrado diferentes versiones del instrumento de Biggs que han sido ampliamente aplicadas en la Educación Superior. Nos referimos a versiones tanto del instrumento original que recogía los tres enfoques (SPQ), como es el caso de la traducción de Porto (1994) del *Cuestionario de Procesos de Estudio* (CPE) para a *avaliación dos enfoques da aprendizaxe*, como a traducciones de su versión mejorada R-SPQ-2F, como es el

caso de las traducciones propias de Justicia et al. (2008), de Hernández Pina (2001) y la realizada por Torre (2006)¹⁰⁸. Ésta última es la que se ha utilizado en esta investigación. Se puede consultar más información sobre este instrumento de medida en el sexto capítulo.

- *El ASI y el LSQ*. Con el objetivo de identificar y medir los enfoques de aprendizaje, Entwistle y Ramsdem (1983) proponen el cuestionario denominado *Approaches to Studying Inventory* (ASI) que consta de 64 ítems. La estructura factorial presenta tres factores muy semejantes a los del SPQ de Biggs: enfoque profundo u orientación al significado, enfoque superficial u orientación a la reproducción y enfoque estratégico u orientación al logro.

Con la intención de fortalecer los parámetros estadísticos del ASI, así como con la necesidad reducirlo en extensión para una aplicación más eficaz, a lo largo de los años sus autores van proponiendo determinadas revisiones del instrumento inicial, como son (García Martín, 2011):

- o el RASI (*Revised Approaches to Studying Inventory*) que presentan en 1996 Tait y Entwistle y que consta de 38 ítems agrupados en cinco dimensiones: enfoque profundo, enfoque superficial, enfoque estratégico, ausencia de dirección y autoconfianza académica.

¹⁰⁸ Dentro del contexto español, una de las primeras versiones del SPQ aplicada a alumnos universitarios españoles fue la de Porto (1994). Posteriormente la versión revisada y reducida en español realizada por Hernández Pina en el estudio de Abalde et al. (2001) denominada *Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de dos Factores* (CPE-R-2F) se ha utilizado en diversos estudios (Hernández Pina et al. 2001; 2004; Monroy, 2013). También existen otras traducciones como la realizada por Justicia et al. (2008). Aunque la versión de Hernández Pina ha sido considerada como unas de las primeras (Hernández Pina, 2001), en realidad, la de Torre (2006, 2007) es anterior ya que el cuestionario utilizado en su tesis doctoral (Torre, 2006) fue aplicado en 1998. La nota diferenciadora de la versión de Torre (2006), no es sólo que fuera de las primeras versiones al castellano sino, principalmente que se realizó siguiendo el procedimiento “*back-translation*”, en el que también ha estado inmerso en su revisión el primer autor, John Biggs, lo cual es un elemento de calidad distintivo con respecto a otras versiones. Éste ha sido el principal motivo de usar esta versión en esta investigación. Se detallará más sobre este proceso de “*back-translation*” en el capítulo seis.

- o el ASSIST (*Approaches and Study Skills Inventory for Students*) elaborado por Tait, Entwistle y McCune (1998), en un intento de fusión del ASI y el SPQ de Biggs. Este instrumento está presente en algunas investigaciones, pero ha tenido un uso más reducido.
- o el ALSI (*Approaches to Learning and Studying Inventory*) es propuesto en 2002 por Entwistle, McCune y Hounsell dentro del proyecto de investigación interuniversitario denominado ETL de las universidades de Edimburgo, Coventry y Durham, ya mencionado en el anterior capítulo. Este instrumento surge inspirado en los anteriores con la intención de mejorarlos y se ubica en un informe preliminar del mencionado proyecto.

3.DETERMINANTES CONTEXTUALES

Una vez presentados los determinantes que identifica el alumno en sí mismo es el momento de abordar aquellos determinantes que inciden en el contexto de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación se centra en las titulaciones de magisterio, por lo que cabría señalar también qué características propias tienen estos tipos de titulaciones así como los centros universitarios donde se imparten (tipo de universidad -privada, pública, centro adscrito-, tamaño de la clase, tipos de aulas, centros con/sin experiencia en formación de maestros, recursos del centro, profesorado, carga de trabajo, horas lectivas, turnos -mañana o tarde-, uso de plataforma o no, alumnos por clase, etc.), lo cual se abordará con más detalle en los próximos capítulos.

En este apartado, en cambio, se profundizará en tres determinantes del contexto de enseñanza-aprendizaje: la carga de trabajo, el clima de clase y la coherencia didáctica, que tal y como se ha visto en el capítulo anterior determinan el aprendizaje

óptimo de los alumnos y es de gran interés ahondar sobre ellos porque al conocer más sobre ellos, se podrá incidir en ellos y mejorar así el aprendizaje de los alumnos.

3.1 Carga de trabajo del alumno

Dentro del análisis de la percepción de la carga de trabajo del alumno es importante, en primer lugar, acercarse a una conceptualización del constructo así como justificar su importancia en estudios recientes centrado en la Educación Superior. A continuación se presentarán aquellos factores que influyen en la carga de trabajo lo que nos permitirá analizar seguidamente qué repercusiones puede tener una carga de trabajo inadecuada. Se finalizará el análisis de este constructo con un repaso de instrumentos de evaluación.

3.1.1 Conceptualización de la percepción de la carga de trabajo del alumno

No hay un acuerdo unánime sobre su definición y sus características (Kember, 2004), ya que el término “carga de trabajo” de los estudiantes es una cuestión más compleja de lo que pueda parecer a primera vista y cuanto más se profundiza en los factores que tienen un impacto en el trabajo del estudiante, más difícil se hace para cuantificarlo realmente (Bowyer, 2012). A Continuación se presentan algunas de las dificultades en la determinación de la carga de trabajo:

- Es difícil conseguir datos fiables de los estudiantes acerca de la cantidad de esfuerzo y tiempo que han invertido en sus estudios ya que los estudiantes pueden sentirse inclinados a subestimar o exagerar sus esfuerzos por diversas razones (Bowyer, 2012), siendo por tanto, una apreciación subjetiva.
- La mayoría de los modelos se basan en el tiempo dedicado a estudiar de forma independiente, en oposición al tiempo de interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kember, 2004).

- Bajo la “carga de trabajo” pueden esconderse otros factores de estrés o servir de excusa para los estudiantes que están mal preparados o tienen malos resultados (Chambers, 1992).

Por tanto, se podría concluir, en la línea de lo que también afirman Ramdass y Zimmerman (2011), que el tiempo que el alumno dedica a la tarea tiene un componente cuantitativo significativo pero también es importante tener en cuenta otros componentes cualitativos como pueden ser la gestión de las distracciones, la autoeficacia percibida y la responsabilidad hacia el aprendizaje, el establecimiento de metas, la auto-reflexión, el tiempo de gestión y el establecimiento de un lugar adecuado para completar las tareas. En consecuencia, si se habla de carga de trabajo, es necesario tener en consideración tanto la medición de la cantidad de tiempo dedicado a la tarea como la medición de estos indicadores cualitativos, lo cual no resulta una tarea sencilla.

La literatura sobre el trabajo del estudiante se centra en gran medida en un cálculo aproximado basado en el tiempo dedicado por el alumno a realizar las tareas requeridas, principalmente el estudio personal, expresándose como una medida objetiva para el estudiante promedio y como una medida subjetiva para los estudiantes en particular que dependerá de las circunstancias, las características y habilidades del estudiante en concreto¹⁰⁹. Se puede calcular de una materia en particular o de una combinación de materias para ver el impacto acumulativo sobre los estudiantes. Este

¹⁰⁹ Bowyer (2012) se refiere a características personales como el género donde las mujeres suelen ser más objetivas en cuanto a la percepción de la carga de trabajo. También influye en la objetividad de la percepción la experiencia de estudio, la autoeficacia, la capacidad académica, los estilos de aprendizaje utilizados, el clima de aprendizaje, los métodos de enseñanza, los recursos o la motivación, entre otros. En el capítulo siete de este trabajo se presentarán los resultados obtenidos al respecto en la presente investigación.

cálculo de la carga de trabajo resulta esencial dentro de la Educación Superior actual con la aplicación de los créditos ECTS¹¹⁰.

Así, la carga de trabajo se configura por el tiempo que los alumnos necesitan para estudiar de forma independiente, por la cantidad y el nivel de dificultad del trabajo, por el tipo y momento de las evaluaciones, por los factores institucionales tales como la enseñanza y los recursos, y por las características del estudiante así como su capacidad, su motivación y su esfuerzo (Bowyer, 2012).

Kember y Leung (2006) sin embargo aprecian una relación muy débil entre la percepción de la carga de trabajo y el número de horas pasadas en clase o estudiando fuera de clase. Se dan casos de alumnos que perciben una carga de trabajo más alta que otros dedicando menos tiempo a sus tareas que otros compañeros que dedican más tiempo y perciben la carga de trabajo menor. En estos casos los autores veían una posible explicación a esta percepción alta de carga de trabajo en la falta de interés en la materia y en que se producía en ambientes donde la enseñanza era predominantemente didáctica, con poca interacción entre profesores-estudiantes y la evaluación se basaba en aprendizaje memorístico.

3.1.2 Importancia de la carga de trabajo del alumno

La carga de trabajo es un elemento clave para la buena enseñanza y el buen aprendizaje (Bowyer, 2012) y comúnmente las escalas de ítems referidos a la carga de

¹¹⁰ Según el artículo 3 del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, “el crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios” (p. 34355).

trabajo están presentes en los instrumentos que evalúan la calidad de ambos (Kember, 2004).

Muchos centros de Educación Superior se enfrentan a un número significativo de abandonos y a estudiantes que tardan más tiempo de lo habitual en terminar sus cursos. Entre las distintas causas posibles, como el estrés, la mala gestión del tiempo, la presión del trabajo mientras se estudia u otras cuestiones personales, destaca especialmente la carga de trabajo del estudiante (Bowyer, 2012; Garrett, 2001). Otro aspecto que también preocupa a los centros universitarios y que queda reflejado en las evaluaciones institucionales es, que como señalan Lindsay y Rogers (2010), se relacionan las puntuaciones sobre la buena enseñanza un 10% - 20% más bajas en aquellas materias en las que se percibe una excesiva carga de trabajo por parte de los alumnos de ingeniería australianos.

En esta misma línea, la carga de trabajo también se relaciona con otras variables educativas. Así, según Kember (2004), sólo hay una débil correlación positiva entre la relación profesor-alumno y la carga de trabajo percibida y entre las horas de clase y el estudio independiente y la carga de trabajo percibida. Este mismo autor, encontró que los factores que están fuertemente correlacionados con la carga de trabajo son el plan de estudios, el ambiente de aprendizaje y el propio interés en la materia. Por otro lado, Jonkman, Boer, y Jagielski (2006) demostraron que las percepciones de los estudiantes sobre su carga de trabajo no se correlacionan con la cantidad de trabajo que hacen, sino que muestra una correlación baja con el número de asignaciones que tienen que completar. Por otro lado, Lindsay y Rogers (2010) exploraron la relación entre la percepción de los estudiantes de primer año de Ingeniería sobre su carga de trabajo y sus niveles de estrés y comprobaron que había una parte de la cohorte que siempre estaba altamente estresado y otra que no lo estaban en absoluto. Sus

resultados apuntaban a que mientras que el estrés y la carga de trabajo están vinculados, no son equivalentes. Así, había alumnos que estaban muy estresados pero lo consideraban "normal". Igualmente había estudiantes que estaban sólo un poco estresados, pero lo interpretaban como un aumento en su estado no estresado habitual. Observaron que los niveles de carga de trabajo percibidos por los estudiantes eran más variables que las medidas de estrés, lo que les llevó a interpretar que la relación entre el estrés y la carga de trabajo es compleja y no se reduce a "más trabajo es igual a más estrés" y la clave está en la percepción de lo que constituye una carga de trabajo "normal" de los estudiantes a nivel universitario.

3.1.3 Factores que influyen en la carga de trabajo del alumno

Analizando las entrevistas realizadas a un grupo de profesores premiados de universidades de Hong Kong, Kember y Leung (2006) vieron que la relación fundamental de la percepción de la carga de trabajo no estaba asociada con las horas de trabajo del alumno, sino que era posible alentar a los estudiantes a llevar a cabo una gran cantidad de trabajo de alta calidad sin quejarse de una carga de trabajo excesiva, proporcionando un ambiente adecuado de aprendizaje. Estos autores se basaron en un trabajo anterior de uno de los autores (Kember, 2004, pp. 181-182) donde se formulaba una serie de aspectos del ambiente de enseñanza-aprendizaje, interrelacionados entre sí, a tener en cuenta si se desea que los estudiantes perciban una carga de trabajo aceptable pero que, a la vez, les motive a trabajar duro y obtener resultados de un aprendizaje de alta calidad:

- 1) Un programa coherente de cursos o materias con una relación transparente entre sus componentes;
- 2) Una enseñanza que se concentra en los conceptos clave y promueve la comprensión;

- 3) Un sistema de evaluación que evalúa la comprensión;
- 4) Un enfoque de enseñanza que requiere la participación activa de los estudiantes (los trabajos por proyectos son particularmente eficaces);
- 5) Un profesorado que acepta la responsabilidad de motivar a los estudiantes y estimular su interés;
- 6) El desarrollo de relaciones cordiales entre profesores y alumnos;
- 7) La promoción de un clima donde se desarrolle la coherencia en las relaciones entre alumnos y el grupo clase (en particular a través de grupos de discusión, tareas y proyectos).

Estos siete aspectos se agrupan en tres factores de orden superior interrelacionados y a su vez se desglosa en nueve subfactores:

- Enseñanza: coherencia curricular, enseñanza centrada en la comprensión, evaluación y aprendizaje activo.
- Las relaciones profesor-alumno: interés de los profesores por estimular a los alumnos, *feedback* que apoye el aprendizaje y apoyo del profesorado.
- Las relaciones alumno-alumno: relación con los otros estudiantes y aprendizaje cooperativo.

El resultado importante del estudio es que describe un entorno de enseñanza y aprendizaje que puede producir un trabajo exigente de alta calidad, mientras que la carga de trabajo sigue siendo considerada razonable.

Esto supone un hallazgo relevante ya que a pesar de que se les pidiera a los estudiantes hacer una gran cantidad de trabajo, la carga no se percibe como excesiva porque el ambiente es estimulante. Así, en otros contextos de aprendizaje donde se les pedía menos carga pero con un ambiente de aprendizaje hostil, la carga de trabajo

se percibía como excesiva. Esta interpretación implicaría que la calidad del entorno de enseñanza y aprendizaje puede influir en la calidad y cantidad de trabajo realizado¹¹¹.

Bowyer (2012) realiza una exhaustiva revisión bibliográfica y agrupa una serie de factores que tienen un impacto en la carga de trabajo percibida por el estudiante. Son los siguientes:

- *Los factores institucionales:* tales como los recursos, la calidad de la enseñanza, el apoyo al estudiante, la accesibilidad del personal, el tamaño de la clase media de modo que favorezca o no las consultas.
- *Dificultad inherente de la disciplina en general y de la materia en particular:* incluyendo las dificultades propias de las condiciones de admisión en las diferentes universidades (notas de acceso más altas en función de la universidad o la demanda de plazas) y la alta carga de trabajo de determinadas materias que tienen un peso clave en la titulación y que sirven de acceso a otras materias de cursos posteriores.
- *Las evaluaciones y los exámenes:* en función del tipo de evaluación utilizada el alumno tendrá una carga mayor o menor de trabajo y utilizará un enfoque superficial (examen tipo test) o profundo (trabajos basados en proyectos). Aunque este último hace que el alumno dedique más tiempo, su percepción de la carga de trabajo no es tan alta como los que realizan frecuentes pruebas memorísticas (Kember, 2004).

¹¹¹ El estudio realizado por Kember y Leung (2006) con una muestra de 3320 estudiantes en una universidad de Hong Kong se basaba en un modelo de nueve factores del ambiente de enseñanza y aprendizaje agrupadas en tres variables latentes que influyen en la percepción de carga de trabajo: la enseñanza, las relaciones profesor-alumno y las relaciones alumno-alumno. En este estudio, las relaciones de estos tres factores con la carga de trabajo percibida son más débiles que las relaciones con los subfactores, que son más consistentes. Estos subfactores son: Aprendizaje activo, Enseñanza para la comprensión, *Feedback* para ayudar el aprendizaje, Evaluación, Profesorado que estimula a los alumnos, Asistencia de personal docente, Relación con otros estudiantes, Aprendizaje cooperativo y Coherencia del plan de estudios. La relación alumno-alumno y la relación profesor-alumno están fuertemente intercorrelacionadas lo que significa que la relación alumno-alumno tendrá un efecto indirecto sobre la carga de trabajo percibida si es mediada a través de la relación profesor-alumno.

La asignación de tiempo global: Karjalainen, Alha, y Jutila (2006) sugieren que el tiempo requerido para el estudio y para otras actividades de aprendizaje debe variar de acuerdo con el estilo de entrega y la teoría del aprendizaje utilizada en la enseñanza de la materia.

- *Diferentes métodos de enseñanza:* para cada método de enseñanza, hay una ratio mínima de tiempo, ya que no se dedica el mismo tiempo a los seminarios prácticos que al aprendizaje basado en problemas.
- *Esfuerzo que supone al alumno realizar dicha tarea:* el reconocer el tipo de esfuerzo que tiene que hacer el alumno tiene un papel fundamental en la percepción subjetiva y es independiente del diseño curricular.

Basándose en estos factores pero eliminando los institucionales, propone un modelo para calcular la carga de trabajo, que se detalla a continuación (Figura 3.4) centrándose en cinco factores esenciales que tienen un impacto en la carga de trabajo es decir, la dificultad inherente, la dificultad para la evaluación, el tiempo, las características de los estudiantes y el esfuerzo del estudiante.

Figura 3.4. Factores que influyen en la percepción de la carga de trabajo

$$\text{Factores de carga de trabajo}^{112} = \text{dificultad inherente (dificultad de la disciplina y de la materia)} + \text{dificultad de la evaluación} + \text{Tiempo} + \text{Habilidades de los estudiantes} + \text{Esfuerzo}$$

Fuente: Bowyer (2012:248)

La dificultad inherente tanto de la disciplina como de la materia ejerce efectos sobre la planificación y el esfuerzo que han de realizar los estudiantes. Además puede

¹¹² Se puede consultar en el artículo original (Bowyer, 2012) más detalles sobre esta fórmula, ejemplos sobre cuantificar la carga de trabajo así como los baremos que propone para evaluar cada uno de los elementos. Así, se podrá calcular el tiempo y el esfuerzo mínimo y tiempos requeridos para aprobar que propone este autor. Esta propuesta no es fácilmente adaptable a diversas titulaciones.

considerarse un criterio importante a la hora de aconsejar qué materias cursar teniendo en cuenta su capacidad académica. Según este autor, esta fórmula permitiría calcular el tiempo mínimo requerido para aprobar teniendo en cuenta la unidad de dificultad (tanto de la disciplina/materia como de la evaluación) y la capacidad y el esfuerzo del alumno individual.

3.1.4 Repercusiones de una carga de trabajo inadecuada

El exceso de trabajo o sobrecarga, crea una enorme presión sobre los estudiantes y se vincula a experiencias de dificultad, estrés, ansiedad y deseo a renunciar. Los estudiantes que experimentan una sobrecarga no son capaces de aprender eficientemente ni de llegar a tener experiencias positivas de aprendizaje (Karjalainen et al., 2006). La excesiva carga de trabajo propicia que los alumnos aprendan mal recurriendo a un enfoque superficial y a la memorización en lugar de utilizar un enfoque profundo y además, provoca una mayor incidencia de plagio y engaño, hace que los estudiantes prolonguen sus estudios debido a los suspensos y en última instancia, provoca mala retención (Bowyer, 2012; Kember y Leung, 2006).

En diversas investigaciones realizadas (Bowyer, 2012; Burke, 1986) los estudiantes indicaron que sentían que los problemas de carga de trabajo fueron causados, en parte, por la asignación de cargas innecesariamente pesadas y la mala coordinación y la sincronización de trabajos y exámenes.

3.1.5 Instrumentos de evaluación de la carga de trabajo del alumno

La forma más frecuente de valorar la carga de trabajo del alumno es a través de autorregistros por materias donde quede constancia de las horas presenciales, el tiempo de estudio y trabajo personal, las horas empleadas en trabajos grupales, el

tiempo en búsqueda de bibliografía y material, asistencia a tutorías y preparación de exámenes (Álvarez López et al., 2006; Fernández-Fuertes, Martín Hernández, Romo Argota, 2009).

Así, por ejemplo, en el instrumento de Kember y Leung (2006) ya mencionado existen ítems que miden la carga de trabajo percibida por los alumnos como son: *Conseguí cumplir los requisitos del programa sin sentirme bajo presión* o *La cantidad de trabajo que esperamos realizar es bastante razonable*.

Además, en muchas de las evaluaciones que se les hace a los alumnos sobre las materias en cada universidad española, se suele incluir un apartado donde se pide a los alumnos que valoren el tiempo dedicado a dicha materia y su carga de trabajo.

En esta investigación la carga de trabajo se ha evaluado a partir de un conjunto de ítems, muy en la línea de los utilizados por Kember y Leung (2006) y además se ha preguntado a los alumnos cuántas horas dedicaban a las cuatro principales tareas: estudiar, realizar las actividades académicas individuales y grupales así como el uso que hacen de recursos tecnológicos con finalidad educativa, con el fin de obtener más información sobre el tiempo dedicado y la percepción de carga de trabajo de los alumnos. Se profundizará más sobre este apartado en los capítulos seis y siete de este trabajo de investigación, al hablar del instrumento utilizado y los resultados obtenidos, respectivamente.

3.2 Clima de clase

Una vez presentada la carga de trabajo, llega el momento de analizar el segundo determinante en el contexto de aprendizaje: el clima de clase. Se empezará este apartado con su conceptualización, se continuará justificando su importancia en el

ámbito educativo. Se presentarán además diferentes clasificaciones y se concluirá este apartado haciendo un repaso por diversos instrumentos de evaluación.

3.2.1 Conceptualización del clima en el ámbito educativo

El clima en el ambiente educativo se ha analizado principalmente desde dos campos de estudio. Por un lado, habría estudios más centrados en analizar las características del clima académico, es decir, del entorno de aprendizaje que estimula el esfuerzo y enfatiza la cooperación y, por otro lado, se encontrarían las investigaciones centrados en la calidad de las relaciones interpersonales que tienen lugar en ellos, es decir, el clima social de la clase (López González y Bisquerra, 2013; Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006). Ambos están directamente relacionados y comparten elementos comunes de estudio.

Un interesante ejemplo del primer campo de estudio, es la investigación desarrollada por *Ohio State University* (1999) donde se pueden encontrar instrumentos de medida para evaluar las aulas y los centros educativos. Se centran en una serie de indicadores de calidad organizados en siete áreas: rendimiento de los estudiantes, medio físico, planificación y administración de programas, currículo e instrucción, desarrollo profesional, servicios de apoyo y contratación del personal. Dentro del área dedicada al medio físico son valorados diferentes elementos como la luminosidad, la acústica, la limpieza, los elementos de seguridad y evacuación, la accesibilidad dentro y fuera del aula, los medios audiovisuales, la temperatura o el tipo de mobiliario y la distribución, entre otros, de modo que se pueda reflexionar sobre aquellos aspectos mejorables y cuáles serían las condiciones óptimas de un entorno de aprendizaje.

En esta línea de estudiar la relación entre los espacios físicos y el aprendizaje Hernando (2013) presenta otro estudio interesante y más actual que va más allá de la radiografía de un aula adecuada para el aprendizaje ya que se centra en el diseño de una “superaula” a partir de las características físicas y del mobiliario. El “superaula” se caracterizaría por abrirse de dentro hacia afuera, lo que implica que los alumnos y los profesores se reúnen en el centro del espacio donde se aclaran algunas consignas acerca del ritmo de trabajo, resuelven dudas y se reparten por el resto del espacio. El movimiento es al contrario al final de la sesión, ya que los alumnos se desplazan de los focos exteriores hacia el gran grupo interior para cerrar la experiencia. El espacio, cálido y diáfano, vendría determinado por un gran espacio central libre y alrededor otros espacios creados a partir de un mobiliario flexible y móvil (espacio de diálogo individual con el profesor, espacios para el trabajo individual o en pequeño grupo...) donde también se pueden encontrar otros elementos como ordenadores, pantalla digital interactiva o muros donde exponer los trabajos¹¹³. Aunque este tipo de experiencias se han desarrollado sobre todo en la etapa preuniversitaria, se están empezando a desarrollar en las universidades. La nueva distribución de la dedicación del alumno marcada por los créditos ECTS ha hecho que además de las grandes aulas, las universidades se planteen diseñar otros espacios polivalentes de aprendizaje donde los alumnos puedan trabajar de forma individual, en pequeño grupo, realizar las tutorías grupales, presentaciones, seminarios, etc.

En un segundo campo de estudio, más acorde con el tema de esta investigación, encontraríamos investigaciones que analizan el entramado personal que hace que un entorno de aprendizaje sea motivador y eficaz. Esto implicaría especialmente tener en cuenta, las acciones, las experiencias y vivencias de los participantes, sus actitudes y

¹¹³ Hernando (2013) habla de espacios como el fuego del campamento (zona dedicada a presentaciones y ponencias), el abrevadero (espacio para el encuentro, la socialización, el trabajo en grupo) o la cueva (espacio para el trabajo individual).

sus habilidades sociales, es decir, las relaciones entre los alumnos, la relación entre el grupo clase y los profesores y la relación más concreta del alumno con el profesor.

López González y Bisquerra (2013) afirman que se trata de una variable compleja cuyo concepto ha ido evolucionando de forma progresiva, especialmente desde el modelo de Moos y Trickett (1987) que incluía un estudio en el que se agrupaba en un factor las relaciones interpersonales y donde se analizaban la implicación, la cohesión y el apoyo así como otro factor vinculado con la autorrealización que agrupaba otras dimensiones relacionadas con la autonomía, la organización y la presión.

Fraser (1998) afirma, tras una exhaustiva revisión bibliográfica de instrumentos de medida del clima de clase, que se han utilizado tanto métodos cuantitativos como cualitativos y que las principales líneas de estudio se han centrado especialmente en las relaciones entre los resultados académicos y el ambiente, la evaluación de las innovaciones educativas, las diferencias entre cómo lo perciben los estudiantes y los profesores, la transición de la educación Primaria a la Secundaria, la formación y la evaluación del profesorado.

El término “clima” proviene del ámbito de la geografía donde tiene un significado claro y distinto que al pasar al ámbito social ha perdido nitidez, ya que está cargado de matices incorporados al interactuar con otros conceptos relacionados con la organización escolar como, por ejemplo, “cultura institucional”, “ambiente” o “relaciones interpersonales” e incorporando matices de éstos a su definición.

Zabalza (1996) apuesta por una definición respetando su sentido original “geográfico” definiendo clima como “las condiciones físicas en las que se producen los fenómenos naturales y/o sociales” (p. 267), siendo un concepto útil para definir las condiciones que caracterizan una situación o un periodo de tiempo determinado. Esto

implica que el clima es “algo que caracteriza el ambiente, que está formado por componentes naturales y por componentes humanos, que marca y condiciona el contexto de vida y de trabajo: define una especie de ecosistema” (Zabalza, 1996, p. 267). Describiría, así, las condiciones que afectan a las relaciones interpersonales y a los sistemas de actuación de la organización en el campo de la docencia, la gestión y las relaciones con el entorno.

Cohen, una de las figuras clave en el estudio del clima escolar, define junto con otros autores (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009) el clima escolar como la calidad y el carácter de la vida escolar (...) que se basa en los patrones de las experiencias de la gente en la vida escolar y refleja las normas, las metas, los valores, las relaciones interpersonales, la enseñanza y las prácticas de aprendizaje y las estructuras organizativas. Se trata por tanto, de un fenómeno de grupo, no individual.

En el clima interactúan los componentes externos, objetivos y medibles (la temperatura, la organización de los espacios, los horarios, la forma de las actividades, los estilos de relación entre los iguales y con los superiores y los inferiores....) con los componentes subjetivos y culturales (cómo lo perciben y lo viven personalmente los implicados en el proceso, desde un punto de vista colectivo) y con los componentes subjetivos individuales, donde cada individuo percibe las características objetivas de la organización, las filtra a través de sus características personales y crea su propia idea sobre el “clima” educativo (Zabalza, 1996). Se podría concluir que el clima de una organización parte y se ve influido por los componentes objetivos, se construye subjetivamente a partir de la interpretación de las condiciones objetivas y puede analizarse individual y colectivamente y, por último, puede afectar tanto a conductas y actitudes individuales como a las colectivas (configurando una estructura social de normas y expectativas).

3.2.2 Importancia del clima en el ámbito educativo

La comunidad investigadora se ha interesado por analizar los entornos de aprendizaje con el fin de poder reflexionar sobre cuáles serían las características idóneas para mejorar los resultados en el aprendizaje de los alumnos. A pesar de iniciarse un estudio más exhaustivo sobre esta cuestión a finales de los años 60 (Fraser, 1998), está de plena actualidad en la Educación Superior ya que, no sólo el clima determina “la calidad de vida y la productividad de los profesores y de los alumnos” (Zabalza, 1996, p. 265) sino que además, con la organización de las materias en función de los ECTS, con las correspondientes sesiones presenciales y no presenciales, cobra mayor interés si cabe al surgir otros “escenarios” y ambientes educativos complementarios a la clase tradicional.

Kember (2004) resalta también la importancia del clima de clase al analizar la carga de trabajo. Así, entre las recomendaciones que recoge para que los alumnos perciban una carga de trabajo adecuada y al mismo tiempo que les motive a esforzarse y les conduzcan a resultados de un aprendizaje de alta calidad, destacan especialmente dos: 1) el desarrollar relaciones cálidas de apoyo entre alumnos y profesores y 2) la promoción de un clima donde se desarrolle la coherencia en las relaciones entre alumnos y el grupo clase (en particular a través de grupos de discusión, tareas y proyectos).

3.2.3 Clasificación de los climas en el ámbito educativo

Zabalza (1996) diferencia tres niveles del clima, donde aunque existen elementos comunes a los tres, también hay elementos diferenciadores en cada nivel. Estos niveles son: 1) el clima en las relaciones con el exterior del centro; 2) el clima institucional, que viene definido por las relaciones que existen entre los diferentes

colectivos que forman parte de la comunidad educativa (profesores entre sí, profesores con familiares, profesores con la dirección del centro, etc.) y 3) el clima en las clases, que está condicionado especialmente por las relaciones entre el profesor y los alumnos, las relaciones de los alumnos entre sí, así como por las normas establecidas para el funcionamiento de cada clase (currículum oculto).

Otra clasificación de los distintos tipos de climas, viene establecida por sus ámbitos temáticos (Hernández Hernández y Sancho, 2004; Zabalza, 1996), diferenciando así entre:

- *Clima organizativo*: es un atributo colectivo que se refiere a los aspectos más relacionados con la gestión de la organización y el cumplimiento de las finalidades que tiene encomendadas.
- *Clima psicológico*: describe la percepción y descripción que un individuo hace de una situación organizacional.
- *Clima social*: es una de las denominaciones más frecuentes del clima y la más estudiada. Hace referencia a las relaciones interpersonales entre profesores, de los profesores con los directores y de todos ellos con los alumnos y los padres. Se incluyen aspectos formales e informales. Un entorno educativo eficaz, no sólo influye en el rendimiento de los alumnos y en su aprendizaje, puede ir más allá. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en algunas intervenciones que se están llevando a cabo en diversas escuelas de Río de Janeiro incluidas en el estudio *The Learning Curve* (Pearson, 2012), que presentan como objetivo la mejora del clima del centro y del aula para contrarrestar lo que ocurre fuera del aula. En este sentido, se ha comprobado que un buen ambiente de aprendizaje donde los profesores estén implicados con la familia y ofrezcan un apoyo a las necesidades

concretas de los alumnos, también puede minimizar los efectos negativos que rodean al alumno como son las conductas agresivas y violentas.

- *Clima emocional*: recoge la dimensión afectiva de las relaciones, es decir, los sentimientos y actitudes compartidos por los miembros del centro. Incluye aspectos externos como internos.
- *Clima académico*: referido a las normas, creencias, prácticas del centro. Se trata del ambiente que se crea en relación con el alumno y a la formación dentro de las instituciones educativas. Es el grado en que los profesores y los alumnos comparten valores académicos.
- *Clima físico*: vinculado a aspectos físicos y materiales del centro, especialmente lo que se refiere al mantenimiento y el acceso a los materiales.

3.2.4 Instrumentos de evaluación del clima en el ámbito educativo

Hernández Hernández y Sancho (2004) recomiendan que el clima sea medido desde múltiples perspectivas y a lo largo del curso académico. De este modo, cada miembro de la comunidad educativa puede evaluar si el ambiente de aprendizaje es positivo y qué es necesario cambiar/mantener.

Existen diversos instrumentos de medida para evaluar el clima y la gran mayoría se han aplicado tanto a alumnos como a profesores en la Educación Secundaria. A continuación se presentan los más significativos que se han tenido en cuenta en esta investigación, al formular los ítems relacionados con el clima de clase.

- *Classroom Environment Scale* (CES) de Moos y Trickett (1987). Es uno de los instrumentos más conocidos y aplicados en el ámbito educativo. Evalúa aquellos aspectos que configuran el ambiente de la clase: el contenido del

curso, los métodos de enseñanza, la personalidad del profesor, la composición de clase y las características del entorno general de la clase. Al contrastar los entornos reales y los percibidos por los profesores y alumnos, permite ayudar a diagnosticar problemas o identificar áreas de mejora. Contiene 90 ítems organizados en nueve subescalas en tres dimensiones: 1) Relaciones (participación, afiliación, apoyo para profesores) 2) Crecimiento Personal y Metas Orientación (orientación de la Tarea, competencia) 3) Mantenimiento del sistema y cambio (orden y organización, claridad de las normas, control de los profesores, innovación).

- *New Jersey School Climate Survey* (Bloustein Center for Survey Research, 2012). El departamento de Educación del estado de Nueva Jersey ha diseñado una encuesta sobre el clima en las escuelas secundarias americanas. Los 58 ítems se agrupan en seis áreas: ambiente físico; ambiente emocional; enseñanza y aprendizaje; relaciones; compromiso con la Comunidad y moral en la escuela. También existe la versión para padres de esta encuesta.
- *El Índice de Clima Organizacional (Organizational Climate Index –OCI-)* es un instrumento para medir el clima organizacional de las escuelas por parte de los profesores. Mide cuatro dimensiones: liderazgo de los directores, profesionalidad de los profesores, presión para que los estudiantes consigan sus logros académicos y vulnerabilidad de la comunidad¹¹⁴.
- *Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar* (Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006). Se centra en las relaciones interpersonales de los estudiantes y profesores. Toma como referencia los ítems del *California School Climate and Safety Survey*. Ha sido aplicado a alumnos de Educación Secundaria en España.

¹¹⁴ Se puede ampliar más en su página web: <http://www.waynekhoy.com/oci.html>.

- *Escala Breve de Clima de Clase* (EBCC) de Bisquerra y López González (2013) está compuesta de 11 ítems distribuidos en dos dimensiones: la cohesión de grupo (que agrupa los factores de satisfacción e involucración y cohesión entre iguales) y la conducción del grupo (que integra la relación profesor-alumno, el orden y organización y la orientación a la tarea). Se aplicó a una muestra de alumnos procedentes de cuatro centros de Educación Secundaria Obligatoria y primero de Bachillerato.

Estos instrumentos han servido para seleccionar y diseñar qué ítems se utilizarían en la parte empírica. Todo ello se concretará en el capítulo seis.

3.3 Coherencia didáctica

Tal y como quedó de manifiesto en el capítulo anterior al presentar los modelos educativos y la revisión bibliográfica, la comunidad científica coincide en señalar una serie de cuestiones que afectan directamente a los elementos curriculares y que hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mucho más eficaz. Este determinante no es un constructo cerrado ni claramente delimitado. Como se ha venido haciendo, este apartado se inicia con una aproximación a este concepto con el fin de facilitar su delimitación, permitiendo de este modo la conexión con otros conceptos ya presentados en los dos capítulos anteriores, lo que facilitará a su vez, su comprensión. Tras esta aproximación, centrada sobre todo en la alineación de los elementos curriculares, se profundizará en los dos principales elementos curriculares: las metodologías y la evaluación, haciendo especial hincapié en el *feedback*. En este epígrafe, a diferencia del resto, no se mencionarán los instrumentos utilizados en otras investigaciones para su evaluación ya que no es un constructo tan definido con el resto de determinantes, pero sí, a lo largo del capítulo, se mencionan diversas investigaciones relacionadas con esta variable y se pueden consultar más referencias

relacionadas con este determinante en los Cuadros 2.4 y 2.5 de la revisión bibliográfica del capítulo anterior.

3.3.1 Aproximación al concepto de la coherencia didáctica

Dentro de la coherencia didáctica adopta un papel esencial y vertebrador la alineación constructiva de los elementos curriculares, ya que una buena organización de los elementos curriculares resulta clave para un aprendizaje de calidad. Por tanto, en este estudio se entiende por coherencia didáctica la conexión lógica y consecuente de los elementos curriculares para lograr las metas educativas propuestas respetando la alineación constructiva de los dichos elementos.

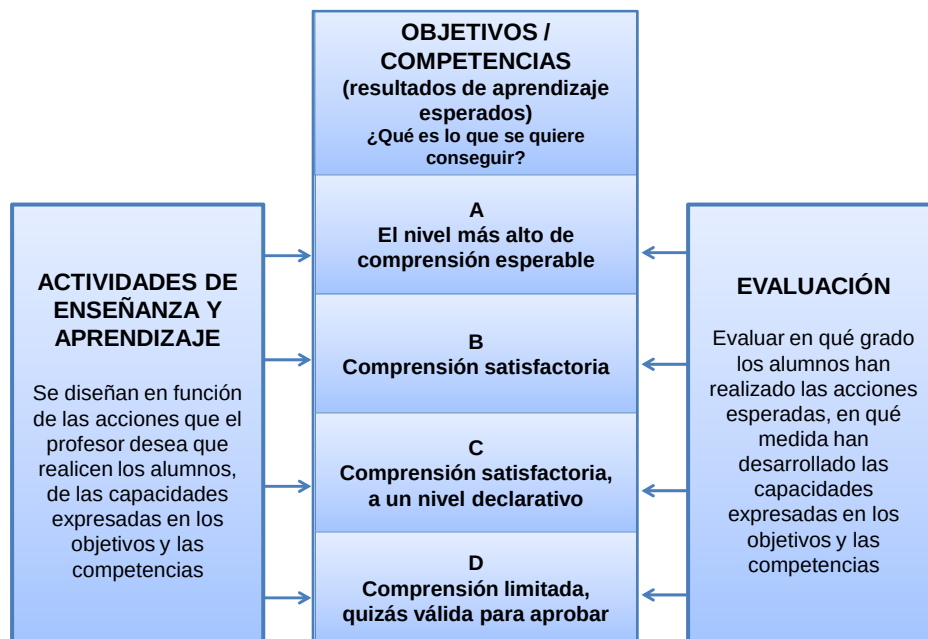
Con el fin de facilitar su análisis, se empezará describiendo qué se entiende por alineación constructiva y sus características para posteriormente centrar la atención en otros elementos curriculares que resultan esenciales y que han de estar alineados correctamente: las metodologías y los sistemas de evaluación, deteniéndonos en el uso del *feedback*.

Según Biggs (2008) si queremos hablar de calidad en el proceso de enseñanza es necesario analizar la forma de aprender de los alumnos, de modo que: “un buen sistema de enseñanza alinea el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos de este sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante” (Biggs, 2008, p. 29).

Biggs (2007, 2008) apuesta por la alineación constructiva, donde los elementos didácticos se apoyan mutuamente formando parte de un sistema total. Según esta

propuesta, al existir alineación entre lo que se quiere conseguir (*resultados de aprendizaje esperados que se enuncian en forma de verbos que los alumnos tienen que poner en práctica a través de la formulación de objetivos y competencias*), cómo se enseña y cómo se evalúa, se puede hablar de una enseñanza más eficaz. Tal y como se refleja en la Figura 3.5, en el eje central se situarían los objetivos curriculares y las competencias que marcan el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje (en la columna izquierda) que serán valoradas a través de las diversas tareas de evaluación (en la columna derecha).

Figura 3.5. Alineación constructiva propuesta por Biggs (2008)



Fuente: Adaptación de la traducción de Prieto Navarro (2004:127)

Biggs (1999, 2008) apellida como constructivo al alineamiento ya que se trata de un sistema basado en dos principios del constructivismo: aprendizaje y alineamiento en la enseñanza. Por tanto, la tarea fundamental del profesor será lograr que los alumnos realicen aquellas actividades que, con mayor probabilidad, les lleven a alcanzar los resultados pretendidos que han sido definidos en los objetivos y las

competencias de una manera razonablemente eficaz (Shuell, 1986), lo que supone una relación directa entre objetivos, competencias, actividades y evaluación, donde el énfasis se pone en lo que hace el alumno para aprender frente a lo que hace el profesor.

Así, los elementos didácticos se apoyan mutuamente formando parte de un sistema total, no un único elemento. De modo que si se ocasiona un desequilibrio en el sistema se producen incoherencias, las expectativas no son satisfechas y las prácticas se contradicen con lo definido. Esto implica que al existir alineamiento entre lo que se quiere conseguir, cómo se enseña y cómo se evalúa, se puede hablar de una enseñanza más eficaz que cuando no lo hay, ya que se trataría de un sistema más consistente.

En esta línea, Prieto Navarro (2004), presentándolo de una manera cíclica más clara, sugiere que esta coherencia partiría de la definición de las competencias genéricas y específicas que se plasmarían en los contenidos de aprendizaje y que, a su vez, se desarrollarían a través de las actividades académicas dirigidas (Figura 3.6). Éstas se podrán realizar tanto en sesiones presenciales como no presenciales. La evaluación permitirá revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje, realizar los reajustes necesarios y además, permitirá comprobar los resultados de aprendizaje del alumno, qué competencias se han adquirido y cuáles no y, en función de ello, se podrán proponer actividades tanto de refuerzo como de ampliación.

Figura 3.6. Alineación de los elementos didácticos de forma coherente



Fuente: Elaboración propia

Prieto Navarro (2004) va más allá de esta alineación y formula una propuesta constructiva en la universidad actual (Figura 3.7) que surge como un modelo capaz de integrar y dotar de coherencia a los elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que los alumnos aprendan de manera eficaz a través de su implicación en las actividades académicas dirigidas que han sido diseñadas para alcanzar determinados resultados. En este sentido, se presentan dos tipos de alineaciones perfectamente integradas: la alineación horizontal y la vertical.

Figura 3.7. Alineación constructiva propuesta por Prieto Navarro (2004)



Fuente: Prieto Navarro (2004:140)

La alineación horizontal pretende asegurar la coherencia entre las competencias (ya sean genéricas o específicas), los valores y las actitudes con respecto a las metodologías de evaluación. De este modo, las actividades académicas dirigidas se convierten en un vehículo esencial para alcanzar determinados resultados de aprendizaje. A su vez, estos resultados, que vienen determinados por la evaluación, repercuten directamente en la adquisición de las competencias ligadas al perfil profesional y a la dimensión humana, favoreciendo así el desarrollo integral del alumno.

La alineación vertical persigue clasificar jerárquicamente y secuenciar las competencias, los valores y las actitudes que el docente desea desarrollar en sus alumnos.

Raths (2002) sugiere al menos dos formas para mejorar el aprendizaje: la alineación de las actividades y la evaluación con los objetivos y, por otro lado, aumentar la complejidad cognitiva de los objetivos de aprendizaje¹¹⁵. Esta segunda recomendación tiene una vinculación directa con la alineación constructiva ya que la complejidad cognitiva de los objetivos propuestos tendrá que estar acorde con la complejidad requerida en las tareas que desarrolle el alumno y con los sistemas con los que sea evaluado. Ambas no son fáciles de implementar ya que, paradójicamente, la fusión de los objetivos, competencias, actividades y tareas de evaluación hace que sea difícil alinearlos correctamente ya que las interrelaciones entre dichos elementos son complejas (una misma actividad puede desarrollar varios objetivos y competencias). Además, las mejores intenciones pueden no materializarse en el aprendizaje esperado, sobre todo cuando se trate de objetivos más complejos.

¹¹⁵ En esta tarea de aumentar la complejidad cognitiva puede ser muy útil tomar como referencia, por ejemplo, la taxonomía SOLO (John Biggs, 2015, "SOLO Taxonomy", para.1) que se presentó en el capítulo anterior.

Tras esta primera aproximación al concepto de coherencia didáctica donde se han conectado todos los elementos curriculares a continuación se profundizará más en dos elementos en concreto: en las metodologías y en la evaluación.

3.3.2 Metodologías

El proceso de convergencia europea reclamaba analizar el estado de las metodologías que se utilizaban en la Educación Superior. Por eso surgieron diversos estudios como el Informe global del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003), o el estudio que surgió como resultado del Seminario sobre: “El estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas”¹¹⁶ celebrado el 3 de noviembre de 2005 en Madrid o las recomendaciones para la renovación de las metodologías en la universidad elaboradas por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (MEC, 2006c), entre otros. A continuación, se presentarán los aspectos más relevantes recogidos en estos documentos.

Poco más de un tercio de las titulaciones ofrecen una valoración positiva de las metodologías docentes desarrolladas, sustentadas en la existencia de su diversidad, experiencias singulares, uso de metodologías activas, etc. En cambio, un 32% señala una percepción negativa debida, fundamentalmente, al uso excesivo de la lección magistral. A pesar de que sí se conocen alternativas a la lección magistral¹¹⁷ en las

¹¹⁶ Este seminario fue organizado por la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, constituida el 12 de abril de 2005, en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria, en colaboración con la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.

¹¹⁷ De la Cruz (2004) realiza una síntesis de cuestiones positivas y negativas que tanto docentes como discentes encuentran en la lección magistral. Así, como aspectos positivos *para los profesores* se señalan el reto intelectual en su estructuración, la satisfacción personal cuando se da una buena lección magistral, la respuesta positiva de los estudiantes a este método, lograr despertar interés por su asignatura, la recompensa al esfuerzo de dar una buena lección magistral. En cambio, como aspectos negativos *para el profesor* se destacan: la pasividad de la audiencia, el esfuerzo y el tiempo empleado

clases teóricas, no se suelen poner en práctica o se hace de forma puntual o incipiente, por lo que predomina ésta como la metodología más empleada e incluso, en algunos casos, la única en las clases teóricas, aunque cada vez se complementa con más métodos. De forma complementaria a la metodología docente, un 40% de las titulaciones propone potenciar y organizar actividades extracurriculares (jornadas, ciclos de conferencias, actividades culturales, deportivas, etc.). Sobresalen en esta propuesta, las titulaciones de las ramas de Humanidades y de Enseñanzas Técnicas (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003; Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2005).

Se constata también la importancia que se otorga a las clases prácticas en todas las áreas y titulaciones. Se ha evidenciado una gran diferencia en las clases prácticas entre las grandes áreas científico-técnicas. Es necesaria una nueva formulación de estas clases como consecuencia de la percepción generalizada de que no están funcionando adecuadamente (Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2005).

Por otro lado, Brown y Atkins (1990) proponen que se podrían distribuir los métodos de enseñanza como una dimensión continua que se verá alterada en función de la participación y control del profesor y del alumno (Figura 3.8). De este modo, en un extremo de esta dimensión se podría incluir la lección magistral, ya que el mayor peso de la participación y comprobación recaería sobre el profesor aunque no totalmente ya que no se pueden controlar determinadas variables como la escucha más o menos activa de los alumnos, su participación, etc. En el otro extremo estaría el estudio

en la preparación, los sentimientos de fracaso después de una mala lección magistral o tener que explicar temas que no les resultan atractivos. Como aspectos positivos *para el alumno* se resaltan si la preparación es adecuada y el contenido de interés, la estructuración y la claridad en la presentación preparada, el interés y motivación por el tema tratado, la expresividad en la transmisión, etc. En cambio, se mencionan como aspectos negativos *para el alumno*: la dificultad de escucha y comprensión, la incoherencia, el nivel de dificultad inadecuado, que no se diferencien los aspectos principales y la mala utilización de los medios audiovisuales.

personal, ya que recae el mayor peso sobre el alumno, aunque el profesor puede actuar a través de las tutorías. Entre ambos extremos se podrían situar otros métodos como la enseñanza y el trabajo en pequeños grupos, la supervisión de una investigación, trabajo en el laboratorio, el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, etc. Se tenderá a ir desplazándose progresivamente de un extremo a otro, no sólo a lo largo de una misma asignatura sino también desde los primeros cursos, donde primará un mayor control por parte del profesor, a los cursos superiores donde se potenciará el trabajo autónomo de los alumnos.

Figura 3.8. Distribución continua de los métodos de enseñanza



Fuente: Brown y Atkins (1990:3)

La metodología utilizada dependerá de tres factores principalmente: el nivel de los alumnos (ya sea en los primeros cursos o de los últimos, de Grado o de Máster, etc.), el tipo de estudios (cada disciplina que tienen su propia metodología) y la tradición en cuanto a los profesores y los estudiantes (MEC, 2006c). En este mismo documento se presenta un análisis sobre las metodologías que se estaban utilizando en la Educación Superior española dejando de manifiesto algunos aspectos mejorables como, por ejemplo, la escasa colaboración e intercambio interuniversitario en cuanto a las metodologías docentes o la necesidad de realizar innovaciones metodológicas de

fondo con el fin de aprovechar el proceso de Convergencia Europea. Se insiste además en la necesidad de que cada universidad elabore un PERME (Plan Específico para la Renovación de las Metodologías Universitarias) actualizado y consensuado, así como en la necesidad de conseguir un cambio de actitud en el profesorado para que mejore su formación didáctica, a través de motivaciones e incentivos, además de formación.

En cualquier caso, se percibe importante la relación entre la metodología docente y el aprendizaje de calidad en la universidad y se reclama promover la utilización de una metodología coherente, centrada en los resultados de aprendizaje del alumno.

3.3.3 Aspectos clave de la evaluación en la Educación Superior

El término de evaluación dentro del ámbito educativo ha sufrido un extraordinario proceso de evolución en poco tiempo. La evaluación tal y como señala Escudero (2006, pp. 270-271), ha pasado de ser percibida como medición de características personales (*testing*) a ser considerada como una disciplina transversal reconocida en los ámbitos especializados, como la investigación evaluativa, como un “tipo de investigación aplicada, que incide sobre objetos sociales, programas, participantes, instituciones, agentes, recursos, etc., que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios y estándares científicos que sean rigurosos múltiples, externos e internos, con la obligación de sugerir acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como mejora, certificación, acreditación, fiscalización, diagnóstico, reforma, penalización, incentivación, etc.”.

En el Cuadro 3.8 se presenta una síntesis de las características de los cuatro tipos de evaluación educativa que surgen en función del fin que persiguen: diagnóstica, formativa, sumativa y de impacto (Anarte et al., 2007). La clave está en que dentro del EEES se apuesta por un uso estratégico de la evaluación, independientemente del tipo

de evaluación que se utilice, ya sea para detectar las necesidades, motivar y hacer reflexionar al alumno (con la evaluación diagnóstica), durante todo el proceso para ayudar al alumno a consolidar su aprendizaje (con la evaluación formativa) o al final, para valorar los resultados obtenidos (con la evaluación sumativa y de impacto), incidiendo especialmente en su carácter formativo. Además, cobra un especial protagonismo el *feedback* dentro de los distintos tipos de evaluación que se han presentado, siendo esta información crucial para mejorar el aprendizaje. En la investigación sobre profesores excelentes realizada por Bain (2006) se constata que las características de las clases mejor valoradas incluían gran exigencia, pero a la vez estaban repletas de oportunidades para revisar y mejorar el trabajo antes de ser calificado y, por lo tanto, para aprender de los errores a través de un *feedback* adecuado. Sobre ello se profundizará más adelante.

CAPÍTULO 3: Determinantes del aprendizaje universitario

Cuadro 3.8. Características de los distintos tipos de Evaluación

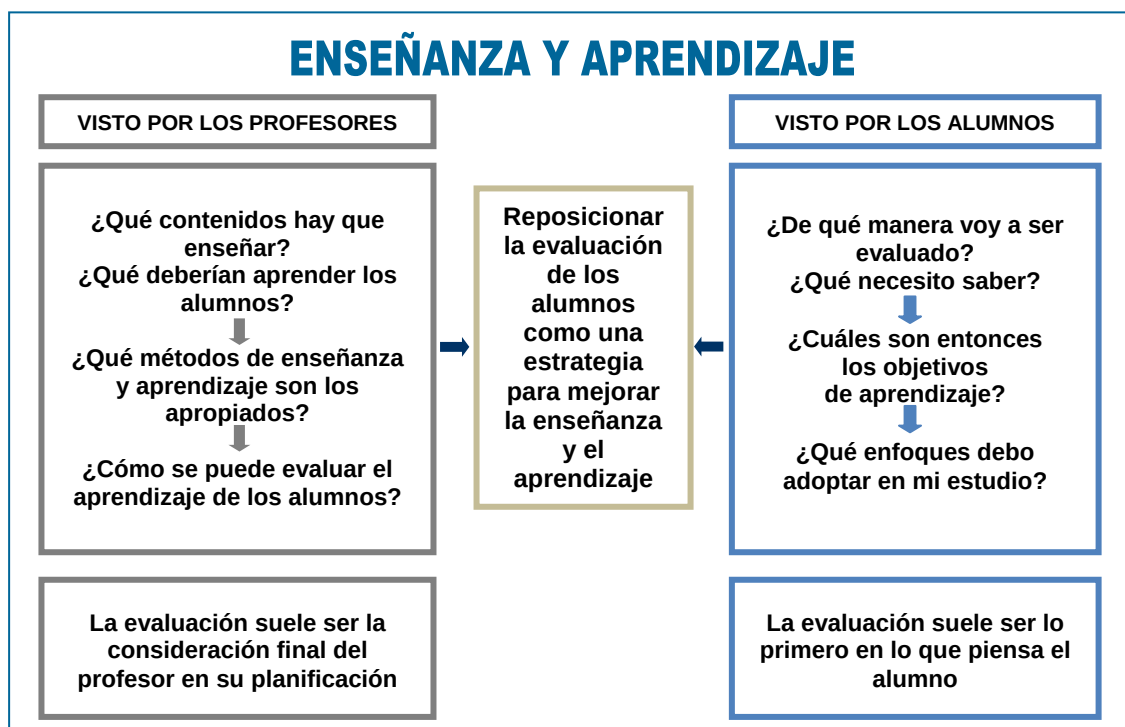
	DIAGNÓSTICA	FORMATIVA	SUMATIVA	IMPACTO
¿CUÁNDO SE EVALÚA?	Antes	Durante la actividad formativa siempre que se considere conveniente	Después de la actividad formativa Exámenes parciales y finales	Se realiza transcurridos unos meses
¿PARA QUÉ SIRVE?	Ayuda a valorar cuál es la <i>situación de partida</i> para adaptar la formación a las necesidades de los grupos destinatarios; Además tiene una función motivadora y reflexiva para el alumno sobre lo que va a aprender y lo que tiene que saber	Su función es facilitar el aprendizaje; Informa durante el proceso al: - Profesor sobre qué reajustes se pueden realizar (ritmo, métodos...) y sobre cómo solventar las deficiencias; - Alumno sobre cómo estudiar, qué es lo importante, corregir errores a tiempo, etc.	Su función principal es calificar, certificar; Además permite verificar el logro de objetivos	Permite evaluar la transferencia de los aprendizajes adquiridos, valorando la utilidad real de los contenidos desarrollados para incluir nuevas propuestas o innovaciones
¿CON QUÉ SE EVALÚA?	A través de <i>técnicas e instrumentos cuantitativos</i> (tests, cuestionarios, pruebas objetivas, etc.) o <i>técnicas e instrumentos cualitativos</i> más abiertos (cuestionarios de autovaloración, entrevistas, observación de los procesos, valoración de informes, etc.)	Se pueden utilizar métodos sencillos y variados (<i>One-Minute papers</i> , ejercicios prácticos, ensayos, etc.); La corrección de las actividades académicas dirigidas se puede realizar en las horas presenciales para reforzar el aprendizaje	Métodos usuales que pueden ser más rigurosos (Exámenes)	Fundamentalmente a través de cuestionarios y entrevistas individuales
¿SE CALIFICA?	No	No se tienen por qué calificar todas. Pueden tener o un peso menor en la nota final o tener en cuenta sólo si se ha hecho; Su finalidad es informar a tiempo y facilitar la autoevaluación	Sí se califica ya que ésta suele ser su finalidad	No
¿EN QUÉ SE CENTRA?	En la persona	En los procesos	En los resultados	En los resultados

Fuente: Adaptación propia basada en Escudero (2006) y Anarte et al. (2012)

La evaluación adquiere una nueva dimensión como consecuencia del proceso de convergencia hacia el *EEES*, ya que la clave está en replantearla teniendo en cuenta también la perspectiva de los alumnos y no sólo la de los profesores. En esta línea,

Morales (2006a) realiza una síntesis del trabajo presentado por James, McInnis y Devlin (2002) que se detalla a continuación. Desde el punto de vista de los profesores a menudo se considera la evaluación al final de la planificación curricular. Esto no implica que se desestime su importancia, sino que se tiene en cuenta cuando ya se han tomado otras “decisiones” curriculares (contenidos, metodología, recursos, etc.). Su principal preocupación con frecuencia se centra en diseñar los resultados de aprendizaje y planificar las actividades académicas dirigidas que producirán esos resultados. Por el contrario, los estudiantes a menudo centran sus preocupaciones en la manera en que van a ser evaluados y en lo que se les va a pedir para demostrar lo que han aprendido. Posteriormente se centran en otros aspectos como son los objetivos de aprendizaje o en qué enfoques deberían adoptar en su estudio (Figura 3.9).

Figura 3.9. Punto de vista de la evaluación para profesores y alumnos



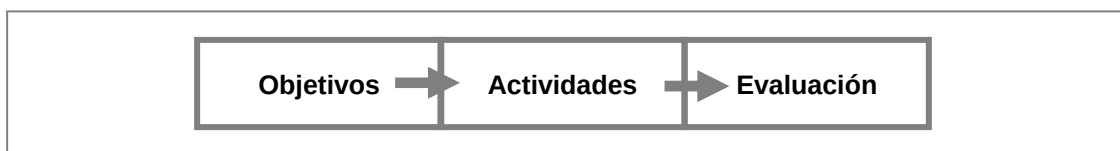
Fuente: Morales (2006a:24)

Estos autores solicitan a los profesores universitarios que valoren la trascendencia que tiene la evaluación sobre cómo enfocar el aprendizaje de los estudiantes para crear patrones de estudio eficaces.

CAPÍTULO 3: Determinantes del aprendizaje universitario

Biggs (2008), en esta línea, presenta la perspectiva más común en los profesores y en los alumnos. El profesor solía partir de los objetivos para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de ellos, diseñar las actividades académicas dirigidas y establecer los criterios de evaluación del proceso (Figura 3.10).

Figura 3.10. Perspectiva curricular del profesor



Fuente: Biggs (2008:178)

En cambio, el alumno tiende a fijarse en primer lugar en la evaluación y en función de ésta regula su aprendizaje y realiza las actividades académicas dirigidas con el fin de obtener unos resultados concretos (Figura 3.11).

Figura 3.11. Perspectiva curricular del alumno



Fuente: Biggs (2008:178)

Por tanto, la evaluación frecuentemente se diseñaba de tal manera que se ponía el acento preferentemente en la evaluación final, en los resultados. Esto provocaba que el alumno se centrara en el sistema de evaluación y que buscara las estrategias necesarias para aprobar más que para aprender. Actualmente, los expertos consideran más apropiado desarrollar sistemas de evaluación orientados hacia el proceso, reforzando la evaluación continua a través de la propuesta, con cierta periodicidad, de actividades que puedan ser evaluadas y que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivo tanto de los contenidos de la materia como de las competencias que deben desarrollarse. De esta forma, el profesor puede realizar un seguimiento más eficaz del

progreso en el aprendizaje del alumno y a la vez se promueve, de acuerdo con las teorías constructivistas del conocimiento, un aprendizaje significativo y activo.

El diseño actual de las guías docentes universitarias, donde vienen reflejados todos los elementos curriculares, facilita el ser consciente de esta perspectiva tanto al docente como al alumno. Además, con las orientaciones formuladas por la ANECA sobre las guías docentes de los nuevos planes de estudio, se incide en la importancia de relacionar de una forma directa los objetivos y las competencias con las actividades y con los sistemas de evaluación lo que contribuye a que se unifiquen las dos perspectivas presentadas.

En esta línea, de acuerdo con Delgado y Oliver (2006) y Morales (2010) los alumnos que participan en una evaluación continua tienen mayores garantías de superar la asignatura que el resto porque este tipo de evaluación les permite:

- Asimilar de forma gradual y consolidar los contenidos más importantes de la materia.
- Darse cuenta del nivel que se espera de ellos.
- Conocer la forma de evaluar del profesor –saben qué valora el profesor y cómo lo hace- sin esperar hasta la evaluación final para saberlo. Por tanto, el alumno se entera y toma conciencia de qué y cómo debería haber estudiado.
- Recibir información sobre su propio ritmo de aprendizaje de modo que se implique activamente en su proceso de aprendizaje y tenga oportunidades para revisar y mejorar su trabajo, aprendiendo de sus errores en el proceso.
- Prepararse para la prueba final de evaluación, ya que si se ha organizado coherentemente, tendrá una estructura similar a las actividades propuestas a lo largo del curso.

También este tipo de evaluación puede resultar muy útil para el profesor ya que le proporciona información relevante para poder intervenir, mejorar y reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, comunicar de manera eficaz los objetivos de aprendizaje, identificar las dificultades y los progresos de los estudiantes y, a la vez, calificar el rendimiento de sus alumnos. Asimismo, admite modalidades muy sencillas e informales que no tienen por qué suponer para el profesor una carga mayor de trabajo. Es preciso puntualizar, tal y como señala Urosa (2004, p. 207) que aunque sí hay que valorar estas actividades y proporcionar un *feedback* de ellas al alumno, no es necesario calificar todas ellas de forma directa, sino que pueden tener una repercusión indirecta en la calificación de los resultados obtenidos en determinadas actividades de aprendizaje.

James, McInnis y Devlin (2002) proponen un conjunto de indicadores para conseguir una evaluación de calidad que están en la línea de los propuestos por Yániz y Villardón (2006), que se sintetizan a continuación y que guardan relación con lo expuesto hasta el momento.

Por un lado, se incide en su valor formativo como uno de los indicadores, ya que debe servir para ayudar a los alumnos a desarrollar su aprendizaje. En este sentido resulta esencial el *feedback* recibido para saber cómo van, qué mejorar así como una calificación o nota.

Por otro lado, no ha de olvidarse la importancia de una buena alineación de los elementos curriculares, incluida la evaluación que debe referirse a lo reflejado en los objetivos y las competencias. Esto implica que debe estar integrada en el quehacer habitual de cada asignatura, siendo un proceso, no un acto aislado.

En línea con lo anterior, estos autores constatan también el poderoso efecto motivador que tienen los requisitos de la evaluación sobre los estudiantes y conforme a ello se diseñan las tareas para fomentar enfoques de aprendizaje adecuados. Las tareas de evaluación deberían propiciar especialmente la capacidad de analizar y sintetizar la nueva información más que memorizar simplemente los conceptos que se han presentado.

Se recomienda emplear diversos métodos de evaluación con el fin de minimizar las limitaciones particulares de dichos métodos. Se diseñan las tareas de evaluación para valorar competencias genéricas relevantes así como aptitudes y conocimientos específicos de una materia.

Estos autores también apuestan por la existencia de una progresión en la complejidad y en las demandas de los requisitos de evaluación en los cursos académicos sucesivos. Incluso se inclinan por que, en determinados momentos, el alumno pueda elegir sus propias tareas de evaluación y el peso que van a tener en la nota.

El tema del plagio es una preocupación latente hoy en día a la hora de evaluar los trabajos de los alumnos. Éste se minimiza diseñando cuidadosamente las tareas que tiene que hacer el alumno¹¹⁸, una labor educativa explícita sobre el plagio y de una apropiada supervisión de la honradez académica a través de un software específico antiplagio, como, por ejemplo, *Turnitin*¹¹⁹.

¹¹⁸ Según Morales (2011a) cuanto más estructuradas estén las tareas y más claras sean las normas sobre las tareas incluidas en el trabajo, resulta más difícil el plagio.

¹¹⁹ *Turnitin* es uno de los programas más utilizados para detectar contenido no original en trabajos escritos por estudiantes. Se puede ampliar más información en su página web: <http://turnitin.com/es/>.

Por tanto, para poder aplicar eficazmente estos principios será necesario que los profesores se formen específicamente como evaluadores tanto en temas relacionados con la didáctica general (para desarrollar una alineación coherente de los elementos didácticos) como con la evaluación propiamente dicha, independientemente de su área de conocimiento.

Como se ha presentado, dentro de la evaluación, cobra especial importancia el *feedback*, por lo que se analizará con más detalle a continuación.

3.3.3.1 Definición del término *feedback*

La traducción más difundida del término es retroalimentación, pero quizás la que se ajuste más a su sentido literal sería información de retorno aunque según Morales (2011a) es muy normal utilizar el término original en inglés *feedback* en éste y otros contextos. En esta investigación, aunque se hará un uso indistinto del término en la versión original y en la traducida, se priorizará el uso original del mismo.

Según Hattie y Timperley (2007, p. 81) es la información proporcionada por un agente (profesor, compañero, libro, padre, uno mismo o incluso la experiencia) con respecto a un desempeño realizado. Beaumont, O'Doherty y Shannon (2008) lo definen, en cambio, como un diálogo continuo entre alumno y profesor dentro de un proceso de evaluación cíclica.

Entre otras características, el *feedback*, independientemente de la teoría de aprendizaje en la que se apoye, debe ser neutral, una tarea dirigida y específica

(Thurlings, Vermeulen, Bastiaens y Stijnen, 2013)¹²⁰. Winne y Butler (1994) lo describen como: la información con la que el alumno puede confirmar, aumentar, sustituir, ajustar o reestructurar la información en la memoria. Dicha información puede ser un conocimiento adquirido, un conocimiento meta-cognitivo, unas creencias sobre uno mismo o sobre las tareas, unas tácticas cognitivas o unas estrategias.

Según el tipo de *feedback* realizado, nos podríamos encontrar con un *feedback* formativo o sumativo, en función del tipo de evaluación que predomine. En esta investigación nos centraremos principalmente en la retroalimentación formativa desde el punto de vista del estudiante porque es aquella información comunicada al alumno que tiene la intención de modificar el pensamiento o la conducta del estudiante con el propósito de mejorar el aprendizaje. Esta definición puede refinarse aún más entendiendo dicha información como multidimensional, de apoyo, oportuna, específica, creíble, contingente y genuina (Shute, 2007). Además, el profesor también puede recibir retroalimentación formativa y utilizarla como base para modificar la instrucción.

Cabe mencionar, por último, que el *feedback* se ha reconocido como una herramienta eficaz para el aprendizaje del estudiante (Carless, 2006; Hattie y Timperley, 2007; Thurlings et al., 2013), ya que se considera crucial en los contextos educativos para mejorar el conocimiento y la adquisición de habilidades (Shute, 2007), para facilitar su desarrollo como estudiantes independientes, promover el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, propiciando la reflexión y la autoevaluación (Ferguson, 2011). Es considerada además como una de las características más poten-

¹²⁰ En el meta-análisis realizado por Thurlings et al. (2013) sobre la efectividad del *feedback* y sus procesos en función de la teoría de aprendizaje a la que esté adherida, se centraron en analizar dicho constructo desde el conductismo, el cognitivismo, la teoría social y cultural, meta-cognitismo y el constructivismo social, organizando la información en cinco categorías: características relacionadas con la tarea, la temporalización, las características emocionales y afectivas y sus efectos en los alumnos y, por último, en cómo concibe cada teoría el proceso del *feedback*.

tes pero menos comprendida en el diseño instruccional (Shute, 2007) y está asociado a una enseñanza y a un aprendizaje de calidad pues, hoy en día, los comentarios efectivos sobre el trabajo de los estudiantes representan uno de los aspectos fundamentales de la enseñanza de calidad (Ramsden, 1992; Beaumont et al., 2008).

3.3.3.2 Características de un *feedback* eficaz

En general, tal y como lo avalan diversas investigaciones, al tratarse de un proceso complejo, la eficacia del *feedback* depende de varios factores como, por ejemplo, del cómo y del cuándo se dé (Morales, 2012), de los estudiantes, de las tareas en cuestión, de los proveedores (docentes, tutores...), del mensaje, del contexto en que se da y de la interacción entre estos aspectos (Thurlings et al., 2013). La clave, según Shute (2007) está *en entregarlo correctamente*. Para profundizar en esta cuestión, se presenta en el Cuadro 3.9 un decálogo de cómo es el *feedback* que más valoran los alumnos y para ello se tomarán como referencia varios estudios¹²¹ (Juwah et al., 2004; Beaumont et al., 2008; Ferguson, 2011; Thurlings et al., 2013).

¹²¹ Los criterios de selección de los estudios han sido: 1) lo más actuales posibles, 2) centrados en la Educación Superior y 3) preferiblemente con una muestra de alumnos similares a la muestra utilizada en esta tesis. Así, Beaumont et al. (2008) se centran en analizar las percepciones de las experiencias de los estudiantes universitarios del primer año. Ferguson (2011) cuenta con una muestra de 465 estudiantes de posgrado y 101 estudiantes de grado que estudian la formación inicial del profesorado en una universidad australiana; a estos estudios se ha considerado oportuno incluir también un meta-análisis sobre el *feedback* (Thurlings et al., 2013). En cambio, se ha seleccionado la publicación de Juwah, Macfarlane-Dick, Matthew, Nicol, Ross, y Smith (2004) porque se trata de proyecto de investigación en el que participan diversas instituciones de Educación Superior de Escocia y recopila un modelo teórico sobre el *feedback* y sobre el que se asientan algunos principios básicos sobre la retroalimentación adecuada.

Cuadro 3.9. Decálogo del *feedback* eficaz según los alumnos

DECÁLOGO DEL FEEDBACK EFICAZ

- 1) *[Características]* Debe ser específico, objetivo, claro, constructivo y positivo (para reforzar la confianza y la motivación), centrándose en sus éxitos pero también, identificando las debilidades y aportando directrices para poder mejorar en el futuro y que les sirva como autoevaluación.
- 2) *[Implicación del alumno]* Debe involucrar activamente a los estudiantes de modo que obtengan un mayor sentido de autonomía. Esto implica un cambio en la práctica en el aula.
- 3) *[Formato más valorado]*: Los alumnos desearían que se incluyera una nota como indicador estándar que ofrezca una visión general y comentarios escritos que sean oportunos, personalizados y que se refirieran a criterios que les permitan mejorar. Lo percibido menos útil: el *feedback* verbal al grupo.
- 4) *[Concreción]* En cuanto al detalle dan más importancia, por este orden, a los comentarios sobre las ideas principales y a los comentarios sobre la estructura y el contenido global que a otros aspectos de la corrección (ortografía, gramática, referencias...), a los que apenas les dan importancia.
- 5) *[Cuándo y dónde]* Los alumnos prefieren que se realice en clase, siempre y cuando: (1) no transcurra demasiado tiempo; (2) no consuma mucho tiempo valioso de clase y (3) que haya disposiciones para una retroalimentación verbal fuera de clase si el alumno lo solicita.
- 6) *[Calidad y cantidad]* Aunque valoren que se entregue pronto, también reconocen cierta predisposición a esperar un poco más si eso implica más cantidad y mejor calidad en los comentarios¹²².
- 7) *[Personalización]* Prefieren los comentarios personales frente a los no personales, ya que admiten que tienen mayor relevancia para su aprendizaje personal.
- 8) *[Expectativas]* Debe ajustarse a las expectativas que tienen los alumnos¹²³ ya que esperan más y un *feedback* diferente. Esto es especialmente preocupante, sobre todo con alumnos de primer curso.
- 9) *[Diálogo]* Debe alentar el diálogo entre docentes y grupo de iguales en torno al aprendizaje ya que ayuda a clarificar el buen desempeño (objetivos, criterios, estándares esperados).
- 10) *[Diferencias]* Proporciona además oportunidades para reducir las diferencias entre el desempeño actual y el deseado, alentando las creencias motivacionales positivas y la autoestima.

Fuente: Elaboración propia

¹²² Algunas investigaciones (Beaumont et al., 2008; Ferguson, 2011) han sugerido que los estudiantes de bajo rendimiento pueden beneficiarse de una respuesta inmediata, mientras que estudiantes de alto rendimiento pueden preferir beneficiarse del retraso en la retroalimentación.

¹²³ En el estudio realizado por Beaumont et al. (2008), al ser encuestados acerca de sus expectativas en la universidad al comienzo de su primer trimestre, el 91% de los estudiantes esperaban recibir una retroalimentación en el tiempo suficiente para que pudiera ser útil para ellos, pero cuando fueron encuestados al final de su primer año sólo el 49% afirmaron que esto les había pasado. El 92% esperaba que le ayudara a mejorar su trabajo pero el 60% consideró que les había facilitado realmente mejorar como resultado del *feedback* recibido. El 89% esperaba entender la retroalimentación recibida, pero sólo el 65% afirmó entender la información recibida en realidad. En cada uno de los anteriores ejemplos, es evidente que un número significativo de estudiantes no sentían que sus expectativas se estaban cumpliendo con respecto a un *feedback* eficaz.

Se podría clasificar los distintos tipos de *feedback* en función de (Shute, 2007):

- **Su tipo de corrección**, si se utiliza un enfoque global (consiste básicamente en leer y clasificar con algún tipo de criterio, por ejemplo, trabajos mejores, normales y peores, sin llegar a calificarlos en un primer momento) o un enfoque analítico (basado en el uso de claves de corrección también conocidas como rúbricas en lo que se especifica con detalle lo que uno quiere ver en el trabajo del alumno). Esta retroalimentación de los trabajos es de especial trascendencia en los primeros cursos.
- **Su complejidad/longitud**. En el Cuadro 3.10 se presenta esta clasificación y su descripción. El principal hallazgo fue que la complejidad de los comentarios estaba inversamente relacionada tanto con la capacidad de corregir los errores como con aprender de manera eficiente.

Cuadro 3.10. Tipos de *feedback* ordenados de menor a mayor complejidad

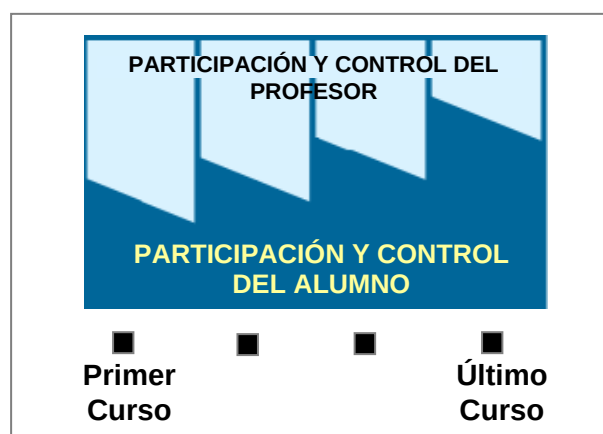
Tipos de <i>feedback</i>	Descripción
No hay comentarios	Se refiere a las condiciones en que se presenta al alumno una pregunta y se le pide que responda sin que haya ninguna indicación en cuanto a la corrección y la calidad de la respuesta.
Verificación	Se le informa sobre la corrección y la calidad de sus respuestas, tales como el porcentaje correcto / incorrecto o la valoración en general de lo que está bien.
Respuesta correcta	Se informa de la respuesta correcta a un problema específico con información adicional.
Nuevo intento	Se le informa al alumno sobre una respuesta incorrecta y se permite uno o más intentos de volver a responder a la pregunta.
Marcar los errores	Se señalan los errores, sin dar la respuesta correcta.
Elaborado	Término general que se refiere a dar una explicación acerca de por qué una respuesta específica era correcta, lo que podría permitir al alumno revisar la parte de la instrucción. También podría presentar la respuesta correcta.
Características aisladas	Se presenta información sobre los atributos centrales o la habilidad que se estudia.
Tema contingente	Retroalimentación que proporciona al alumno la información relacionada con el tema que se está estudiando. Esto podría implicar que vaya a consultar el material facilitado.
Respuesta contingente	Retroalimentación que se centra en la respuesta específica del alumno. Puede describir por qué la respuesta es incorrecta y por qué es la respuesta correcta. No utiliza el análisis de errores formal.
Pistas / indicios avisos	Retroalimentación que guía al alumno en la dirección correcta (por ejemplo, da una pauta estratégica sobre qué hacer a continuación o proporciona un ejemplo o una demostración). Evita presentar explícitamente la respuesta correcta.
Conceptos erróneos	Retroalimentación que requiere el análisis de errores y diagnóstico. Proporciona información sobre los errores del alumno específicos o conceptos erróneos (por ejemplo, lo que está mal y por qué).
Tutoría Informativa	La respuesta más elaborada. Presenta retroalimentación de verificación, marcar los errores y consejos estratégicos sobre cómo proceder. No se proporciona por lo general, la respuesta correcta.

Fuente: Shute (2007:10). Traducción propia

En este sentido, si los estudiantes han de asumir la responsabilidad de un aprendizaje más autónomo, esto implica que, a su vez, las universidades adapten su práctica de retroalimentación en el primer año para hacer frente a este problema y faciliten la transición mediante la adopción de un sistema de retroalimentación progresivo (Figura 3.12) siendo más detallado al principio, con comentarios cualitativos y cuantitativos para ir progresivamente incorporando otros elementos que pueden ser muy útiles como las autoevaluaciones, menos detalladas, hasta llegar a incorporar actividades en forma de coevaluaciones donde se involucre a los estudiantes con los

criterios de evaluación, fomentar el “*feedforward*”¹²⁴ y el intercambio de buenas prácticas, entre otras propuestas.

Figura 3.12. Participación y control del profesor y del alumno en el *feedback*



Fuente: Elaboración propia

En el capítulo seis al hablar del instrumento utilizado en esta investigación y en el capítulo dedicado a los resultados se podrá ampliar más información sobre la coherencia didáctica.

4.BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO

Este capítulo partía de la justificación de los cuatro determinantes clave personales y tres determinantes clave contextuales seleccionados en el capítulo anterior. Estos determinantes forman parte de un campo emergente de investigación, especialmente notable en las últimas décadas. Muchos de ellos han sido estudiados y analizados de manera independiente o relacionada con pocas variables entre sí como ha podido quedar de manifiesto a lo largo de este capítulo. Sin embargo, no hay constancia de

¹²⁴ Si el *feedback* toma como referencia la información de lo que se ha hecho, -hacia atrás-, el *feedforward*, se refiere a la información que vendrá, -hacia adelante-. Se podría traducir como información de avance.

un estudio que analice todas estas variables en un único estudio para alumnos que estén estudiando magisterio, lo cual resulta de gran interés.

A lo largo de este capítulo se han presentado, en un primer momento, los determinantes personales (autopercepción académica, autoeficacia académica, autorregulación y enfoques de aprendizaje). Estos determinantes nos permiten acercarnos a conocer en mayor profundidad diversas formas de pensamiento autorreferencial (*lo que el alumno se dice a sí mismo*) que se desarrollan en la interacción con el contexto educativo en el que se desenvuelve el alumno. Se ha partido de la presentación de cómo se percibe el alumno desde el punto de vista académico. Si bien la percepción académica, como se ha visto, podría incluir diversas formas de auto-representación, en esta investigación se ha centrado el interés en estudiar cómo se percibe el alumno como aprendiz teniendo en cuenta la comparación social con su grupo de clase, ya que precisamente esta comparación con su grupo-clase es una de las fuentes de información más claras a la hora de definir la autopercepción (Bong y Skaalvik, 2003). Otra forma de pensamiento autorreferencial que se ha presentado es la autoeficacia, es decir, aquellas creencias de las propias capacidades que tiene el alumno para alcanzar los logros deseados. Al presentar la autorregulación se ha podido comprobar que no nos referimos a un rasgo específico sino a los pensamientos, los sentimientos y las acciones que genera el propio alumno para alcanzar las metas personales (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2013). En cambio, si nos detenemos en analizar las formas que tienen los alumnos de relacionarse con un contexto de enseñanza-aprendizaje, es decir, la manera de abordar las tareas académicas, entonces hablamos de enfoques de aprendizaje.

En un segundo momento se han sintetizado los aspectos más importantes acerca del contexto de enseñanza-aprendizaje. En concreto se ha estudiado la carga de trabajo, el clima de clase y la coherencia didáctica.

Como ha quedado de manifiesto, en esta investigación el concepto de carga de trabajo va más allá de una simple asociación del número de horas que emplea el alumno en el desarrollo de sus tareas académicas (estudiar, realizar actividades, etc.). Dentro de la definición de carga de trabajo existe un componente cuantitativo (cantidad de tiempo dedicado a las tareas) y un componente cualitativo (responsabilidad hacia el aprendizaje, la gestión del tiempo, calidad de las tareas presentadas, entre otros). Estos dos aspectos se tendrán en cuenta a la hora de seleccionar los ítems utilizados en esta investigación.

Uno de los elementos más estudiados dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje es el clima de clase. En esta investigación hemos centrado el punto de estudio en las relaciones interpersonales, más en concreto, en las relaciones entre los alumnos, la relación entre el grupo clase y los profesores y la relación más concreta con el profesor.

El determinante contextual que se ha desarrollado de una forma más amplia es la coherencia didáctica ya que, como se ha explicado, no se trata de un constructo cerrado. Este determinante enlaza especialmente con los elementos de cambio y retos educativos presentados en el primer capítulo. En esta ocasión, al presentar la coherencia didáctica nos referimos a la conexión lógica y consecuente de los elementos curriculares para lograr las metas educativas propuestas, es decir, una alineación constructiva de los objetivos, las competencias, la metodología y los sistemas de evaluación.

Una vez examinado el marco de la Educación Superior (capítulo uno), los modelos que fundamentan esta investigación (capítulo dos), analizados en este capítulo cada uno de los determinantes (capítulo tres), queda por último, contextualizar los estudios de magisterio (capítulo cuarto) para concluir la fundamentación teórica de este trabajo.

Capítulo 4:

La formación inicial del Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

1. INTRODUCCIÓN
2. REVISIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO
 - 2.1 Antecedentes históricos hasta la *Ley Moyano* (1857)
 - 2.2 Los primeros planes de estudio de magisterio: desde la *Ley Moyano* (1857) hasta la Ley General de Educación (1970)
 - 2.3 Los estudios de magisterio: desde la Ley General de Educación (1970) hasta la convergencia europea de los planes de estudio
3. LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIOS DE MAGISTERIO ADAPTADOS A LA CONVERGENCIA EUROPEA
 - 3.1. Análisis de la formación inicial de maestros en Europa
 - 3.2. Proceso de adaptación de los estudios de magisterio a la convergencia europea
4. LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS ACTUALMENTE EN ESPAÑA
 - 4.1. Características principales
 - 4.2. Perfil competencial de las nuevas titulaciones de Magisterio en España
5. BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO

*“Y así, los nuevos educadores en ningún momento
tratarán de ser meros transmisores del saber,
ni siquiera habrán de conformarse con la mera relación instructiva,
sino que en todo momento será su ideal el formar hombres nuevos
y esto significa atención a todas las facultades del hombre, físicas y espirituales”.*

(Giner de los Ríos)¹²⁵

1.INTRODUCCIÓN

Con este capítulo se completa la fundamentación teórica de esta investigación. En los capítulos anteriores se ha presentado el contexto de la Educación Superior actual, tanto las políticas educativas que han marcado su desarrollo como las líneas pedagógicas que subyacen a dichas políticas. Además, se han presentado los modelos más representativos que tratan de explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como un análisis exhaustivo de los principales determinantes personales y contextuales que influyen en dicho proceso educativo.

Teniendo en cuenta que la muestra de este estudio está configurada por alumnos del grado de Educación Infantil y de Educación Primaria, a lo largo de este capítulo se hará un repaso desde los antecedentes históricos que han marcado el proceso de la formación inicial de los maestros en el contexto nacional hasta los nuevos planes de estudio adaptados a la convergencia europea, completando este repaso nacional con el internacional e institucional. Una vez presentado el recorrido histórico de estas titulaciones hasta llegar al proceso de convergencia europea, se analizará cómo son estas titulaciones en la actualidad y se detallará el perfil competencial de los maestros. Por último, al igual que en los capítulos anteriores, se cerrará con una breve síntesis de este capítulo.

¹²⁵ Esta cita de Francisco Giner de los Ríos está extraída de Gómez (1983, p. 150).

2. REVISIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

El desarrollo de la sociedad ha venido históricamente ligado al proceso de la enseñanza y el aprendizaje y, por tanto, el análisis histórico aporta claves de comprensión del contexto actual. Por este motivo, se presentará a continuación una breve revisión histórica de la formación inicial de los maestros en España hasta la configuración de los planes de estudios vigentes adaptados a la convergencia europea. Para esta revisión se han tenido en cuenta diversas fuentes (Araque, 2009, 2013; Ávila, 1989; Domínguez, 1991; Ferradás y Rodríguez López, 1997; Ferrer, 1975; Fontán, 1991; González Pérez, 1994; Lorenzo Vicente, 2002; Manso, 2010; MEC, 1979, 1982; Melcón, 1989; Mora, 2009; Parra, 2009; Peralta, 1998, 2012a, 2012b; Prieto, 1998, entre otros) así como un análisis exhaustivo de la legislación cuyas reseñas se pueden consultar en el apartado de Referencias Jurídicas de este trabajo.

Esta breve revisión se complementará con una exhaustiva sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos donde se ha ido analizando la legislación más relevante que ha ido dando forma a estos estudios y sus implicaciones en la formación de maestros (Anexo B). Esta sinopsis cronológica comienza con la Real Cédula promulgada en 1570 por Felipe II y concluye con la LOMCE, la ley educativa vigente. Además, se completa este capítulo con unos cuadros donde se detallan la estructura de los diversos planes de estudios de la formación inicial del profesorado (Planes de 1901, 1903, 1914, 1931, 1942, 1945, 1967, 1971, 1977, 1991) antes de su adaptación al EEES (Anexo C). También se podrán consultar los planes actuales (Anexo D), acordes con la convergencia europea, de las nueve universidades que han participado en esta investigación. Se ha optado por disponer de esta información complementaria

en los Anexos para presentar en este capítulo los aspectos más relevantes donde es preciso centrar nuestra atención y reflexión.

2.1 Antecedentes históricos hasta la *Ley Moyano* (1857)

Es preciso hacer un recorrido por los hitos históricos más relevantes vinculados con la regulación y formalización de los estudios orientados a los maestros que, aunque en ocasiones son puntuales y aislados, nos permitirán discurrir en un continuo llegado del pasado y que proyecta el futuro.

La primera referencia de regular en España la capacitación docente es una Real Cédula, promulgada en 1570 por Felipe II, que autorizaba al Consejo de Castilla para que examinara a los maestros y expidiera los títulos que estimara oportunos (González Pérez, 1994). Desde entonces hasta 1780, con la creación del Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, nos encontrábamos ante instituciones, como la Hermandad de San Casiano constituida en Madrid en 1642, que se preocupaban de expedir títulos profesionales, de examinar a los maestros y de realizar tareas de inspección, velando por el cumplimiento de los deberes de los maestros de la época, pero no de formarlos. Además, la legislación relacionada con la formación de maestros se limitaba a los requisitos para ejercer el Magisterio¹²⁶.

¹²⁶ A modo de ejemplo, el 11 de julio de 1771, durante el reinado del ilustrado Carlos III, se promulgó una Real Provisión, desarrollada en la *Ley sobre requisitos para el ejercicio del Magisterio de Primeras Letras*, que concordaba con los criterios que la Hermandad de San Casiano había puesto en práctica durante más de un siglo. Existían diferencias entre los requisitos para los maestros y para las maestras. Para ejercer la docencia de primeras letras, los maestros debían aportar: la certificación de haber sido examinado y aprobado en Doctrina Cristiana por el Ordinario Eclesiástico; el Informe de la Justicia del pueblo de la veracidad de documento extendido por notario en el que tres testigos informan sobre su domicilio, vida, costumbres y limpieza de sangre del candidato; el examen sobre la pericia de leer, escribir y contar ante uno o dos Comisarios del Ayuntamiento y de dos Examinadores o veedores; y por último, si era hallado apto, toda la documentación se remitía a la Hermandad de San Casiano para ser presentado en el Consejo y se despachara el título correspondiente. A las maestras sólo se les exigía el informe de vida y costumbres, el examen de Doctrina Cristiana y la licencia de la Justicia (Manso, 2010; Mora, 2009).

Con el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras ya puede hablarse propiamente de una preparación teórica de los maestros tal y como se recogía entre sus fines. Carlos IV la suprimió en 1791, creando en su lugar la Academia de Primera Educación, donde en 1797 se erigió la Cátedra de Educación con el objetivo de mejorar la formación teórico-práctica de los futuros maestros y donde aparece por primera vez en documentos oficiales la denominación “escuelas normales”¹²⁷. A pesar del uso temprano de esta terminología, hasta el 8 de Marzo de 1839 no nació la primera Escuela Normal en España, también conocida como Seminario Central de Maestros del Reino, dirigida por Pablo Montesino y fue en 1843 cuando se fijó el Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales (Domínguez, 1991; González Pérez, 1994; Manso, 2010).

En sus orígenes, la Escuela Normal Central fue un internado que dependía del gobierno, su plan de estudios se desarrollaba en dos años académicos y se realizaban unas prácticas en una escuela habitual. Según el artículo 68 de la Ley de Instrucción Pública de 1838, los estudios básicos consistían en “Catecismo explicado de doctrina cristiana; elementos de Historia sagrada; Lectura; Caligrafía; Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición; Aritmética; Nociones de Geometría; Dibujo lineal y agrimensura; Elementos de geografía; Compendio de la historia de España; Nociones de agricultura; Principios de educación y métodos de enseñanza; Práctica de la enseñanza.” (Manso, 2010, p. 187).

¹²⁷ El término “normales” es equivalente a escuelas “modelo” ya que marcarían la pauta educativa a la que debían atenerse el resto de las escuelas públicas. Con posterioridad, esta acepción se amplía para designar los centros de formación de maestros (González Pérez, 1994). En esta investigación se ha optado por referirse, en general, a este término en minúsculas, salvo en el caso de las Escuelas Normales Centrales o Escuelas Normales Superiores para diferenciarlas de las escuelas normales en su sentido más amplio. En el caso de citas textuales o de legislación donde se mencionen, se respetará la grafía de la cita original.

Entre los años 1839 y 1850 funcionó con el carácter de centro superior de formación del profesorado de las escuelas normales provinciales. Posteriormente se le añadió un cometido: constituirse también como Escuela Normal Superior del distrito universitario de Madrid, para preparar maestros de instrucción elemental y primaria; así, los maestros normales debían cursar un año más después de obtener el título de maestro superior (de estudios relacionados con la Retórica y Poética, un curso completo de Pedagogía y otro de Derecho Administrativo), lo que la diferenciaría de las escuelas normales provinciales (González Pérez, 1994). Quedó, por tanto, la estructura docente centrada en tres figuras: *maestro elemental* (formado en alguna escuela normal de provincia en dos cursos académicos; habilitaba para la docencia en el Ciclo Elemental de la Enseñanza Primaria), *maestro superior* (formado en la Escuela Normal Superior de Madrid un año académico más que los del nivel elemental; habilitaba para el Ciclo Superior de Enseñanza) y *maestro normal* (formado en la Escuela Central, un año más que los de superior, con habilitación para la enseñanza en las escuelas normales) (Manso, 2010).

Es preciso señalar que durante la primera mitad del siglo XIX fueron sucediéndose gobiernos liberales que dictaban o aprobaban reglamentos o disposiciones sin un orden establecido e incluso, a veces resultando contradictorios entre sí (MEC, 1979; Mora, 2009). Entre dichas disposiciones educativas destacan las siguientes: el *Informe Quintana*, el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821¹²⁸, el *Plan del duque de Rivas*, el Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838, el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria elemental de 26 de noviembre de 1838, el *Plan Pidal* y el Reglamento para los Inspectores de Instrucción Primaria del Reino de

¹²⁸ Constituyó el primer texto legal en materia educativa que establecía la regulación del profesorado. Según el artículo 15 y el 17 de dicho Reglamento, se especificaba que los maestros debían ser examinados en la capital de la respectiva provincia o en las cabezas de partido, para las zonas de Ultramar. La elección de maestros, la vigilancia sobre su conducta y su traslado eran competencias de los Ayuntamientos (MEC, 1979).

1849, entre otros. Sobre todos estos documentos se podrá ampliar más información en el Cuadro B1 situado en el Anexo B.

En este tipo de normativa se concretaban algunas directrices que nos dan la clave no sólo de cómo se desarrollaba la labor de los maestros (perfil del maestro de escuela pública y privada, sueldo, etc.), sino que además proporcionaba información sobre cómo estaba organizada la Instrucción Pública a través de la creación de los nuevos reglamentos que concretaban la legislación (el material pedagógico utilizado en una escuela, la organización de la jornada por secciones de alumnos o la distribución de las tareas, entre otros) así como la creación de nuevas instituciones como la Inspección de Enseñanza Primaria, según el Real Decreto de 30 de marzo de 1849, cuya misión era velar, tanto por el correcto desempeño de los maestros y de los libros, los métodos y los sistemas utilizados por ellos, así como por el estado del material de las escuelas, el orden y la disciplina que se guardaban en ellas.

La normativa vinculada directamente con la formación inicial del profesorado se refería especialmente a los requisitos para ser nombrado maestro, que consistían básicamente en haber recibido el correspondiente título, previo examen y disponer del certificado de la autoridad municipal de buena conducta. Uno de los aspectos que fue cambiando frecuentemente según las diversas disposiciones fue el nivel de formación previa de los futuros maestros que fue enriqueciéndose o empobreciéndose según se establecía la edad mínima de acceso a este tipo de estudios, que fue oscilando entre los 14 y los 21 años.

El organismo que examinaba y certificaba a los maestros de escuelas elementales o superiores era una Comisión Especial y el Ministerio de la Gobernación era quien

expedía el título. El nombramiento seguía estando en manos de los ayuntamientos y tenían que contar con la aprobación del Jefe político (MEC, 1979; Prieto, 1998).

2.2 Los primeros planes de estudio de magisterio: desde la *Ley Moyano* (1857) hasta la Ley General de Educación (1970)

En 1857, con la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre, más conocida como *Ley Moyano*, se hace “oficial” la formación del magisterio y la incorporación de los estudios de maestro/a de primera enseñanza entre las “enseñanzas profesionales”, incluidas en la tercera enseñanza (art.61). Además, se articuló definitivamente todo el sistema educativo y la Inspección de la Instrucción Pública se organizó en todos sus grados. Esta *oficialidad* supuso un paso importante en la consolidación profesional del magisterio en el sistema educativo español.

Con la *Ley Moyano*, se produce la extensión de escuelas normales por casi todas las provincias españolas, llegando a estar presentes en 42 provincias de las 49 que formaban España en ese momento. Un año después, en 1858, se creó la Escuela Normal Central de Maestras que formaba a maestras superiores y normales. Ese mismo año, se elaboró un *Programa General de Estudios* con arreglo a las prescripciones de la *Ley Moyano*. Asimismo, a partir de la segunda mitad del siglo XIX surgieron algunas disposiciones que afectaban a la organización, al funcionamiento de las escuelas normales y a los planes de estudio.

Entre junio de 1868 y agosto de 1901 se suprimieron las escuelas normales, se volvieron a restituir y se volvieron a suprimir, de modo que se trasladaron los estudios teóricos de magisterio a los Institutos de Segunda Enseñanza. Con la promulgación del

Real Decreto de 24 de septiembre de 1903 se volvería a reintegrar el magisterio elemental a las escuelas normales.

Durante las dos primeras décadas de la Restauración, se produjo una estabilidad sociopolítica que repercutió en el ámbito educativo: se mantuvieron las mismas leyes en lo relativo a la formación del profesorado y no hubo ningún tipo de renovación en las instituciones ya citadas, salvo la *Reforma Gamazo* de 1898 que reducía los tiempos de formación de los maestros y equiparaba los estudios de maestros con los de maestras¹²⁹. Sí que hubo, en cambio, un deseo de renovación curricular y de búsqueda de una mayor preparación pedagógica promovidos fundamentalmente por la Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE)¹³⁰ y por Andrés Manjón¹³¹, entre otros, que querían dotar de un mayor prestigio social a la figura del maestro¹³², comenzando por su formación inicial. Se reclamaba, por lo tanto, la mejora de la sociedad y de la educación a través de una formación del maestro acorde con las necesidades de la

¹²⁹ Se reduce la formación de los maestros de educación elemental a dos cursos de cinco meses cada uno, a dos cursos de nueve meses para los de superior y tres cursos de nueve meses para los maestros normales (Manso, 2010). En cuanto a la equiparación, fue un primer paso hacia la meta de la coeducación, una de las aspiraciones del ideario educativo liberal, a pesar de durar tan solo un año ya que a partir de 1900 se producirían otras reformas (Melcón, 1989).

¹³⁰ El proyecto pedagógico, inspirado en la filosofía *krausista*, que se desarrolló en la ILE tuvo una importante repercusión en la vida intelectual de la época, en general y en la formación de maestros, en particular, especialmente entre finales del XIX y principios del siglo XX. No sólo porque numerosos intelectuales de la época apoyaron y secundaron el proyecto sino porque además propició que los poderes públicos emprendieran una serie de reformas que España necesitaba en los terrenos jurídico, educativo y social.

¹³¹ Andrés Manjón y Manjón (1846-1923) fue un pedagogo castellano que fundó en 1889, las Escuelas del Ave María, una experiencia de renovación didáctica moderada, de base y orientación ideológica católica que se caracterizaba por el desarrollo de la escuela al aire libre, el contacto con la naturaleza y la educación integral del niño.

¹³² En respuesta a las fuertes críticas de la época que reclamaban la estabilidad y garantía profesional de los maestros surgen medidas como, por ejemplo, el Real Decreto de 21 de julio de 1900 y el Real Decreto de 26 de octubre, entre otros, donde se establecía que el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes asumía, en los presupuestos generales de su departamento, el pago de las atenciones del personal y del material de las escuelas públicas de Primera Enseñanza con el fin de garantizar el pago a los maestros que, al depender de los ayuntamientos, no siempre se producía de forma satisfactoria (MEC, 1982).

época promovidas por las reformas innovadoras que se estaban instaurando también en el resto de Europa a través del movimiento de la *Escuela Nueva*.

Además, de forma paralela surgen las primeras instituciones superiores para el cultivo de la educación que potenciaron el clima de recepción y creación de innovaciones educativas: el Museo Pedagógico Nacional (1882), la primera cátedra universitaria de Pedagogía (1904), la Escuela Superior de Magisterio (1909) o la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas¹³³ (1907), entre otras (Manso, 2010; Parra, 2009).

Así, al inaugurarse el siglo XX, tanto el partido liberal como el conservador fueron conscientes de la necesidad de reforma de la instrucción pública. A partir de este momento es cuando se empiezan a desarrollar diferentes planes de estudio que trataban de dar respuesta a las demandas educativas y sociales de la época.

En el tiempo transcurrido durante la primera mitad del siglo XX sólo hubo una gran reforma educativa que abarcaba todo el sistema educativo en general, la *Ley Moyano*, pero, en cambio, hubo seis planes de estudios diferentes (1901, 1903, 1914, 1931, 1942 y 1945) para la formación inicial de los maestros lo que denota una falta de acuerdo político para responder a las demandas socioeducativas y un gran interés

¹³³ Esta Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas desarrollaba una labor similar a los programas Erasmus, presentes en la Educación Superior actual. El Real Decreto de 18 de julio de 1901 establecía la concesión, mediante oposición, de una beca para ampliar los estudios en el extranjero a aquellos alumnos que hubieran dado mayores pruebas de capacidad y aprovechamiento y que hubieran obtenido el Premio Extraordinario. Al finalizar su estancia debían realizar una memoria con sus trabajos y sus observaciones. La pensión estaba limitada a un solo profesor por cada facultad, sección o Escuela. En el caso en concreto de la Escuela Normal Central de Maestros y la Escuela Normal Central de Maestras, compartían una única pensión que se iban turnando entre las dos Escuelas (artículo 2). También existía un permiso para que los profesores numerarios, auxiliares y supernumerarios de las Escuelas Normales pudieran ampliar sus estudios residiendo en el extranjero durante un año con todo el sueldo pagado (MEC, 1982).

gubernamental por marcar su impronta en cada plan, produciéndose numerosos avances y retrocesos en estos años.

A pesar de las buenas intenciones reflejadas en la legislación con la nueva organización de las escuelas normales y el interés por mejorar la formación inicial, éstas se vieron truncadas con la realidad y no pudieron llegar a materializarse debido al escaso número de alumnos y su correspondiente coste y, por tanto, se decidió incorporar los estudios de magisterio elemental a los Institutos Generales y Técnicos de Segunda Enseñanza, dejando sólo las Escuelas Normales Superiores. Esto supuso una fuerte restricción en la formación inicial de maestros ya que rebajaba la categoría de las escuelas normales integrándolas en los estudios de Enseñanza Media y además supuso importantes recortes en la formación de los maestros (González Pérez, 1994). Otra novedad es que además de las escuelas elementales y superiores de maestros y maestras en Madrid, agregadas a los institutos, se contemplaba la necesidad de una Escuela Superior de Pedagogía, que se materializaría posteriormente (1905) y cuyos estudios se dividirían en cuatro secciones: Ciencias, Letras, Pedagogía y Trabajos Manuales (Melcón, 1989).

Uno de los elementos más innovadores del *Plan de Estudios de 1901* (Anexo C, Cuadro C.1) consistió en la igualdad de género en la distribución del horario escolar, ya que las lecciones destinadas a las Labores para las alumnas se compensaron con las dedicadas a los Trabajos Manuales y Ejercicios Corporales para los alumnos. La preparación general de los futuros maestros predominaba sobre la pedagógica y se concedía mayor importancia a las prácticas (MEC, 1982). Se reestructuró el magisterio de Primera Enseñanza en solo dos niveles: el elemental y el superior, suprimiéndose el de maestro normal. Existía un acceso menos riguroso para maestras que para maestros y la formación de éstas estaba ligada a la enseñanza de labores. Se

establecieron algunos cambios como, por ejemplo, la existencia de tres grados en la Primera Enseñanza pública: párvulos (lo que supone un anticipo de lo que sería la Educación Infantil), elemental y superior. Con el título de maestro o maestra elemental se podía entrar en el concurso para optar a una plaza en una escuela disponible. Los estudios superiores daban derecho a opositar a cátedras de escuelas elementales y superiores de maestros/as, a plazas de Inspectores de Primera Enseñanza y a plazas de Auxiliares de las Escuelas de maestros.

En este contexto en el que cobraba fuerza la demanda del carácter universitario de los estudios de Pedagogía, siguiendo el modelo de otros países, surgió en 1909 la Escuela Superior del Magisterio, que se denominó en 1911, Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, con el fin de ampliar los canales de comunicación con los centros, aunque volvió a su denominación inicial en 1930. La duración de los estudios desde su creación hasta la supresión de la Escuela en 1932, fue de tres años, salvo desde 1919 hasta 1927, cuando el plan de estudios duraba cuatro años (Ferrer, 1975).

Retomando la formación inicial específica de maestros, el *Plan de 1903* (Anexo C, Cuadro C.2) sería el plan de estudios que se mantendría vigente hasta 1914. A partir de entonces surgieron dos planes de estudios (1914 y 1931) que fueron especialmente significativos ya que marcaron la pauta definitoria y esbozaron las intenciones que han presidido la formación del profesorado. Seguidamente se presentarán las características de cada uno de ellos y, más adelante, se puede consultar una visión conjunta en la Figura 4.1 con relación a los otros dos posteriores (1942 y 1945) que marcaron un retroceso en algunas cuestiones clave (Anexo C, Cuadros C.5 y C.6, respectivamente).

Tras un breve periodo sin cambios legales importantes, surgió la reforma de los estudios de magisterio de 1914¹³⁴, más conocida como *Decreto Bergamín*, que fue especialmente significativo por varios motivos (Anexo C, Cuadro C.3; Figura 4.1). En primer lugar, por el largo periodo de tiempo (teniendo en cuenta los últimos cambios producidos) que se mantuvieron estos estudios -hasta 1931-. En segundo lugar por el avance que supuso en la formación del maestro ya que era el plan más completo en cuanto a extensión y a variedad desde la *Ley Moyano* (1857) hasta 1931: estaba formado por cuatro años de duración, los dos primeros de cultura general y los dos siguientes de preparación profesional con prácticas de enseñanza. En tercer lugar, se marcaba como requisito para su ingreso la superación de un examen de ingreso sobre los conocimientos básicos de la escuela primaria, lo que supuso una elevación cultural en la formación de los maestros, similar a otros estudios universitarios. Además, se subió un año la edad mínima de acceso (15 años). En cuarto lugar, se establecía el título único de maestro, suprimiendo la doble titulación de maestro elemental y maestro superior. En quinto lugar, se fijó el acceso a la profesión por medio de oposición pública y, por último, este plan proporcionaba estabilidad a los centros de formación de maestros, desvinculados de los Institutos de Segunda Enseñanza (Manso, 2010; Peralta, 1998, 2012b).

Durante el lustro republicano (1931-1936) se desarrollaron medidas que propiciaron la modernización educativa y que concebían la formación del maestro como un elemento clave de este proceso. Una de las más significativas tuvo lugar el 29 de septiembre de 1931, cuando se publicó el conocido *Decreto Llopis* que inició una de las reformas más importantes dentro de la Enseñanza Primaria, también conocido como *Plan Profesional* (Anexo C, Cuadro C.4; Figura 4.1). Con respecto al plan de estudios

¹³⁴ Recogida en el Real Decreto de 30 de Agosto de 1914 (Peralta, 2012b).

anterior, la preparación profesional y pedagógica marcó la diferencia entre los dos planes. En cuanto a los requisitos de acceso, se amplía la edad mínima a los dieciséis años y se les pide el título de bachiller universitario. Se mantiene como requisito el superar un examen de ingreso sobre los conocimientos básicos de la escuela primaria, lo que elevaba el nivel cultural de los maestros. Así, la formación se organizaba en tres periodos: el primero correspondía con el último año de bachillerato sobre cultura general¹³⁵, el segundo periodo, la formación profesional, estaba constituido por tres años en las escuelas normales y, por último, el tercer periodo consistía en un año de práctica docente en alguna escuela primaria. Además, durante los tres cursos realizados en las escuelas normales, los alumnos asistían (durante seis horas semanales) a las escuelas para completar su formación metodológica a través de aplicaciones prácticas con el fin de estar en contacto con la realidad escolar.

Como novedad con respecto a planes anteriores, dentro del diseño curricular surgieron materias pedagógicas nuevas (Paidología, Didáctica, Organización Escolar y Psicología). La preocupación por la socialización infantil se reflejaba en la sólida formación teórica que planteaban en las materias en ese campo. Tanto los Trabajos de Especialización como los Seminarios enriquecieron la formación del futuro docente y le permitía familiarizarse con las nuevas tendencias pedagógicas y, a la vez, desarrollar una predisposición favorable hacia la práctica de la enseñanza para niños con necesidades educativas especiales (párvulos, sordomudos, ciegos, retrasados, superdotados, etc.). Otra diferencia con respecto a planes de estudios anteriores es que, por primera vez en la historia curricular de las escuelas normales, desapareció la

¹³⁵ Seis meses después de la emisión del *Plan Profesional* se decidió suprimir este curso preparatorio de bachiller, con el fin de reducir el coste de la formación que suponía. Así se facilitaba el acceso de la clase media y se aumentaba, por tanto, el número de alumnos matriculados en las escuelas normales (Manso, 2010).

asignatura de Religión, como consecuencia del modelo de enseñanza aconfesional establecido por el gobierno republicano (González Pérez, 1994).

El periodo de prácticas era remunerado y al finalizar se otorgaba la plaza de maestro para Educación Primaria. A partir de este plan se unifican las escuelas provinciales de maestros y maestras, desapareciendo así las diferencias en la formación por género (Manso, 2010).

Durante el periodo de la guerra civil (1936-1939) las escuelas normales no mantuvieron un funcionamiento regular. Así, el 15 de julio de 1938, en la denominada zona “nacional” se promulgó una orden que suspendía la enseñanza en estos centros, reanudándose un año más tarde con la Orden de 14 de julio de 1939, aunque su actividad se limitó en los primeros años a examinar a los que habían iniciado anteriormente sus estudios de magisterio y a organizar los cursos intensivos para los bachilleres. La falta de uniformidad era tal en 1938 que se podían realizar estudios siguiendo tres planes distintos, según en qué zona se encontrasen los futuros maestros (zona republicana o la llamada zona “nacional”). Por un lado, se seguía el *Plan de 1931*; por otro lado, también se podía cursar el mencionado *Plan Cultural*, iniciado igualmente en 1931 de modo provisional, para dar acceso al periodo profesional a quienes se habían matriculado y aprobado el examen de ingreso con anterioridad a septiembre de 1931; y por último, aquellos que hubieran iniciado el *Plan de 1914*, podían continuarlo en sus dos modalidades.

A partir de 1938 se iniciaría un proceso renovador que culminaría con la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 y donde adoptarían un papel importante los

dos anteproyectos de Ley de 1939 elaborados por dos comisiones distintas que reflejaban las posturas marcadas en los planes anteriores de 1914 y de 1931¹³⁶.

Así, con la guerra civil y posteriormente con la dictadura franquista (1936-1970) tuvieron lugar distintas derogaciones legislativas que afectaron tanto al *Plan Profesional* como a distintas instituciones educativas como la ILE y que frenaron el impulso renovador de años anteriores. En este periodo destacan dos fases: una marcada por la presión ideológica que comprendía el *Plan Provisional de 1942* y los *Planes de 1945 y de 1950* y una segunda que derivó en la elaboración del *Plan de 1967*, previo a la Ley General de Educación de 1970, que coincidió con un periodo de mayor apertura al final de la dictadura franquista (Domínguez, 1991). Seguidamente se presentan los aspectos más relevantes de dichos planes.

En 1940 la escasez de maestros provoca una serie de medidas¹³⁷ con el fin de facilitar de un modo rápido la titulación y poder disponer de maestros para cubrir las escuelas vacantes, llegándose a desarrollar un plan de estudios provisional a partir de

¹³⁶ Una de las comisiones fue nombrada por el Ministro de Educación, Sainz Rodríguez y otra designada por el Director de Primera Enseñanza, Romualdo de Toledo. Para la primera, la especialización rural la debían realizar todos los alumnos de magisterio y para la segunda, de Romualdo de Toledo, debían coexistir dos sistemas de formación paralelos, uno orientado a las zonas rurales y otro para maestros de zonas urbanas. En ambos proyectos también estaba presente la modalidad de internado como medio necesario para fomentar el aspecto “vocacional” de los futuros educadores y cada anteproyecto tenía su propio diseño curricular. Una síntesis de ambos anteproyectos se presentó posteriormente por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en 1942, ya que éste no contemplaba la especialización rural y urbana y, por otro lado, la formación cultural estaba considerada en los estudios específicos de magisterio (Peralta, 1998; 2012b).

¹³⁷ Entre las medidas más significativas adoptadas se encuentra la Orden del 2 de enero de 1940 que concedía la convocatoria de exámenes extraordinarios para los alumnos del *Plan de 1914* y para los del *Plan Cultural* que les faltasen dos o tres asignaturas para terminar. La Orden de 13 de julio de 1940, en cambio, permitía finalizar sus estudios a través de una enseñanza no oficial reduciendo además el período de prácticas a cuatro meses. Por último, el Decreto de 10 de febrero de 1940 organizaba un curso intensivo para los bachilleres que desearan realizar sus estudios a través de la enseñanza oficial y restablecía temporalmente el artículo 28 del Real Decreto de 30 de agosto de 1914, que era el que posibilitaba que los que poseyeran el grado de Bachiller, pudieran obtener el de Maestro, después de aprobar en la escuela normal las asignaturas de Pedagogía, Religión y Moral, si no la hubieran cursado, y Labores y Economía doméstica, si se trataba de alumnas, siempre que unos y otras hiciesen además en la escuela aneja a la normal las prácticas o acreditarasen haber realizado en otras Escuelas Nacionales, dos cursos de prácticas pedagógicas (Lorenzo Vicente, 2002; Peralta, 2012b).

1942 (Anexo C, Cuadro C.5; Figura 4.1). Estas medidas, en principio provisionales se alargarían ocho años más y propiciaron una formación pedagógica y profesional deficitaria de los maestros con respecto a promociones anteriores y posteriores.

Con el *Plan provisional de 1942*, para conseguir el título de maestro de Educación Primaria era necesario tener el título de bachiller, haber aprobado las materias correspondientes y haber realizado dos cursos de prácticas. En cambio, con el plan marcado por la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 (Anexo C, Cuadro C.6; Figura 4.1) se exigía un examen de acceso, tres cursos desarrollados en las escuelas normales y unas oposiciones para conseguir el título, de modo que a los 17 años se podía acceder a la docencia (Manso, 2010; Peralta, 1998).

Otra diferencia del *Plan de 1945* con respecto al anterior es que se incluían materias pedagógicas en todos los cursos de la carrera, quedando agrupada la formación bajo los ámbitos religioso y moral, político-social, físico, cultura general, profesional teórica y práctica (Domínguez, 1991). También se intentó que las prácticas fuesen más efectivas al enlazarse con la metodología que se explicaba en cada una de las materias. Por otro lado, las Enseñanzas del Hogar legitimaban el papel subsidiario de la mujer en la sociedad al adjudicarle exclusivamente los trabajos caseros, la compra, la limpieza de la vivienda, la cocina y la costura, asignándoles así, “un papel de educadoras familiares de la sociedad” (Araque, 2009, p. 126).

La distribución de las tareas escolares desarrolladas en la jornada escolar seguía un orden impuesto, más por la rutina que fundamentado en un conocimiento pedagógico basado en la curva de rendimiento de los alumnos o el índice de fatiga de las distintas disciplinas. El aprendizaje era eminentemente memorístico y se basaba en el recitado y reproducción mecánica del contenido de la lección. En cuanto a la organización del

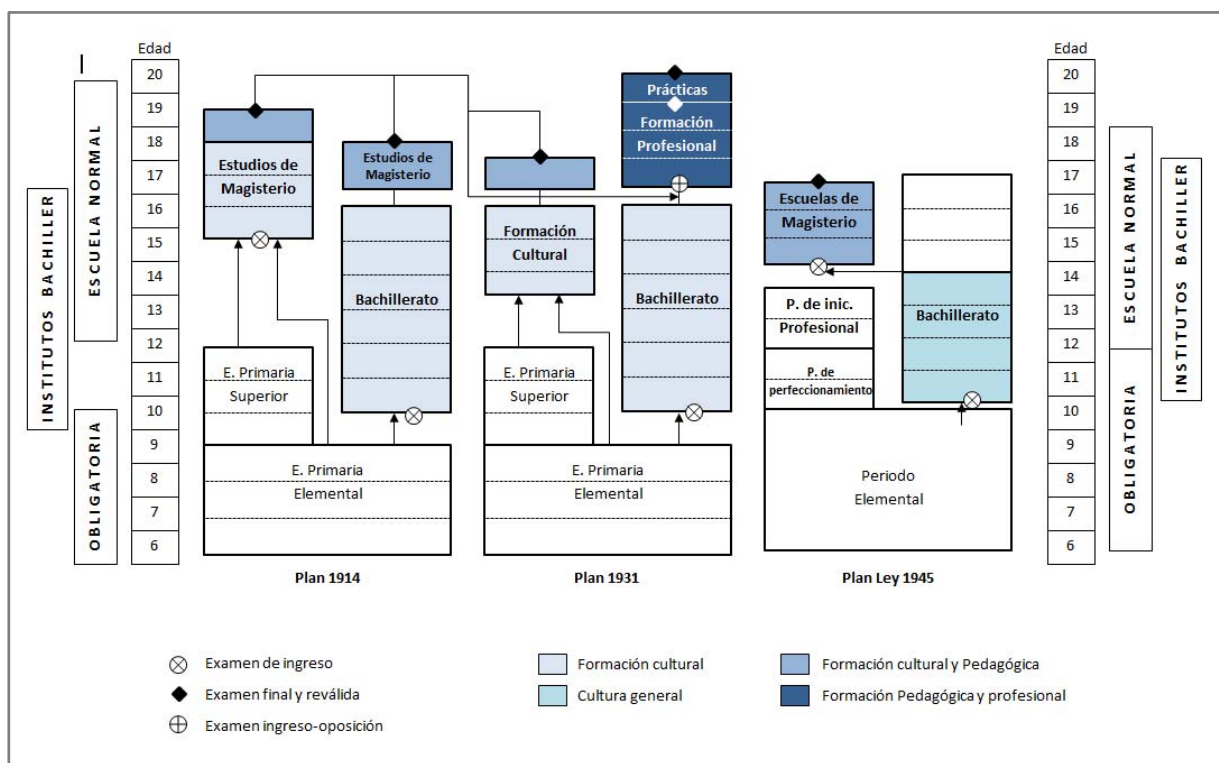
alumnado, al predominar en la época las escuelas unitarias¹³⁸, se desarrollaba la actividad escolar de manera que el maestro podía trabajar o bien con todos los alumnos a la vez o bien dividiendo la clase en pequeños grupos con los que trabajaba de forma simultánea, según correspondiese, mientras el resto trabajaba de forma autónoma. De este modo podía atender tanto a los menos como a los más adelantados (Parra, 2009).

De las disposiciones presentadas hasta el momento en este apartado destacan especialmente el *Plan de 1914* y el *Plan de 1931* ya que influirían en el desarrollo de los planes de magisterio elaborados a partir de la Ley General de Educación de 1970. En la Figura 4.1 quedan reflejadas las estructuras de estos planes de estudios en relación con el plan de estudios posterior de 1945 con el fin de contrastar los cambios producidos durante el periodo franquista, tanto en el tipo de formación recibida, la edad de acceso así como cuándo se realizaban los exámenes de ingreso, los exámenes finales, las reválidas o los exámenes de ingreso-oposición.

¹³⁸ Las escuelas unitarias se caracterizaban por estar situadas en localidades pequeñas, con un ambiente rural y por tanto, por tener un número reducido de alumnado, además de muy heterogéneo, en una misma aula con un único maestro/maestra para todos.

CAPÍTULO 4: La formación inicial del maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria

Figura 4.1. Estructura de los planes de estudio de Magisterio desde 1914 a 1945



Fuente: Adaptado de Peralta (2012b:215 y 243)

Estos planes de la primera mitad del siglo XX se vieron influenciados por otros modelos europeos de formación de maestros de Primera Enseñanza vigentes en la época. En especial, por tres modelos: el alemán, el francés y el anglosajón (Peralta, 2012b).

El modelo alemán fue el primero en consolidarse en Europa a finales del siglo XVII con los “Seminarios de Maestros”. El Estado era quien fijaba los programas, su duración, los requisitos para obtener la titulación y quien nombraba a los profesores. Hasta finales del siglo XIX funcionaba en régimen de internado y la formación constaba de dos o tres cursos preparatorios la asistencia a los Seminarios durante tres cursos. Tras unos años de docencia, se debían examinar sobre sus conocimientos de pedagogía y sobre las prácticas de enseñanza para obtener el nombramiento definitivo.

El modelo francés, en cambio, a pesar de las diversas reestructuraciones sobre sus materias durante el siglo XIX, se caracterizaba por un énfasis en la formación cultural ligada a la formación pedagógica, que se fue agregando de forma progresiva.

Posteriormente a estos modelos surgió el modelo anglosajón, caracterizado por una diversidad de programas y una escasa preparación cultural. A finales del siglo XIX los centros de formación de maestros se vincularon con la Universidad y se exigían estudios preparatorios antes de entrar en los *Training Colleges*.

Aunque el sistema de formación adoptado en España se ha inspirado sobre todo en el modelo francés, también había rasgos comunes de los otros dos modelos, tanto en el *Plan de 1931* como el *Plan de 1945*.

Reanudando el recorrido histórico, surgió una nueva reforma educativa a finales del franquismo, derivada de la Ley de Enseñanza Primaria de 21 de diciembre de 1965, que implicaba las correspondientes modificaciones en los planes de estudios vigentes, y que se concretaron en la Orden de 1 de junio de 1967. Así, el *Plan de 1967* (Anexo C, Cuadro C.7) tuvo gran trascendencia al servir de preámbulo a la Ley General de Educación de 1970 y apuntar a la modernización de los estudios, retomando algunas consideraciones ya presentes en el *Plan Profesional de 1931*.

Según el *Plan de 1967*, para acceder a los estudios de magisterio se requería el bachiller superior y la reválida. La formación inicial se realizaba en dos cursos configurados, a su vez, por asignaturas cuatrimestrales que se impartían por la mañana y por la tarde. Tras esta formación, se realizaba una prueba de madurez que constaba de varios ejercicios: “a) Realización de una prueba objetiva comprensiva de las materias cursadas en la carrera. b) Desarrollo de dos temas elegidos al azar, uno de un

cuestionario de Ciencias y otro de un cuestionario de Letras. (...) c) Comentario de un texto fundamental relacionado con la Educación. d) Ejercicio práctico en el que se haga patente el grado de aptitud y vocación del aspirante para el ejercicio de la docencia. e) Traducción de un texto de idioma inglés” (Orden de 1 de junio de 1967, p. 7956). Una vez superada la prueba, comenzaba el periodo de prácticas en la escuela durante un curso escolar. Durante el primer cuatrimestre, los alumnos, en prácticas, eran agregados a Colegios Nacionales o Escuelas Graduadas mientras que en el segundo cuatrimestre eran destinados a una escuela nacional vacante con plenas atribuciones y responsabilidad.

2.3 Los estudios de magisterio: desde la Ley General de Educación (1970) hasta la convergencia europea de los planes de estudio

Durante la década de los sesenta se produce un cambio socioeconómico y cultural en España que hizo que la sociedad demandase una educación más técnica y moderna que estuviese acorde con las exigencias culturales y formativas de la época, lo que implicaría reestructuraciones tanto en la educación básica como en la educación superior, que irían a menudo entrelazadas. Estas demandas quedaron plasmadas en el *Libro Blanco de la Educación de 1968*, que reclamaba la necesidad de modernizar el sistema educativo vigente, que se produciría con la Ley General de Educación de 1970 (en adelante LGE), que es la segunda de las leyes españolas de todos los tiempos que regula un sistema educativo global, tras la Ley de Instrucción Pública de 1857, más conocida como *Ley Moyano*. Durante el tiempo transcurrido entre el diseño de una y de otra, es importante destacar la evolución, llena de altibajos, aunque sólo fuera por las etapas políticas por las que atraviesa: monarquías, repúblicas y dictaduras militares (González Ruiz, 2009).

Entre los cambios cualitativamente importantes de la LGE cabe destacar la implantación de una formación común de ocho años de educación, conocida como la Educación General Básica (en adelante EGB), abierta a toda la población escolar. Esto supuso el avance de la escolarización y la expansión del sector público. Otro cambio cualitativamente importante con la LGE, pero ésta vez relacionado con la Educación Infantil, fue que dejó de tener un carácter asistencial para dar paso a un nivel educativo cuya enseñanza vendría a ser regulada a partir de entonces. Esto implicó, además, elevar notablemente la competencia científico-humanista y técnico-pedagógica del profesorado a través de la configuración de un plan de estudios provisional, que no fue aprobado por BOE y denominándose por tanto, *Plan Experimental de 1971* y cuya provisionalidad se extendió hasta la aprobación del plan oficial en 1977. Uno de los logros más significativos a raíz de la LGE es que los estudios de magisterio empezarían a formar parte de las enseñanzas universitarias y, por tanto, que serían impartidas en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, que sustituyeron a las escuelas normales con el Decreto 1381/1972, de 25 de mayo. España se convirtió así, en uno de los primeros países en incorporar la formación del profesorado a la Universidad, a la par que otros sistemas como el de Finlandia y antes que otros países europeos. Esto implica un interés en superar la fuerte resistencia que había habido hasta el momento de considerar este tipo de estudios de menor rango y exigencia intelectual que las carreras universitarias tradicionales (Domínguez, 1991; Egido, 2011; Parra, 2009).

Mientras que el maestro formado en el *Plan de 1945* disponía del *cuaderno de preparación de lecciones*¹³⁹, con el *Plan Experimental de 1971*, el docente tendría que elaborar un *modelo de programación* en el que, partiendo de unos objetivos generales y específicos del área de conocimiento, formulaba objetivos operativos y, a partir de estos, derivaba el resto de elementos de la programación: los contenidos, la metodología, las actividades y la evaluación. Además, disponía de una serie de orientaciones pedagógicas (*Guías didácticas para el profesor*) y de recursos tecnológicos que le permitían desarrollar la programación didáctica, aunque resultaban insuficientes. En esta etapa, el sector editorial desempeñó un papel como mediador entre la administración educativa y el profesorado.

Tal y como se puede observar en el Anexo C, Cuadro C.8, el plan de estudios estaba dividido en tres cursos y se podían realizar tres especialidades: Ciencias, Letras y Ciencias Humanas. Además se cursaba una optativa en cada uno de los cursos que podía estar vinculada con la especialidad (en primero) o tener un carácter más genérico (en segundo y tercero).

Con la Orden de 13 de junio de 1977 se hace oficial el nuevo plan de estudios para la formación inicial del profesorado, acorde con la LGE (Anexo C, Cuadro C.9). Para acceder a los estudios de magisterio era necesario tener completado el bachillerato y un Curso de Orientación Universitaria (COU). La diplomatura constaba de tres cursos académicos y existían cinco especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Especial y Educación Preescolar, aunque todos ellos se denominaban

¹³⁹ Por exigencia normativa, recogida en los “Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria” el maestro dejaba constancia de su propuesta pedagógica en el *cuaderno de preparación de lecciones*: temas a tratar, ejercicios, sugerencias, ampliaciones, qué materiales utilizaba. Además, las editoriales proveían a los maestros de reproducciones ilustradas muy esquemáticas. En esos cuadernos quedaba reflejado el perfil del maestro, concepción de la enseñanza, su forma de enseñar y desarrollar los contenidos, lo que explica el dicho tan común en la época de “cada maestrillo tiene su librillo” (Parra, 2009).

“Profesores de Educación General Básica” una vez finalizada la formación. En este momento se enfatiza en la importancia de formación en contenidos psicopedagógicos, en los específicos de cada especialidad y en asignaturas generales como Música, Plástica y Expresión Corporal (Egido, 2011; Manso, 2010; Parra, 2009).

Una novedad con respecto a planes anteriores, es que el Estado marcó unas directrices para la elaboración de los planes de estudio pero dejó autonomía a las universidades para que las diseñaran según su criterio, siendo la Junta Nacional de Universidades quien tendría que emitir un informe favorable para poder impartirse. Más que materias, se establecieron áreas de materias cuyo contenido interno lo establecía la propia universidad. Este plan prestaba especial atención a la primera etapa de la EGB (de Primero a Quinto), la etapa que corresponde con la Educación Primaria.

En la Constitución Española que entró en vigor un año más tarde, el 29 de diciembre de 1978, también quedaba reflejada la visión de cómo se concebía la nueva educación. Así, concretamente en el artículo 27 se recogen los diez aspectos centrales educativos: 1) el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, 2) una educación que busca el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, 3) el derecho de los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, 4) una enseñanza básica obligatoria y gratuita, 5) la participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes, 6) la libertad de creación de centros docentes, 7) la participación de profesores, padres y alumnos en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, 8) la garantía del cumplimiento de las leyes educativas a través de la inspección, 9) la ayuda de los poderes públicos a los centros docentes y 10) la autonomía de las Universidades.

Los valores democráticos de una educación capaz de compensar las diferencias socioculturales y económicas se concretarían en otras disposiciones posteriores, especialmente en dos de ellas, que aunque afectan directamente a la educación básica, tiene sus consiguientes repercusiones en la formación del profesorado. Por un lado, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (en adelante LODE) que se orienta a la modernización y racionalización de los tramos básicos del sistema educativo español proporcionando un espacio normativo integrador de los principios que, en materia de educación, contiene la Constitución española, que garantizasen el pluralismo educativo, la tolerancia y la equidad. Por otro lado, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (conocida por sus siglas LOPEG), que en coherencia con la LODE y la nueva reestructuración educativa que llegaría en 1990 reafirmaba con garantías plenas el derecho a la educación para todos sin discriminación y otorgaba a los colegios una mayor autonomía, consolidaba la participación de la comunidad educativa estableciendo un marco organizativo capaz de lograr fines propuestos, obligaba a los centros concertados a admitir a alumnos pertenecientes a minorías sociales y regulaba la escolaridad de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Otro hito normativo que tiene especial importancia en este tipo de estudios es la Ley Orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria de 25 de agosto, más conocida como LRU, así como otras disposiciones donde se concretó con más detalle¹⁴⁰, que supusieron el inicio de la reforma universitaria española en el periodo democrático al establecer

¹⁴⁰ Entre la normativa relacionada con la temática de este apartado destacan especialmente el Real Decreto 1497/87 de 27 de noviembre, de Directrices Generales Comunes de los planes de estudios, que inicia el proceso de ordenación académica de la enseñanza universitaria y el Real Decreto 1267/1994 de 10 de junio, que modifica, en parte el anterior Real Decreto en función de la evaluación realizada por el Consejo de Universidades e intenta clarificar problemas de interpretación diferente que las universidades realizaban sobre la normativa que regulaba la elaboración de los planes de estudios (Ferradás y Rodríguez López, 1997).

cambios sustanciales en la autonomía, la organización y el funcionamiento de las universidades. En concreto, en dicha disposición se regula el régimen estatutario de las universidades, la organización de los departamentos, el régimen del profesorado universitario así como la configuración del Consejo de Universidades que tiene la competencia de establecer los títulos de carácter oficial y de validez en todo el territorio del Estado, así como las directrices generales comunes de todos los planes de estudios que se deben cursar para la obtención de los correspondientes títulos. Esta reforma universitaria se actualizaría posteriormente con la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) y la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).

Dado que la universidad es la responsable de la formación inicial del profesorado, ésta debería tener en consideración la realidad educativa, es decir, las posibilidades y las limitaciones con las que se encuentran los docentes y los especialistas educativos así como el perfil profesional del maestro concretado en los correspondientes planes de estudio que se irían actualizando acorde con la promulgación de las siguientes leyes orgánicas que afectaban al sistema educativo al completo y que se detallarán más adelante (Ferradás y Rodríguez López, 1997; Navarro y Murillo, 2006).

De forma paralela a la promulgación de esta normativa, en la década de los ochenta, dos modelos didácticos convivieron en el panorama educativo español (Parra, 2009):

- 1) Un modelo *centrado en las tareas académicas*, de orientación conductista, cuyos antecedentes históricos están ligados al método expositivo tradicional. Su principal propósito es garantizar el éxito académico del alumno gracias a la adquisición de las técnicas instrumentales y a los hábitos de trabajo. Este modelo se aplica en cada materia, sin diferenciarse por disciplinas.

- 2) Un modelo didáctico centrado en el alumno, en sus intereses y en su disposición natural para el aprendizaje. Este modelo respeta los procesos naturales del aprendizaje basado en el descubrimiento, en el tanteo experimental con la ayuda y orientación del docente y en el trabajo creador y colaborativo. Se desarrollan para ello diversas actividades: la correspondencia escolar, el estudio del medio a través de itinerarios pedagógicos, la utilización de medios audiovisuales así como de entrevistas y encuestas sobre temas educativos. Se inicia de forma colectiva al alumnado en la música, el teatro, la cerámica y la expresión plástica, entre otros.

Este segundo modelo presentado, que surgen en un principio como oposición al conductismo y a un modelo basado en la formulación operativa de objetivos que reducía el papel del alumno a un simple receptor pasivo de información (Parra, 2009) da paso a otro modelo contextual y constructivista que se concretó con la Ley Orgánica de Orientación General del Sistema Educativo (en adelante, LOGSE) de 1990, que supuso otra renovación de todo el sistema educativo y el consiguiente cambio del perfil profesional del docente. Al igual que ocurrió en otros sistemas educativos europeos, a partir de los años 90, se empezaron a introducir cambios en la formación del profesorado con el fin de responder con calidad a las demandas de una población escolar cada vez más diversa. Estos cambios afectaron especialmente a la formación del profesorado de Secundaria y de Infantil que se agrupó en una sola etapa (0-6), de carácter no obligatorio, dividida en dos ciclos (0-3) y (3-6). Sin embargo, en el profesorado de Primaria no estuvo tan marcado (Egido, 2011). Acorde con los cambios propuestos en la LOGSE, se promulgaron en el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, los nuevos planes de estudio que se articularían como enseñanzas de primer ciclo de tres años de duración (diplomatura) de las siete especialidades: Educación

Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera, Educación Especial y Audición y Lenguaje¹⁴¹.

En el Anexo C, Cuadro C.10 se presentan las materias troncales, con sus respectivos créditos, de obligatoria inclusión en todos los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Educación Infantil y de Maestro-Especialidad de Educación Primaria, las titulaciones objeto de esta investigación. Las Universidades eran las encargadas de añadir sus materias obligatorias, optativas y de libre configuración.

Si se compara el *Plan de 1991*, recogido en este Real Decreto, con el plan de estudios fruto de la LGE se pueden apreciar diferencias notables. En el nuevo plan primaban los contenidos psicopedagógicos y los de didácticas especiales; se apuesta, por tanto, por una formación didáctica en detrimento del contenido cultural de las materias. En el *Plan de 1991* se especificaron las materias troncales, comunes a todas las universidades del Estado y se dejó cierta flexibilidad a las universidades para definir otras materias obligatorias así como otras optativas y de libre configuración. Posteriormente hubo pequeñas modificaciones en estos planes, pero esta vez, marcadas por las universidades que publicaron dichos cambios en el BOE¹⁴².

Uno de los aspectos didácticos clave de esta Ley fue la propuesta por parte de la administración educativa de un Diseño Curricular Base, abierto y flexible que se podía adaptar a las características sociales y culturales de cada centro educativo y a las

¹⁴¹ En el Anexo del *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención*, viene recogido el plan de estudios de cada una de estas especialidades y fue modificado levemente por el Real Decreto 1561/1997, de 10 de octubre y el Real Decreto 371/2001, de 6 de abril.

¹⁴² A modo de ejemplo, se expone el caso de la Universidad Autónoma de Madrid que realizó un análisis de estos planes de estudio que implantó en 1992 con el fin de proponer las reformas oportunas tanto de nuevas directrices generales como de una evaluación externa de la sede donde se impartía, llegando la homologación de estos estudios con la Resolución de 6 de junio de 2000 (Navarro y Murillo, 2006).

características personales de cada alumno a través de los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones de Aula.

Con la LOGSE surgieron los Centros Superiores de Formación del Profesorado que se encargarían de impartir los estudios conducentes a la obtención de los títulos profesionales establecidos para la enseñanza y la formación permanente, lo que resultó determinante para integrar las Escuelas normales en las universidades, es decir, la formación del profesorado de Educación Infantil y de Primaria en las Facultades de Educación (Egido, 2011).

La complejidad técnico-pedagógica inherente en este modelo centrado en el proceso, exigía un cambio radical en la formación docente que no se cubrió de forma satisfactoria. A pesar de las buenas intenciones de esta Ley, no se consiguió elevar la calidad educativa ni de reducir los índices de fracaso escolar, como han puesto de manifiesto los últimos informes PISA¹⁴³. Distintos colectivos, expertos e investigadores ponían de manifiesto la necesidad de un cambio en los contenidos de los programas de formación, en la duración de los estudios, el establecimiento de ciertos criterios de selección para quienes desearan acceder a estos estudios, así como una equiparación de los niveles de formación del profesorado de Primaria y Secundaria (Egido, 2011).

Tratando de dar respuesta a estos retos, en las últimas dos décadas desde la promulgación de la LOGSE, se han ido sucediendo distintas disposiciones nacionales

¹⁴³ Según la LOMCE: “Los resultados de 2011, difundidos por EUROSTAT (*Statistical Office of the European Communities*) en relación con los indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020, destacan con claridad el abandono educativo temprano como una de las debilidades del sistema educativo español, al situar la tasa de abandono en el 26.5% en 2011, con tendencia al descenso pero muy lejos del valor medio europeo actual (13.5%) y del objetivo del 10% fijado para 2020. Por otra parte, el Informe PISA 2009 arroja unos resultados para España que ponen de relieve el nivel insuficiente obtenido en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, muy alejado del promedio de los países de la OCDE” (LOMCE, 2013, p. 97862).

fruto de la alternancia en el poder de distinta orientación política, de modo que las medidas que unos adoptaban eran anuladas por sus sucesores, creando un contexto de incertidumbre en el ámbito educativo. Entre la normativa más representativa de los últimos años destacan tres nuevas leyes educativas: 1) la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (en adelante, LOCE), que no llegó a implantarse. Esta normativa pretendía alcanzar mayores cotas de calidad mediante la mejora educativa y reducir el índice de fracaso escolar; 2) la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la más reciente, 3) la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en pleno proceso de definición y desarrollo. El calendario de aplicación se estableció a partir del curso 2014-2015.

En este último periodo, el desarrollo de la normativa a nivel nacional de estos planes de estudio ha estado íntimamente ligado a directrices complementarias a nivel internacional e institucional que han orientado la adaptación de los planes de estudio al EEES y que se presentarán con más detalle en el siguiente apartado, empezando por describir cómo eran los estudios de magisterio en otros países europeos antes del proceso de convergencia.

3. LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIOS DE MAGISTERIO ADAPTADOS A LA CONVERGENCIA EUROPEA

Cualquier sistema educativo se configura, en gran medida, por su propia evolución histórica y está condicionado por el contexto político, social y económico en el que se inserta (Egido, 2011). En esta línea, nuestro país no se encuentra aislado de las influencias internacionales, lo que implica que las reformas desarrolladas en la formación inicial del profesorado reciben, en mayor o menor medida, el influjo de otras

experiencias. Aunque esta inspiración en otros sistemas ha estado presente en la evolución histórica presentada, es cierto que en los últimos años ha sido especialmente notoria la influencia de otras corrientes de alcance internacional dentro de la adaptación de los planes de estudio a la convergencia europea. Por este motivo se presenta a continuación un breve análisis de la situación en que se encontraban los estudios de magisterio en Europa.

3.1 Análisis de la formación inicial de maestros en Europa

Hay dos documentos que son clave para analizar la evolución de los estudios de Magisterio desde el inicio de la convergencia europea hasta la actualidad. Se trata del *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2005a) y dos informes elaborados por Eurydice, uno denominado *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013) y otro titulado *La Profesión Docente en Europa: Prácticas, Percepciones y Políticas* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015b). Los tres documentos son significativos por el análisis que realizan y por el momento en el que se publican, uno al principio, coincidiendo cuando las universidades españolas estaban diseñando los nuevos planes de estudio de magisterio y que se tomó como referencia para su elaboración y los otros dos, coincidiendo con las primeras promociones de egresados de las nuevas titulaciones que comenzaron a partir del curso 2008-2009 en España y que aportan una perspectiva de inminente actualidad sobre la formación del profesorado.

En el *Libro Blanco* (ANECA, 2005a) se realizó un análisis de la situación de los estudios de magisterio europeos en el que participaron 25 países de modo que ofrecía una visión amplia de la realidad de la formación de los docentes en Europa y permitía

aportar información para la toma de decisiones posteriores en la reorganización de este tipo de estudios a nivel nacional y presentar una propuesta de un modelo orientado a ese proceso de armonización. Para este estudio se partió de la red europea Eurydice ampliando posteriormente a otras redes, recabando finalmente información sobre más de 600 planes de estudio en las diferentes instituciones.

El primer Informe Eurydice mencionado (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013) ofrece una extensa panorámica sobre cuestiones fundamentales relativas a la profesión docente en 32 países europeos a través de 62 indicadores. En este estudio se analizan importantes aspectos de la formación inicial y permanente del profesorado, tanto a nivel europeo como nacional. Se basa en datos recopilados por la red Eurydice, Eurostat y los estudios internacionales: TALIS, TIMSS y PISA.

El segundo Informe Eurydice que se ha citado (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015b) aunque está relacionado con el profesorado de educación secundaria obligatoria sí que aporta algunos elementos de análisis que es común al profesorado de Educación Infantil y de Primaria, como es la transición de la educación a la profesión docente, el desarrollo profesional continuo, la movilidad transnacional, los datos demográficos de los docentes, las condiciones laborales, la necesidad de potenciar el atractivo y la revaloración de la profesión docente.

A continuación se abordarán una serie de indicadores relevantes sobre la formación inicial del profesorado y el acceso a la profesión en otros países europeos. Se centrará la atención en el perfil del futuro docente, la estructura de los principales modelos de la formación inicial del profesorado, la capacitación profesional de los docentes, su integración en los centros una vez concluida la formación reglada así como el apoyo que reciben los docentes de nuevo ingreso en sus primeros años en la profesión.

3.1.1 Perfil del futuro docente

Los datos del informe elaborado por Eurostat (Mejer, Turchetti, y Gere, 2011) sobre las tendencias de la educación europea durante la última década ponen de manifiesto que aunque el porcentaje de graduados en Ciencias Sociales, Derecho y Empresariales es la opción más escogida por los alumnos universitarios (con un 35.6% dentro de los países de la Unión Europea), la rama de Educación (9.5%) tiene unos porcentajes similares a otras opciones como Ciencias, Matemáticas e Informática (9.2%) o Humanidades y Arte (11.6%), siendo la quinta opción más escogida de las ocho registradas en el estudio.

Otro dato relevante de este informe hace alusión a la edad de los alumnos que inician sus estudios universitarios, que es relativamente más alta en 2009 que los que los iniciaban en 2000 y además, aumenta el porcentaje de alumnos entre 30-40 años en países como Reino Unido y Suecia, lo que podría interpretarse como un reflejo del patrón de aprendizaje permanente en estos países. Este dato sobre el leve “envejecimiento” de la población universitaria guarda relación con el porcentaje de profesores que superan los cincuenta años en la etapa de Educación Primaria (Tabla 4.1)¹⁴⁴, que aunque es ligeramente inferior al profesorado de Secundaria en algunos países como Suecia donde se llega hasta el 48.1%. En cambio, la República Checa es el país con un porcentaje mayor de profesores más jóvenes. En general, el porcentaje de profesores con más edad aumentó durante el periodo entre 2000-2009, aunque la subida fue más acusada entre 2000-2005, tendiendo a estabilizarse en el segundo periodo (2005-2009). En líneas generales, en la gran mayoría de países europeos existen menos profesores en los grupos de edad de menos de 40 años que en los de más edad (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013). Esto nos indica que se trata de

¹⁴⁴ Este estudio no recoge datos sobre el profesorado de Educación Infantil.

un tipo de formación que no ha tenido un relevo generacional tan claro como en otras titulaciones y urge aumentar los esfuerzos para atraer a los jóvenes cualificados a la profesión docente.

Tabla 4.1. Tendencias en la educación europea durante la última década

País	% de profesoras en Educación Primaria	% de profesores de Educación Primaria >50 años	% de graduados en Educación
Alemania	85.0	49.3	9.4
Austria	89.6	36.2	13.3
Bélgica	80.6	20.8	13.5
Bulgaria	93.7	26.0	6.4
Chipre	82.6	3.1	11.4
Dinamarca	68.6	37.6	7.5
Eslovaquia	89.2	25.5	16.3
Eslovenia	97.5	18.2	7.8
España	74.3	31.7	13.4
Estonia	93.5	32.4	8.1
Finlandia	78.5	27.5	6.4
Francia	82.6	21.6	1.5
Hungría	96.1	25.5	13.0
Irlanda	84.7	27.3	10.7
Islandia	80.3	31.4	20.6
Italia	94.0	44.8	6.1
Letonia	93.0	31.1	11.1
Liechtenstein	75.6	28.7	-
Lituania	96.7	31.6	12.7
Los Países Bajos	84.4	34.7	13.7
Luxemburgo	73.6	23.2	-
Malta	88.7	22.8	12.8
Noruega	73.9	35.7	17.4
Polonia	83.7	13.4	16.1
Portugal	79.6	27.4	6.2
Reino Unido	80.8	25.6	11.0
República Checa	97.6	26.9	15.0
Rumania	85.9	31.9	1.8
Suecia	81.6	48.1	15.5
Turquía	50.4	-	14.6

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat (Mejer et al., 2011)

Los datos de Eurostat (Mejer et al., 2011) también ponen de manifiesto que el número de graduadas ha subido durante la última década, tanto en los países de la Unión Europea como en la mayoría de los restantes países que participaron en el estudio. En 2009 se contabilizaron más del 75% de mujeres en las titulaciones vinculadas con la educación y la formación. Estos datos sobre los graduados siguen la tendencia que existe en los docentes que ya están ejerciendo su labor profesional, ya que en la etapa de Educación Primaria en torno al 90% de los docentes son mujeres (Tabla 4.1). Este porcentaje es ligeramente superior en países como Bulgaria, Eslovenia, Estonia, Hungría, Italia, Letonia, Lituania y República Checa. En cambio, en Turquía está más equilibrado este porcentaje de género (50.4%). Sin embargo, la representación femenina disminuye sensiblemente en etapas posteriores. Esta tendencia, como se verá en el próximo capítulo al presentar la muestra de este estudio, está en consonancia con los resultados obtenidos ya que la edad media de los alumnos encuestados de primero en el grado de Educación Infantil es: $\bar{x} = 20.63$ y en el Grado de Educación Primaria: $\bar{x} = 20.24$. Además, también se registra un porcentaje de 3.4% de alumnos con más de 30 años. Por lo que se refiere al género, los resultados obtenidos están en consonancia con los publicados por Eurostat (Mejer et al., 2011), ya que el perfil del alumnado es eminentemente femenino, especialmente en la titulación de Educación Infantil (95.49% de mujeres en Infantil y 68.53% en Primaria).

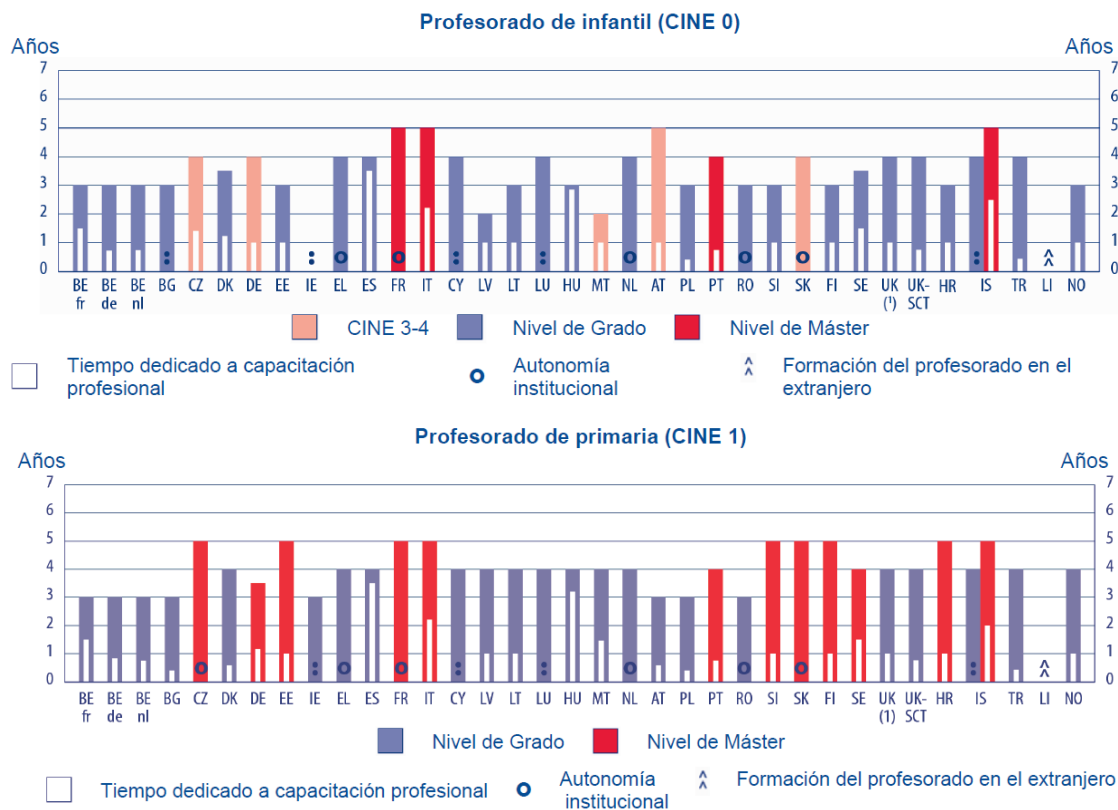
3.1.2 Estructura de los principales modelos de la formación inicial del profesorado

En 2012, en Europa el título que se exige a los docentes de la educación escolar con más frecuencia es el título de grado. Éste suele tener una duración de entre cuatro y cinco años, al igual que el modelo seguido en algunos países como Estados Unidos, Australia, Canadá o Rusia como también se reflejaba en el informe anterior (ANECA, 2005a). Sólo en algunos países como la República Checa, Alemania, Austria, Malta y

Eslovaquia los profesores de la etapa de Educación Infantil (o el personal cualificado equivalente de ese nivel) no necesitan poseer una titulación superior, ya que les es suficiente con un título de nivel de secundaria superior o postsecundaria. Por otro lado, en los países europeos no están muy extendidos los itinerarios alternativos para obtener una titulación para la docencia, como pueden ser los programas cortos basados en el trabajo para quienes desean cambiar de estudios (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013). En el Gráfico 4.1 se expresa en años la duración mínima obligatoria de la formación inicial del profesorado. El cálculo de la proporción de la capacitación profesional se basa en ECTS. En el caso de los países que ofrecen diferentes vías de formación del profesorado, se muestra únicamente el itinerario más utilizado. Además, para determinar la proporción de cualificación profesional en la formación inicial se ha tenido en cuenta únicamente el currículo mínimo obligatorio que han de cursar todos los futuros profesores, diferenciando entre educación general y capacitación profesional.

CAPÍTULO 4: La formación inicial del maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria

Gráfico 4.1. Nivel y duración mínimos de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y de Primaria y proporción mínima de tiempo dedicado a su capacitación profesional (2011/12)



Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013:26)

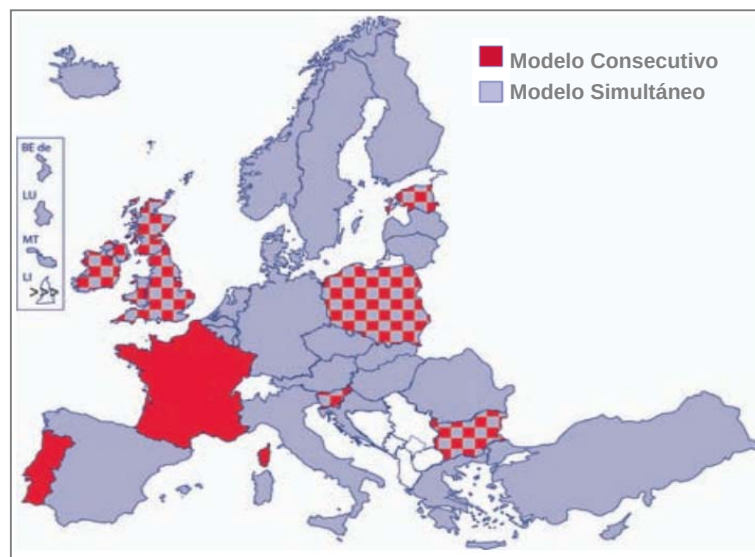
En cuanto al tipo de formación, antes del proceso de convergencia europea existía una gran diversidad debido a las características socioculturales y económicas propias de cada país, sin existir unanimidad en la estructura. La tendencia mayoritaria era la de una formación de base de carácter generalista sobre la que se apoyaba la especialización del área (Ciencias, Idiomas, Lengua o Matemáticas).

Con datos más recientes (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013), puede verse que aunque la formación del profesorado puede configurarse de diversas maneras, por

lo general suele incluir un componente general y uno profesional. El componente general hace referencia a los cursos de formación general y al dominio de la materia o materias que los candidatos van a enseñar una vez obtenido el título. En cambio, la parte profesional proporciona a los futuros docentes las destrezas teóricas y prácticas que van a necesitar para la enseñanza e incluye prácticas en el aula. Según se combinen estos dos componentes se pueden diferenciar dos grandes modelos de formación inicial del profesorado: el modelo simultáneo o el consecutivo.

Así, se muestra en la Figura 4.2 qué países disponen de una formación docente siguiendo un *modelo simultáneo*, que es el más frecuente (se imparten al mismo tiempo la formación didáctico-disciplinar y la profesional-pedagógica) o el *consecutivo* (se imparte primero la formación disciplinar, obteniendo una titulación o cualificación no docente y en segundo lugar la formación profesional-pedagógica que habilita para la docencia).

Figura 4.2. Modelos de formación inicial en Europa



Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013:24)

Como se puede comprobar, en casi todos los países europeos los profesores de las etapas de Educación Infantil y de Primaria se forman siguiendo el modelo simultáneo, siendo Francia y Portugal (desde 2011) las únicas excepciones que adoptan el modelo consecutivo. En otros países como Bulgaria, Estonia, Irlanda, Polonia, Eslovenia y el Reino Unido se puede optar o bien por el modelo simultáneo o bien por el consecutivo. Además, en la mayoría de los países, las directrices nacionales indican que los programas de formación inicial del profesorado deben contemplar la adquisición por parte de los estudiantes de conocimientos y habilidades relacionados con la investigación educativa. Existen este tipo de recomendaciones tanto en los programas de formación de grado como de máster (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013).

Otra cuestión relacionada con los programas de la formación inicial del profesorado es que es poco frecuente que existan requisitos específicos de admisión, siendo los criterios generales de acceso a la Educación Superior. Únicamente un tercio de los países europeos cuentan con métodos específicos. Por ejemplo, en Finlandia, la prueba de acceso para los profesores generalistas (tutores) incluye un examen escrito y una prueba de aptitud. Esta prueba de aptitud puede incluir una entrevista para conocer las motivaciones que llevan al candidato a desear convertirse en docente y un ejercicio en grupo. En los Países Bajos, los aspirantes a los programas de formación del profesorado de Primaria tienen que realizar un examen para establecer si su nivel de competencia en lengua holandesa y en aritmética es adecuado. En Reino Unido también se realiza una prueba para evaluar la competencia en lectoescritura de sus candidatos. Por último, varias de las instituciones que imparten formación del profesorado en la comunidad flamenca de Bélgica organizan también pruebas similares (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013).

Por lo que respecta a la cualificación de los docentes que imparten la formación a los futuros profesores no hay diferencias con el resto del personal docente universitario. Sin embargo, en determinados casos, esta condición depende del nivel educativo para el que se están preparando sus alumnos. Sí en cambio existen requisitos más específicos en algunos países para aquellos que van a ejercer como tutores en los centros educativos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013).

3.1.3 La capacitación profesional de los docentes

Los programas que han de estudiar los docentes de Educación Infantil y de Primaria incluyen contenidos teóricos y prácticos y son diferentes de la formación basada en asignaturas. El componente de capacitación profesional específica ocupa cerca de un tercio de la carga lectiva total del curso en la mayoría de los países. Este componente suele ser menor en los programas de formación del profesorado de Educación Secundaria.

El periodo de formación práctica en centros educativos varía enormemente de unos países a otros, pero de nuevo suele ser de mayor duración en la formación del profesorado de Educación Infantil y de Primaria que en la de los docentes de niveles educativos superiores.

Como se puede apreciar en la Tabla 4.2 existe gran diversidad en la distribución del prácticum en los estudios de magisterio en los países europeos.

Los países que destinan más horas al prácticum son Reino Unido (1065 horas) y España (950 horas) tanto en Infantil como en Primaria. En cambio, los países que menos horas dedican en su plan de formación a las prácticas son Croacia (con tan solo

CAPÍTULO 4: La formación inicial del maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria

20 horas en ambos grados) y Rumanía (78 horas en ambos grados). En muchos países, supera las 200 horas. Por lo general, la dedicación temporal suele ser similar en Infantil y en Primaria, aunque hay excepciones como el caso de Malta y Austria donde es casi cuatro veces más larga la formación práctica en Infantil que en Primaria. El único país donde la formación práctica de Educación Primaria es superior a la de Infantil es en Letonia donde se dedican 480 horas en el programa de Infantil y 720 horas en el de Educación Primaria.

En ocho países (Bélgica, Finlandia, Francia, Grecia, Islandia, Los Países Bajos, Portugal y Suecia), la administración educativa no ha establecido una duración mínima y son las propias instituciones de Educación Superior quienes deciden el número de horas de formación práctica en el centro que configuran sus programas de capacitación profesional.

Tabla 4.2. Duración mínima en horas del periodo formativo de prácticas en el centro educativo en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y de Primaria

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
CINE 0	480	●	●	150	290	297	:	390	:	●	950	●	600	750	480	800	900	320	840
CINE 1	480	●	●	150	124	297	144	390	:	●	950	●	600	700	720	800	828	320	224
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- SCT		HR		IS	TR		LI	NO
CINE 0	●	500	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405		20		●	140		⤴	700
CINE 1	●	120	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405		20		●	140		⤴	700

● Autonomía institucional ⤴ Formación del profesorado en el extranjero UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Abreviaturas:

CINE 0: Educación Infantil

CINE 1: Educación Primaria

BE fr Bélgica – Comunidad francesa; BE de Bélgica – Comunidad germanófona; BE nl Bélgica – Comunidad flamenca; BG: Bulgaria; CZ: República Checa; DK: Dinamarca; DE: Alemania; EE: Estonia; IE: Irlanda; EL: Grecia; ES: España; FR: Francia; IT: Italia; CY: Chipre; LV: Letonia; LT: Lituania; LU: Luxemburgo; HU: Hungría; MT: Malta; NL: Los Países Bajos; AT: Austria; PL: Polonia; PT: Portugal; RO: Rumanía; SI: Eslovenia; SK: Eslovaquia; FI: Finlandia; SE: Suecia; UK (1): Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia); UK-SCT Escocia.

Otros países: HR: Croacia; IS: Islandia; TR: Turquía; LI: Liechtenstein; NO: Noruega.

Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013:29)

Este énfasis en las prácticas ha mejorado con respecto a los planes anteriores al proceso de convergencia europea. En el *Libro Blanco* (ANECA, 2005a) se mostraba que los cuatro países que dedicaban menos tiempo al periodo de prácticas eran Bélgica, España, Polonia y República Checa, que dedicaban entre 1 y 3 meses. Esta situación ha cambiado significativamente en el caso de España ya que ha pasado de encontrarse entre los países que menos tiempo le dedicaban a considerarse el segundo país que le dedica mayor carga lectiva a las prácticas (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013). Concretamente en los planes de estudio desarrollados anteriormente en España las prácticas solían estar limitadas al último cuatrimestre del último curso, a diferencia de la mayoría de los planes actuales que integran el periodo de formación práctica desde el primer curso de modo que haya mayor sincronía entre la teoría y la práctica.

3.1.4 Integración de los futuros docentes en los centros

Una vez que se ha concluido el periodo de formación en la universidad y en el centro de prácticas, el egresado, especialmente en los primeros años de su carrera docente tiene que hacer frente a multitud de retos, de modo que es frecuente que necesite apoyo. Con el fin de dar respuesta a esta situación, en muchos países se están desarrollando programas estructurados que proporcionan a los profesores noveles formación adicional, ayuda y asesoramiento personalizado. Otros países, donde no está tan estructurado este tipo de programas, cuentan con medidas de apoyo a nivel individual para ayudar a los profesores noveles a superar las dificultades específicas que se puedan encontrar, contribuyendo de este modo a reducir la probabilidad de que abandonen tempranamente la profesión. La tutorización es considerada como la medida de apoyo más recomendada y consiste en designar a un profesor con amplia experiencia como responsable de los profesores recién titulados (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013).

En esta línea y con el fin de mejorar la formación continua cada vez son más los países que exigen a los centros educativos un plan de formación permanente para su profesorado y en la mayoría de ellos se considera como un deber profesional. En lugares como Bulgaria, Eslovaquia, Eslovenia, España, Lituania, Portugal y Rumanía, la participación en actividades de formación permanente del profesorado es un requisito para poder progresar en la carrera profesional y acceder a aumentos salariales. Este plan de formación permanente se desarrolla en muchos países europeos dentro de los centros educativos. Otra opción que siguen menos de la tercera parte de los países encuestados (Eslovenia, Estonia, Hungría, Los Países Bajos, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido/Escocia, Rumanía) obligan a los docentes a nivel individual a diseñar un plan personal de formación.

Este tipo de actividades generalmente adopta el formato de una oferta gratuita de actividades o de una contribución a los costes que supone para quienes la imparten. Muchos centros reciben también financiación directa para sufragarlas.

Otro aspecto relacionado con la incorporación de los docentes a los centros está en su contratación. En la mayoría de los países europeos, existe un procedimiento abierto de contratación directamente por parte de los centros educativos o las administraciones educativas locales.

Son pocos los países que utilizan el concurso-oposición como único método de acceso a la profesión docente. A pesar de que en muchos países los profesores tienen la categoría de funcionarios, el concepto de funcionario de carrera con un empleo de por vida como única posibilidad de empleo se da en una minoría de países (Chipre, España, Francia y Grecia). Según el estudio TALIS de 2008 (OECD, 2012) en general, la mayoría de los profesores de los países europeos participantes pasan a tener un

contrato fijo al cabo de cierto número de años. En algunos países un porcentaje significativo de profesores tiene contratos temporales, incluidos, en determinados casos, los profesores que tienen muchos años de experiencia.

3.2 Proceso de adaptación de los estudios de magisterio a la convergencia europea

Partiendo de cómo son los principales estudios de magisterio en Europa, se muestra a continuación un repaso del proceso que se ha llevado a cabo en España para adaptar las titulaciones de grado de Educación Infantil y de Primaria al EEES teniendo en cuenta el análisis de los tres niveles propuestos en el primer capítulo: supranacional, nacional e institucional.

3.2.1 Nivel supranacional

De forma paralela a cómo se fueron concretando los objetivos del *Proceso de Bolonia* presentado en el primer capítulo para todas las titulaciones universitarias, se fue matizando también desde la Unión Europea la formación inicial del profesorado que se marcó como uno de sus objetivos mejorar la calidad de la educación y los sistemas de formación del profesorado (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001; Consejo de Europa, 2002, 2006).

Un paso más y en consonancia con el programa de aprendizaje permanente promovido también por la Unión Europea, tiene lugar en diciembre de 2006, cuando el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa aprobaron una *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2006). Estas competencias se conciben como una referencia para el diseño de las políticas de educación y formación de los estados

miembros. Estas competencias deben ser orientadas a garantizar que la educación y la formación inicial proporcionen a los jóvenes todas las herramientas necesarias para el desarrollo de sus competencias, para prepararlos para la vida adulta y para el aprendizaje permanente (Coba y Valle, 2011).

Según Valle y Manso (2013, p.12), “las competencias clave propuestas por la Unión Europea suponen una de las políticas educativas más importantes que se derivan del trabajo realizado por esta organización supranacional por dos motivos: En primer lugar, por tratarse de una medida con repercusiones reales en las políticas nacionales de los Estados miembros. En segundo lugar, sobre todo, porque mediante este nuevo enfoque educativo se pretende responder de forma más adecuada a los retos propios de la sociedad contemporánea, algo en lo que años antes ya venían insistiendo otras organizaciones e instituciones internacionales”.

Este impulso de la Unión Europea no puede entenderse ni puede llevarse a cabo con eficacia si no se transmite adecuadamente a todos los implicados en el sistema educativo, tanto los políticos y los técnicos que elaboran los marcos normativos europeos, nacionales y autonómicos, como los docentes y los equipos directivos de los centros, que desempeñan un papel fundamental ya que también supone una serie de cambios en los centros en el nivel de diseño curricular, la metodología, la evaluación, los materiales de enseñanza y organización (Coba y Valle, 2011; Valle y Manso, 2013).

Por otro lado, desde finales de los años noventa hasta la actualidad ha quedado de manifiesto un interés creciente por parte de las instituciones y organizaciones internacionales por la figura del docente y, en particular, por su formación y profesionalización, tal y como que se ha reflejado en numerosos estudios, proyectos y documentos (Manso, 2012). Teniendo en cuenta la cantidad de documentación

publicada en esta línea y que el análisis exhaustivo de todos ellos no es un objetivo específico de esta investigación, se mencionarán las publicaciones más relevantes de la OECD, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante OEI), la UNESCO y la Unión Europea.

Dentro de la Unión Europea destacan especialmente los informes publicados en Eurydice¹⁴⁵ sobre el profesorado y especialmente la colección de Datos Clave (*Key Data Series*) que ha publicado recientemente *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* (Eurydice, 2013) donde se ofrece un panorámica exhaustiva de datos relativos a la formación inicial y permanente del profesorado en 32 países europeos a través de 62 indicadores que se centran en sus características organizativas o las condiciones laborales del profesorado y de los directores de centros educativos, entre otros. También hay otros informes genéricos sobre la profesión docente como, por ejemplo, *Key data on Education in Europe 2012; Key topics in Education in Europe. The Teaching Profession in Europe: profile, trends and concerns supplementary report*, o *Education and Training in Europe 2020. Responses from the EU Member States* entre otros (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2005, 2012, 2013).

En cualquier caso, desde la Unión Europea se ha mostrado una especial sensibilidad por la figura docente como factor clave para el desarrollo de una educación de calidad. Así, en palabras de la Comisaria de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud, Androulla Vassiliou,

“La necesidad de garantizar una enseñanza de alta calidad se ha convertido en uno de los principales objetivos del Marco Estratégico para la Educación y la Formación

¹⁴⁵ La Red Eurydice proporciona información y análisis sobre los sistemas educativos europeos y sus políticas. Esta red es coordinada y gestionada por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). Se puede consultar más información sobre esta red y sus publicaciones en su página oficial: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.

(“ET 2020”). En dicho marco se subraya la importancia de proporcionar a los docentes una adecuada formación, tanto inicial como permanente, así como de convertir la docencia en una opción profesional atractiva. Las conclusiones del Consejo de marzo de 2013 sobre la inversión en educación y formación como forma de reforzar la Estrategia Europa 2020 enfatizan más si cabe la importancia de revisar y fortalecer el perfil profesional docente, por ejemplo, garantizando una formación inicial del profesorado eficaz, ofreciendo unos sistemas coherentes y dotados de recursos suficientes para la selección y contratación, el apoyo en los inicios de la profesión y la formación permanente del profesorado basada en competencias. Sistemas coherentes y dotados de recursos para la selección y contratación, la formación inicial, el apoyo en los inicios de la profesión y la formación permanente...” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013, p. 3).

Entre las numerosas publicaciones de la UNESCO, otro de los organismos internacionales clave, destaca especialmente el informe *Docentes para las escuelas de mañana*. Otras publicaciones de interés son: *Análisis de los indicadores mundiales de la Educación* (UNESCO-OECD, 2001) y el *Informe de Seguimiento de la Educación para todos de 2013/14*, donde se desarrollan estrategias para disponer de los mejores docentes y estrategias relacionadas con los planes de estudios y la evaluación para mejorar el aprendizaje (UNESCO, 2014).

Con respecto a la OEI, dentro de la colección dedicada a las Metas Educativas 2021 destaca la publicación *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, donde se pone de manifiesto que los docentes son una pieza clave e imprescindible para mejorar el aprendizaje, para incrementar la calidad de la educación y para desarrollar la sociedad del conocimiento. Entre las once Metas Educativas 2021, la meta general octava estaba dedicada expresamente a “fortalecer la profesión docente” y para ello se marcan dos metas específicas “mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria” y “favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente”.

La OECD es una de las organizaciones que ha generado mayor número de documentación relacionado con la formación docente. Concretamente en su

publicación *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes* (OECD, 2009) se analizan las inquietudes acerca del atractivo que tiene la docencia como carrera profesional, el desarrollo del conocimiento y las habilidades de los docentes, la selección y la contratación de docentes, así como la conservación de los docentes eficientes en las escuelas. En este informe se proponen además siete orientaciones políticas concretas: 1) Hacer más hincapié en la calidad que en la cantidad de los docentes; 2) desarrollar perfiles profesionales convenientes a la vez al desarrollo de la práctica docente y a las necesidades de la escuela; 3) considerar el desarrollo magisterial como un proceso continuo; 4) volver más flexible la educación inicial docente; 5) transformar la docencia en una profesión rica en conocimientos; 6) proporcionar a los centros escolares mayor responsabilidad en la gestión del personal docente; y 7) desarrollar y aplicar la política magisterial. Por último, dentro de los informes elaborados por la OECD cabe destacar la encuesta internacional centrada sobre docencia y aprendizaje, TALIS, mencionada anteriormente y su informe sobre el profesorado de Secundaria, que se ha hecho público en junio de 2014 (OECD, 2014b).

Para finalizar el nivel supranacional, cabe volver a mencionar el *Informe McKinsey* (Barber y Mourshed, 2007) donde se pone de manifiesto la importancia de contar con un profesorado competente, la necesidad de mejorar la instrucción a través del desarrollo docente y la importancia vital que tiene una buena selección de los futuros docentes en la mejora del rendimiento académico.

3.2.2 Nivel nacional

Con la firma de la *Declaración de Bolonia* en 1999, España se comprometió a reformar todos los estudios de las titulaciones universitarias y, por ende, la de maestro. Las directrices que tendrían que respetar las nuevas titulaciones relacionadas con

magisterio eran: adoptar un sistema de dos ciclos (grado y postgrado), un sistema europeo de créditos (ECTS), la emisión del Suplemento al Título, así como seguir distintos procesos de evaluación y acreditación por parte de la ANECA a través del programa VERIFICA, entre otros. Se empezó, por tanto, a desarrollar la normativa pertinente para su implementación a nivel nacional. Gracias a la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006 y el resto de la legislación necesaria¹⁴⁶ se pudieron poner en marcha las nuevas titulaciones antes del plazo previsto en 2010.

Al igual que ocurre con el resto de enseñanzas universitarias, las directrices generales de los planes de estudio de magisterio, son establecidas por el Gobierno del Estado a través del Consejo de Coordinación Universitaria y son comunes a todas las universidades. En España, los estudios universitarios adaptados al EEES que posibilitan ejercer la profesión de maestro son dos grados: Educación Infantil y Educación Primaria, lo que supone la desaparición de las anteriores especialidades (Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera, Educación Especial y Audición y Lenguaje), aunque se contempla el poder incorporar competencias docentes específicas relacionadas con dichas especialidades en los nuevos grados, según el *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2005a). Esta reducción de especialidades ha sido muy controvertida, pero está más acorde con el mapa educativo europeo, ya que el sistema de siete especialidades era exclusivo del sistema español y solventa el desequilibrio entre la oferta y la demanda de las mismas (Herrada y Herrada, 2011).

¹⁴⁶ En el Cuadro 1.1 del capítulo uno se presentó la legislación que supuso el entramado sobre el que se desarrollarían las nuevas titulaciones y, por tanto, también a las titulaciones de grado de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Otro vestigio de la homogeneización se encuentra en la duración, mientras que los antiguos planes de estudio de 1991 y siguientes revisiones oscilaban entre los 180 y 219 créditos LRU, según cada universidad, los nuevos grados tendrían una duración de 240 ECTS, según la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Esto supone un cambio significativo, ya que se da respuesta a la antigua aspiración de elevar el nivel de estudios de los maestros, al organizarse en cuatro años de formación y consigue equipararse al resto de estudios universitarios.

De forma más específica se promulgan dos documentos que definen las directrices de cómo se estructurarán sus planes de estudio: la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. En el Cuadro 4.1 se presentan los módulos que deben incluir como mínimo, los nuevos planes de estudios del título de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria. Como se puede observar comparten una estructura muy similar.

CAPÍTULO 4: La formación inicial del maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria

Cuadro 4.1. Relación de los planes de estudio de la formación inicial de Educación Infantil y de Educación Primaria acordes con el EEES

MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL		CRÉDITOS ECTS
MÓDULOS	Formación Básica ▪ Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años) ▪ Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo ▪ Sociedad, familia y escuela ▪ Infancia, salud y alimentación ▪ Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes ▪ Observación sistemática y análisis de contextos ▪ La escuela de educación infantil	100
	Didáctico y Disciplinar ▪ Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática ▪ Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura ▪ Música, expresión plástica y corporal	60
	Prácticum ▪ Prácticas escolares ▪ Trabajo Fin de Grado	50
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA		CRÉDITOS ECTS
MÓDULOS	Formación Básica ▪ Aprendizaje y desarrollo de la personalidad ▪ Procesos y contextos educativos ▪ Sociedad, familia y escuela	60
	Didáctico y Disciplinar ▪ Enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales ▪ Enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales ▪ Enseñanza y aprendizaje de Matemáticas ▪ Enseñanza y aprendizaje de Lenguas ▪ Enseñanza y aprendizaje de Educación Musical, Plástica y Visual ▪ Enseñanza y aprendizaje de Educación Física	100
	Prácticum ▪ Prácticas escolares ▪ Trabajo Fin de Grado	50

Fuente: Elaboración propia a partir de Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre y Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre

Estas dos Órdenes tienen una importancia clave ya que establecen las directrices del Ministerio de Educación para habilitar para un ejercicio profesional y se verán con más detenimiento a lo largo de este capítulo.

3.2.3 Nivel institucional

Tras las directrices publicadas por el Ministerio que permitían la habilitación para su ejercicio profesional como docentes, las universidades fueron las encargadas de diseñar los planes de estudio que serían presentados a la ANECA para su posterior verificación a través de comités de expertos formados por personas independientes de reconocido prestigio en el campo profesional y académico. Fue a partir del curso 2008-2009 cuando se puso en marcha la primera promoción a nivel nacional de estas dos titulaciones en la Universidad Pontificia Comillas. A partir del siguiente curso académico 2009-2010, le seguirían el resto de universidades en el territorio nacional.

Durante este proceso a nivel institucional las universidades sobre todo tomaron como referencia el *Libro Blanco del título de Grado en Magisterio*¹⁴⁷ elaborado por la red de universidades españolas gracias a la iniciativa y el apoyo de la ANECA, así como los diferentes documentos presentados, discutidos y valorados en el marco de las reuniones de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación y el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, que ha resultado clave tanto en los aspectos referidos a la importancia de las competencias genéricas en la formación de los graduados como por las orientaciones generales para el diseño por competencias, asignación de créditos ECTS y planificación de las enseñanzas.

Además cada universidad tomó como referencia para la elaboración de los planes de estudio documentos de carácter interno como, por ejemplo, su Declaración Institucional o su Proyecto Educativo, si lo tuviere.

¹⁴⁷ En la confección de este *Libro Blanco*, participó un equipo coordinador del proyecto en el que participaron 44 universidades españolas, que aportaron sus planteamientos y colaboraron activamente en el desarrollo del informe y en la toma de decisiones. Esto influyó decisivamente en el diseño de sus planes de estudio.

Posteriormente, cada centro organizó el trabajo constituyendo una comisión de trabajo, o figura similar, para la elaboración del plan de estudios que estaba compuesta por distintos miembros interdepartamentales con amplia experiencia en la formación teórica y práctica de educadores tanto inicial como permanente.

4.LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS ACTUALMENTE EN ESPAÑA

Con el fin de profundizar más sobre los estudios de magisterio actuales se presentará a continuación una serie de características comunes a estas titulaciones así como su perfil competencial.

4.1 Características principales

A pesar de encontrar denominaciones diferentes para referirnos a las titulaciones de “Maestro en Educación Infantil” y “Maestro en Educación Primaria”¹⁴⁸ (Graduado en Educación Infantil/Primaria, Graduado en Magisterio de Educación Infantil/Primaria, Graduado en Maestro en Educación Infantil/Primaria, entre otros), este tipo de estudios comparten unas características que definen la formación inicial de maestros en la actualidad. Seguidamente se procederá a reflexionar sobre estas características relacionándolas con otros planes anteriores, para poder comprender mejor evolución.

En general, las *condiciones de admisión* para el acceso a este tipo de estudios son las mismas que las de los restantes estudios universitarios de primer ciclo. Esto es un gran avance con respecto a los planes anteriores a 1970 pero aún los requisitos de

¹⁴⁸ Se reconoce la unanimidad en la denominación de “Maestro en Educación Infantil” y “Maestro en Educación Primaria” para todo el territorio nacional, pero se ofrece autonomía a las universidades para establecer las denominaciones de los nuevos grados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Aquí se respeta la nominación que establece cada una de ellas.

acceso son poco exigentes en España¹⁴⁹ ya que por una parte la nota de corte no suele ser muy alta¹⁵⁰. En cambio, en otros países (Finlandia, Países Bajos y Reino Unido, entre otros) la selección de los candidatos es más rigurosa, al pedir otro tipo de pruebas de admisión adicionales (entrevistas, exámenes escritos, pruebas de aptitud específicas, entre otras), como ya se mencionó al presentar la estructura de los principales modelos de la formación inicial del profesorado en Europa.

El procedimiento para el acceso a este tipo de estudios en España es el siguiente. Si las plazas no están limitadas, puede matricularse aquel que lo solicite, siempre que tenga aprobado el segundo curso del Bachillerato y la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) o determinadas especialidades de la formación profesional específica de grado superior o equivalente¹⁵¹. En el caso de que existiera un límite de

¹⁴⁹ En determinadas Comunidades Autónomas, como en el caso de Madrid, han surgido algunas iniciativas como es el caso del reciente *Convenio de Colaboración entre la Comunidad de Madrid y las universidades públicas y privadas madrileñas para la mejora de la formación de los maestros* del 22 de abril de 2014. En dicho convenio se presentan algunas medidas para la mejora de la formación de los estudiantes de Magisterio en Educación Primaria y de los maestros de Educación Primaria como por ejemplo, la creación de una comisión de coordinación y seguimiento para la mejora de la Formación de Maestros así como una prueba específica de acceso en cualquiera de las universidades firmantes para valorar los conocimientos, las habilidades y las competencias que se consideren imprescindibles para poder desarrollar con éxito las actividades formativas del plan de estudios.

¹⁵⁰ Se pueden consultar en el Anexo E las notas de corte de acceso a las titulaciones del grado de Educación Infantil y el grado de Educación Primaria del curso 2014/15 a nivel nacional y en la Comunidad de Madrid en concreto, lugar donde pertenece la muestra de esta investigación. Como se puede observar las notas no son muy altas si las comparamos con otro tipo de titulación. También se presenta en el Anexo E las notas de corte en estos grados el año en que se aplicó el cuestionario de esta investigación.

¹⁵¹ A partir del curso académico 2016-2017, según establece el *Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado*, “desaparece la superación de la prueba de acceso a la universidad como requisito de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y se establece como requisito la posesión de la titulación que da acceso a la universidad: título de Bachiller o título, diploma o estudios equivalentes, y títulos de Técnico Superior de Formación Profesional, de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño, o de Técnico Deportivo Superior” (p. 43307). Como novedad a la hora de acceder a los estudios universitarios oficiales de Grado se establece en este mismo Real Decreto que puedan acceder además los estudiantes en posesión de títulos, diplomas o estudios homologados al título de Bachiller del Sistema Educativo Español, obtenidos o realizados en sistemas educativos de Estados que no sean miembros de la Unión Europea con los que no se hayan suscrito acuerdos internacionales para el reconocimiento del título de Bachiller en régimen de reciprocidad, las personas mayores de cuarenta años con experiencia laboral o profesional en relación con una enseñanza, las personas mayores de cuarenta y cinco años que superen la prueba de acceso establecida en este Real Decreto y los estudiantes que estén en posesión de un título universitario oficial de Grado, Máster o título equivalente. “Además, de acuerdo con la nueva redacción del artículo 38 de la Ley Orgánica

plazas, se tienen en cuenta las puntuaciones obtenidas en la PAU. Los candidatos con el título de Técnico Especialista o de Técnico Superior en especialidades afines a los estudios de magisterio, disponen de acceso directo a los estudios universitarios, donde se les reserva al menos el 30% de las plazas disponibles.

En muchos centros universitarios se ofrecen dos *turnos*: en horario de mañana y de tarde, desarrollándose a mediodía (entre las 13:30 y las 16:30) las materias optativas y de libre configuración, en aquellos centros con ambas posibilidades. En el caso de los centros que ofrecen un único turno, predomina el de mañana. También este tipo de estudios se ha ido adaptando a la inmersión en las tecnologías digitales de la sociedad actual y se pueden realizar en otras modalidades como a distancia o semipresencial.

Con respecto a las *prácticas*, que tiene un importante peso comparado con los planes anteriores, ya no se limitan al último semestre de la titulación como ocurría en el *Plan de 1991*, sino que los alumnos pueden formarse en el centro de prácticas, según las universidades, incluso desde el primer año. El periodo de prácticas, en general, está organizado de modo que el alumno disponga de un periodo de observación para conocer el centro y su dinámica, los proyectos educativo y curricular o las programaciones de aula, entre otros, para pasar a una inmersión progresiva donde colabore activamente en el centro y concrete la programación didáctica que impartirá en el último periodo, centrado en una autonomía dirigida. En la evaluación de este periodo de prácticas, adopta un papel importante tanto el maestro-tutor del centro como

2/2006, de 3 de mayo, de Educación, son las Universidades las que determinan, de conformidad con distintos criterios de valoración, la admisión a estas enseñanzas de aquellos estudiantes que hayan obtenido la titulación que da acceso a la universidad" (p. 43307). También en este Real Decreto se define el procedimiento de admisión como el "conjunto de actuaciones que tienen como objetivo la adjudicación de las plazas ofrecidas por las Universidades españolas para cursar enseñanzas universitarias oficiales de Grado entre quienes, cumpliendo los requisitos de acceso, las han solicitado. Las actuaciones pueden consistir en pruebas o evaluaciones, pero también en la valoración de la documentación que acredite la formación previa, entrevistas, y otros formatos que las Universidades puedan utilizar para valorar los méritos de los candidatos a las plazas ofrecidas" (p. 43309).

el tutor-supervisor de la universidad. Al finalizar este periodo de prácticas, el alumno tiene que presentar una Memoria de prácticas, donde cada universidad establece sus directrices.

A parte de las prácticas en el centro educativo, juegan un papel clave, sobre todo dentro del EEES la *movilidad*. Así, se pueden realizar las prácticas durante un cuatrimestre o un curso académico completo en una universidad extranjera, con la finalidad de que su formación se consolide en un entorno cultural y social distinto del propio, se desarrollen destrezas lingüísticas y se facilite la inserción laboral. Esta experiencia es similar a las visitas organizadas por la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas de principios del siglo XX, pero más estructurada y con reconocimiento de créditos ECTS.

Este periodo de prácticas está muy vinculado con el *Trabajo Fin de Grado*, donde quedará reflejada la capacidad del alumno para integrar y aplicar, en su actividad profesional como maestro, las competencias adquiridas durante su proceso de formación durante los cuatro cursos.

4.2 Perfil competencial de las nuevas titulaciones de Magisterio en España

Como se recoge en el *Libro Blanco del título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2005a), la Comisión de Expertos nombrada al efecto para el estudio sobre la “Adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior” realizó un estudio específico para conocer la opinión de los profesionales¹⁵²

¹⁵² Entre estos profesionales se encontraban, por un lado, maestros, directores e inspectores y, por otro, la Administración Educativa (tanto el Ministerio de Educación como las consejerías de Educación), las organizaciones sindicales y profesionales de renovación pedagógica. Total de encuestados: 891 personas.

sobre los perfiles y competencias profesionales¹⁵³ así como las sugerencias sobre cuáles eran los puntos fuertes, los débiles y propuestas de mejora de la estructura actual de las titulaciones de maestro, contando con la ayuda de las 44 universidades participantes.

Entre las conclusiones más relevantes, destacaron las siguientes: 1) se demandaba de manera unánime una formación más generalista como tutores y con el fin de conseguir una mayor diversidad de acceso a distintos puestos de trabajo, 2) se consideraban necesarias las siete especialidades que había pero con matices, 3) la formación práctica era considerada un punto fuerte pero a la vez que debía mejorarse, 4) se hizo hincapié en la importancia de que la titulación se equipase a la extensión de otros estudios universitarios (ANECA, 2005a).

Se identificaron cinco perfiles profesionales (uno de Infantil y cuatro de Primaria), que se corresponden con las especializaciones de maestro reflejadas en la LOGSE, LOCE y LOE y que se podían agrupar a su vez en dos titulaciones:

- a) Maestro de Educación Infantil: sería un docente generalista del periodo 0-3 y 3-6.
- b) Maestro de Educación Primaria: sería un docente generalista con competencias específicas como docente en las áreas del currículo de Ciencias, Educación Artística, Geografía e Historia, Lengua y Matemáticas pero con un perfil de especialización en una de las siguientes áreas del currículo oficial:

1) Educación Física

¹⁵³ Se entiende por *perfil profesional*, la identidad profesional de las personas que llevan a cabo una determinada labor y explica las funciones principales que dicha profesión cumple, así como las tareas más habituales en las que se plasman esas funciones (Fernández-González, López, Martínez de la Hidalga, Villardón y Yániz, 2002). Cada perfil profesional lleva asociado una serie de competencias que deben dotar a los alumnos de la capacitación profesional y laboral adecuada a su titulación. Se pueden consultar los perfiles profesionales de cada titulación en los borradores de los Libros Blancos dentro de la página web de la ANECA: http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs/titulos.html. En cambio, de acuerdo con Pereda y Berrocal (2005, p. 270), el *perfil de competencias*, es el conjunto de competencias que posee una persona.

- 2) Lengua Extranjera
- 3) Educación Musical
- 4) Necesidades Educativas Especiales

También se consideró incluir un perfil profesional específico relacionado con las distintas lenguas oficiales, tal y como se recogen en los respectivos Estatutos de Autonomía.

Dentro del contexto nacional, al tratarse de una formación profesionalizante, el Ministerio determina una serie de competencias que deben ser adquiridas en cada uno de los grados de maestro, lo que supone asumir, por primera vez, unos planes de estudios acordes con el paradigma de aprendizaje por competencias. Así, en cada uno de los módulos presentados en el Cuadro 4.1 se definirán competencias genéricas y específicas comunes y específicas del título y sus respectivos resultados de aprendizaje.

Las competencias genéricas son comunes a cualquier itinerario universitario e incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes consideradas valiosas para la integración del alumno en la sociedad del conocimiento (Yániz y Villardón, 2006, p. 24). Constituyen una parte fundamental del perfil profesional y del perfil formativo de todas o al menos de la mayoría de las titulaciones. Existen tres tipos: Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas.

Las específicas, en cambio, englobarían, sobre todo, “los conocimientos relacionados con las disciplinas y las habilidades específicas de las prácticas profesionales más comunes en el perfil definido” (Yániz y Villardón, 2006, p. 25). Las

competencias específicas que se definirán en cada uno de los módulos presentados en el Cuadro 4.1 son de dos tipos: por una parte son propias de un perfil exclusivamente (Formación Específica y Didáctico-Disiplinar) ya sea de Maestro de Educación Infantil o de Maestro de Educación Primaria y por otra parte compartidas por ambos perfiles (Formación Básica), ya que corresponderían a competencias que todo maestro debe desarrollar, independientemente del nivel educativo para el que se desarrolle.

Por último, los resultados de aprendizaje son definidas por Delgado (2006, p. 22) como un “conjunto de competencias que reflejan lo que el estudiante conocerá y será capaz de hacer al finalizar el proceso de aprendizaje”. El crédito europeo permite cuantificar estos resultados de aprendizaje del alumno en forma de consecución de las competencias.

A continuación se presentan las competencias que los estudiantes deben adquirir tanto en el grado de Educación Infantil (Cuadro 4.2) como en el grado de Educación Primaria (Cuadro 4.3) según la normativa vigente. En concreto nos referimos a la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil* y a la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. Como se puede comprobar, si relacionamos las competencias de los dos perfiles se pueden identificar elementos comunes como, por ejemplo, el conocimiento del currículo, la promoción de entornos que favorezcan el aprendizaje, la convivencia en el aula, la organización interna de los centros, el conocimiento y la aplicación de las TIC o los modelos de mejora de la calidad. También hay matices y diferencias en función del perfil, no solo en el número, (hay una competencia más en el

perfil del maestro de Educación Primaria) sino en aspectos característicos de cada etapa como, por ejemplo, aspectos relacionados con la dietética e higiene en Infantil y la responsabilidad en la consecución de un futuro sostenible en Primaria.

Cuadro 4.2. Perfil competencial del alumno del grado de Educación Infantil

**COMPETENCIAS QUE DEBEN ADQUIRIR LOS ALUMNOS DEL
GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

- 1) Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
 - 2) Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
 - 3) Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
 - 4) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
 - 5) Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
 - 6) Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
 - 7) Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
 - 8) Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
 - 9) Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
 - 10) Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
 - 11) Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
-

Fuente: ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre (pp. 53735 y 53736)

Cuadro 4.3. Perfil competencial del alumno del grado de Educación Primaria

**COMPETENCIAS QUE DEBEN ADQUIRIR LOS ALUMNOS DEL
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

- 1) Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- 2) Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- 3) Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
- 4) Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- 5) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- 6) Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- 7) Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- 8) Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
- 9) Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
- 10) Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- 11) Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
- 12) Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Fuente: ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre (pp. 53747 y 53748)

Tal y como se puede comprobar, las competencias (Cuadros 4.2 y 4.3) así como su organización por módulos (Cuadro 4.1) son muy similares en los dos grados. La gran diferencia entre ambos es que en el caso del Grado de Educación Infantil tiene mayor

peso la formación básica frente a la Didáctico- Disciplinar y en el Grado de Educación Primaria ocurre al revés.

Otro estudio relevante relacionado con el perfil competencial de los maestros, pero esta vez fuera de nuestras fronteras se encuentra en un informe elaborado por el Instituto Finlandés para la Investigación Educativa en colaboración con la universidad de Jyväskylä (Cuadro 4.4), donde se determinan ocho grupos de competencias en la formación inicial de los docentes, que reflejarían la tendencia europea sobre las competencias que se deberían desarrollar en los futuros maestros (Valle, 2012).

Cuadro 4.4. Perfil competencial de la formación inicial de profesorado según el Instituto Finlandés para la Investigación Educativa y la universidad de Jyväskylä

COMPETENCIAS QUE DEBEN ADQUIRIR LOS FUTUROS DOCENTES

- 1) *Competencias disciplinares*: referidas a la gestión del conocimiento relativo a la disciplina que se enseña.
 - 2) *Competencias pedagógicas*: referidas al desempeño como profesionales de la docencia.
 - 3) *Competencias para la integración de la teoría y la práctica*: referidas a la investigación, la generación de nuevo conocimiento, la aplicación del conocimiento a la vida real y la capacidad de conectar y dotar al conocimiento teórico con su vertiente aplicada.
 - 4) *Competencias de cooperación y colaboración*: referidas al trabajo con colegas de su centro y de otros centros, nacionales o extranjeros; a la integración de su quehacer en la comunidad socio-educativa de contexto; y a la interacción educativa con padres y tutores.
 - 5) *Competencias de aseguramiento de la calidad*: referidas a la búsqueda constante de la mejora y la eficiencia docente y escolar mediante la adecuada evaluación de su propio trabajo de los procesos educativos del centro.
 - 6) *Competencias de movilidad*: referidas a la promoción del intercambio internacional y el trabajo en redes tanto de sí mismo como de sus alumnos.
 - 7) *Competencias de liderazgo*: referidas a la dirección de equipos pedagógicos, de investigación y de gestión.
 - 8) *Competencias de aprendizaje permanente*: referidas a estar continuamente aprendiendo para estar actualizado tanto en su disciplina como en su desempeño profesional-pedagógico.
-

Fuente: Valle (2012: 427-428)

Como puede observarse las competencias de este estudio finlandés son más globales que las competencias nacionales de los Cuadros 4.2 y 4.3 aunque se podrían agrupar gran parte de las competencias en esta clasificación finlandesa.

Para concluir este apartado se presentan las Tablas 4.3 y 4.4 donde queda de manifiesto la distribución de ECTS que hace cada universidad participante en esta investigación en los planes de estudios del grado en Educación Infantil y de Educación Primaria, respectivamente. Esta distribución está acorde con la distribución de los módulos presentada en el Cuadro 4.1 distribuidos en Formación Básica, Didáctico y Disciplinar y Prácticum. En algunas universidades, se ha diferenciado las Didáctico Disciplinar de la Formación Específica y en otras, se ha diferenciado entre Obligatorias y Optativas.

De forma complementaria a estas tablas, se puede consultar en el Anexo D los planes de estudios de las nueve universidades participantes, tanto de Infantil como de Primaria. La información que se presenta en las tablas, así como la mencionada en los Anexos será de gran utilidad para interpretar posibles diferencias entre las universidades participantes a la hora de analizar los resultados obtenidos. De todo ello, se ampliará más en el capítulo siete.

Tabla 4.3. Distribución de ECTS en los planes de estudios del grado en Educación Infantil en las universidades participantes

ECTS SEGÚN LAS UNIVERSIDADES									
TIPO DE ASIGNATURA	UAM	COMPLUTENSE	ALCALÁ	ESCUNI	DON BOSCO	CARDENAL CISNEROS	CEU	COMILLAS	FCO. DE VITORIA
Formación Básica (FB)	102	100	100	100	100	100	102	100	100
Obligatorias (OB) / Didáctico-Disciplinar (DD)	60	60	60	60 ⁽¹⁾	60	60	88	60	66 ⁽¹⁾
Optativas (OP)* / Formación Específica (FE)	27	30	30	30 ⁽¹⁾	30	30	0	30	24
Prácticas Externas (PE)	45	44	38 ⁽²⁾	44	44	38 ⁽²⁾	44	42 ⁽²⁾	44
Trabajo Fin de Grado (TFG)	6	6	12 ⁽²⁾	6	6	12 ⁽²⁾	6	8 ⁽²⁾	6
TOTAL	240	240	240	240	240	240	240	240	240

Tabla 4.4. Distribución de ECTS en los planes de estudios del grado en Educación Primaria en las universidades participantes

ECTS SEGÚN LAS UNIVERSIDADES									
TIPO DE ASIGNATURA	UAM	COMPLUTENSE	ALCALÁ	ESCUNI	DON BOSCO	CARDENAL CISNEROS	CEU	COMILLAS	FCO. DE VITORIA
Formación Básica (FB)	60	60	60	60	60	60	72	60	60
Obligatorias (OB) / Didáctico-Disciplinar (DD)	102	100	100	100 ⁽¹⁾	100	100	88	100	106 ⁽¹⁾
Optativas (OP)* / Formación Específica (FE)	27	30	30	30 ⁽¹⁾	30	30	30	30	24 ⁽¹⁾
Prácticas Externas (PE)	45	44	38 ⁽²⁾	44	44	38 ⁽²⁾	44	42 ⁽²⁾	44
Trabajo Fin de Grado (TFG)	6	6	12 ⁽²⁾	6	6	12 ⁽²⁾	6	8 ⁽²⁾	6
TOTAL	240	240	240	240	240	240	240	240	240

(1) En el caso de ESCUNI y Francisco de Vitoria la distribución se hace como Didáctico-Disciplinar, en lugar de Obligatorias y como Formación Complementaria, en lugar de Optativas.

(2) En la distribución en créditos ECTS de las materias que constituyen el Plan de Estudios estas universidades unifican en un solo bloque el Prácticum y el TFG.

5.BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO

Durante este capítulo se ha presentado cómo ha ido evolucionando la formación inicial del profesorado en España con sus respectivos avances y retrocesos. Si bien las reformas educativas suelen ser diseñadas por equipos técnicos educativos, sin embargo, corresponde a los políticos su debate, aprobación y desarrollo y, en cambio, al profesorado su aplicación, que no siempre ha desempeñado el papel relevante que le corresponde. Por esta razón, las distintas reformas educativas tienen una huella gubernamental que ha sido el reflejo de los cambios políticos, sociales y económicos que se han producido tanto en el contexto nacional como internacional. Resulta, por tanto, fundamental el estudio de la normativa y de las decisiones administrativas que han ido estructurando y matizando la formación inicial del profesorado ya que, a través de ellas, se pueden analizar las políticas educativas subyacentes (Beas, 2010).

Hasta la creación del Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras (1780), la regulación y las instituciones existentes se centraban sólo en examinar a los maestros y en expedir los títulos profesionales correspondientes, pero no en formarlos. A partir de este momento y especialmente unos años más tarde con la creación de las escuelas normales (1839) es cuando se empiezan a desarrollar diferentes planes de estudio que trataban de dar respuesta a las demandas educativas y sociales de la época. Junto a estos planes de estudios también surgen normativas y reglamentos que las definen así como otras instituciones que se encargarán de velar por una adecuada implementación de las correspondientes reformas educativas como, por ejemplo, la Dirección General de Estudios.

En el tiempo transcurrido durante la primera mitad del siglo XX sólo hubo una gran reforma educativa que abarcaba todo el sistema educativo en general, la *Ley Moyano*, pero, en cambio, hubo seis planes de estudios diferentes (1901, 1903, 1914, 1931, 1942 y 1945) para la formación inicial de los maestros. Esto denota una falta de acuerdo gubernamental para responder a las demandas socioeducativas y un gran interés político por marcar su impronta en cada plan, produciéndose numerosos avances y retrocesos en estos años.

Esta situación de incertidumbre en la formación inicial del profesorado, con abundantes cambios, muchos de ellos contradictorios entre sí, se ha trasladado, a partir de 1970 al sistema educativo en general, con las sucesivas reformas (LGE, LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE). Por lo que, en esta ocasión, las modificaciones de la formación de maestros ha venido marcada por el cambio en el sistema educativo general, no como fruto de la reflexión para la mejora de los maestros, con el objetivo de dotarles de mayor prestigio social y profesional, como sucedió a principios de siglo.

Como se ha podido comprobar a partir de los planes de estudios presentados, existen algunos aspectos que han resultado decisivos en la configuración de los planes actuales (MEC, 1979; MEC, 1982; Domínguez, 1991; Varela, 1994; Mora, 2009; Parra, 2009; Manso, 2010; Peralta, 2012b) y sobre los que cabe hacer alguna reflexión sobre su perspectiva histórica. Esto nos permitirá interpretar con una mirada más amplia la situación de los nuevos estudios de formación inicial del profesorado de Educación Infantil y de Primaria en España.

En general, hubo un interés por vincular la formación de los maestros con una educación universitaria, que no llegaría hasta 1972 y con una sólida formación

humanista que buscara el equilibrio entre los contenidos científicos de las especialidades y la preparación profesional¹⁵⁴. Esto permitía elevar el nivel intelectual, social, moral y profesional de los maestros. Entre las cuestiones a debate destacaba el querer incorporar o no el bachillerato dentro de la formación de maestros teniendo en cuenta que suponía elegir o bien subir el nivel cultural de los futuros docentes o bien facilitar el acceso de las clases medias a estos estudios. Según una decisión u otra, a lo largo del recorrido histórico, ha ido cambiando la edad mínima de acceso y la duración de estos planes, aunque con acusadas inflexiones. En cualquier caso, el ingreso ha sido siempre poco exigente. Este debate sigue presente hoy en día. Finlandia, uno de los países con mejores resultados educativos, de forma tradicional ha optado por endurecer el acceso a este tipo de estudios con el fin de lograr un profesorado preparado, competente y con vocación.

A pesar del énfasis social de la misión del maestro y sus funciones reflejadas en los distintos planes y en otras publicaciones de la época, éste no se materializaba en su retribución y formación. Así, antes de la *Ley Moyano*, “bastaba con saber algo para alcanzar la condición de maestro. Se hallaba en disposición de dar clase cualquiera que conociera el catecismo, supiera leer y escribir y, tal vez, tuviera algunas nociones de cálculo. Por otra parte, no era una profesión de por sí, por lo menos en el campo. Se combinaban con otras actividades, que solían constituir una fuente más segura de ingresos” (Parra, 2009, p. 148). Además se añade la poca valoración social de la profesión de maestro/a, su escasa formación, así como el desinterés y los recortes por parte de la administración.

¹⁵⁴ En un primer momento, tal y como ha quedado reflejado en el recorrido histórico, en los planes de estudio predominaba un carácter enciclopédico en detrimento de las materias pedagógicas, especialmente en el periodo en que las escuelas normales estuvieron integradas en los institutos (primeros años del siglo XX). Esta situación se fue resolviendo progresivamente en los planes posteriores, especialmente a partir del *Plan de 1967*.

Otro aspecto clave en la formación inicial es la presencia de las Prácticas de Enseñanza que fue ganando en presencia, salvo algunos retrocesos, y que podían ser remuneradas (por ejemplo, en el *Plan de 1931*). Aunque solían estar concentradas en el último año, también hay experiencias de planes que las integraban en todos los cursos de formación (por ejemplo, el *Plan de 1945*).

En cambio, otros elementos que caracterizaban a este tipo de formación han desaparecido en la formación actual, como es el caso de que se realizara en forma de internado para fomentar el aspecto “vocacional” de los futuros educadores y de que existiera un fuerte componente religioso y confesional en el currículum en general.

En estos planes se ha podido vislumbrar además otros elementos presentes en los planes actuales y aunque hoy pueden considerarse “derechos adquiridos”, estaban fuera de los parámetros de planes anteriores. Se hace referencia, en concreto, a la equiparación de los estudios de maestros y de maestras, el fomento de la coeducación entre los alumnos, la ampliación de los estudios en el extranjero con criterios equitativos¹⁵⁵, la influencia de otros sistemas educativos internacionales, el desarrollo de una formación que sea generalista pero también especializada y la enseñanza de un segundo idioma y su didáctica, entre otros.

Pero también surgen nuevos retos que llegan con insistencia desde fuera de nuestras fronteras como es el desarrollo competencial de los maestros para responder de forma eficaz a las demandas del mercado laboral actual y de la sociedad en general pero sobre todo para formar a maestros que eduquen en el sentido más amplio del término a hombres nuevos, como se mencionaba en la cita de Francisco Giner de los

¹⁵⁵ No limitada la beca a una sola persona por titulación y por año y ligada a un expediente académico de excelencia, como ocurría con la Junta de Ampliación de Estudios de principios de siglo XX.

Ríos que iniciaba este capítulo. Éste es sin duda uno de los retos que merece especial atención en la formación actual del profesorado.

Teniendo en cuenta el presente educativo, aún quedan muchos temas por mejorar: la admisión, la construcción de identidad docente o el reconocimiento social de la profesión, entre otros. Es necesario, por tanto, analizar la experiencia del diseño de los planes de estudio cuando todavía los datos son recientes (en el curso académico 2011-2012 terminó sus estudios la primera promoción de estos nuevos graduados en Maestros de Educación Infantil y Primaria) para poder valorar posibles mejoras antes de que cristalicen y antes de que la inercia y la rutina consoliden la situación y se aplase indefinidamente la correspondiente revisión.

Capítulo 5:

Objetivos, muestra y variables

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

1. INTRODUCCIÓN
2. OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN
3. DISEÑO DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN
4. JUSTIFICACIÓN DE LA MUESTRA ELEGIDA
5. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DE INVESTIGACIÓN
6. VARIABLES MEDIDAS EN ESTA INVESTIGACIÓN
7. BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO

*"Si merece la pena aprenderlo,
merece la pena evaluarlo".*

(Hart, 1994)

1.INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo referido a la parte empírica se expondrá, en primer lugar, los objetivos generales y los específicos que han marcado el eje de esta investigación, en segundo lugar, se describirá el diseño metodológico explicando sus características y fundamentación, seguidamente se presentará el contexto de la investigación en el que se lleva a cabo el estudio empírico, para continuar con la descripción de la muestra y se finalizará con la presentación de las variables medidas en este estudio. Se cerrará el capítulo con un breve resumen del mismo.

2.OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

El punto de partida de esta investigación son tres objetivos generales que han guiado el presente estudio y que se detallan a continuación:

- **Objetivo 1:** Revisar y seleccionar algunos instrumentos y construir y validar (si es pertinente) otros para medir la autopercepción de los estudiantes de Magisterio sobre los determinantes seleccionados para esta investigación.
- **Objetivo 2:** Analizar el perfil de los alumnos de las universidades madrileñas participantes en función de la titulación que están cursando.
- **Objetivo 3:** Analizar el perfil de los alumnos en función del tipo de centro en el que están matriculados: universidad pública, universidad privada o centro adscrito.
- **Objetivo 4:** Analizar las relaciones de los determinantes personales (Autopercepción Académica, Autoeficacia Académica, Autorregulación, Enfoques de Aprendizaje), la percepción de la Carga de Trabajo y del Contexto

Curricular y de éstos con la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación.

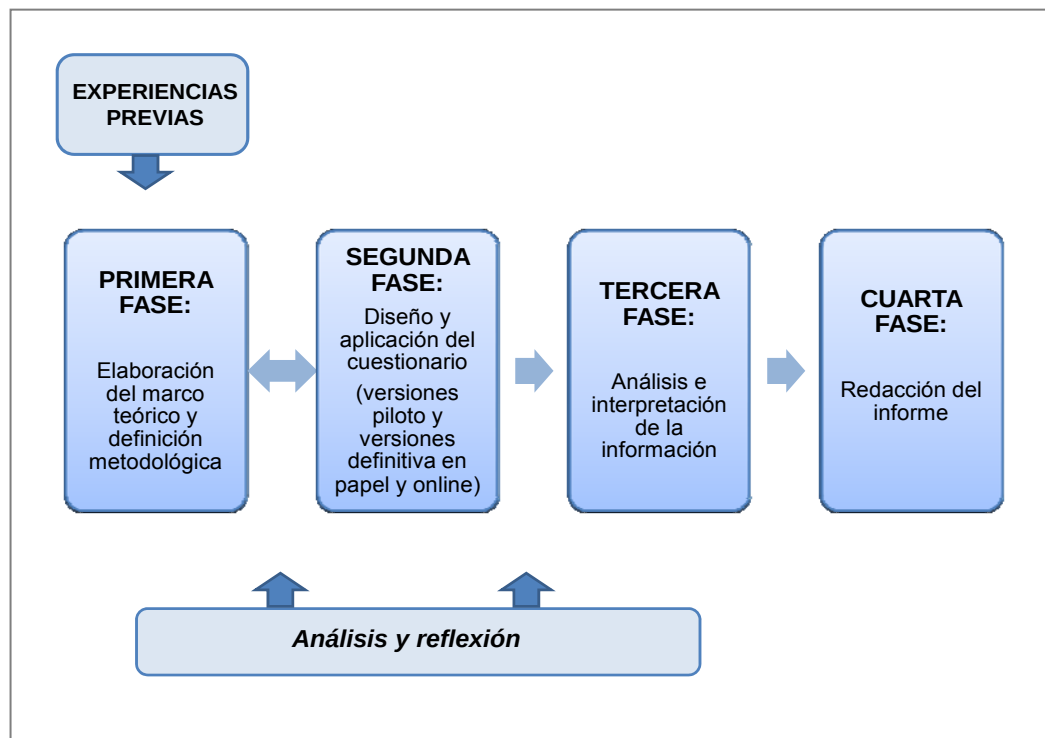
3.DISEÑO DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se presenta el diseño de la metodología de esta investigación, que se trata de un diseño no experimental transversal. En concreto, este estudio ha supuesto un doble desafío: por un lado poder reflexionar sobre una amplia revisión documental para generar conceptos orientados a establecer un posible modelo de determinantes de un aprendizaje de calidad y, por otro lado, desarrollar un estudio empírico sobre la percepción que tienen los alumnos sobre dichos determinantes. Así, el proceso global ha supuesto un desarrollo teórico-conceptual fundamentado y el estudio empírico se ha realizado contando con la participación de nueve universidades madrileñas.

3.1 Proceso de investigación

El diseño metodológico aplicado en este estudio se divide en cuatro fases, tal y como se muestra en la Figura 5.1.

Figura 5.1. Diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia

A continuación se desarrollará con más detalle dicho proceso:

- **EXPERIENCIAS PREVIAS:** Hubo dos circunstancias preliminares que sirvieron de punto de partida en el presente estudio. Por un lado, la elaboración del trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA)¹⁵⁶ y por otro lado, la participación dentro de dos proyectos propios reconocidos por la Universidad Pontificia Comillas, en adelante COMILLAS, denominados: “Análisis, puesta en marcha y evaluación de una metodología centrada en el aprendizaje en ADE a la luz

¹⁵⁶ Este trabajo de investigación estaba centrado en la evaluación de las competencias de los alumnos dentro del proceso de implementación del EEES de la Titulación de Administración y Dirección de Empresas en COMILLAS. Concretamente se analizaba la percepción del desarrollo de cuatro competencias básicas (Organización y planificación, Resolución de problemas y toma de decisiones, Habilidades con el ordenador y, por último, Trabajo en equipo) y su relación con otras variables como la Autoeficacia, la Autorregulación y los Enfoques de Aprendizaje, variables contempladas también en el presente estudio.

del EEES¹⁵⁷ y “Análisis del nivel de desarrollo de las competencias de Autonomía e Iniciativa personal y la de Aprender a aprender en los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria”. Ambas experiencias sirvieron para delimitar y profundizar el campo de estudio elegido así como realizar una revisión bibliográfica inicial.

▪ **PRIMERA FASE: Elaboración del marco teórico y definición metodológica:**

Durante esta fase se llevó a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva de las principales investigaciones, estudios y obras relacionadas con el tema de investigación con el fin de concretar y fundamentar el marco teórico. Además, se definieron los objetivos e hipótesis así como la metodología de investigación. Concretamente las actividades desempeñadas en esta fase fueron:

- 4) Identificación, selección, revisión y análisis de fuentes documentales y bases de datos sobre:
 - Aspectos de contexto y antecedentes
 - Conceptos generales
 - Conceptos específicos del tema de investigación
- 5) Redacción de los contenidos del marco teórico.
- 6) Elaboración de una propuesta de modelo de determinantes del aprendizaje teniendo en cuenta la revisión bibliográfica.
- 7) Redacción de la fundamentación metodológica del estudio empírico.
- 8) Identificación y operacionalización de las variables de estudio.
 - Formulación de los objetivos de investigación
 - Operacionalización de conceptos teóricos clave
 - Delimitación de la población de estudio

¹⁵⁷ Se puede ampliar más sobre los resultados obtenidos en este proyecto en Muñoz San Roque (2012).

▪ **SEGUNDA FASE: Diseño y aplicación del cuestionario:** Tras realizar la fase de fundamentación teórica, se pasó a concretar la parte empírica, para lo cual se diseñaron y aplicaron los instrumentos de recogida de información. Se desempeñaron las siguientes tareas:

- 4) Elección del método de encuesta: en este caso se decidió optar por un cuestionario¹⁵⁸ que agrupara distintos instrumentos, tal y como se presentará posteriormente.
- 5) Selección de la muestra: Se acordó limitar la muestra a alumnos de los dos primeros cursos de las titulaciones de grado de Educación Infantil y de Educación Primaria de las universidades madrileñas, lo que se justificará con más detalle en el apartado del contexto de la investigación.
- 6) Planificación y diseño del cuestionario: Hasta elaborar la versión definitiva que se ha aplicado a los alumnos, se han seguido estos pasos:
 - a) Selección de las variables a estudiar.
 - b) Redacción de los ítems de la primera versión.
 - c) Mejora del formato del cuestionario (se realizaron distintas pruebas de formato para facilitar su lectura y reducir su extensión al menor número de páginas posible). Más adelante se presentará la estructura del mismo.
- 7) Aplicación del cuestionario piloto (versión 1). Se administró una versión de prueba en papel a 114 alumnos en abril-mayo de 2011: 67 alumnos del primer curso del grado de Educación Infantil (27 de COMILLAS y 40 alumnos del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, en adelante, CES-Don Bosco) y 47 alumnos del primer curso del

¹⁵⁸ Según Cea (2004) es la mejor opción para este tipo de estudios ya que permite abarcar un amplio abanico de cuestiones (objetivas y/o subjetivas) en un mismo estudio y facilita la comparación de resultados, al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas para, posteriormente, mediante técnicas estadísticas de análisis, poder examinar la relación entre las distintas variables.

grado de Educación Primaria (19 alumnos de COMILLAS y 28 de CES-Don Bosco).

- 8) Proceso de validación de contenido utilizando tres estrategias: validación de contenido por parte de un grupo de alumnos¹⁵⁹, de expertos¹⁶⁰ (en metodología y en el objeto de estudio) y prueba piloto.
- 9) Revisión y ajuste del cuestionario. Tras la aplicación del cuestionario, que permitió realizar una primera exploración sobre este tema y, tras una revisión bibliográfica, se procedió a realizar una segunda versión subsanando las imprecisiones de la anterior y tomando como referencia las sugerencias y los comentarios recibidos durante el proceso de validación de contenido y de validación de expertos. Así, se realizaron cambios en: el sentido de las opciones de respuestas (de menor a mayor), se sustituyó el Documento Nacional de Identidad (DNI) por el Número de Identificación Fiscal (NIF) para evitar posibles repeticiones al solicitar sólo los cuatro últimos dígitos, se eliminó un apartado sobre el tipo participación en clase que prefería el alumno y se mejoró la expresión de las preguntas sobre la carga de trabajo, la presión académica y la relación del alumno con el profesor.
- 10) Proceso de validación utilizando dos estrategias: validación de contenido por parte de un grupo de alumnos¹⁶¹ y prueba piloto. Se aplicó el cuestionario piloto

¹⁵⁹ La validación de contenido por parte de un grupo de alumnos se llevó a cabo a través de una aplicación del cuestionario al grupo compuesto por 19 alumnos del primer curso de Educación Primaria de COMILLAS durante el curso 2010-11. Este grupo realizó el proceso completo del cuestionario, comentando en voz alta los ítems, sus respuestas así como posibles dificultades de comprensión y haciendo explícitos otros pensamientos surgidos durante la aplicación. Este mismo proceso de validación de contenido se realizó con dos maestros que desarrollan su labor profesional en la actualidad. Esta validación permitió realizar una indagación exploratoria cualitativa con sus protagonistas, detectar fallos y mejorar la expresión de algunos ítems.

¹⁶⁰ Se consultaron a tres expertos: dos sobre el objeto de estudio y un experto en metodología para que valoraran el instrumento y propusieran mejoras al mismo.

a 27 alumnos de la titulación de Psicología el 16 de febrero de 2012. Junto con la aplicación se preparó un taller posterior a petición del profesor de la asignatura.

- 11) Revisión, ajuste y entrega de informes a los alumnos. A cada alumno se le propuso, de forma voluntaria, facilitar su correo electrónico para que pudieran recibir un informe, si lo deseaban. Todos los alumnos lo solicitaron. A las pocas semanas de su aplicación, se produjo la devolución personal de los resultados que fueron contextualizados por el profesor de la asignatura en cuyo tiempo de clase se realizó la prueba. Se puede consultar un ejemplo de este tipo de informe en el Anexo H.
- 12) Aplicación de la versión definitiva de los cuestionarios. Tuvo lugar entre febrero y mayo de 2012.
- 13) Planificación y desarrollo de las entrevistas con los responsables académicos. Se llevaron a cabo diversas entrevistas semiestructuradas durante los días en los que se visitaba el centro para la aplicación de los cuestionarios a los alumnos y fueron respondidas por jefes de estudio, coordinadores o profesores, según el centro con el fin de obtener más información sobre cada uno de los centros.

¹⁶¹ La validación de contenido, en esta ocasión, se llevó a cabo con un grupo de 27 alumnos del tercer curso durante el curso 2011-12, quienes no se incluyeron en la muestra final de la investigación. Este grupo respondió al cuestionario, comentando en voz alta los ítems, sus respuestas así como posibles dificultades de comprensión y haciendo explícitos otros pensamientos surgidos durante la aplicación. Todas las aportaciones fueron recogidas por escrito. Esta validación permitió realizar una indagación exploratoria cualitativa con sus protagonistas, detectar fallos y mejorar la expresión de algunos ítems. Pero además, la aplicación del cuestionario tenía otra finalidad: que el alumno pudiera valorar su percepción sobre su propio aprendizaje. Esta finalidad se materializó en el desarrollo de un taller dividido en dos fases: 1) Reflexión; 2) Acción (donde se expuso a través de una pequeña charla la definición de las principales variables que inciden en la percepción de calidad del aprendizaje y que han sido contempladas en este estudio - Enfoques de aprendizaje, Autoeficacia Académica, Autorregulación y el Contexto de aprendizaje).

- 14) Preparación de los cuestionarios para el análisis: codificación de las preguntas abiertas y cerradas, depuración de los cuestionarios y vaciado de datos en los programas *Gandia BarbWin*, *Excel* y *IBM SPSS Statistics*¹⁶².

▪ **TERCERA FASE: Análisis e interpretación de la información:** en esta fase se procedió a realizar los análisis estadísticos de los datos, los gráficos, las interpretaciones y las conclusiones finales. En esta fase se desarrollaron las siguientes actividades:

- 4) Análisis de los datos
- 5) Interpretación de resultados a la luz del marco teórico
- 6) Extracción de las primeras conclusiones
- 7) Discusión y prospectiva

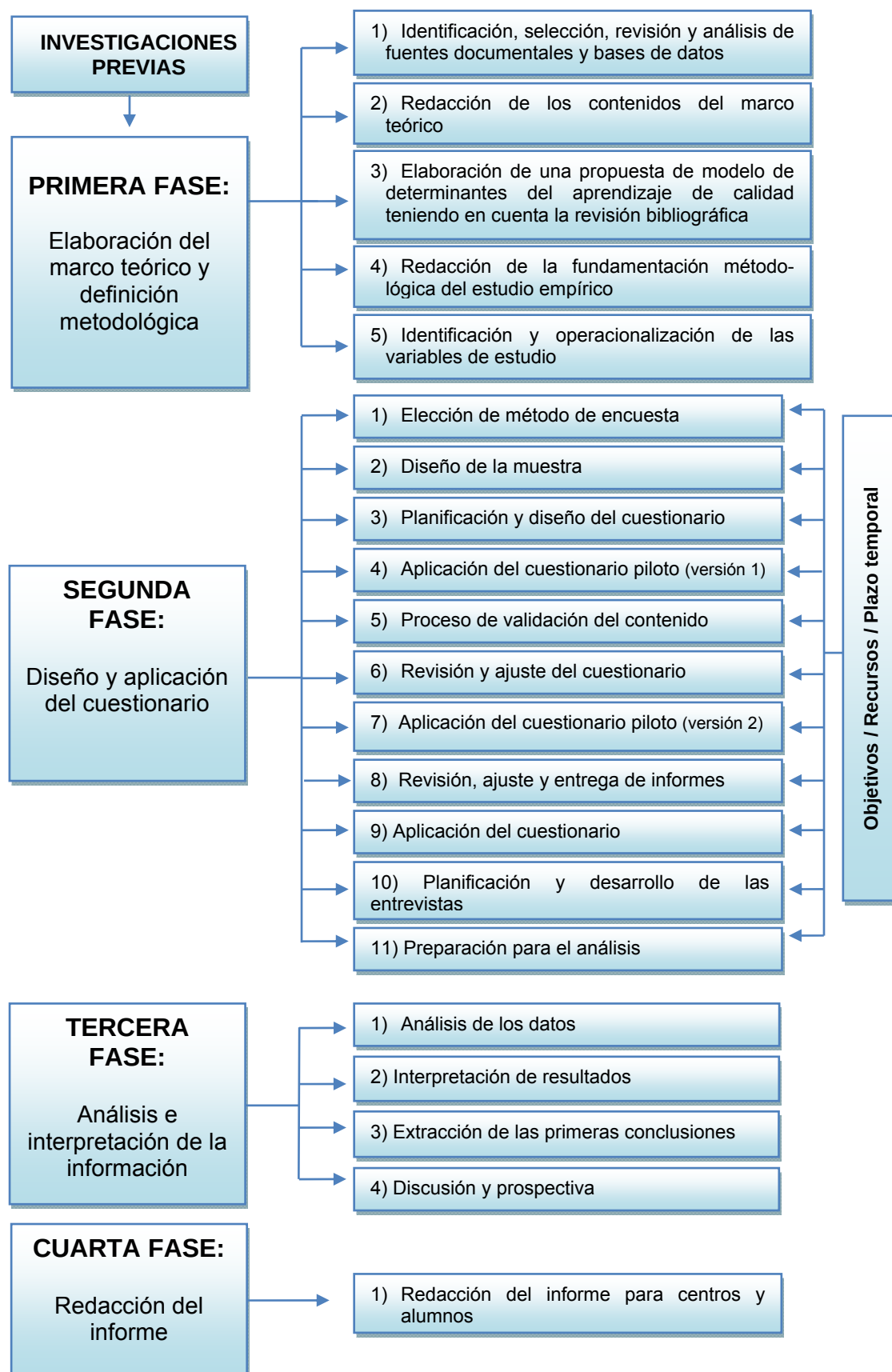
▪ **CUARTA FASE: Redacción del informe**

- 4) Redacción del informe de investigación para los centros y los alumnos

En la Figura 5.2 se presenta de forma gráfica un resumen de las fases que han configurado esta investigación.

¹⁶² Se utilizó el programa *Gandia BarbWin* (versión 7) y el programa *Excel* (versión 2007 y 2010) para la codificación de los datos y la creación de los gráficos. En cambio, se usó principalmente *IBM SPSS Statistics* (versión 20) para el análisis de datos. Además se utilizaron calculadoras *online* para otro tipo de análisis más específicos (tamaño del efecto y el cálculo para la prueba de la diferencia entre dos coeficientes de correlación Independientes).

Figura 5.2. Fases de la investigación



Fuente: Elaboración propia

4. JUSTIFICACIÓN DE LA MUESTRA ELEGIDA

Tras el recorrido por la situación actual de la Educación Superior en el primer capítulo se mostró que el marco educativo actual centrado en el aprendizaje junto con la convergencia europea ha supuesto un fenómeno de cambio que propicia la necesaria reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las nuevas generaciones. Tomar como referencia la Educación Superior supone centrarse en un perfil concreto, el de alumno universitario, al que se le atribuye la capacidad de discernir, responsabilizarse y de actuar con criterio (Giné, 2007). La opinión del alumno reviste gran relevancia ya que éste, en todas las etapas educativas, es el sujeto del verbo “aprender” y además, el principal protagonista del marco educativo actual centrado en el aprendizaje. Se trata de un miembro clave de la institución educativa que está implicado directamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje que frecuentemente condiciona su trabajo, su forma de estudiar y sus relaciones con los profesores y con la institución (Cea D’Ancona, 2004; Pozo, 2008). Así también lo avala Pintrich (2000b), experto en psicología educacional y editor de la revista *Educational Psychologist*, que afirma que destacan prioritariamente dos temas entre los publicados e investigados durante 1995-2000:

- a) El alumno en cuanto sujeto de su propio aprendizaje.
- b) El aprendizaje en su sentido más amplio, no meramente cognitivo sino aludiendo al dominio afectivo, valores y ajustes personales.

En este sentido resulta imprescindible conocer la percepción de los alumnos sobre los factores que inciden en cómo aprenden, ya que será lo que ofrecerá más información sobre cómo mejorar las prácticas docentes (Zabalza, 2002) y conocer más sobre las dimensiones del aprendizaje y cómo mejorarlo (Mattos, 2011).

Es decir, el estudiante y su forma de aprender es el punto de partida clave para seguir avanzando en el terreno educativo. A pesar de ello, la voz del alumnado universitario tiene menos opciones de ser escuchado que otros colectivos (profesores, responsables académicos, etc.) y no ha tenido el protagonismo deseable como parámetro de calidad de un sistema de Educación Superior que se articula en torno al aprendizaje del alumno, ya que en la práctica, el acercamiento a sus percepciones en relación con su experiencia de aprendiz (no como usuario de servicios universitarios) no está tan generalizado ni sus resultados han revertido realmente en una mayor calidad del sistema (García Martín, 2011; Santos, 1999).

En cualquier caso, el estudiante conoce sobre este proceso y este conocimiento puede ser formalizado mediante el lenguaje y recogido a través de cuestionarios ya que se asume que el alumno puede ser capaz de adquirir, construir y usar conocimientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del que forma parte¹⁶³ (Giné, 2007).

Por tanto, son varios los motivos que explican la importancia de poner el énfasis en el alumno y su percepción. A continuación, se concretarán las características del perfil del alumnado del presente estudio: estudiantes del grado de Educación Infantil o de Educación Primaria, de un centro universitario madrileño que se encuentre en primer o segundo curso y la justificación de esta elección.

¹⁶³ Conviene reseñar que el conocimiento que posee el alumnado ha sido considerado por la comunidad investigadora a través de diversos estudios que se han centrado en el punto de vista del alumno, especialmente tras el cambio de marco educativo, ya que la percepción de éste es clave para entender y mejorar el proceso. La mayoría de las investigaciones ha tratado de desentrañar las percepciones de los alumnos a través de inventarios (Entwistle y Waterson, 1988; Speth y Brown, 1998) o a través de preguntas abiertas, entrevistas en profundidad o la combinación de varios de estos métodos.

4.1 Estudiantes del grado de Educación Infantil y del grado de Educación Primaria en un centro universitario madrileño

Se han elegido estos estudios porque se tratan de titulaciones que preparan para el desempeño de la profesión de maestro, lo que supone un doble interés en analizar cómo perciben su aprendizaje: como alumnos y como futuros docentes. Además, según la LOMCE: “La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona” (LOMCE, 2013, p. 97860). Y si la educación inicial resulta clave, cuánto más relevante será disponer de profesores cualificados en dicha formación.

Estas titulaciones además, tienen como valor añadido que, tal y como se reflejaba en el *Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio* (ANECA, 2005a), las diferentes titulaciones de Magisterio tomadas en su conjunto (Educación Infantil, Educación Primaria, Audición y Lenguaje, Educación Musical, Educación Física, Educación Especial y Lengua Extranjera) son las titulaciones universitarias con mayor oferta y demanda de plazas y también con mayor nivel de matriculación. En concreto la oferta de plazas ascendía a 27402 y la demanda era superior, llegando a los 30932 peticionarios. Algunos datos relevantes de este estudio ponen de manifiesto que las titulaciones más demandadas por los estudiantes correspondían con las titulaciones de Maestro en Educación Infantil, seguida por la de Educación Física y la de Maestro en Educación Primaria.

Es preciso resaltar además que de las nueve universidades que han participado en este estudio, tres de ellas (Autónoma de Madrid, Complutense de Madrid y Pontificia COMILLAS) estaban consideradas entre las cinco mejores donde se imparten el grado

de Educación Infantil y/o el de Educación Primaria, según el ranking realizado por el periódico El Mundo sobre las mejores universidades españolas (Mellado, 2012, 9 de mayo)¹⁶⁴.

4.2 Alumnos de los primeros años de carrera¹⁶⁵

El fenómeno del cambio generacional y la existencia de realidades estudiantiles diversificadas plantean hoy una reflexión renovada. Merecen la atención, en especial, los primeros cursos de incorporación a la universidad ya que se nota especialmente la separación existente entre el Bachillerato y la Universidad.

El motivo de considerar dentro de la muestra de estudio, el primer curso lo justifica Johnston (2013, p.10) de esta manera: “El primer año es una parte importante de la experiencia de todo universitario y merece una atención seria en cualquier universidad. Este es un indicador clave de la calidad de la educación, de su competitividad y de su buen estado en el siglo XXI”. Se trata, por tanto, de uno de los momentos más significativos de la experiencia universitaria y representa el inicio de un periodo de cambio clave en la vida social del individuo y en su desarrollo intelectual. Esto requiere un alto nivel de esfuerzo por parte de las universidades en hacer de ello una experiencia exitosa.

¹⁶⁴ El orden de este ranking para el grado de Educación Infantil es: 1) Autónoma de Barcelona; 2) Complutense de Madrid; 3) Ramón Llull; 4) Jaume I y 5) Autónoma de Madrid. Para el grado de Educación Primaria es: 1) Autónoma de Barcelona; 2) Complutense de Madrid; 3) COMILLAS; 4) Autónoma de Madrid y 5) Ramón Llull (Mellado, 2012, 9 de mayo). Se menciona este ranking por ser frecuentemente consultados por sus potenciales alumnos como criterio para tomar sus decisiones acerca de la titulación y el centro a estudiar.

¹⁶⁵ Según la tradición pedagógica anglosajona ha sido ampliamente estudiada la experiencia del primer curso en la universidad (Harvey, Drew y Smith, 2006; Yorke y Longden, 2007) y se conoce en la literatura de investigación como *FYE (First Year Experience)* o también por su traducción al español como *EPAU (Experiencia de Primer Año de Universidad)* que propone Johnston (2013).

La justificación de por qué estudiar también el segundo curso reside en que comparte varias características con el primer curso pero además tiene otras señas de identidad como, por ejemplo, se diferencia todavía claramente de los cursos finales de la titulación donde el alumno percibe que tiene mayor contacto con el perfil profesional (debido al diseño del plan de estudios, la realización de prácticas así como otro tipo de actividades complementarias vinculadas directamente con el perfil profesional).

Es importante también el paso de primero a segundo, no sólo de un modo cuantitativo (cuántos pasan al siguiente curso) sino además cualitativo ya que influiría en la viabilidad, la motivación y los intereses de los alumnos. Esta transición puede tratarse de un momento clave o bien, para reorientarse, revisar las expectativas y los planteamientos o bien, para retirarse o disminuir la motivación, o bien, para quedarse. Por tanto, esta experiencia de transición tiene una relación directa con la permanencia de los estudiantes, su seguimiento y su éxito, entendiendo aquí éxito como la oportunidad de alcanzar su pleno potencial (Johnston, 2013).

Es cierto que las experiencias de los primeros años son variadas y están rodeadas de diversos cambios, tanto culturales como académicos, sociales y personales. Por tanto, quizás fuese mejor pensar en términos de múltiples primeros, con transiciones matizadas, influenciadas por distintos bagajes y contextos, en vez de pensar en un formato unificado y válido para todos.

Teniendo más información sobre la situación de los primeros años universitarios, se podrán detectar mejor las deficiencias y se podrá trabajar en el desarrollo de transición entre los estudios previos (Bachillerato) y el primer curso en la universidad, lo que es de vital importancia ya que permitirá mejorar la preparación universitaria (Whittaker, 2008); facilitar la integración en el ambiente universitario, tanto a nivel

académico como social; incentivar el desarrollo de un aprendizaje autónomo; facilitar y mejorar el acceso a la población estudiantil así como mejorar la empleabilidad y los perfiles de los nuevos titulados universitarios.

Además, se podría añadir otro motivo importante: analizar la tasa de abandono. Según Bowyer (2012), casi un tercio de los estudiantes de los países miembros de la OCDE abandonan la Educación Superior antes de completar sus estudios, gran parte de ellos en el primer curso¹⁶⁶, aunque esta tasa varía en función de las titulaciones. Generalmente, este tipo de altas tasas de deserción universitaria no son favorables para los estudiantes (retraso en la obtención de la cualificación, coste de estudios sin obtener titulación, menos opciones de trabajo), ni para las instituciones (tarifas de ingreso, reputación) ni para la sociedad (coste con pocos beneficios, menos ciudadanos titulados de Educación Superior).

Una vez introducido el contexto de investigación se analizará la muestra de este estudio.

5.DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DE INVESTIGACIÓN

La población objeto de estudio en esta investigación está constituida por los 3835 estudiantes matriculados en los dos primeros cursos de las titulaciones de grado de Educación Infantil y de grado de Educación Primaria de nueve universidades madrileñas durante el curso académico 2011-12. La muestra que tomamos como

¹⁶⁶ Resultados similares durante el periodo 1991-97 ya se publicaron en España en el informe global realizado por el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003), donde se reflejaba que un 26% de los estudiantes universitarios dejaban sus estudios o cambiaban de carrera y lo que es importante resaltar, un 16% de esos abandonos se producen durante el primer curso. Según esto se infiere que la integración de los alumnos en la universidad durante este primer curso va a influir de forma decisiva en su devenir académico.

punto de partida de la investigación fue de 2682 alumnos pero se descartaron los alumnos pertenecientes al programa Erasmus (14), los alumnos del curso de Adaptación al grado de Educación Infantil y de Primaria (32 alumnos), así como los cuestionarios que tenían más de 20 opciones de respuesta sin contestar (19). Configurándose, por tanto, una muestra final de 2617 alumnos, lo que supone un 68.23% de participación con respecto a los matriculados oficialmente en los grupos encuestados.

Para realizar esta investigación se contactó con cada una de las quince universidades madrileñas que impartían estas titulaciones durante dicho curso académico. De las quince universidades, hubo respuesta positiva de nueve de ellas (60% del total). Así, han participado tres universidades públicas (Universidad de Alcalá, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Complutense de Madrid), tres privadas (COMILLAS¹⁶⁷, Fundación Universitaria San Pablo-CEU –en adelante San Pablo-CEU- y Universidad Francisco de Vitoria) y, por último, tres centros adscritos de titularidad privada a otras universidades de la Comunidad de Madrid (CES-Don Bosco, la Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI -en adelante ESCUNI- y la Escuela Universitaria de Magisterio "Cardenal Cisneros"¹⁶⁸ -en adelante Cardenal Cisneros-).

A continuación, se presentará con más detenimiento la muestra que se ha utilizado para este estudio. En la Tabla 5.1 aparece su distribución en función de la universidad a la que pertenecen, la titulación y el curso de los alumnos participantes en el estudio.

¹⁶⁷ COMILLAS es una Universidad de la Iglesia, dirigida por la Compañía de Jesús, una institución privada. A efectos de esta investigación y, de cara a la agrupación de datos, se considerará como universidad privada, dado que comparte varias características con las otras privadas (San Pablo-CEU y Universidad Francisco de Vitoria) como son: su financiación por parte de organismos privados o su seguimiento más personalizado al tener grupos más pequeños, entre otras.

¹⁶⁸ CES-Don Bosco y ESCUNI están adscritas a la Universidad Complutense de Madrid y Cardenal Cisneros, en cambio, está adscrita a la Universidad de Alcalá. Estos centros privados adscritos tienen la peculiaridad de que comparten el mismo plan de estudios que las universidades públicas a las que están vinculadas.

Tabla 5.1. Distribución general de la muestra

		1º	2º	1º	2º	TOTAL
		INFANTIL	INFANTIL	PRIMARIA	PRIMARIA	
UNIVERSIDAD		N Matriculados	N Matriculados	N Matriculados	N Matriculados	N Matriculados
		N Encuestados	N Encuestados	N Encuestados	N Encuestados	N Encuestados
		(% sobre el total matriculado)	(% sobre el total matriculado)	(% sobre el total matriculado)	(% sobre el total matriculado)	(% sobre el total matriculado)
PÚBLICAS	ALCALÁ DE HENARES	149	151	156	153	609
		90	114	116	116	436
		60.40%	75.50%	74.36%	75.82%	71.59%
	AUTÓNOMA DE MADRID	186	200	295	171	852
		110	165	166	127	568
		59.14%	82.50%	56.27%	74.27%	66.67%
	COMPLUTENSE	233	143	366	223	965
		151	110	245	168	674
		64.81%	76.92%	66.94%	75.34%	69.84%
C. ADSCRITOS	CARDENAL CISNEROS		81		93	174
			52		63	115
			64.20%		67.74%	66.09%
	CES - DON BOSCO	155	159	152	140	606
		109	59	92	76	336
		70.32%	37.11%	60.53%	54.29%	55.45%
	ESCUNI	163		182		345
		125		149		274
		76.69%		81.87%		79.42%
PRIVADAS	COMILLAS	27	31	32	30	120
		16	27	28	25	96
		59.26%	87.10%	87.50%	83.33%	80.00%
	FRANCISCO DE VITORIA	24	20	24	16	84
		15	14	17	11	57
		62.50%	70.00%	70.83%	68.75%	67.86%
	SAN PABLO-CEU	16	19	24	21	80
		11	12	19	19	61
		68.75%	63.16%	79.17%	90.48%	76.25%
	TOTAL CURSO					
	(%) de la muestra total recogida		627	553	832	2.617
			23.96%	21.13%	31.79%	100%

Como puede observarse, en el primer curso del grado de Educación Infantil colaboraron un total de 627 alumnos (23.96%) y 553 alumnos (21.13 %) de segundo

curso. Por otro lado, en primero del grado de Educación Primaria participaron 832 alumnos (31.79%) y 605 alumnos (23.12%) de segundo.

Tal y como se observa en dicha tabla, en la distribución general de sujetos de la muestra queda reflejado un cierto equilibrio porcentual entre los estudiantes del grado de Educación Infantil con un 45.09% y de Primaria con un 54.91%, así como en cada uno de los cuatro cursos encuestados donde se registran entre un 20-24% de participación. Este equilibrio se rompe con el primer curso del grado de Educación Primaria donde se han recogido más cuestionarios (un 31.79%), lo cual se justifica porque el número de matriculados es superior en todos los centros, salvo en CES-Don Bosco.

En la Tabla 5.2 quedan registrados los grupos encuestados. Se tuvo en cuenta para su selección, tanto la homogeneidad dentro de cada grupo (misma titulación, mismo turno horario -mañana o tarde-, modalidad presencial), como la heterogeneidad (diversidad de género, de titulación -Infantil y Primaria-, alumnos pertenecientes a universidades públicas, privadas o centros adscritos, modalidad bilingüe o no, así como el tipo de estudios previos, entre otros).

En el caso de la Universidad de Alcalá, se encuestó a los 12 grupos existentes (100%), es decir, en tres grupos en cada curso de las dos titulaciones.

En la Universidad Autónoma de Madrid participaron 15 grupos de los 20 existentes (cuatro en cada curso del grado de Infantil y seis en cada curso del grado de Primaria), lo que supone cubrir el 75% de los grupos.

En cuanto a la Universidad Complutense, se aplicó en 14 grupos de los 22 existentes (63% total de los grupos), incluyendo el único grupo bilingüe que se impartía.

Con respecto al centro CES-Don Bosco, se encuestaron a 15 de los 16 grupos ofertados, lo que supone un 93.75%.

Tanto en el centro Cardenal Cisneros, como en ESCUNI, se pudo aplicar en un curso, o bien primero o bien segundo de ambos grados. Así, en ESCUNI participaron ocho grupos de los nueve ofertados: lo que supone aplicarlo en cuatro grupos de primero, tanto de Infantil como de Primaria. En cambio, en Cardenal Cisneros, sólo se pudo encuestar al segundo curso de ambos grados, aplicándose en cinco grupos de los siete ofertados y en los dos grupos del Curso de Adaptación al grado de Infantil y al de Primaria, aunque estos dos grupos han sido descartados de la investigación por no ser una muestra representativa.

Con respecto a las tres universidades privadas, que disponían de un solo grupo en cada curso y titulación, se aplicó el cuestionario en cada uno de los grupos posibles.

Por lo tanto, se encuestaron a cuatro universidades, de las nueve totales, a todos los grupos existentes, tanto del grado de Educación Infantil como del de Primaria. En el resto de centros se pudo administrar el cuestionario a un alto porcentaje de grupos y alumnos, aunque este porcentaje disminuye en los centros de ESCUNI y Cardenal Cisneros donde sólo se pudo aplicar a un solo curso de los dos posibles (primero o segundo). En total, se aplicó el cuestionario en 81 grupos de los 113 existentes, lo que supone cubrir el 71.68 % de los grupos posibles.

Capítulo 5: Objetivos, muestra y variables

Tabla 5.2. Distribución general de los grupos encuestados

UNIVERSIDAD		1º INF.	2º INF.	1º PRIM.	2º PRIM.	TOTAL	
PÚBLICAS	ALCALÁ DE HENARES	2/2	3/3	2/2	3/3	10/10	Grupos aplicados de Mañana /Total Mañana
		0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	Grupos aplicados Bilingües /Total Bilingües
		1/1	0/0	1/1	0/0	2/2	Grupos aplicados de Tarde /Total Tarde
	AUTÓNOMA DE MADRID	2/2	2/2	2/3	2/3	8/10	Grupos aplicados de Mañana /Total Mañana
		0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	Grupos aplicados Bilingües /Total Bilingües
		1/2	2/2	3/3	1/3	7/10	Grupos aplicados de Tarde /Total Tarde
	COMPLU- TENSE	1/3	2/3	2/2	2/3	7/11	Grupos aplicados de Mañana /Total Mañana
		0/0	0/0	1/1	0/0	1/1	Grupos aplicados Bilingües /Total Bilingües
		2/2	0/2	3/3	1/3	6/10	Grupos aplicados de Tarde /Total Tarde
C. ADSCRITOS	CARDENAL CISNEROS	0/2	1/2	0/2	1/2	2/8	Grupos aplicados de Mañana /Total Mañana
		0/1	1/1	0/1	1/1	2/4	Grupos aplicados Bilingües /Total Bilingües
		0/1	1/1	0/0	0/0	1/2	Grupos aplicados de Tarde /Total Tarde
	CES - DON BOSCO	2/2	2/2	2/2	1/2	7/8	Grupos aplicados de Mañana /Total Mañana
		1/1	1/1	1/1	1/1	4/4	Grupos aplicados Bilingües /Total Bilingües
		1/1	1/1	1/1	1/1	4/4	Grupos aplicados de Tarde /Total Tarde
	ESCUNI	2/2	0/2	3/4	0/4	5/12	Grupos aplicados de Mañana /Total Mañana
		0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	Grupos aplicados Bilingües /Total Bilingües
		2/2	0/1	1/1	0/1	3/5	Grupos aplicados de Tarde /Total Tarde
PRIVADAS	COMILLAS	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	Grupos aplicados de Mañana /Total Mañana
		1/1	1/1	1/1	1/1	4/4	Grupos aplicados Bilingües /Total Bilingües
		0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	Grupos aplicados de Tarde /Total Tarde
	FRANCISCO DE VITORIA	1/1	1/1	1/1	1/1	4/4	Grupos aplicados de Mañana /Total Mañana
		0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	Grupos aplicados Bilingües /Total Bilingües
		0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	Grupos aplicados de Tarde /Total Tarde
	SAN PABLO- CEU	1/1	1/1	1/1	1/1	4/4	Grupos aplicados de Mañana /Total Mañana
		0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	Grupos aplicados Bilingües /Total Bilingües
		0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	Grupos aplicados de Tarde /Total Tarde
TOTAL		11/15	12/16	13/17	11/19	47/67	Grupos aplicados de Mañana /Total Mañana
		2/3	3/3	3/4	3/3	11/13	Grupos aplicados Bilingües /Total Bilingües
		7/9	4/7	9/9	3/8	23/33	Grupos aplicados de Tarde /Total Tarde
		20/27	19/26	25/30	17/30	81/113 (71.68 %)	

Si estudiamos con detenimiento a los alumnos encuestados se pueden identificar varios criterios que les dotan de características diferenciadoras como son: el tipo de universidad al que pertenecen (públicas, privadas o centros adscritos), el sexo, la edad, su plan de estudios con asignaturas bilingües o no, el turno en el que estudia y sus estudios previos para elegir la carrera. Todo esto se detallará a continuación.

5.1 Distribución de la muestra según el tipo de universidad

Tal y como se ha comentado, las universidades madrileñas donde se pudieron aplicar el cuestionario fueron nueve: tres universidades públicas, tres privadas y tres centros adscritos. En la Tabla 5.3, se han agrupado las universidades según esta clasificación. El porcentaje de alumnos procedentes de universidades públicas es el más alto ya que cuentan con un mayor número de grupos matriculados por curso, con una media de 60 alumnos por clase, lo que incrementa considerablemente con respecto al número de alumnos posibles las universidades privadas, por ejemplo, que disponen de un solo grupo de 20-35 alumnos como máximo.

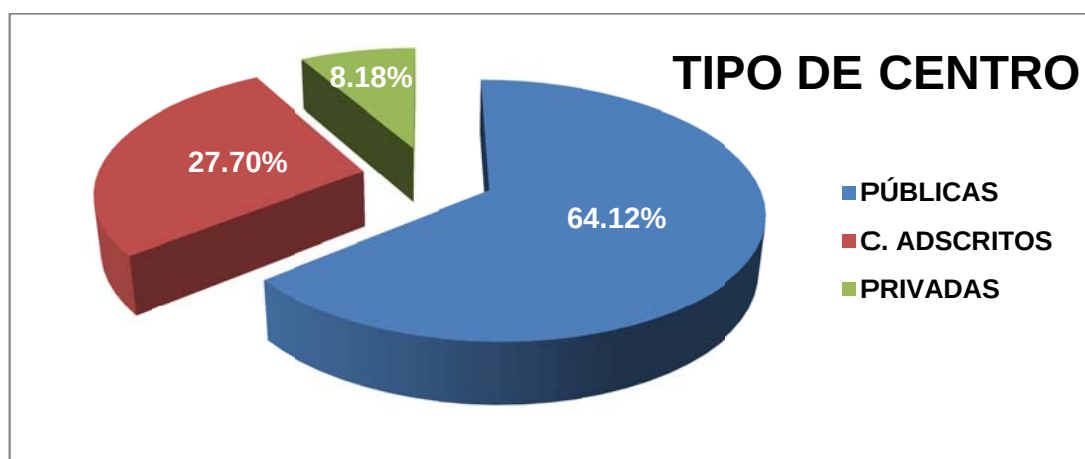
Así, por ejemplo, la Universidad Autónoma de Madrid tiene cuatro grupos en primero y segundo del grado de Educación Infantil (dos de mañana y dos de tarde) y seis grupos en primero y segundo del grado de Educación Primaria (tres de mañana y tres de tarde). En esta misma línea, la Universidad Complutense tiene en primero y segundo curso del grado de Educación Infantil tres turnos de mañana y dos de tarde. En Educación Primaria se amplían a tres grupos de mañana y tres de tarde en los dos primeros cursos.

Tabla 5.3. Descripción de la muestra según el tipo de universidad

CURSO	TIPO DE UNIVERSIDAD			TOTAL
	PÚBLICAS	PRIVADAS	C. ADSCRITOS	
1º INFANTIL	351	42	234	627
	55.98%	6.70%	37.32%	100%
2º INFANTIL	389	53	111	553
	70.34%	9.58%	20.07%	100%
1º PRIMARIA	527	64	241	832
	63.34%	7.69%	28.97%	100%
2º PRIMARIA	411	55	139	605
	67.93%	9.09%	22.98%	100%
TOTAL (%)	1678	214	725	2617
	64.12%	8.18%	27.70%	100%

Esta distribución de los alumnos participantes agrupados por el tipo de centro en el que están matriculados se resume en el Gráfico 5.1.

Gráfico 5.1. Descripción de la muestra según el tipo de universidad



5.2 Distribución de la muestra según el género

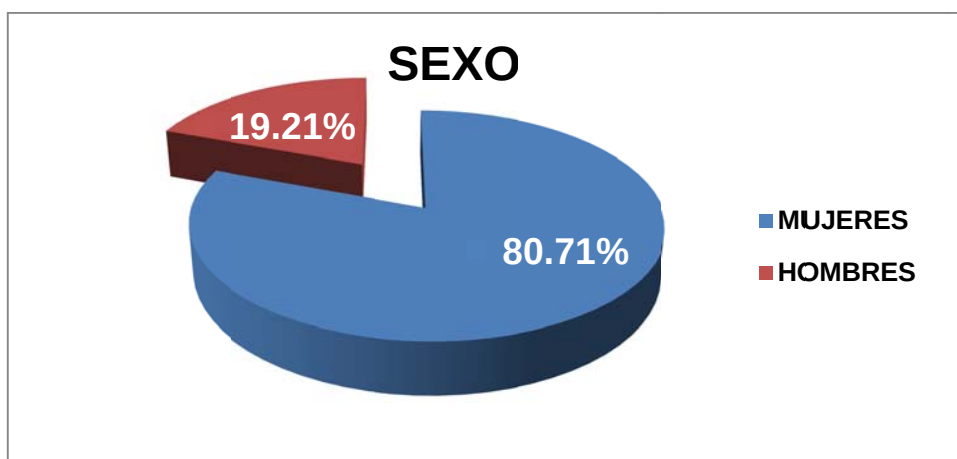
En función del género, se puede observar que en ambas titulaciones predomina el alumnado femenino, con un 80.71%, con respecto al masculino formado por tan solo el

19.21%. Esto se acentúa más en la titulación del grado de Educación Infantil con respecto a la de Educación Primaria, tal y como se puede observar en la Tabla 5.5 y en el Gráfico 5.2.

Tabla 5.4. Distribución de la muestra según el sexo

SEXO	TOTAL
MUJER	2101 80.71%
HOMBRE	502 19.21%
TOTAL	2603

Gráfico 5.2. Distribución de la muestra según el sexo



La distribución de la muestra en función del sexo, la titulación y de los cursos se puede observar en la Tabla 5.5 donde aparecen los datos en términos de frecuencias y porcentajes. Así, el porcentaje de mujeres que han respondido los cuestionarios es superior al de hombres tanto en la muestra general como en cada una de las titulaciones y en cada uno de los cursos. Estos datos están en la línea de los matriculados en las titulaciones vinculadas con la educación publicados por Eurostat (Mejer et. al., 2011). En Educación Infantil es donde se registran más mujeres, con un 96.17% en primero y un 94.72% en segundo. En Educación Primaria el porcentaje de

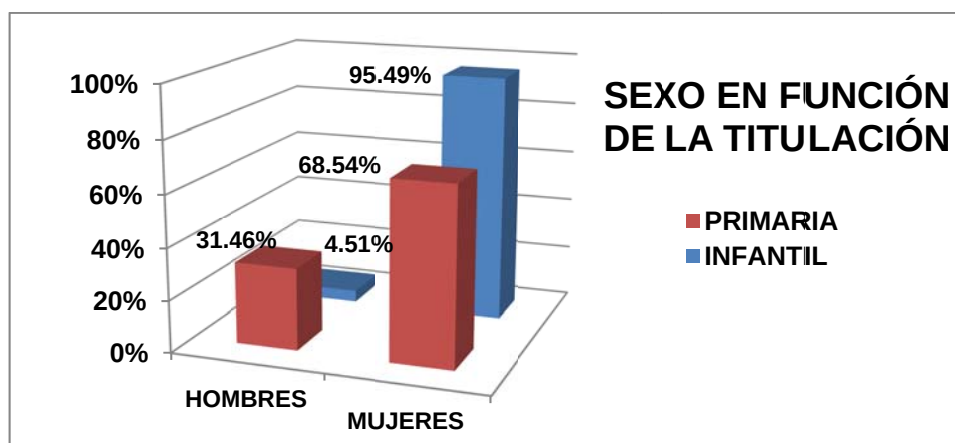
mujeres disminuye con respecto a Infantil, siendo de un 67.39% en el primer curso y un 70.12% en segundo. Aumenta, por tanto, el porcentaje de hombres hasta un 32.61% en primero y un 29.88% en segundo.

Tabla 5.5. Distribución de la muestra según el sexo y la titulación

TITULACIÓN	CURSO	MUJERES (%)	HOMBRES (%)	TOTAL
EDUCACIÓN INFANTIL	PRIMERO	603 (96.17%)	24 (3.83%)	627 (100%)
	SEGUNDO	520 (94.72%)	29 (5.28%)	549 (100%)
EDUCACIÓN PRIMARIA	PRIMERO	558 (67.39%)	270 (32.61%)	828 (100%)
	SEGUNDO	420 (70.12%)	179 (29.88%)	599 (100%)
TOTAL		2101 80.71%	502 19.29%	2603 100%

En el Gráfico 5.3 se puede observar la distribución con respecto al sexo y a la titulación que se caracteriza por registrar así un mayor número de respuestas del sexo femenino que del masculino. En concreto, la muestra está representada por un 68.54% de mujeres frente a un 31.46 % de hombres, que se distribuyen en la titulación de Educación Primaria. En cambio, el porcentaje masculino disminuye en la titulación de Educación Infantil donde se registran un 4.51% de hombres y un 95.49 % de las mujeres.

Gráfico 5.3. Distribución de la muestra según el sexo y la titulación



5.3 Distribución de la muestra según la edad

Uno de los ítems del cuestionario permitía registrar la edad de los alumnos encuestados. Así, la edad de los sujetos oscilaba entre los 18 años y los 57 años, siendo la media 20.94 años ($\sigma = 3.55$).

Tal y como se puede observar en la Tabla 5.6 la edad media de los encuestados es ligeramente superior en los alumnos de Educación Infantil con respecto a los de Educación Primaria, independientemente del curso, aunque no hay mucha diferencia entre ambas titulaciones. Esto se puede explicar ya que muchos alumnos de Infantil proceden del Ciclo Formativo de Grado Superior, por lo que se incorporan más tarde a la universidad que aquellos que proceden de Bachillerato. Sobre los estudios previos se detallará más información posteriormente.

Tabla 5.6. Media de edad por cursos

	1º GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	2ª GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	1º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	2º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Media	20.63	21.87	20.24	21.52
Desviación	2.87	3.79	3.35	3.95

En la Tabla 5.7 se ofrecen los datos relativos a la distribución de frecuencias por edad y los porcentajes de cada edad y curso sobre el total de la muestra. Como es de esperar, al centrarnos en los dos primeros cursos tanto del grado de Educación Infantil como del de Primaria, el mayor porcentaje es el comprendido entre 18-19 años con un 42.25% y el de 20-21 con un 28.90% constituyendo el 71.15% de la muestra frente al resto de las opciones. Éstas serían, en principio, las edades más comunes sin haber repetido ni haber iniciado otra carrera, es decir, que se suelen incorporar inmediatamente después de terminar la etapa de Bachillerato al primer curso y que del primer curso de grado, pasan al segundo.

Capítulo 5: Objetivos, muestra y variables

Tabla 5.7. Descripción de la edad de la muestra según los cursos participantes

EDAD	1º GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	2ª GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	1º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	2º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	TOTAL
18-19	260 41.87%	148 27.01%	485 58.57%	202 33.95%	1095 42.25%
20-21	181 29.15%	187 34.12%	181 21.86%	200 33.61%	749 28.90%
22-23	118 19.00%	105 19.16%	82 9.90%	94 15.80%	399 15.39%
24-25	26 4.19%	44 8.03%	25 3.02%	39 6.55%	134 5.17%
26-27	16 2.58%	21 3.83%	18 2.17%	24 4.03%	79 3.05%
28-29	8 1.29%	14 2.55%	12 1.45%	9 1.51%	43 1.66%
30-31	4 0.64%	12 2.19%	7 0.85%	9 1.51%	32 1.23%
32-33	3 0.48%	3 0.55%	8 0.97%	6 1.01%	20 0.77%
34-35	2 0.32%	5 0.91%	3 0.36%	2 0.34%	12 0.46%
36-37	2 0.32%	5 0.91%	4 0.48%	1 0.17%	12 0.46%
38-39	1 0.16%	1 0.18%	2 0.24%	3 0.50%	7 0.27%
40-41	0 0%	2 0.36%	0 0%	2 0.34%	4 0.15%
42-43	0 0%	0 0%	0 0%	2 0.34%	2 0.08%
44-45	0 0%	0 0%	0 0%	1 0.17%	1 0.04%
46-47	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
48-49	0 0%	0 0%	1 0.12%	0 0%	1 0%
50-51	0 0%	1 0.18%	0 0%	0 0%	1 0.04%
52-53	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
54-55	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
56-57	0 0%	0 0%	0 0%	1 0.17%	1 0.04%
TOTAL	621	548	828	595	2592

Con respecto a la composición de la muestra en función el sexo y la edad (Tabla 5.8) se puede observar que los porcentajes son proporcionales en los distintos tramos por edad, teniendo en cuenta el sexo.

Tabla 5.8. Distribución de la muestra según el sexo y la edad

EDAD	MUJERES	HOMBRES
18-19	928 44.66%	164 32.87%
20-21	584 28.10%	159 31.86%
22-23	316 15.21%	83 16.63%
24-25	101 4.86%	32 6.41%
26-27	57 2.74%	22 4.41%
28-29	29 1.40%	14 2.81%
30-31	22 1.06%	10 2.00%
32-33	14 0.67%	5 1.00%
34-35	9 0.43%	2 0.40%
36-37	10 0.48%	2 0.40%
38-39	5 0.24%	1 0.20%
40-41	0 0%	2 0.40%
42-43	1 0.05%	1 0.20%
44-45	1 2.50%	0 0%
46-47	0 0%	0 0%
48-49	0 0%	1 0.20%
50-51	1 0.05%	0 0%
52-53	0 0%	0 0%
54-55	0 0%	0 0%
56-57	0 0%	1 0.20%
TOTAL: 2577	2078	499

Resulta interesante tener en cuenta, la existencia de un grupo minoritario que constituye el 8.25% de la muestra total, que tiene más de 25 años y que ha optado por

estas titulaciones como algo vocacional tras tener otra experiencia académica e incluso en algunos casos, profesional, tal y como queda reflejado en la información recogida a través del cuestionario. Estos datos están en la línea con los que se presentaban en el capítulo anterior de Eurostat (Mejer et. al., 2011). Aunque se trata de un porcentaje pequeño, es interesante comentar que también se encuentra un porcentaje de alumnos universitarios de entre 30-40 años que se podía interpretar como un reflejo del patrón del aprendizaje permanente.

5.4 Distribución de la muestra según el plan de estudios bilingüe o no

Es preciso destacar que no todas las universidades ofrecen la opción del plan de estudios bilingüe. En esta investigación se entiende por plan de estudios bilingüe aquel que la propia universidad lo define así y tiene un porcentaje alto de materias que se imparten en inglés a lo largo de los cuatro cursos que comprende el grado. Normalmente las universidades que imparten este tipo titulaciones tienen otro plan de estudios paralelo con las mismas materias pero impartidas en castellano (salvo las propias de los idiomas). Es preciso diferenciar los planes de estudio bilingües de los “estándar” con mención en inglés (como el resto de planes de estudio que participan en la investigación), ya que en estos últimos las materias se imparten en castellano, salvo las materias específicas del idioma extranjero.

Respecto a la composición de la muestra que participa en este estudio, sólo lo ofertaban en el curso académico 2011-2012 tres universidades de las nueve encuestadas: Cardenal Cisneros, CES-Don Bosco y Complutense y, todas conllevan el reconocimiento de Mención en Lengua Extranjera en Inglés. Para ingresar en el grupo bilingüe era necesario tener, o bien un nivel acreditado de B1 ó B2, o bien superar una

prueba de nivel. El número de créditos impartidos en Inglés es alto en relación con la carga total de los créditos y las materias impartidas en Inglés se ofrecen desde el primer curso y, en general, van progresivamente subiendo su carga lectiva. Los tres centros ofrecen la posibilidad de cursar las dos opciones (bilingüe y no bilingüe). Una de las diferencias principales entre ambos planes es que aunque los dos pueden conducir a la Mención de Lengua Extranjera, el plan de estudios bilingüe tiene un porcentaje de las mismas materias relacionadas con contenidos curriculares del plan de estudios que se imparten, en este caso en Inglés. No se trata de un conjunto de optativas o complementos de formación específicas.

Como cabe esperar (Tabla 5.9), es superior el número de grupos con planes de estudios donde la totalidad de las materias se imparten en español (salvo las materias específicas de idiomas) sobre aquellas titulaciones donde parte de las materias se imparten en inglés. El número de alumnos encuestados de los planes bilingües es ligeramente superior dentro de la titulación de Educación Primaria con respecto a la titulación de Educación Infantil, siendo en el primer curso de Educación Primaria donde se registran más alumnos.

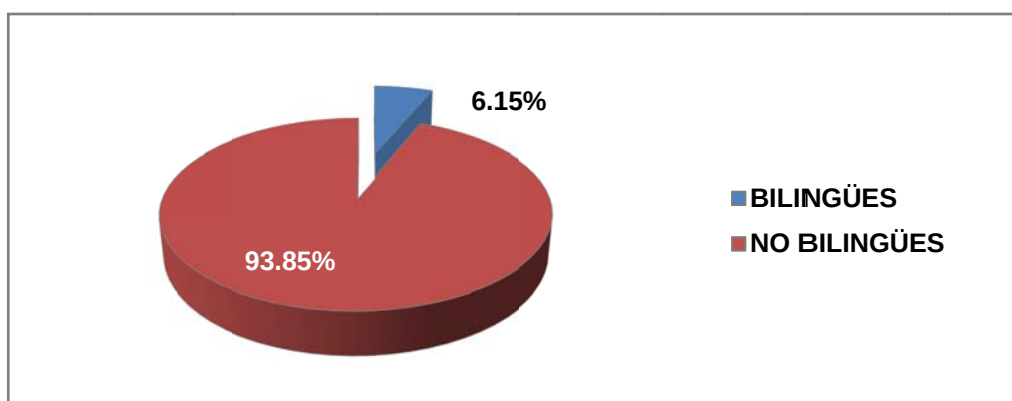
A la hora de analizar los resultados de esta investigación no se han separado los grupos de los planes bilingües de los no bilingües porque no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos por lo que consideramos que el grupo bilingüe puede ser integrado en la muestra general del estudio. Para este análisis se tuvo en cuenta emparejar el grupo bilingüe con otro no bilingüe de las mismas características (mismo centro, misma titulación, mismo turno y con un *N* similar).

Tabla 5.9. Porcentaje de los grupos con planes bilingües o no bilingües participantes en la investigación

CURSO	BILINGÜE %	NO BILINGÜE %	TOTAL %
1º GRADO DE ED. INFANTIL	31 7.50%	596 92.50%	627 100%
2º GRADO DE ED. INFANTIL	41 7.41%	512 92.59%	553 100%
1º GRADO DE ED. PRIMARIA	43 5.17%	789 94.83%	832 100%
2º GRADO DE ED. PRIMARIA	46 7.60%	559 92.40%	605 100%
TOTAL	161 6.15%	2456 93.85%	2617 100%

De forma más clara se puede observar a continuación la proporción de alumnos que formaban parte de los planes de estudio bilingües con un 6.15% y de los no bilingües con un 93.85% (Gráfico 5.4).

Gráfico 5.4. Porcentaje de los grupos bilingües y no bilingües participantes en la investigación



Uno de los ítems planteados en el cuestionario se basa en el tipo de mención escogida por los alumnos, pero debido a la baja participación no se ha incluido un análisis detallado sobre ello. Aun así cabe mencionar que las opciones escogidas, por orden, serían: bilingüe en Inglés, Educación Física, Educación Especial.

5.5 Distribución de la muestra según su turno en horario de mañana o tarde

La principal oferta de los centros con respecto a los turnos disponibles en los que se imparten estas titulaciones es por la mañana, tal y como queda reflejado en la Tabla 5.10 y en el Gráfico 5.5. De los nueve centros, las tres universidades privadas (COMILLAS, Francisco de Vitoria y San Pablo-CEU) sólo ofrecen turno de mañana.

En el caso de la Universidad de Alcalá sólo se ofrece turno de tarde en el primer curso de Infantil y de Primaria pero, en cambio, no ocurre lo mismo en el segundo curso tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, ya que los tres grupos existentes de segundo pertenecen al horario de mañana.

En la Universidad Complutense, dentro de la titulación de Educación Infantil se ofertan más turnos de mañana (3) que de tarde (2) mientras que en Educación Primaria se imparten los mismos (3 de mañana y 3 de tarde).

La Universidad Autónoma de Madrid oferta los mismos grupos de mañana que de tarde por titulación (dos grupos en Infantil de mañana y tarde y en cambio tres en Primaria, tanto por la mañana como por la tarde).

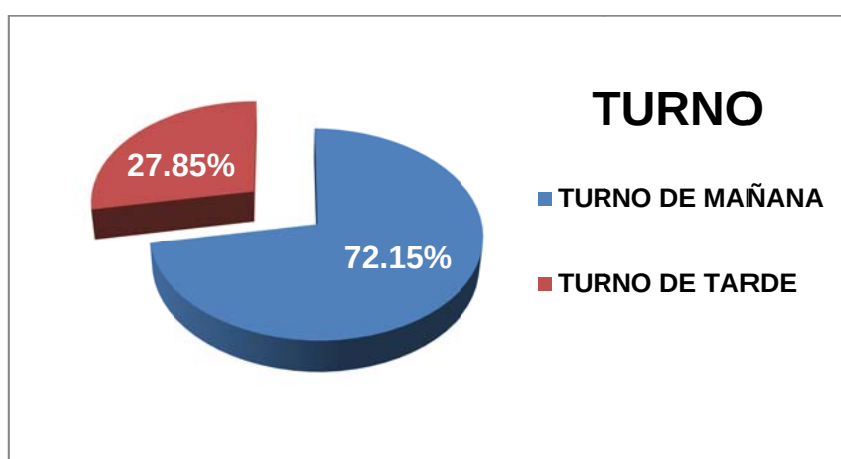
En cuanto a Cardenal Cisneros, CES-Don Bosco y ESCUNI se imparten más grupos en horario de mañana que de tarde (por lo general sólo hay un grupo de tarde independientemente del curso y de la titulación).

Tabla 5.10. Porcentaje de los alumnos participantes en la investigación que están matriculados en los turnos de mañana y tarde

CURSO	TURNO DE MAÑANA	TURNO DE TARDE	TOTAL
1º GRADO DE ED. INFANTIL	394 62.83%	233 37.16%	627 100%
2º GRADO DE ED. INFANTIL	459 83.00%	94 17.00%	553 100%
1º GRADO DE ED. PRIMARIA	538 64.67%	294 35.33%	832 100%
2º GRADO DE ED. PRIMARIA	494 81.65%	111 18.35%	605 100%
TOTAL	1885 72.15%	732 27.85%	2617 100%

A modo de resumen se presentan en el Gráfico 5.5 los porcentajes de los alumnos matriculados en el turno de mañana (72.15%) y los del turno de tarde (27.85%) que han participado en este estudio.

Gráfico 5.5. Porcentaje de los alumnos participantes en la investigación que están matriculados en los turnos de mañana y tarde



5.6 Distribución de la muestra según los estudios previos realizados

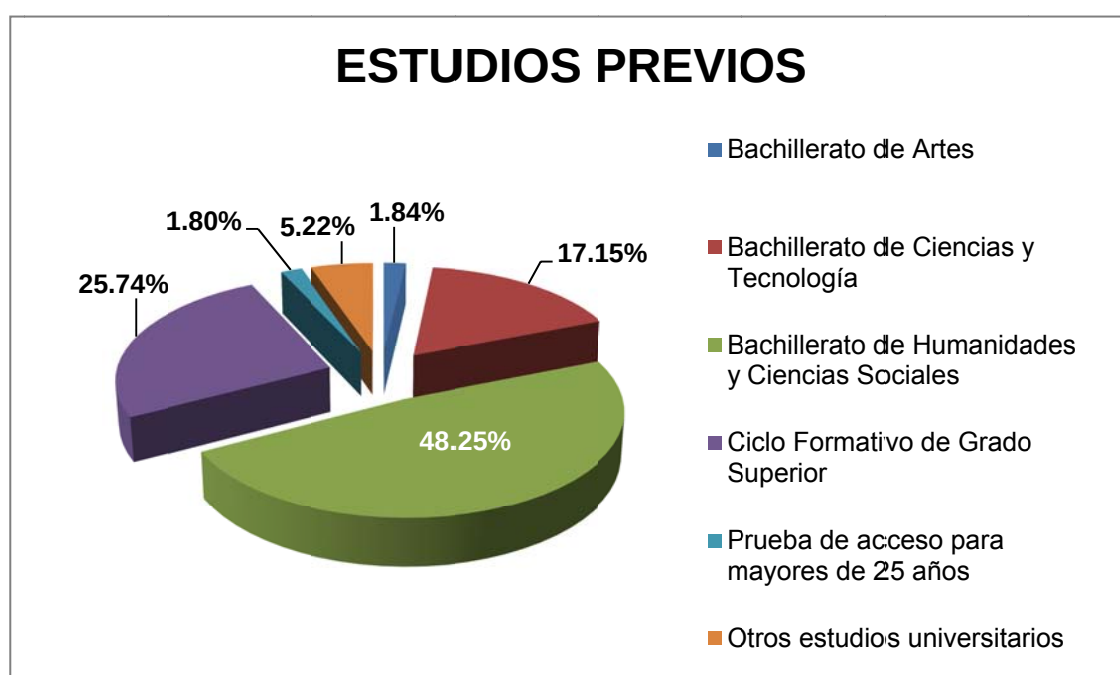
Una de las cuestiones sobre la que se preguntó a los encuestados era la modalidad de Bachillerato elegida para acceder a los estudios universitarios. Tomando como referencia las modalidades publicadas en el artículo 34 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las opciones de respuesta eran: Bachillerato de Artes, de Ciencias y Tecnología y, por último, de Humanidades y Ciencias Sociales¹⁶⁹. También se contempló la posibilidad de que procedieran de un Título en Formación Profesional Específica de Grado Superior (Técnico Superior), de otra titulación universitaria o de la prueba de acceso para mayores de 25 años. Tal y como se muestra en la Tabla 5.11 y en el Gráfico 5.6, al preguntarles sobre sus estudios previos, las tres opciones más escogidas son: el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (48.25%), el Ciclo Formativo de Grado Superior (25.74%) y el Bachillerato de Ciencias y Tecnologías (17.15%). En cambio, el 5.22% ha iniciado o concluido otros estudios universitarios previos, siendo las opciones menos frecuentes el Bachillerato de Artes (1.84%) y la prueba de acceso para mayores de 25 años (1.80%).

¹⁶⁹ Aquellas respuestas de alumnos que hubieran cursado una modalidad anterior a las propuestas por la LOE, se codificaron teniendo en cuenta la siguiente tabla de convalidación entre las distintas modalidades de Bachillerato de los diversas leyes educativas <http://www.centroseducativosaragon.es/Public/Files/file/MateriasBachillerato.pdf>. En el caso de los alumnos que respondieron dos opciones (por ejemplo: Bachillerato de Artes y Otros estudios universitarios) se decidió que prevaleciera la última opción, al ser más reciente.

Tabla 5.11. Frecuencia y porcentaje de los alumnos participantes en la investigación en función de sus estudios previos

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bachillerato de Artes	48	1.84%
Bachillerato de Ciencias y Tecnología	447	17.15%
Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales	1258	48.25%
Ciclo Formativo de Grado Superior	671	25.74%
Prueba de acceso para mayores de 25 años	47	1.80%
Otros estudios universitarios	136	5.22%
TOTAL	2607	100%

Gráfico 5.6. Porcentaje de los alumnos participantes en la investigación en función de sus estudios previos



5.7 Distribución de la muestra según el orden de elección de la titulación

En cuanto al orden de preferencia de la titulación con respecto a otras, el 82.8% de los encuestados tienen claro que quieren ser unos buenos maestros y además han

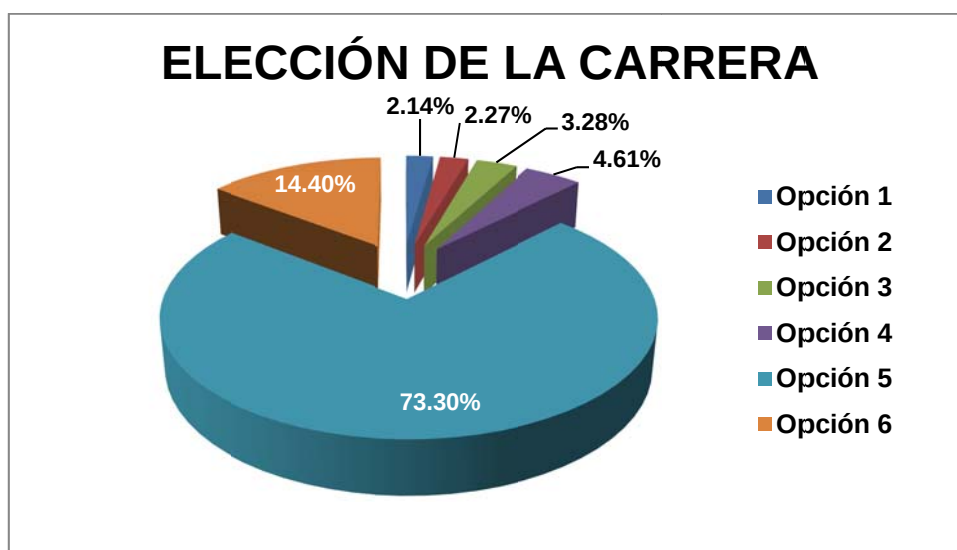
escogido dicha carrera en primera opción con un 69.2% de los casos o como segunda en un 13.6%.

Tabla 5.12. Frecuencia y porcentaje de la elección por la titulación

	FRECUENCIA	%
1) He elegido esta titulación porque no podía hacer otra.	53	2.14 %
2) No era mi primera opción y no creo que termine trabajando de maestro/a.	56	2.27%
3) No me gustaba esta opción y me está enganchando.	81	3.28%
4) Era mi primera opción. Empezó gustándome, pero ahora me siento decepcionado/a.	114	4.61%
5) Era mi primera opción. Tengo claro que quiero ser un/a buen/a maestro/a.	1812	73.30%
6) Era mi segunda opción. Tengo claro que quiero ser un/a buen/a maestro/a.	356	14.40%
TOTAL	2617	100%

De manera gráfica se presenta a modo de resumen cuáles han sido las elecciones realizadas por los alumnos encuestados (Gráfico 5.7).

Gráfico 5.7. Porcentaje de la elección por la titulación de los encuestados



Nota. 1) He elegido esta titulación porque no podía hacer otra.
 2) No era mi primera opción y no creo que termine trabajando de maestro/a.
 3) No me gustaba esta opción y me está enganchando.
 4) Era mi primera opción. Empezó gustándome, pero ahora me siento decepcionado/a.
 5) Era mi primera opción. Tengo claro que quiero ser un/a buen/a maestro/a.
 6) Era mi segunda opción. Tengo claro que quiero ser un/a buen/a maestro/a.

6.VARIABLES MEDIDAS EN ESTA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de los objetivos planteados en esta investigación se ha construido un cuestionario formado por varias subescalas tipo Likert redactadas a modo de afirmación para que constara en las respuestas el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, la frecuencia o la utilidad. También se incluyeron preguntas abiertas (clave de codificación, edad, mención y correo electrónico). Para la redacción de los ítems se tuvo en cuenta las directrices propuestas por Morales, Urosa y Blanco (2003).

El cuestionario aplicado permite recoger información de las siguientes variables:

- Variable de *identificación*: ha permitido registrar a los sujetos con las cuatro últimas cifras de su NIF, con el fin de mantener el anonimato de los mismos. También se identifica el tipo de cuestionario (A, B, C, *online*), cuya descripción se hará con más detalle en el próximo capítulo.
- Variables relacionadas con las *características del alumno* como son: sexo, edad, titulación, curso, estudios previos y mención escogida o que deseaban escoger en el caso de no haberlo hecho ya¹⁷⁰. Aunque no se incorporara como un descriptor más dentro del cuestionario, otra variable que se ha tenido en cuenta es el centro, el grupo y la clase en la que fue aplicado.
- *Determinantes personales* que se agrupan en dos:
 1. Dos subescalas de otros autores: Autorregulación y Enfoques de aprendizaje.
 2. Una subescala de Autoeficacia Académica adaptada de otras escalas.

¹⁷⁰ Como se ha comentado, finalmente se ha descartado esta pregunta debido a la baja participación ya que en el momento de la aplicación muchas universidades no se las habían ofrecido a los alumnos y ellos mismos declaraban no saber cuál escoger.

3. Una pequeña subescala para valorar la Autopercepción Académica.

- Por último, se han analizado la Carga de Trabajo, el Contexto Curricular y los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación. Para ello se ha diseñado un instrumento de elaboración propia a partir de la adaptación de otros ya validados en diversas investigaciones y que se han ido personalizando, actualizando y aplicando desde que se inició la investigación en los diferentes cursos pilotos durante el curso académico 2010-11 y 2011-12.

El conjunto de variables que se han analizado en este trabajo y que ya fueron definidas con mayor exhaustividad en el tercer capítulo, quedan resumidas en el Cuadro 5.2. Junto a cada variable se presentan los instrumentos, las escalas de respuesta y los ítems correspondientes de los cuestionarios seleccionados.

Cuadro 5.1. Variables analizadas en esta investigación

VARIABLES MEDIDAS	SUBESCALAS	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	OPCIONES DE LAS RESPUESTAS
DETERMINANTES PERSONALES DEL APRENDIZAJE	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	-	Existen varios formatos de respuestas: 1. Desde la opción A (Entre los 10 últimos de clase) hasta D (Estoy entre los 10 primeros de clase). 2. Desde A (Aprobados) hasta D (Matrículas de Honor y Sobresalientes). 3. Desde A (Muy mal estudiante) hasta E (Muy buen estudiante).
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	Adaptación de la Escala de Palenzuela (1983) y la subescala del MSLQ (Pintrich et al., 1991) realizada por Muñoz San Roque (2002) y Torre (2006)	
	AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA	Escala de Autorregulación Académica (Torre, 2006)	Desde A (Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo) hasta E (Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo).
	ENFOQUE PROFUNDO	Motivo profundo Estrategia profunda	
	ENFOQUE SUPERFICIAL	Motivo superficial Estrategia superficial	
DETERMINANTES CONTEXTUALES DEL APRENDIZAJE		Escalas propias (2012)	Existen varios formatos de respuestas: 1. Desde A (En total desacuerdo) hasta E (Totalmente de acuerdo). 2. Desde A (Menos de 1 hora) hasta F (Más de 20 horas). 3. Desde A (En ninguna) a E (En todas las asignaturas). 4. Desde la opción A (Nada) hasta E (Mucho). 5. Desde la opción A (Muy poco) hasta E (Mucho). 6. Desde la opción A (Un único examen final) hasta la opción E (Método de evaluación continua a lo largo de todo el cuatrimestre con menor peso del examen final).
		■ Carga de Trabajo ■ Contexto Curricular ■ Métodos de Exposición, Aprendizaje y Evaluación ■ Dedicación tareas	

7. BREVE RESUMEN DE ESTE CAPÍTULO

El contexto desde el que parte esta investigación tiene unas características específicas: se ha partido de la percepción del alumno universitario que estudia el primer o el segundo curso del grado de Educación Infantil y del grado de Educación Primaria en los centros universitarios madrileños que accedieron a colaborar en el estudio.

Partiendo de estas premisas, se ha descrito la muestra. Así, han participado un total de 2617 alumnos de los cursos primero y segundo de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria de nueve universidades madrileñas, de las que tres son públicas (Universidad de Alcalá, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Complutense de Madrid), tres privadas (COMILLAS, San Pablo-CEU y Universidad Francisco de Vitoria) y, por último, tres centros adscritos de titularidad privada a otras universidades de la Comunidad de Madrid (CES-Don Bosco, ESCUNI y Cardenal Cisneros).

Según el género, la muestra es mayoritariamente femenina (80.71%) y la media de edad del alumnado es de 20.94 años ($\sigma = 3.55$).

En función de si el plan de estudios tiene un alto porcentaje de materias impartidas en inglés o no, predominan las titulaciones con la mayoría de la carga en español con un 90.17%. Por otro lado, el turno en horario de mañana predomina sobre el de tarde con un 72.15%.

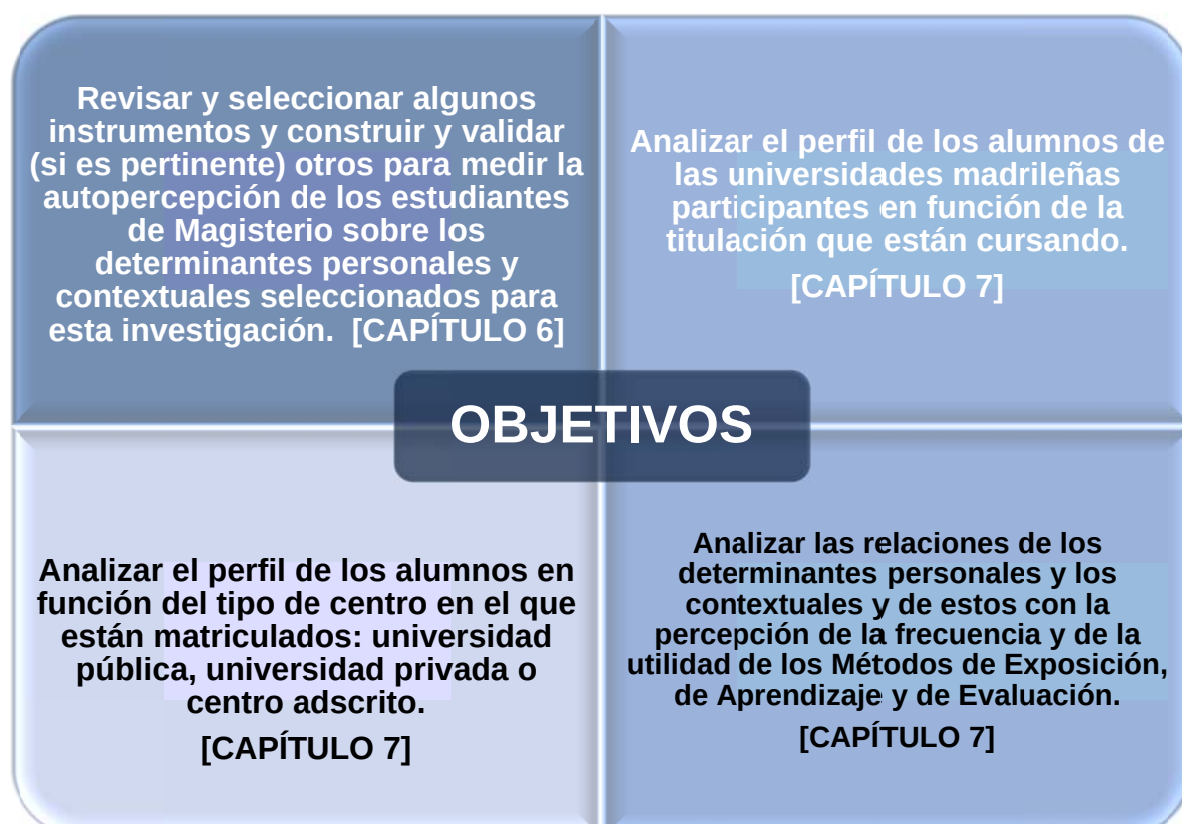
Con respecto a la procedencia de estudios, las tres opciones más seleccionadas son: el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (48.25%), el Ciclo Formativo

de Grado Superior (25.74%) y el Bachillerato de Ciencias y Tecnologías (17.15%).

Además, el 87.70% de los encuestados, tienen claro que quieren ser unos buenos maestros habiendo escogido esta carrera como primera opción en un 73.30% de los casos o como segunda opción en un 14.40%.

A lo largo de este capítulo se han presentado los objetivos generales que han sido el eje vertebrador del presente estudio y los que se han tomado como referencia para diseñar la metodología de la investigación. Sobre estos objetivos se desarrollarán los tres capítulos restantes. A modo de resumen en la Figura 5.3 se detallará dónde se concretarán cada uno de los objetivos de esta investigación.

Figura 5.3. Resumen de los objetivos de esta investigación



Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6:

Estudio del funcionamiento de los instrumentos utilizados

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

1. INTRODUCCIÓN
2. INSTRUMENTO ELABORADO PARA ESTA INVESTIGACIÓN
 - 2.1 PROCESO DE ELABORACIÓN Y DISEÑO DEL CUESTIONARIO
 - 2.2 ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO
 - 2.3 PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS
 - 2.4 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN
3. PROCESO DE SELECCIÓN, ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS INSTRUMENTOS
 - 3.1 DETERMINANTES PERSONALES
 - 3.1.1 ENFOQUES DE APRENDIZAJE
 - 3.1.2 AUTORREGULACIÓN
 - 3.1.3 AUTOEFICACIA ACADÉMICA
 - 3.1.4 AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA
 - 3.2 DETERMINANTES CONTEXTUALES
 - 3.2.1 CARGA DE TRABAJO
 - 3.2.2 DEDICACIÓN SEMANAL AL DESEMPEÑO DE LAS TAREAS ACADÉMICAS
 - 3.2.3 CONTEXTO CURRICULAR
 - 3.2.4 PERCEPCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO Y LA UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE EXPOSICIÓN, DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN
4. CORRELACIONES ENTRE LAS ESCALAS
5. BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO

"(...) Podemos decir que un instrumento es válido:

*a) porque mide lo que queremos medir, b) porque es útil en esta situación y
c) porque su uso está justificado éticamente, con lo que tenemos un concepto amplio, o incluso
inequívoco, de validez, ya que las respuestas a estas preguntas no son intercambiables".*

(Morales, 1988, p. 377).

1.INTRODUCCIÓN

Tras haber presentado la muestra de esta tesis, a lo largo de este capítulo nos centraremos en presentar cómo funcionan los instrumentos utilizados. Al elegir un modelo o instrumento para una investigación es necesario valorar tanto la evidencia disponible que existe sobre la viabilidad y fiabilidad como el hecho de que el instrumento ha sido utilizado en otros estudios (Cassidy, 2004; Monroy, 2013).

A lo largo de este capítulo se presentará en primer lugar el proceso de elaboración y el diseño del cuestionario, para presentar posteriormente su estructura así como el procedimiento de recogida de datos y los aspectos éticos de la investigación que se han tenido en cuenta. Esto nos llevará a detenernos en el proceso de selección, de elaboración, así como el análisis de las características psicométricas de cada una de las escalas que configuran el cuestionario utilizado.

Otra manera de comprobar parcialmente la validez de los constructos analizados es a través de las correlaciones existentes entre las distintas escalas, por lo que se presentarán al final de este capítulo las principales relaciones entre las variables de estudio, que se ampliarán con otros análisis presentados en el próximo capítulo. Al igual que el resto de capítulos se concluirá con un breve resumen.

2. INSTRUMENTO ELABORADO PARA ESTA INVESTIGACIÓN

2.1 Proceso de elaboración y diseño del cuestionario

Objetivo 1: Revisar y seleccionar algunos instrumentos y construir y validar (si es pertinente) otros para medir la autopercepción de los estudiantes de Magisterio sobre los determinantes seleccionados para esta investigación.

Para dar respuesta a este primer objetivo de investigación es preciso mencionar que para la selección, adaptación o elaboración de los instrumentos utilizados en esta investigación se ha tenido en cuenta que se cumplieran los siguientes requisitos:

- Que fuera un instrumento válido y fiable.
- Que permita recoger la percepción del alumno sobre su contexto académico tomando como referencia los determinantes que inciden en su aprendizaje de calidad.
- Que estuviese adaptado a alumnos universitarios.
- Que fuese funcional o viable en cuanto a tiempo y modos de aplicación, evitando que sea un cuestionario excesivamente largo, fatigoso y poco motivador.

En el proceso de elaboración y diseño del cuestionario también se tuvo presente a Ramsden (1997) que es partidario de que las investigaciones sobre esta temática se realicen desde el contexto donde se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo los resultados derivados de dichas investigaciones tienen una mejor aplicación y pueden usarse tanto por el profesorado como el alumnado y así promover de un modo más realista todos aquellos cambios que se desea que se produzca en el aprendizaje de los alumnos.

Se puso especial interés por salvaguardar la confidencialidad de los encuestados, informándoles en el propio cuestionario que se iba a incorporar a un fichero informatizado los datos recogidos y que, de acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, se mantiene su derecho a acceder a la información contenida en el mismo, rectificarla o cancelarla en todo lo que le afecte. El cuestionario es anónimo pero al aceptar esta premisa de poder rectificar o cancelar los datos por el usuario era necesario establecer una clave de identificación, que fuera reconocida por el propio sujeto, pero que salvaguardara su confidencialidad. Por tanto, se estableció como clave de identificación las cuatro últimas cifras y la letra de su Número de Identificación Fiscal (NIF).

El cuestionario quedaría dividido conceptualmente en tres partes diferenciadas que han sido alternadas de modo que las tres versiones comparten los mismos ítems pero presentados en distinto orden con el fin de minimizar el efecto de otras variables ambientales (cansancio, copiarse entre ellos, etc.). Se les entregó arbitrariamente los cuestionarios de modo que estuvieran repartidos de forma equilibrada. Cada versión del cuestionario se imprimió en diferentes colores, utilizando hojas amarillas (versión A), blancas (versión B) y de color crudo (versión C)¹⁷¹. En la Tabla 6.1 se puede observar la distribución de los distintos tipos de cuestionarios en papel (A, B, C) que fueron aplicados.

Tabla 6.1. Tipos de cuestionarios aplicados

	A	B	C	TOTAL
Nº	717	1049	782	
Alumnos	27.40%	40.08%	29.88%	2617

¹⁷¹ El hecho de presentar el mismo cuestionario en tres modelos diferentes dificultó su codificación, que se realizó tomando como referencia el orden propuesto en el modelo B, pero resultó una experiencia muy positiva para evitar que se “copiaran” entre ellos durante la aplicación, al tener que centrarse en modelos diferentes. Otra novedad, a propuesta de la validación de contenido, fue reiniciar la numeración de los ítems a partir de la tercera página, de modo que no les parecieran tantos ítems al final y reducir así la sensación de fatiga durante la aplicación.

CAPÍTULO 6: Estudio del funcionamiento de los instrumentos utilizados

En el Cuadro 6.1 viene reflejada la estructura interna de cada uno de los modelos aplicados. Como se puede observar, vienen marcados en cursiva aquellos ítems más genéricos, en un color más oscuro los determinantes personales y en un color más claro los determinantes contextuales. En el Anexo G se pueden consultar estos tres modelos.

Cuadro 6.1. Modelos de los cuestionarios aplicados

MODELO A	MODELO B	MODELO C
<i>Centro</i>	<i>Centro</i>	<i>Centro</i>
<i>DNI</i>	<i>DNI</i>	<i>DNI</i>
<i>Sexo</i>	<i>Sexo</i>	<i>Sexo</i>
<i>Edad</i>	<i>Edad</i>	<i>Edad</i>
<i>Curso</i>	<i>Curso</i>	<i>Curso</i>
<i>Mención</i>	<i>Mención</i>	<i>Mención</i>
<i>Estudios previos</i>	<i>Estudios previos</i>	<i>Estudios previos</i>
Métodos de Exposición	Enfoques de aprendizaje	Contexto Curricular (1)
Métodos de Aprendizaje	Autorregulación	Tiempo dedicado a tareas académicas
Métodos de Evaluación	Autoeficacia Académica	Percepción de lo aprendido
<i>Tipo de evaluación</i>	Contexto Curricular (1)	Autopercepción Académica
Enfoques de Aprendizaje	Tiempo dedicado a tareas académicas	<i>Elección de la titulación</i>
Autorregulación	Contexto Curricular (2)	Contexto Curricular (2)
Autoeficacia Académica	Percepción de lo aprendido	Enfoques de Aprendizaje
Contexto Curricular (1)	Autopercepción Académica	Autorregulación
Tiempo dedicado a tareas académicas	<i>Elección de la titulación</i>	Autoeficacia Académica
Percepción de lo aprendido	Métodos de Exposición	Métodos de Exposición
Autopercepción Académica	Métodos de Aprendizaje	Métodos de Aprendizaje
<i>Elección de la titulación</i>	Métodos de Evaluación	Métodos de Evaluación
Contexto Curricular (2)	<i>Tipo de evaluación</i>	<i>Tipo de evaluación</i>
<i>Correo electrónico</i>	<i>Correo electrónico</i>	<i>Correo electrónico</i>

Con el fin de proporcionar un valor añadido a esta investigación, aquellos centros y estudiantes que lo solicitaron recibieron un informe con los resultados de la investigación, lo que favorece un mayor autoconocimiento sobre la percepción del aprendizaje que tienen sus estudiantes y permite valorar cómo mejorarlo, lo que supone un añadido en el caso de que se trata de futuros maestros. Se puede consultar una copia de dicho informe en los Anexo H.

2.2 Estructura del cuestionario

En el Cuadro 6.2 se presenta la estructura de la versión final aplicada. Consta de cinco partes diferenciadas: las características del alumno, unos ítems más genéricos (elección de la carrera y mail), los instrumentos de otros autores y unos ítems propios para medir Autopercepción Académica y por último, el instrumento de elaboración propia.

Además, se pueden consultar los ítems de cada una de las variables medidas en el Anexo F.

CAPÍTULO 6: Estudio del funcionamiento de los instrumentos utilizados

Cuadro 6.2. Estructura del cuestionario

	DESCRIPTORES	OPCIONES DE LAS RESPUESTAS	ÍTEMS ¹⁷²
CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO	Se le piden las cuatro últimas cifras y letra de su NIF, el sexo, la edad, el curso y titulación al que pertenecía y estudios previos. Mención	Abiertas: NIF, edad. Cerradas: Sexo, Titulación, Curso y Estudios previos	0-4
OTROS ÍTEMS	Elección de la carrera	Desde 1 (He elegido esta titulación porque no podía hacer otra) hasta 6 (Era mi segunda opción. Tengo claro que quiero ser un/a buen/a maestro/a)	78
	Correo electrónico para recibir un informe de sus resultados (opcional).	Pregunta abierta	122
INSTRUMENTOS DE OTROS AUTORES	Escala de Enfoque Profundo y Superficial [R-SPQ-2F] (Original de Biggs, Kember y Leung, 2001; y adaptación y traducción de Torre, 2006)		5-24
	Escala de Autorregulación Académica (Torre, 2006)	Desde la opción A (Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo) hasta E (Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo)	25-44
	Adaptación de la Escala de Palenzuela (1983) y la subescala del MSLQ (Pintrich et al., 1991) realizada por Muñoz San Roque (2002) y Torre (2006)		45-54
AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	Percepción de lo aprendido Autopercepción Académica	Desde la opción A (Muy poco) hasta E (Mucho)	74
		Desde la opción A (Entre los 10 últimos de clase) hasta D (Estoy entre los 10 primeros de clase)	
		Desde A (Aprobados) hasta (Matrículas de Honor y Sobresalientes) Desde A (Muy mal estudiante) hasta E (Muy buen estudiante)	75-78
INSTRUMENTO DE ELABORACIÓN PROPIA DE DETERMINANTES DEL CONTEXTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	CARGA DE TRABAJO	Desde la opción A (En total desacuerdo) hasta E (Totalmente de acuerdo)	57-59
	EFICACIA CURRICULAR	Desde la opción A (En total desacuerdo) hasta E (Totalmente de acuerdo)	55-56
		Desde la opción A (En ninguna) hasta E (En todas las asignaturas)	60-63
			68-73
	Dedicación tiempo	Desde la opción A (Menos de 1 hora) hasta F (Más de 20 horas)	64-67
	Métodos de Exposición	Frecuencia:	79-83
		Desde la opción A (Nada) hasta E (Mucho)	84-88
	Métodos de Aprendizaje		89-97
		Utilidad:	98-106
	Métodos de Evaluación	Desde la opción A (Nada) hasta E (Mucho)	107-113
			114-120
	Sistema de evaluación elegido	Desde 1 (Un único examen final) hasta 5 (Método de evaluación continua a lo largo de todo el cuatrimestre con menor peso del examen final)	121

¹⁷² Nótese que en esta tabla, para facilitar su lectura, se ha tomado como referencia el orden que se ha seguido en el modelo B y además aparecen los ítems correlativos aunque en la versión aplicada se reinició la numeración de los ítems a partir del ítem 55, tal y como ya se comentó en el apartado anterior relacionado con el proceso de recogida de información.

2.3 Procedimiento de recogida de datos

Se trata de un muestreo no aleatorio de carácter accidental tanto en la participación de las universidades (se contactó con las quince universidades que impartían estos estudios ese curso académico y respondieron favorablemente nueve de ellas) como en la participación en el estudio a nivel de cada grupo, ya que los participantes que se consideraron en este estudio fueron los que se encontraban presentes en las aulas en el momento de la recogida de datos y quisieron participar (Bisquerra, 2004; Morales, 2012).

Es preciso señalar que la participación fue voluntaria, tal y como se explicitó antes de proceder a la distribución de los cuestionarios, de tal modo que aquellos que no desearon participar, no lo cumplieron, observándose un alto nivel de participación como se mostró en la Tabla 5.1. Tal y como señalan algunos autores (Monroy, 2013), aquellas investigaciones con cuestionario donde se solicite la participación voluntaria pueden sufrir un sesgo, ya que se puede producir una auto-selección de los sujetos, siendo éstos más cooperativos y disciplinados. Esta situación no describe el caso de la presente investigación ya que fueron muy pocos alumnos de los que se encontraban en ese momento en el aula los que rehusaron participar, pudiéndose considerar una muestra homogénea y representativa de los estudiantes del grado de Educación Infantil y de Educación Primaria.

La aplicación de los cuestionarios tuvo lugar entre el 21 de febrero y el 9 de mayo de 2012 dentro del horario lectivo. Se prestó especial interés en que se aplicara durante el segundo cuatrimestre con el fin de que los alumnos, tras su experiencia académica en al menos el primer cuatrimestre, pudieran responder adecuadamente a las cuestiones planteadas.

Durante la aplicación se cuidó de seguir el mismo patrón¹⁷³ en todos los grupos y se trató de aplicar el cuestionario preferentemente en materias obligatorias frente a las optativas y cuando estuvieran organizados en grupos grandes, aunque también se aplicó en agrupaciones pequeñas. La aplicación directa fue llevada a cabo por la doctoranda, salvo en los grupos de San Pablo-CEU y algunos grupos de la Universidad Cardenal Cisneros, donde fue aplicado por los propios profesores, por expresa petición del centro. En ambas situaciones se procuró que la aplicación tuviera lugar en un ambiente motivador en el que los alumnos se pudieran concentrar y se siguieran las pautas descritas. Para las universidades con más de un grupo por curso y por titulación, se trató de escoger al menos un grupo de mañana, otro de tarde y otro bilingüe, en el caso de que los tuviera, con el fin de que la muestra fuera lo más heterogénea posible. La recogida de datos no habría sido posible sin la colaboración de los profesores y de los diferentes responsables de las titulaciones, a los que se agradece especialmente su contribución en este estudio¹⁷⁴. Se ha de destacar el

¹⁷³ El patrón que predominó durante la aplicación fue el siguiente: presentación de la investigadora, explicación breve de la finalidad de la investigación y unas instrucciones para responder al cuestionario. De manera puntual algunos profesores, viendo la relación con otros contenidos vistos en su propia materia, propusieron que, tras su aplicación, se desarrollara un taller o una charla sobre las variables investigadas o sobre el proceso de investigación de modo que su aplicación quedara integrada como una actividad formativa más, relacionándola con los contenidos ya tratados.

¹⁷⁴ Se cita a continuación a los profesores que colaboraron en la aplicación, señalando entre paréntesis el centro de procedencia: M^a Ángeles Martínez Berruezo, Ana M^a Ayuso Álvarez, Julián López-Torrecilla, M^a Isabel Pérez Jiménez, Silvia Gumiel Molina, Concepción Carrasco Carpio, José Francisco García-Hidalgo y Fernando Barroso-Barcenilla (**Universidad de Alcalá**); Alicia Ruiz Olarría, Natalia Ruiz López, Javier M^a Valle López, Jesús Manso Ayuso, Jessica Cabrera Cuevas, Rosalía Aranda Redruello, Gerardo Echeita Sarrionandia, J. Julio Real García, Juan M. Núñez Colas, Héctor Amadeo Monarca, Charo Cerrillo Martín, Julián López-Torrecilla y Juan Antonio Núñez Cortes (**Universidad Autónoma de Madrid**); Inmaculada Tello Díaz-Maroto y Lourdes de Miguel Barcala (**Cardenal Cisneros**); M^a José Arenal Jorquera, M^a José Cornejo Sosa, Patricia Revuelta Mediavilla, José Antonio Fernández Bravo, Amparo Escamilla González, Alfonso López Hernández, Juan Carlos Sánchez Huete, L. Ángel Velado Guillén, John, Antonia Vila Pena, Ángel Luis Martín Pérez, Quintiliano Peña Gómez, M^a Luisa Sánchez Fernández, Liliana Torres Barberis y Mariano Fuertes Fernández (**CES-Don Bosco**); Ángeles Blanco Blanco, M^a Elvira Carpintero Molina, Fuencisla Caballero Requero, Paloma Gómez Campillejo, Caridad Hernández Sánchez, M^a Rosario Sanz Pastor, M^a Guadalupe Juárez Pérez, M^a Criptana Escobar Fernández, Miguel Howe León, José Javier Sierra Rubio, Marina Arcos Checa y Luis Alfonso Cruz Naimi (**Universidad Complutense**); Rosa Moreno García, Concha García Diego, Mercedes Gómez Esteban, M^a Dolores Peralta Ortiz, Javier Pinel Burón, Rodrigo Ferrer García, Antonia Martín Sánchez, Carmen Martín Aragón (**ESCUNI**); Jesús Alcalá Recuero, Laura Martín Martínez y Adriana Yepes de Domenicis (**Universidad Francisco de Vitoria**); Gabriel Dávalos Picazo, Rosa Salas Labayen, Olga Martín Carrasquilla, Sonia de la Roz Concha, José Manuel Vázquez Romero, Anna Jutta Steele, Teresa Gerdes y Elsa Santaolalla Pascual (**COMILLAS**) y Rafael Paniagua Zapatero (**San Pablo-CEU**).

especial interés que ha despertado esta investigación en los diversos centros, lo que ha facilitado enormemente su aplicación.

2.4 Aspectos éticos de la investigación

Durante la investigación se han respetado los principios generales marcados por la *American Psychological Association* en sus *Principios éticos y código de conducta de los psicólogos* (APA, 2010b). En especial se garantizaron los principios de salvaguardar el bienestar y los derechos de aquellos con los que la investigadora interactuó profesionalmente (A), el principio de fidelidad y responsabilidad (B), de integridad (C) y respeto por los derechos humanos y dignidad (E) (APA, 2010b, p. 3) evitando fabricar, falsear o manipular datos, acorde con las normas 5.01 y 8.10. Todas las fuentes que se consultaron fueron citadas y referenciadas para evitar el plagio (Norma 8.11).

Además, se respetó la dignidad de los participantes, sus derechos de privacidad, confidencialidad y autodeterminación y se evitó la discriminación injusta. Además, se garantizó la confidencialidad de la información recogida, siguiendo la norma 4.01 y se informó a los participantes (Norma 8.02) sobre:

- a) El propósito de la investigación, la duración estimada de la misma y el procedimiento de recogida de datos;
- b) Su derecho a no participar o a abandonar la investigación una vez hubiera comenzado; y
- c) Con quien podría contactar si tenía preguntas sobre la investigación y sus derechos como participantes.

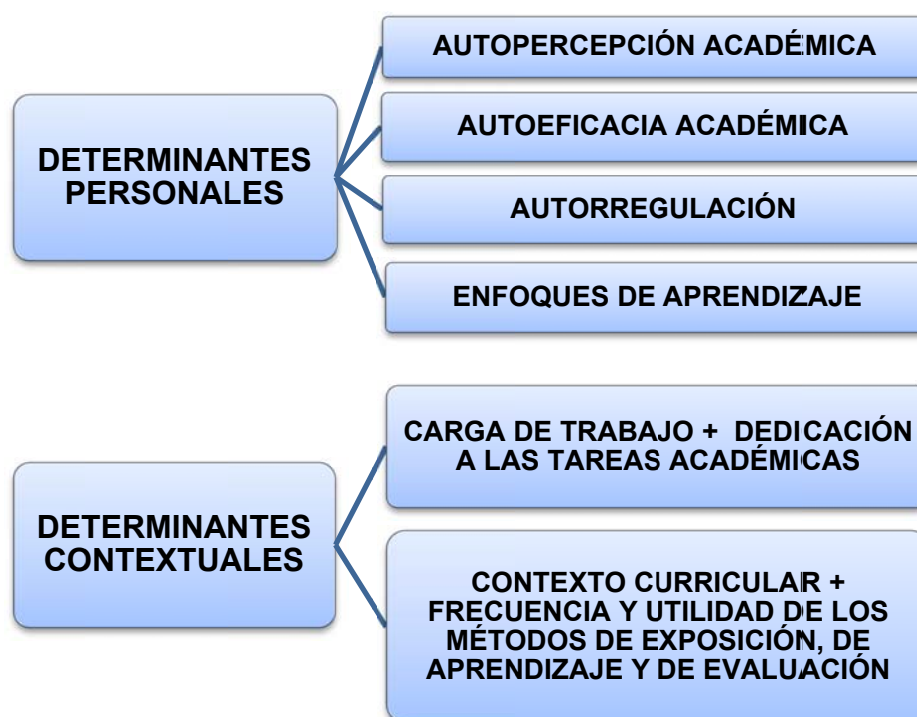
A su vez, se dio la oportunidad a los participantes de realizar preguntas y obtener respuestas.

Por otro lado, la doctoranda, siguiendo los principios propuestos por *The British Psychological Society*, respetó la autonomía y la dignidad de las personas, el valor científico, la responsabilidad social y el principio de maximización de beneficios y minimización de daños (Oates, Kwiatkowski, y Morrison-Coulthard, 2010, p. 7).

3.PROCESO DE SELECCIÓN, ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS INSTRUMENTOS

El cuestionario que se ha diseñado para llevar a cabo esta investigación consta de varias escalas, todas ellas orientadas a la evaluación de la percepción que tiene el alumno de aquellos determinantes personales y contextuales que influyen en su aprendizaje (Figura 6.1). En el siguiente apartado se detallará cómo ha sido el proceso de selección y elaboración de las distintas escalas así como el análisis de fiabilidad y de validez interna de las mismas.

Figura 6.1. Subescalas del cuestionario utilizado



Fuente: Elaboración propia

Es importante destacar que, debido a la gran diversidad de variables de estudio en esta investigación, se ha optado por combinar la aplicación de unas escalas ya validadas en otros estudios como son el *R-SPQ-2F* de Biggs et al. (2001) y el *Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado* de Torre (2006), con una tercera escala sobre Autoeficacia Académica que ha sido adaptada de otras ya existentes (Palenzuela, 1983; Pintrich et al., 1991; Muñoz San Roque, 2002; Torre, 2006).

Para el resto de variables, se ha optado por elaborar diversas escalas, basándonos en otras investigaciones previas. En este sentido, se presentará el proceso de elaboración de estas escalas y cuyos resultados obtenidos se desglosarán con más detalle en el siguiente capítulo. Algunas de estas escalas están configuradas con un número pequeño de ítems. López González y Bisquerra (2013, p. 62) afirman que el diseño de cuestionarios breves inferiores a 15 ítems es una alternativa necesaria “por su sencillez y economía metodológicas a la hora de facilitar la colaboración de docentes y educandos. Asimismo, resultan muy útiles en múltiples estudios en que se miden diferentes constructos o en investigaciones que alternan metodología cuantitativa y cualitativa. Pero sobre todo, constituyen un recurso versátil para el uso de docentes y equipos directivos escolares”.

A continuación se presentará una breve descripción de cada uno de estas escalas organizadas en función de si miden los determinantes que el alumno identifica en sí mismo o en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1 DETERMINANTES PERSONALES

En este apartado están integradas las tres escalas que miden la Autorregulación, los Enfoques de Aprendizaje y la Autoeficacia Académica, así como una pequeña

escala¹⁷⁵ para medir la Autopercepción Académica. En primer lugar se presentarán la escala de Autorregulación y la de Enfoques de Aprendizaje, ya que son instrumentos de otros autores ya validados en diversos estudios. Se continuará con la escala de Autoeficacia Académica y se concluirá este aparatado con la escala de la Autopercepción Académica, ya que ambos son una adaptación de otros instrumentos ya validados.

3.1.1 Autorregulación

Tal y como se presentó anteriormente, existen distintos modelos que tratan de explicar la Autorregulación, pero la mayoría de ellos coinciden en unos principios comunes que Torre (2006, pp. 166-167) incorpora en su *Cuestionario de aprendizaje autorregulado* y que se sintetizan a continuación:

- Se considera al aprendizaje como un proceso activo y de construcción personal.
- El sujeto tiene la capacidad para observar, controlar y regular ciertos aspectos de su cognición, motivación y conducta, así como algunas características de su contexto.
- Existe algún criterio, objetivo o punto de referencia con respecto al cual el sujeto que aprende puede comparar su proceso de aprendizaje y continuarlo en la misma dirección o cambiarlo si fuera necesario.
- Las actividades de autorregulación son mediadores entre las características personales y contextuales y las realizaciones llevadas a cabo.
- Tiene un carácter procesual tanto en su sentido evolutivo como en el de necesitar determinados pasos para su consecución, lo que implica que se va desarrollando gracias a la interacción con los demás y a la elaboración

¹⁷⁵ A pesar del número reducido de ítems que se han utilizado para medir la Autopercepción Académica, se ha optado para referirnos a ellos como escala.

personal de las experiencias existentes y cuya actualización o puesta en práctica necesita de una serie de pasos.

- El proceso autorregulador además es, transversalmente, multifacético e integra componentes conductuales, cognitivos, emocionales y contextuales.

Las cinco opciones de respuesta posibles, oscilan entre *“yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo”* hasta *“me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo”*. Al puntuar todos los ítems en la misma dirección, el rango de puntuaciones oscila entre 20 y 100 puntos.

En el Cuadro 6.3 se presentan los ítems de la escala de la versión de Torre (2006) que ha sido utilizado en esta investigación.

Cuadro 6.3. Ítems del Cuestionario de aprendizaje autorregulado

Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado

1. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.
 2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.
 3. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.
 4. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.
 5. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.
 6. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.
 7. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.
 8. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.
 9. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.
 10. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.
 11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.
 12. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.
 13. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.
 14. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.
 15. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.
 16. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el/la profesor/a está explicando.
 17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.
 18. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo/a interiormente para mantener el esfuerzo.
 19. En clase estoy atento/a a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.
 20. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.
-

Fuente: Torre (2006, pp. 239-240)

3.1.1.1 Análisis de ítems y fiabilidad¹⁷⁶

Este cuestionario presentó una sólida consistencia interna (Tabla 6.2). El coeficiente α de Cronbach hallado, tanto en la investigación del autor original ($\alpha = .86$), como en el presente estudio ($\alpha = .87$) es muy similar. Un valor añadido de este instrumento es que ha sido utilizado en diversas investigaciones dentro del ámbito universitario, tanto su versión íntegra en las investigaciones desarrolladas en el Proyecto ADEEES¹⁷⁷, como en una versión reducida de los ítems (Muñoz San Roque, Prieto Navarro y Torre, 2012). Por estos motivos, junto con la fundamentación teórica que ya se ha mencionado con anterioridad se justifica la elección de este instrumento.

¹⁷⁶ Al tratarse de un instrumento ya validado con anterioridad en diversas investigaciones, no se ha considerado relevante presentar aquí el análisis factorial aunque coincide con Torre (2006) en la agrupación en cuatro factores: Conciencia metacognitiva activa (16.10% de varianza explicada), Control y verificación (13.05% de varianza explicada), Esfuerzo diario (10.79% de varianza explicada) y Procesamiento activo (9.72% de varianza explicada).

¹⁷⁷ Durante el año académico 2005-2006 se inicia, en el primer curso de Administración y Dirección de Empresas (ADE) en COMILLAS-ICAI-ICADE, el proyecto Piloto de implantación de nuevas estructuras y metodologías acordes al enfoque pedagógico que propugna el EEES, lo que despierta un interés por valorar de forma rigurosa si las estrategias utilizadas por el equipo de docentes de primero de ADE, durante ese curso y posteriormente en cursos superiores, eran eficaces para la adquisición de competencias profesionales y, en definitiva, en el desarrollo de un aprendizaje universitario de calidad. De aquí surge el Proyecto ADEEES: *Análisis, puesta en marcha y evaluación de una metodología centrada en el aprendizaje en ADE a la luz del EEES*, que fue considerado *proyecto propio Comillas* en Octubre de 2007, aunque la investigación se inició en el curso académico 2004-2005. Este proyecto se centraba en analizar los indicadores de éxito de los alumnos: nivel de desarrollo de competencias, rendimiento percibido y evaluado en cada asignatura, variables de tipo afectivo (autoeficacia, motivación, ansiedad, dificultad percibida, gusto hacia las diferentes asignaturas), autorregulación, enfoques de aprendizaje que utilizan los alumnos y las estrategias de aprendizaje más utilizadas en cada materia.

Tabla 6.2. Consistencia interna del Cuestionario de aprendizaje autorregulado

		INVESTIGACIONES			
		Torre (2006)	PROYECTO ADEEES (2006) ¹⁷⁸	PROYECTO ADEEES (2008) ¹⁷⁹	Estudio presente
AUTORRE- GULACIÓN	α de Cronbach	.86	.87	.86	.87
	Nº de ítems	20	20	20	20
	<i>N</i>	1188	166	70	2617

3.1.2 Enfoques de Aprendizaje

Como se ha introducido ya en el tercer capítulo, desde que se iniciaron los estudios sobre los enfoques de aprendizaje, se han diseñado y aplicado diferentes instrumentos para investigar qué enfoques utiliza un determinado grupo de alumnos en una situación educativa concreta. En las distintas investigaciones educativas sobre los enfoques de aprendizaje se han perseguido varios fines, entre ellos, observar resultados (Biggs y Collis, 1982); controlar los contextos de enseñanza-aprendizaje (Biggs et al., 2001), conocer la forma en que los alumnos abordan el aprendizaje para tomar las decisiones adecuadas en la mejora de la calidad en educación superior (Hernández Pina et al., 2004), evaluar la calidad del aprendizaje (Meyer y Muller, 1990), favorecer un enfoque más sistemático en la enseñanza universitaria (Monroy, 2013) o investigar causas de los malos resultados en el primer año en la universidad (ETL Project, 2013).

¹⁷⁸ Estos datos corresponden al cuestionario aplicado a los alumnos de primero y segundo curso de ADE durante el curso académico 2005-2006. Se puede encontrar más información sobre estos cuestionarios y los resultados en Martínez Felipe (2007).

¹⁷⁹ Estos datos proceden del cuestionario aplicado en el último curso de la Licenciatura de ADE durante el curso académico 2007-2008. Se puede encontrar más información sobre estos cuestionarios y los resultados obtenidos en Muñoz San Roque (2012).

Tal y como se ha señalado con anterioridad, los actuales métodos de enseñanza y evaluación promueven a menudo el uso de un enfoque superficial entre los estudiantes (Biggs, 2008) y el hecho de poder identificar un alto porcentaje de usuarios con tal enfoque aportaría información clave sobre el contexto de enseñanza y reflexionar sobre cómo mejorarla. Por tanto, este tipo de escalas puede ser una herramienta muy útil para evaluar cómo aprende y analizar el contexto de enseñanza así como para aplicar, tras su reflexión, medidas correctivas (Biggs, et al., 2001; Hernández Pina et al., 2004; Monroy, 2013). Aunque existen diversos instrumentos para medir los Enfoques de Aprendizaje (ASI, RASI, ALSI, COLI o RoLI, entre otros, como ya se presentó en el tercer capítulo), el *Revised Two Factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) se encuentra entre los instrumentos más utilizados (Fox, McManus y Winder, 2001; Justicia et al., 2008; Monroy, 2013). La decisión de aplicar la versión revisada y reducida a dos factores queda avalada con la teoría de Marton y sus colaboradores (Marton, Hounsell, y Entwistle, 1984), Entwistle (1991), Biggs (1999) y la investigación desarrollada en nuestro país ya mencionada.

Este instrumento revisado ha sido aplicado en diversos contextos y en diferentes partes del mundo como Hong Kong (Biggs, et al., 2001); Japón (Fryer, Ginns, Walker, y Nakao, 2012), Estados Unidos (Immekus e Imbrie, 2010), Arabia Saudí (Munshi, Al-Rukban y Al-Hoqail, 2012), Italia, Portugal y Líbano (Muñoz San Roque et al., 2012), entre otros. Específicamente en España ha sido ampliamente utilizado en investigaciones con alumnos universitarios (Hernández Pina et al., 2004; Hernández Pina, 2008; Justicia et al., 2008; Blanco, Prieto Navarro, Torre y García Martín, 2009; García Martín; 2011; Muñoz San Roque et al., 2012; Monroy, 2013).

En la presente investigación se ha tomado como referencia la adaptación realizada por Torre (2006, 2007, 2012)¹⁸⁰ de la versión traducida, revisada y reducida a dos factores del *Study Process Questionnaire* (SPQ), conocido como *R-SPQ-2F* y aplicable en el ámbito universitario. El motivo de escoger esta versión frente al resto de versiones en español es que Torre empleó el procedimiento “*back-translation*”, en el que también ha estado inmerso en su revisión el primer autor, John Biggs¹⁸¹. Se trata de un proceso en el que se traduce a la lengua original un documento que ya ha sido traducido previamente a una lengua extranjera, preferiblemente por un traductor independiente. Esto supone una diferencia con respecto a las traducciones utilizadas en otros estudios ya que este tipo de procedimiento es el recomendado si se utilizan instrumentos de medida diseñados en una cultura y lengua diferente a la que se diseñó (Morales et al., 2003). Además, utilizar esta traducción autorizada al español permite llevar a cabo estudios interculturales y comparar los resultados con los obtenidos con el mismo instrumento en la versión original en inglés o traducido a otros idiomas en los que también se haya utilizado el procedimiento de “*back-translation*” (Morales, 2012). Esta versión también ha sido aplicada a alumnos universitarios de España, Italia, Portugal y Líbano (Muñoz San Roque et al., 2012).

La versión utilizada está formada por 20 ítems, 10 relacionados con el Enfoque Profundo y 10 con el Enfoque Superficial. A su vez, dentro de cada enfoque, hay dos subescalas, una relacionada con los motivos y otra con las estrategias¹⁸². Los ítems

¹⁸⁰ En sus publicaciones de 2006 y 2007 aparece traducido el instrumento SPQ con la versión completa de 42 ítems. En cambio en la publicación de 2012 ya se muestra la versión R-SPQ-2F de 20 ítems sin que aparezcan los ítems relacionados con el enfoque de logro.

¹⁸¹ También se ha utilizado este procedimiento y la propia colaboración del autor original, John Biggs, en las versiones del R-SPQ-2F al francés, italiano, portugués, alemán, euskera (Blanco et al., 2009; Muñoz San Roque et al., 2012).

¹⁸² En el tercer capítulo se presentó la definición de los enfoques de aprendizaje, sus dimensiones y su integración dentro del modelo propuesto en este estudio, así como diversas investigaciones donde se utiliza este instrumento.

están agrupados siguiendo una estructura cíclica, tal y como se muestra en el Cuadro 6.4.

Cuadro 6.4. Composición de las escalas y subescalas del R-SPQ-2F

ENFOQUE PROFUNDO		ENFOQUE SUPERFICIAL	
Motivo	Estrategia	Motivo	Estrategia
Ítem 1, Ítem 5, Ítem 9, Ítem 13, Ítem 17	Ítem 2, Ítem 6, Ítem 10, Ítem 14, Ítem 18	Ítem 3, Ítem 7, Ítem 11, Ítem 15, Ítem 19	Ítem 4, Ítem 8, Ítem 12, Ítem 16, Ítem 20

Fuente: Elaboración propia

Se opta por un formato de respuesta con cinco opciones, *desde “yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo” hasta “me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo”*.

Todos los ítems se puntúan en la misma dirección, así que el rango de puntuaciones en las subescalas de motivos y de estrategias oscila entre cinco y 25 puntos y en las escalas (es decir, enfoques = motivo + estrategia) oscila entre 10 y 50 puntos, respectivamente (Biggs, 1987). Específicamente en este estudio, una vez que se obtuvieron las puntuaciones de los encuestados en cada una de las escalas, se determinó qué enfoque tenía cada uno, tomando como referencia la puntuación más alta obtenida, ya fuera en la escala del Enfoque Profundo o en la del Enfoque Superficial.

En los Cuadros 6.5 y 6.6 se presentan los ítems procedentes de la traducción de Torre (2006, 2012) que han sido utilizados en esta investigación.

CAPÍTULO 6: Estudio del funcionamiento de los instrumentos utilizados

Cuadro 6.5. Ítems del R-SPQ-2F utilizados para el Enfoque Profundo

ÍTEMS	DESCRIPTORES DEL ENFOQUE PROFUNDO
1	Me doy cuenta de que estudiar me proporciona a veces un sentimiento de profunda satisfacción personal.
2	Al elaborar o estudiar un tema, no me encuentro satisfecho hasta que me he formado mis propias conclusiones sobre él.
5	Me parece que cualquier tema puede llegar a ser altamente interesante una vez que te metes en él.
6	Encuentro interesantes la mayoría de los nuevos temas y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos.
9	Estudiar temas académicos puede ser a veces tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película.
10	Me hago preguntas a mí mismo/a sobre los temas importantes hasta que los comprendo totalmente.
13	Trabajo duro en mis estudios porque encuentro los temas interesantes
14	Empleo bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que se han debatido ¹⁸³ en las diferentes clases.
17	Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta.
18	Es muy importante para mí echar un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las clases.

Fuente: Torre (2006, 2012, pp. 259-260)

Cuadro 6.6. Ítems del R-SPQ-2F utilizados para el Enfoque Superficial

ÍTEMS	DESCRIPTORES DEL ENFOQUE SUPERFICIAL
3	Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo trabajo posible.
4	Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está en los programas detallados de las asignaturas.
7	Cuando veo que la asignatura no me resulta interesante, trabajo lo menos posible.
8	Aprendo algunas cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria incluso aunque no las comprenda.
11	Creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de comprenderlos.
12	Generalmente limito mi estudio a lo que está específicamente ordenado porque creo que es innecesario hacer cosas extras.
15	Me parece que no ayuda estudiar los temas en profundidad. Confunde y hace perder el tiempo cuando todo lo que se necesita es un conocimiento por encima de los temas.
16	Creo que los profesores no deberían esperar que los alumnos dediquemos ¹⁸⁴ mucho tiempo a estudiar cosas que no van a caer en el examen.
19	No le encuentro sentido a aprender contenidos que probablemente no caerán en el examen.
20	Me parece que la mejor manera de aprobar es recordar las respuestas de las preguntas que con más probabilidad pueden caer en el examen.

Fuente: Torre (2006, 2012, pp. 259-260)

¹⁸³ En la versión aplicada se ha sustituido la palabra *discutido* por *debatido*, ya que la traducción del verbo *to discuss*, hablar sobre algo con otras personas según el Diccionario Oxford (Wehmeier, 2000) se ajusta mejor con el verbo *debatir* que con la traducción al español más generalizada del verbo *discutir*, definido por la RAE (2014) como “contender y alegar razones contra el parecer de alguien”.

¹⁸⁴ En la versión aplicada se ha sustituido *dedicaran* por *dediquemos* ya que no se ha utilizado la primera persona del plural en el resto de los ítems.

3.1.2.1 Análisis de ítems y fiabilidad¹⁸⁵

Se realizaron los análisis oportunos para valorar la consistencia interna del instrumento y se tomó como referencia el coeficiente α de Cronbach tanto en las escalas (Enfoques Profundo y Superficial) como en las subescalas (motivos y estrategias de cada enfoque). En la Tabla 6.3 se presentan los distintos coeficientes obtenidos en el presente estudio así como en la investigación realizada por los autores originales¹⁸⁶ y en otras dos investigaciones nacionales con alumnos universitarios donde se utilizó la misma versión¹⁸⁷ y el presente estudio. Específicamente en el presente estudio, se obtuvo un coeficiente $\alpha = .79$ (Enfoque Profundo) y $.78$ (Enfoque Superficial), superando ambas el mínimo propuesto por Nunnally (1978) como aceptable¹⁸⁸. Por tanto, recoge de forma adecuada las diferencias que se muestran entre los alumnos en cuanto al enfoque utilizado. Así, los descriptores tienden a generar respuestas coherentes y a la vez distintas de sujeto a sujeto.

¹⁸⁵ Al tratarse de un instrumento ya validado con anterioridad en diversas investigaciones, no se ha considerado relevante presentar aquí el análisis factorial.

¹⁸⁶ El estudio original Biggs et al. (2001) se realizó con una muestra de 495 estudiantes universitarios de diversos departamentos de la universidad de Hong Kong.

¹⁸⁷ Ambas investigaciones recogen datos de alumnos universitarios de titulaciones relacionadas con la Educación y por tanto, similares al presente estudio. En la investigación desarrollada por Blanco et. al. (2009) participaron 754 estudiantes. En cambio en la investigación llevada a cabo por Muñoz San Roque et al. (2012) contaron con la participación de 931 alumnos de carreras relacionadas con la Educación, la Psicología y las Ciencias Empresariales.

¹⁸⁸ Según el criterio de Nunnally (1978) el coeficiente de fiabilidad deber ser superior a $\alpha = .70$ para poder realizar su valoración.

CAPÍTULO 6: Estudio del funcionamiento de los instrumentos utilizados

Tabla 6.3. Consistencia interna de las escalas / subescalas del R-SPQ-2F

		INVESTIGACIONES			
		Biggs et al. (2001)	Blanco et al. (2009)	Muñoz San Roque et al. (2012)	Estudio presente
ENFOQUE PROFUNDO	α de Cronbach	.73	.80	.77	.79
	Nº de ítems	10	10	10	10
	N	495	716	191	2617
MOTIVOS PROFUNDOS	α de Cronbach	.62	.63	.57	.63
	Nº de ítems	5	5	5	5
	N	495	739	191	2617
ESTRATEGIAS PROFUNDAS	α de Cronbach	.63	.69	.68	.69
	Nº de ítems	5	5	5	5
	N	495	727	191	2617
ENFOQUE SUPERFICIAL	α de Cronbach	.64	.77	.75	.78
	Nº de ítems	10	10	10	10
	N	495	710	191	2617
MOTIVOS SUPERFICIALES	α de Cronbach	.72	.66	.62	.62
	Nº de ítems	5	5	5	5
	N	495	729	191	2617
ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	α de Cronbach	.57	.61	.60	.63
	Nº de ítems	5	5	5	5
	N	495	729	191	2617

La aplicación de este instrumento queda justificada no sólo desde el punto de vista teórico como se ha visto en los apartados precedentes sino que además está justificado por sus características psicométricas tanto en otros estudios como en el presente, ya que los índices de fiabilidad en investigaciones anteriores y en el presente estudio son notablemente parecidos. Las mayores diferencias entre los índices de las cuatro muestras se encuentran en las escala del enfoque superficial ya

que la investigación desarrollada por los autores originales tiene un coeficiente $\alpha = .64$, mientras que en los estudios españoles el coeficiente es mayor (con un valor comprendido entre .75 y .78). Esta diferencia en los coeficientes, analizando las subescalas de Motivos y de Estrategias, tiende a ser más alta en la investigación original con respecto a los estudios nacionales en la subescala de Motivo Superficial en cambio, tiende a ser menor en la subescala de Estrategia Superficial.

3.1.3 Autoeficacia Académica

El estudio de la autoeficacia académica es de gran relevancia tanto desde el punto de vista del profesor como de los alumnos, dada la influencia que pueden llegar a ejercer las expectativas de eficacia personal sobre la propia conducta.

Tal y como se ha expuesto en el capítulo tercero, la falta de claridad conceptual que siempre ha existido en torno al constructo de autoeficacia ha provocado que su evaluación sea objeto de importantes controversias debido principalmente a que comparte campo semántico con otras variables similares así como a la existencia de dos enfoques teóricos en la investigación sobre la misma: la teoría del lugar de control de Rotter y la teoría social cognitiva de Bandura. Esto ha creado numerosas dificultades en la construcción de instrumentos adecuados para su evaluación (Prieto Navarro, 2005, 2007).

3.1.3.1 Origen y adaptación de la escala

Para la elección del instrumento que permitiera medir esta variable se realizó una revisión de la literatura existente sobre autoeficacia académica, así como de los instrumentos utilizados para su evaluación. Después se decidió optar por hacer una adaptación de otros instrumentos ya validados y utilizados en investigaciones precedentes. Así, se tomaron como referencia especialmente dos instrumentos: la

Escala de la *Expectativa de autoeficacia académica percibida* (Palenzuela, 1983) y las versiones traducidas y reelaboradas parcialmente por Muñoz San Roque (2002) y por Torre (2006) de la subescala sobre Autoeficacia del instrumento original denominado *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich et al. (1991).

1. *Escala de la Expectativa de autoeficacia académica percibida* (Palenzuela, 1983). La propuesta de Palenzuela está fundamentada en la teoría psicológica de la expectativa de autoeficacia académica percibida. Según la evaluación de los ítems a través de la frecuencia de afirmación, saturación de contenido convergente y discriminante, índice de fiabilidad diferencial, fiabilidad test-retest, consistencia interna y validez factorial, el autor lo considera altamente satisfactoria. En el cuadro 6.7 están los diez ítems que configuran esta escala.

Cuadro 6.7. Ítems de la Escala elaborada por Palenzuela (1983)

ESCALA DE LA EXPECTATIVA DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA PERCIBIDA	
ÍTEMS	
1	Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.
2	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.
3	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.
4	Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.
5	Me da de lado el que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica.
6	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.
8	Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad e incluso, sacar buenas notas.
9	Soy de esas personas que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un curso completo.
10	Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Palenzuela (1983)

2. Las versiones traducidas y reelaboradas parcialmente por Muñoz San Roque (2005) y por Torre (2006) de la subescala sobre Autoeficacia del instrumento original denominado *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (MSLQ). El cuestionario MSLQ (Pintrich et al., 1991) fue diseñado para estudiar las orientaciones motivacionales de los estudiantes y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje en una determinada asignatura, es decir, mide *cómo estudian los alumnos*. Se trata de un instrumento muy conocido y utilizado en múltiples investigaciones que está compuesto fundamentalmente por dos secciones: una dedicada a la motivación y otra a las estrategias de aprendizaje¹⁸⁹. La parte dedicada a la *motivación*, está integrada por 31 ítems que conforman seis subescalas, que pueden ser aplicadas independientemente y que contemplan distintos aspectos motivacionales: (1) motivación intrínseca, (2) motivación extrínseca, (3) valor dado a la tarea, (4) control del aprendizaje, (5) autoeficacia y (6) ansiedad. A su vez, la subescala de *autoeficacia* está configurada por ocho ítems (Cuadro 6.8) que hacen referencia a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso. Esta subescala, según Muñoz San Roque (2002), representa un único factor y obtiene un coeficiente de fiabilidad elevado. Por lo tanto, se ha considerado de especial interés para esta investigación.

¹⁸⁹ La parte dedicada a las estrategias de aprendizaje está constituida por 50 ítems agrupables en nueve subescalas que evalúan el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Estas nueve subescalas son: (1) entrenamiento, (2) elaboración, (3) organización, (4) pensamiento crítico, (5) autorregulación, (6) tiempo y entorno de estudio, (7) regulación del esfuerzo, (8) aprendizaje acompañado y (9) búsqueda de ayuda.

CAPÍTULO 6: Estudio del funcionamiento de los instrumentos utilizados

Los ítems originales y las versiones traducidas y reelaboradas parcialmente por Muñoz San Roque (2002)¹⁹⁰ y por Torre (2006) pueden consultarse en los Cuadros 6.8, 6.9 y 6.10 respectivamente.

Cuadro 6.8. Ítems originales de la subescala Autoeficacia del MSLQ

FACTOR V: AUTOEFICACIA MSLQ	
MSLQ21	I expect to do well in this class.
MSLQ31	Considering the difficulty of this course, the teacher, and my skills, I think I will do well in this class.
MSLQ5	I believe I will receive an excellent grade in this class.
MSLQ20	I'm confident I can do an excellent job on the assignments and tests in this course.
MSLQ29	I'm certain I can master the skills being taught in this class.
MSLQ15	I'm confident I can understand the most complex material presented by the instructor in this course.
MSLQ12	I'm confident I can learn the basic concepts taught in this course.
MSLQ6	I'm certain I can understand the most difficult material presented in the readings for this course.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pintrich et al. (1991)

Cuadro 6.9. Adaptación de la subescala Autoeficacia del MSLQ realizada por Muñoz San Roque (2002)

FACTOR V: AUTOEFICACIA	
MSLQ21	Espero tener buenos resultados en esta asignatura.
MSLQ31	Considerando la dificultad de la asignatura, el profesor/a y mis capacidades, pienso que puedo tener buenos resultados en esta asignatura.
MSLQ5	Creo que voy a recibir unas notas excelentes en esta asignatura.
MSLQ20	Tengo confianza en hacer bien los trabajos y exámenes de esta asignatura.
MSLQ29	Estoy seguro de poder dominar las capacidades que han sido enseñadas en esta asignatura.
MSLQ15	Tengo confianza en poder comprender el material más complicado presentado por el profesor/a en esta asignatura.
MSLQ12	Tengo confianza en poder aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura.
MSLQ6	Estoy convencido/a de que puedo comprender los artículos de revistas relacionados con esta asignatura.

Fuente: Muñoz San Roque (2002, p. 364)

¹⁹⁰ Muñoz San Roque (2002) tradujo el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) al español utilizando el método *back-translation* y adaptándolo a la asignatura de Estadística en estudios universitarios de las Ciencias Sociales. El resto de escalas presentadas son más generales.

Cuadro 6.10. Adaptación de la subescala Autoeficacia del MSLQ realizada por Torre (2006)

AUTOEFICACIA ACADÉMICA (Torre, 2006)	
Ítem_1	Creo que voy a sacar unas notas excelentes este curso.
Ítem_2	Cuando comienza un curso, tengo confianza en comprender todo lo que me van a explicar.
Ítem_3	Tengo confianza en mis propias fuerzas para sacar adelante este curso.
Ítem_4	Creo que soy capaz de comprender los temas más difíciles que me puedan presentar los profesores en este curso.
Ítem_5	Considerando la dificultad de la carrera, lo que estoy aprendiendo y mis propias capacidades, creo que me irá bien cuando la acabe.
Ítem_6	Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlos bien.
Ítem_7	Espero ir sacando sin dificultad mis estudios.
Ítem_8	Teniendo en cuenta mi capacidad, mi esfuerzo y mi formación, creo que me será relativamente fácil encontrar trabajo al terminar la carrera.
Ítem_9	Creo que en general, considerando cómo soy, me irá bien en el futuro.

Fuente: Elaboración propia a partir de Torre (2006)

Tomando como referencia la versión original de Pintrich et al. (1991), así como las dos versiones presentadas de Muñoz San Roque (2002) y Torre (2006), se elaboró una versión personalizada para los estudiantes de ADE, dentro del proyecto ADEEES ya mencionado, que se presenta en el Cuadro 6.11.

Cuadro 6.11. Versión de la escala de Autoeficacia académica del Proyecto ADEEES

VERSIÓN PROYECTO ADEEES (2008)	
Ítem_1	Tengo confianza en que podré entender los contenidos básicos enseñados en esta carrera.
Ítem_2	Tengo expectativas muy positivas sobre mis resultados en la carrera.
Ítem_3	Comparado con otros alumnos de esta carrera, creo que soy un buen estudiante.
Ítem_4	Tengo confianza en poder hacer bien los exámenes y trabajos requeridos en esta carrera.
Ítem_5	Creo que voy a recibir unas buenas notas en ADE.
Ítem_6	Mis habilidades de estudio son excelentes comparadas con otros alumnos de esta carrera.
Ítem_7	Estoy seguro de poder dominar las capacidades que se requieren en ADE.
Ítem_8	Tengo confianza en entender los contenidos con mayores niveles de dificultad de cualquier asignatura de la carrera.
Ítem_9	Considerando la dificultad percibida sobre la carrera y mis capacidades creo que puedo tener buenos resultados en ella.
Ítem_10	Creo que no voy a tener problemas para entender los contenidos más complicados que presenten los profesores de las diferentes asignaturas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Proyecto ADEEES (2008)

Tras esta primera fase sobre la revisión de instrumentos de autoeficacia académica, se tomó como referencia el marco teórico ya presentado en el tercer capítulo dentro del análisis sobre autoeficacia. Se partió de la definición de Bandura (1997), que la definía como la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para producir los logros deseados. Tomando como referencia esta definición se analizaron cuatro dimensiones: 1) la confianza que tiene el alumno con respecto a la comprensión, aspecto también clave para el aprendizaje de calidad del alumno, como se veía en la taxonomía SOLO; 2) la confianza en el desempeño de tareas académicas más concretas; 3) confianza en la superación de retos académicos, que estaba más vinculada al expediente académico y las notas. Se ha optado por diferenciar estas dos últimas ya que se ha visto que un alumno puede tener unas creencias de autoeficacia altas en el desempeño de una tarea académica y, sin embargo, no reflejarse en su expediente académico; 4) La última dimensión reflejaría la confianza del alumno en su desarrollo profesional en el futuro.

En los Cuadros 6.12 a 6.15 se exponen los ítems correspondientes a esas cuatro dimensiones de la autoeficacia académica del alumno que se han tenido en cuenta. En general, estas dimensiones reflejan aquellas acciones que realiza el alumno cuando se enfrenta a una determinada tarea. Todas estas decisiones son fundamentales para dotar de una coherencia global al proceso de aprendizaje, por lo que el instrumento se convierte, en cierta medida, en una completa guía para centrar la reflexión el aprendizaje de los alumnos.

Cuadro 6.12. Dimensión 1

Confianza del alumno con respecto a la comprensión

- Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia (Palenzuela, 1983).
 - Tengo confianza en poder comprender el material más complicado presentado por el profesor/a en esta asignatura (Muñoz San Roque, 2002).
 - Estoy convencido/a de que puedo comprender los artículos de revistas relacionados con esta asignatura (Muñoz San Roque, 2002).
 - Cuando comienza un curso, tengo confianza en comprender todo lo que me van a explicar (Torre, 2006).
 - Creo que soy capaz de comprender los temas más difíciles que me presenten en este curso (Torre, 2006).
 - Tengo confianza en que podré entender los contenidos básicos enseñados en esta carrera (Proyecto ADEEES, 2008).
 - Tengo confianza en entender los contenidos con mayores niveles de dificultad de cualquier asignatura de la carrera (Proyecto ADEEES, 2008).
 - Creo que no voy a tener problemas para entender los contenidos más complicados que presenten los profesores de las diferentes asignaturas (Proyecto ADEEES, 2008).
-

Fuente: Palenzuela (1983); Muñoz San Roque (2002); Torre (2006) y Proyecto ADEEES, 2008

Cuadro 6.13. Dimensión 2

Confianza en el desempeño de tareas

- Tengo confianza en hacer bien los trabajos y exámenes de esta asignatura (Muñoz San Roque, 2002).
 - Estoy seguro de poder dominar las capacidades que han sido enseñadas en esta asignatura (Muñoz San Roque, 2002).
 - Tengo confianza en poder aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura (Muñoz San Roque, 2002).
 - Tengo confianza en mis propias fuerzas para sacar adelante este curso (Torre, 2006).
 - Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlos bien (Torre, 2006).
 - Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica (Palenzuela, 1983).
 - Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica (Palenzuela, 1983).
 - Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes (Palenzuela, 1983).
 - Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica (Palenzuela, 1983).
 - Estoy seguro de poder dominar las capacidades que se requieren en ADE (Proyecto ADEEES, 2008).
 - Tengo confianza en poder hacer bien los exámenes y trabajos requeridos en esta carrera (Proyecto ADEEES, 2008).
-

Fuente: Palenzuela (1983); Muñoz San Roque (2002); Torre (2006) y Proyecto ADEEES, 2008

Cuadro 6.14. Dimensión 3

Confianza en la superación de retos académicos

- Espero tener buenos resultados en esta asignatura (Muñoz San Roque, 2002).
 - Considerando la dificultad de la asignatura, el profesor/a y mis capacidades, pienso que puedo tener buenos resultados en esta asignatura (Muñoz San Roque, 2002).
 - Creo que voy a recibir unas notas excelentes en esta asignatura (Muñoz San Roque, 2002).
 - Creo que voy a sacar unas notas excelentes este curso (Torre, 2006).
 - Espero ir sacando sin dificultad mis estudios (Torre, 2006).
 - Me da de lado que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica (Palenzuela, 1983).
 - Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico (Palenzuela, 1983).
 - Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas (Palenzuela, 1983).
 - Soy de esas personas que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un curso completo (Palenzuela, 1983).
 - Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos (Palenzuela, 1983).
 - Considerando la dificultad percibida sobre la carrera y mis capacidades creo que puedo tener buenos resultados en ella (Proyecto ADEEES, 2008).
 - Creo que voy a recibir unas buenas notas en ADE (Proyecto ADEEES, 2008).
 - Mis habilidades de estudio son excelentes comparadas con otros alumnos de esta carrera (Proyecto ADEEES, 2008).
 - Comparado con otros alumnos de esta carrera, creo que soy un buen estudiante (Proyecto ADEEES, 2008).
 - Tengo expectativas muy positivas sobre mis resultados en la carrera (Proyecto ADEEES, 2008).
-

Fuente: Palenzuela (1983); Muñoz San Roque (2002); Torre (2006) y Proyecto ADEEES, 2008

Cuadro 6.15. Dimensión 4

Confianza en el desarrollo profesional en el futuro

- Considerando la dificultad de la carrera, lo que estoy aprendiendo y mis propias capacidades, creo que me irá bien cuando la acabe.
 - Teniendo en cuenta mi capacidad, mi esfuerzo y mi formación, creo que me será relativamente fácil encontrar trabajo al terminar la carrera.
 - Creo que en general, considerando cómo soy, me irá bien en el futuro.
-

Fuente: Torre (2006)

Una vez identificados las dimensiones en las que se podía agrupar los ítems de los instrumentos revisados, se procedió a hacer una selección de los ítems más significativos teniendo en cuenta el marco teórico presentado en el tercer capítulo y se redactaron los ítems finales (Cuadro 6.16) tomando como referencia el perfil del alumno al que se iba encuestar, de modo que se respetasen las cuatro dimensiones

expuestas. Las opciones de respuesta, al igual que ocurría con la escala de Autorregulación y la de R-SPQ-2F tienen un formato de respuesta con cinco alternativas, desde “*yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo*” hasta “*me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo*”.

Cuadro 6.16. Ítems definitivos

Selección de ítems definitivos de la escala de AUTOEFICACIA ACADÉMICA (Presente estudio)	
Ítem_1	Creo que voy a sacar unas notas excelentes este curso.
Ítem_2	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.
Ítem_3	Creo que soy capaz de comprender los temas más difíciles que me presenten en este curso.
Ítem_4	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.
Ítem_5	Pienso que puedo aprobar los cursos con bastante facilidad e incluso, sacar buenas notas.
Ítem_6	Aunque los profesores sean exigentes y duros, confío mucho en mi propia capacidad académica.
Ítem_7	Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.
Ítem_8	Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlos bien.
Ítem_9	Considerando la dificultad de la carrera, lo que estoy aprendiendo y mis propias capacidades, creo que me irá bien cuando acabe la carrera.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados

3.1.3.2 Análisis de ítems y fiabilidad

En la Tabla 6.4 se presentan los coeficientes de consistencia interna (α de Cronbach) obtenidos en las diversas adaptaciones del MSLQ aplicadas, por Muñoz San Roque (2002), Torre (2006), el Proyecto ADEEES (2008) y por el estudio presente. El coeficiente de consistencia interna obtenido en esta investigación, con un N total de 2617 estudiantes, es de $\alpha = .88$. Por tanto, es posible afirmar que este instrumento

recoge bien las diferencias existentes entre los alumnos en sus creencias de autoeficacia académica ya que la fiabilidad puede considerarse alta.

Tabla 6.4. Consistencia interna de diversas versiones de Autoeficacia Académica

		INVESTIGACIONES			
		Muñoz San Roque (2002)	Torre (2006)	PROYECTO ADEEES (2008) ¹⁹¹	Estudio presente
AUTOEFICACIA ACADÉMICA	α de Cronbach	.88	.90	.87	.88
	Nº de ítems	9	9	10	9
	<i>N</i>	269	1188	70	2617

En la Tabla 6.5 se muestra la correlación de cada ítem con la suma de las puntuaciones en los ítems restantes de la escala (correlación ítem-total) y el coeficiente de fiabilidad de la escala si el ítem fuese eliminado. Tal y como se puede comprobar ningún ítem si es eliminado permitiría aumentar la fiabilidad.

¹⁹¹ Estos datos proceden del cuestionario aplicado en el último curso de la licenciatura de ADE durante el curso académico 2007-2008.

Tabla 6.5. Correlación descriptor-total dentro de Autoeficacia Académica

		CORRELACIÓN ELEMENTO- TOTAL CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ELEMENTO
Ítem_1	Creo que voy a sacar unas notas excelentes este curso.	.55	.87
Ítem_2	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	.63	.86
Ítem_3	Creo que soy capaz de comprender los temas más difíciles que me presenten en este curso.	.68	.86
Ítem_4	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	.66	.86
Ítem_5	Pienso que puedo aprobar los cursos con bastante facilidad e incluso, sacar buenas notas.	.70	.86
Ítem_6	Aunque los profesores sean exigentes y duros, confío mucho en mi propia capacidad académica.	.73	.86
Ítem_7	Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.	.73	.86
Ítem_8	Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlos bien.	.50	.88
Ítem_9	Considerando la dificultad de la carrera, lo que estoy aprendiendo y mis propias capacidades, creo que me irá bien cuando acabe la carrera.	.42	.88

3.1.3.3 Análisis factorial exploratorio

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) así como la prueba de esfericidad de Bartlett indican que la muestra es adecuada para llevar a cabo el análisis factorial (Tabla 6.6).

CAPÍTULO 6: Estudio del funcionamiento de los instrumentos utilizados

Tabla 6.6. Medida de adecuación muestral de KMO y prueba de esfericidad de Bartlett

MEDIDA DE ADECUACIÓN MUESTRAL DE KAISER-MEYER-OLKIN		.912
	Chi-cuadrado aproximado	9785.11
Prueba de esfericidad de Bartlett	<i>gl</i>	36
	<i>p</i>	.000

Se ha realizado el Análisis Factorial de componentes principales con el fin de analizar la estructura de la escala de Autoeficacia Académica. Tal y como se puede observar en la Tabla 6.6, todos los componentes se agrupan en torno a un único factor, por lo que no es preciso utilizar el método de rotación en este caso.

Tabla 6.7. Matriz de componentes sin rotar

ÍTEMS	DESCRIPTORES	I
Ítem_7	Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.	.81
Ítem_6	Aunque los profesores sean exigentes y duros, confío mucho en mi propia capacidad académica.	.81
Ítem_5	Pienso que puedo aprobar los cursos con bastante facilidad e incluso, sacar buenas notas.	.79
Ítem_3	Creo que soy capaz de comprender los temas más difíciles que me presenten en este curso.	.77
Ítem_4	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	.75
Ítem_2	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	.73
Ítem_1	Creo que voy a sacar unas notas excelentes este curso.	.64
Ítem_8	Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlos bien.	.59
Ítem_9	Considerando la dificultad de la carrera, lo que estoy aprendiendo y mis propias capacidades, creo que me irá bien cuando acabe la carrera.	.51

Tal y como se ha mostrado, no existía un instrumento para medir la autoeficacia académica que diera respuesta a nuestras necesidades por lo que se ha optado por configurar una escala a partir de otras escalas ya validadas que se ajustaran mejor a lo

planteado en el marco teórico y al perfil de los alumnos encuestados y, como se ha podido comprobar la escala utilizada tiene unas buenas características psicométricas.

3.1.4 Autopercepción Académica

A lo largo de este apartado se presentará cómo se han seleccionado este conjunto de ítems que configuran la escala de Autopercepción Académica. Si bien se trata de un instrumento con pocos ítems para considerarla una escala propiamente dicha, se ha decidido presentar el análisis de fiabilidad y el análisis factorial exploratorio para tener más información sobre su funcionamiento.

3.1.4.1 Origen y elaboración de la escala

Morales (2006b, 2013a) afirma que en cuestionarios anónimos cuando no es fácil disponer de datos más objetivos de rendimiento, como son las calificaciones, resultan muy útiles preguntas sobre las notas esperadas o cuestiones semejantes como pueden ser la opinión del alumno sobre sus calificaciones, número de asignaturas en las que han obtenido notas altas o bajas, etc.

Para la elección del instrumento se tuvo en cuenta la selección de los ítems de Morales (2006b) basándose en una revisión de los trabajos de otros autores (Olsen et al., 1998 y Laird et al., 2005). Este conjunto de ítems parten de la definición de Autopercepción Académica, ya presentada en el tercer capítulo, donde se definía como las percepciones que una persona tiene de sí misma y que se forman a partir de la experiencia y de las interpretaciones que hace de su entorno. Se trata, por tanto de una visión descriptiva de uno mismo formada a partir de experiencias directas y de las evaluaciones realizadas por otras personas significativas para el individuo. En esta línea, se pretendía recoger aquellas dimensiones que han despertado mayor interés como son: las notas que ha obtenido, cómo se sitúa el alumno con respecto a su

grupo clase y su percepción como estudiante. Estos ítems nos podrían ofrecer información sobre la percepción de los propios alumnos sobre el rendimiento y cómo se ven cómo estudiantes, lo cual es una información relevante al no poder acceder a los expedientes académicos de todos los alumnos encuestados por cuestiones de privacidad de datos. En el Cuadro 6.17 se presentan los ítems relacionados con la Autopercepción Académica que han sido utilizados en esta investigación.

Cuadro 6.17. Escala de la Autopercepción Académica

	DESCRIPTORES	OPCIONES DE RESPUESTA
ítem_1	Percepción de situación en el grupo en cuanto a las notas	Entre los 10 últimos de clase Estoy en medio, pero más cerca de los 10 últimos Estoy en medio, pero más cerca de los 10 primeros Estoy entre los 10 primeros de clase
ítem_2	La mayoría de mis notas han sido...	Aprobados Notables Sobresalientes Matrículas de Honor y Sobresalientes
ítem_3	Percepción como estudiante	Muy mal estudiante Mal estudiante Dentro de la media Buen estudiante Muy buen estudiante

Además, y como complemento a esta pequeña escala se preguntó a los alumnos sobre su percepción por lo aprendido. En este caso, se propusieron varias alternativas de respuesta, en las que el alumno señalaba aquella que mejor reflejase su situación (*Muy poco, Poco, Algo intermedio, Bastante o Mucho*). Se pueden consultar los resultados obtenidos en el Gráfico I.1, Anexo I.

3.1.4.2 Análisis de ítems y fiabilidad

El coeficiente de consistencia interna obtenido en esta escala de tres ítems es de $\alpha = .70$. Por tanto, es posible afirmar que este instrumento discrimina aceptablemente

las diferencias existentes entre los alumnos en sus creencias de autoeficacia académica.

En la Tabla 6.8 se presenta la correlación de cada ítem con la suma de las puntuaciones en los ítems restantes de la escala (correlación ítem-total) y el coeficiente de fiabilidad de la escala si el ítem fuese eliminado. Nuevamente, es importante señalar que no subiría el coeficiente a pesar de eliminar alguno de los ítems.

Tabla 6.8. Matriz Correlación descriptor-total dentro de la Autopercepción Académica

ÍTEMS	CORRELACIÓN ELEMENTO-TOTAL CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ELEMENTO
Ítem_1	.55	.58
Ítem_2	.55	.58
Ítem_3	.47	.67

3.1.4.3 Análisis factorial exploratorio¹⁹²

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) así como la prueba de esfericidad de Bartlett indican que la muestra es adecuada para llevar a cabo el análisis factorial (Tabla 6.9).

Tabla 6.9. Medida de adecuación muestral de KMO y prueba de esfericidad de Bartlett

MEDIDA DE ADECUACIÓN MUESTRAL DE KAISER-MEYER-OLKIN		.67
	Chi-cuadrado aproximado	1410.72
Prueba de esfericidad de Bartlett	<i>gl</i>	3
	<i>p</i>	.000

¹⁹² Aunque esta pequeña escala cuenta con tan solo tres ítems, se ha decidido presentar aquí el análisis factorial exploratorio con el fin de tener más información sobre el funcionamiento de la misma.

El método de extracción utilizado es el de Análisis de componentes principales. Se obtiene un único factor que explica el 62.78% de la varianza (Tabla 6.10).

Tabla 6.10. Varianza total explicada

COMPONENTE	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN		
	TOTAL	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO	TOTAL	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO
1	1.88	62.78	62.78	1.88	62.78	62.78
2	0.62	20.78	83.56			
3	0.49	16.44	100.00			

Según el criterio de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se extrae un único factor claramente diferenciado, tal y como se puede observar en la Tabla 6.11, donde se presenta la matriz sin rotar.

Tabla 6.11. Matriz de componentes sin rotar

DESCRIPTORES		I
Ítem_1	Percepción de situación en el grupo en cuanto a las notas	.81
Ítem_2	La mayoría de mis notas han sido...	.81
Ítem_3	Percepción como estudiante	.75

3.2 DETERMINANTES CONTEXTUALES

Para la medición de los determinantes contextuales se han diseñado dos escalas, una para medir la Carga de Trabajo y otra para medir el Contexto Curricular, de modo que se respete la fundamentación teórica presentada en el tercer capítulo. De forma complementaria a estas escalas, se han creado otras dos también relacionadas con los determinantes contextuales: una para valorar la Dedicación semanal de los alumnos al desempeño de las tareas académicas, que servirá de complemento para poder analizar mejor la carga académica y otra que es complementaria a la escala de Contexto Curricular sobre la valoración de la frecuencia de uso y de la utilidad de los

Métodos de Aprendizaje, de Exposición y de Evaluación presentes en ambas titulaciones. A continuación se irán presentando cada una de estas escalas, su origen, proceso de elaboración, así como los análisis sobre su funcionamiento.

3.2.1 Carga de Trabajo

En este apartado se presentará el proceso de elaboración de esta escala, así como el análisis de fiabilidad y el factorial exploratorio con el fin de ofrecer más información sobre su funcionamiento.

3.2.1.1 Origen y elaboración de la escala

Dada la amplitud de los determinantes que se querían estudiar y la extensión de los ítems que se iban a aplicar a los encuestados, a la hora de seleccionar los ítems relacionados con la Carga de Trabajo, se tomó como referencia las aportaciones de otras investigaciones que prefieren crear un pequeño conjunto de ítems, más que una gran escala, para estudiar la exigencia académica (Entwistle y Ramsden, 1983; Kember, 2004; Kember y Leung, 2006, entre otros). Especialmente se tuvo en cuenta la escala de Carga de Trabajo dentro del Cuestionario de las Percepciones del Curso (*Course Perceptions Questionnaire*, CPQ) elaborado por Entwistle y Ramsden (1983) quienes definen, en la línea de lo presentado en el tercer capítulo, la carga de trabajo como la presión sobre los estudiantes en términos de demandas del plan de estudios y de las tareas de evaluación. Se presentan en el Cuadro 6.18 los tres ítems, de los cinco que constituían la escala CPQ, con la corrección ítem-total más alta.

Cuadro 6.18. Conjunto de ítems extraídos del CPQ

WORKLOAD	
Ítem_1	The workload here is too heavy.
Ítem_2	There seems to be too much work to get through in the courses here.
Ítem_3	There's is a lot of pressure on you as a student here.

Fuente: Entwistle y Ramsden (1983, pp. 238-239)

Kember, Leung, y McNaught (2003), citado en Kember y Leung, (2006), basándose en el CPQ ya mencionado, elaboran un cuestionario sobre el contexto de enseñanza y aprendizaje e incluyen estos dos ítems para medir la Carga de Trabajo (Cuadro 6.19).

Cuadro 6.19. Conjunto de ítems originales sobre la Carga de Trabajo

CARGA DE TRABAJO	
Ítem_1	I managed to complete the requirements of the programme without feeling under stress.
Ítem_2	The amount of work we are expected to do is quite reasonable.

Fuente: Kember y Leung (2006, p. 197)

En base a estas investigaciones se decidió, traducir y adaptar a los alumnos encuestados los ítems ya presentados de Entwistle y Ramsden (1983) pero incluyendo no solo la percepción cuantitativa, sino además la cualitativa, es decir, atendiendo a la presión académica por cumplir los requisitos mínimos de calidad establecidos en la programación, presente en el primer ítem del Cuadro 6.19. A continuación se presentan en el Cuadro 6.20 los ítems que configuran la versión aplicada. Se han utilizado preguntas cerradas y excluyentes con cinco alternativas de respuesta que transcurren desde *“en total desacuerdo”* hasta *“totalmente de acuerdo”*.

Cuadro 6.20. Conjunto de ítems utilizados sobre la Carga de Trabajo

CARGA DE TRABAJO	
Ítem_1	La carga de trabajo (=cantidad) en esta titulación ha sido fuerte a lo largo de la carrera.
Ítem_2	Exigen mucha calidad en los trabajos realizados en esta titulación.
Ítem_3	Siento mucha presión como estudiante aquí para obtener buenos resultados.

Esta variable está íntimamente relacionada con el tiempo que el alumno dedica al desarrollo de sus tareas académicas, que también se mide en este estudio y que se detallará más adelante.

3.2.1.2 Análisis de ítems y fiabilidad

El coeficiente de consistencia interna obtenido en esta escala de tres ítems es de $\alpha = .70$. Por tanto, es posible afirmar que este instrumento recoge bien las diferencias existentes entre estos en sus creencias de autoeficacia académica ya que la fiabilidad se puede considerar aceptable.

En la Tabla 6.12 se presenta la correlación de cada ítem con la suma de las puntuaciones en los ítems restantes de la escala (correlación ítem-total) y el coeficiente de fiabilidad de la escala si el ítem fuese eliminado. En esta escala, si se eliminara alguno de los ítems, el coeficiente de fiabilidad descendería.

Tabla 6.12. Matriz Correlación descriptor-total dentro de Carga de Trabajo

	CORRELACIÓN ELEMENTO-TOTAL CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ELEMENTO
Ítem_1	.54	.58
Ítem_2	.53	.60
Ítem_3	.50	.65

3.2.1.3 Análisis factorial exploratorio¹⁹³

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) así como la prueba de esfericidad de Bartlett indican que la muestra es adecuada para llevar a cabo el análisis factorial (Tabla 6.13).

¹⁹³ También en este caso, a pesar de contar con tan solo tres ítems, se ha decidido presentar aquí el análisis factorial exploratorio con el fin de tener más información sobre el funcionamiento de la escala.

CAPÍTULO 6: Estudio del funcionamiento de los instrumentos utilizados

Tabla 6.13. Medida de adecuación muestral de KMO y prueba de esfericidad de Bartlett

MEDIDA DE ADECUACIÓN MUESTRAL DE KAISER-MEYER-OLKIN		.67
	Chi-cuadrado aproximado	1418.24
Prueba de esfericidad de Bartlett	<i>gl</i>	3
	<i>p</i>	.000

El método de extracción utilizado es el de Análisis de componentes principales y tal y como se refleja en la Tabla 6.14, según el criterio de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), un único factor explica el 62.99% de la varianza.

Tabla 6.14. Varianza total explicada

COMPONENTE	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN		
	TOTAL	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO	TOTAL	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO
1	1.89	62.99	62.99	1.89	62.99	62.99
2	0.59	19.76	82.75			
3	0.52	17.25	100.00			

Según el criterio de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ¹⁹⁴ se extrae un único factor, en torno al cual se agrupan los tres ítems (Tabla 6.15).

Tabla 6.15. Matriz de componentes sin rotar

ÍTEMS	DESCRIPTORES	I
Ítem_1	La carga de trabajo (=cantidad) en esta titulación ha sido fuerte a lo largo de la carrera.	.81
Ítem_2	Exigen mucha calidad en los trabajos realizados en esta titulación.	.80
Ítem_3	Siento mucha presión como estudiante aquí para obtener buenos resultados.	.77

¹⁹⁴ Este procedimiento seguido en los análisis factoriales es el recomendado por Nunnally (1978, pp. 384-385).

3.2.2 Dedicación semanal al desempeño de tareas académicas

Muy ligado a la Carga de Trabajo se presenta a continuación la escala sobre la Dedicación semanal al desempeño de las tareas académicas más habituales. Seguidamente se presentará cómo ha sido el proceso de elaboración del instrumento.

3.2.2.1 Origen y elaboración de la escala

Resulta de gran interés estudiar el tiempo que dedican los alumnos al desarrollo de estas tareas, por lo que se diseñó una pequeña escala que pretendía recoger dimensiones como son el tiempo que dedican los alumnos a: estudiar, realizar actividades académicas individuales, realizar trabajos académicos grupales y utilizar recursos tecnológicos para su formación (Cuadro 6.21).

Cuadro 6.21. Ítems sobre la dedicación semanal al desempeño de tareas académicas

ÍTEMS SOBRE LA DEDICACIÓN SEMANAL AL DESEMPEÑO DE TAREAS ACADÉMICAS	
Ítem_1	¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a estudiar?
Ítem_2	¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a realizar actividades académicas individuales?
Ítem_3	¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a realizar trabajos académicos grupales?
Ítem_4	¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a utilizar recursos tecnológicos para tu formación? <i>(escribir correos electrónicos, participar en foros, conectarte a la plataforma de la universidad, etc.)</i>

Se han utilizado preguntas cerradas y excluyentes con seis alternativas de respuesta que transcurren desde “*menos de una hora*” hasta “*más de veinte horas*”.

3.2.3 Contexto Curricular

El aprendizaje se va construyendo gracias a la interacción del alumno con las personas, las instituciones o los elementos simbólicos. Si se parte de una

interpretación del aprendizaje como un proceso que es a la vez intrapersonal e interpersonal con un carácter social, cultural y disciplinar anclado contextualmente, es necesario tomar en cuenta el sistema de elementos interactivos en el que se produce. Este tema ha suscitado gran interés en el ámbito académico dada la influencia que puede llegar a tener sobre la conducta del alumno y sus resultados. Diversos estudios y meta-análisis se han centrado en analizar cuantitativa y cualitativamente el impacto de los contextos académicos, dando especial importancia a aquellas variables que condicionan el óptimo aprendizaje (Wang, Haertel y Walberg, 1990, 1994; Walberg, 2003; Torre, 2007).

Como ya se presentó en el tercer capítulo, este tipo de cuestiones sobre el contexto académico eficaz ha suscitado gran interés en la comunidad investigadora ya que se han preocupado especialmente por reflexionar sobre cuáles serían las características idóneas para mejorar los resultados en el aprendizaje de los alumnos. Tras la revisión de la literatura existente sobre el Contexto Curricular y dada la amplitud de variables que intervienen en ella, era necesario delimitar las variables de estudio, que se detallan a continuación.

3.2.3.1 Origen y adaptación de la escala

Para este estudio, se ha decidido elaborar un instrumento propio, tomando como referencia otros similares ya utilizados en investigaciones precedentes (Torre, 2006; Kember y Leung, 2005). Este instrumento pretendía recoger aquellas dimensiones que han despertado mayor interés en la comunidad educativa como son: el clima de clase, las expectativas hacia los estudios que se estaban cursando, el desarrollo competencial, la coherencia del sistema de evaluación, la definición y la consecución de objetivos, la alineación coherente de los elementos didácticos, el *feedback* así como el desempeño de tareas vinculadas al desarrollo del perfil profesional. La

información recogida en esta escala se complementará con el siguiente instrumento centrado en evaluar los métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación.

Se elaboró una escala tipo Likert para cada dimensión respetando los criterios propuestos por Morales et al. (2003). Se han utilizado preguntas cerradas con cinco alternativas de respuesta, de modo que el alumno tiene que elegir la opción que refleje mejor el grado de acuerdo con respecto a su percepción de la eficacia de los elementos curriculares que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En una primera parte de la escala los ítems las opciones parten desde *“en total desacuerdo”* hasta *“totalmente de acuerdo”*. En la segunda parte, transcurren desde *“en ninguna”* hasta *“en todas las asignaturas”*. En el Cuadro 6.22 se presentan los ítems que han sido utilizados en esta investigación.

Cuadro 6.22. Ítems de la escala de Contexto Curricular

CONTEXTO CURRICULAR	
Ítem_1	Hasta el momento, la titulación de Magisterio se ha ajustado a las expectativas que tenía.
Ítem_2	Las competencias adquiridas creo que serán útiles para mi desarrollo personal y/o profesional en el futuro como maestro/a.
Ítem_3	El ambiente de clase durante el curso ha sido agradable, lo que ha facilitado mi aprendizaje.
Ítem_4	Ha habido una buena comunicación entre alumnos y profesores.
Ítem_5	La relación con los compañeros de este grupo ha sido buena, es decir, hay buen rollo en clase.
Ítem_6	La relación entre alumnos - profesores, en general, ha sido distante.
Ítem_7	Hasta el momento, el sistema de evaluación es coherente con lo trabajado en clase (contenidos, metodología, etc.).
Ítem_8	Hasta el momento, los objetivos perseguidos han sido claramente definidos desde el principio de cada asignatura.
Ítem_9	Hasta el momento, los objetivos perseguidos se están consiguiendo según la planificación.
Ítem_10	En las distintas asignaturas a lo largo de la carrera ha habido una clara relación entre objetivos, competencias, contenidos, actividades y evaluación.
Ítem_11	A lo largo de la carrera los profesores se han prestado a darme información sobre el proceso de mi aprendizaje (cómo iba, en qué podía mejorar, etc.).
Ítem_12	Las tareas requeridas por los profesores han sido experiencias de aprendizaje útiles para mi futuro profesional como maestro/a.

Fuente: Elaboración propia

3.2.3.2 Análisis de ítems y fiabilidad

La fiabilidad de la versión definitiva de esta escala con 12 ítems es de $\alpha = .83$, por lo que es posible afirmar que este instrumento recoge bien las diferencias existentes en sus creencias de autoeficacia académica ya que la fiabilidad se puede considerar alta. En la Tabla 6.16 se presenta la correlación ítem-total y el coeficiente de fiabilidad de la escala si el ítem fuese eliminado. Se ha decidido mantener el ítem vinculado con la relación del grupo clase (Ítem_5), dada su importancia conceptual, aunque si se eliminara, mejoraría levemente la fiabilidad.

Tabla 6.16. Correlación descriptor-total dentro de Contexto Curricular

		CORRELACIÓN ELEMENTO- TOTAL CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ELEMENTO
Ítem_1	Hasta el momento, la titulación de Magisterio se ha ajustado a las expectativas que tenía.	.51	.82
Ítem_2	Las competencias adquiridas creo que serán útiles para mi desarrollo personal y/o profesional en el futuro como maestro/a.	.55	.82
Ítem_3	El ambiente de clase durante el curso ha sido agradable, lo que ha facilitado mi aprendizaje.	.40	.83
Ítem_4	Ha habido una buena comunicación entre alumnos y profesores.	.62	.81
Ítem_5	La relación con los compañeros de este grupo ha sido buena, es decir, hay buen rollo en clase.	.33	.84
Ítem_6	La relación entre alumnos - profesores, en general, ha sido distante.	.38	.83
Ítem_7	Hasta el momento, el sistema de evaluación es coherente con lo trabajado en clase (contenidos, metodología, etc.).	.56	.82
Ítem_8	Hasta el momento, los objetivos perseguidos han sido claramente definidos desde el principio de cada asignatura.	.57	.82
Ítem_9	Hasta el momento, los objetivos perseguidos se están consiguiendo según la planificación.	.59	.82
Ítem_10	En las distintas asignaturas a lo largo de la carrera ha habido una clara relación entre objetivos, competencias, contenidos, actividades y evaluación.	.60	.81
Ítem_11	A lo largo de la carrera los profesores se han prestado a darme información sobre el proceso de mi aprendizaje (cómo iba, en qué podía mejorar, etc.).	.38	.83
Ítem_12	Las tareas requeridas por los profesores han sido experiencias de aprendizaje útiles para mi futuro profesional como maestro/a.	.57	.81

3.2.3.3 Análisis factorial exploratorio

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) así como la prueba de esfericidad de Bartlett indican que la muestra es adecuada para llevar a cabo el análisis factorial (Tabla 6.17).

Tabla 6.17. Medida de adecuación muestral de KMO y prueba de esfericidad de Bartlett

MEDIDA DE ADECUACIÓN MUESTRAL DE KAISER-MEYER-OLKIN		.86
	Chi-cuadrado aproximado	10710.33
Prueba de esfericidad de Bartlett	<i>gl</i>	66
	<i>p</i>	.000

CAPÍTULO 6: Estudio del funcionamiento de los instrumentos utilizados

El método de extracción utilizado es el de Análisis de componentes principales y tal y como se refleja en la Tabla 6.18, según el criterio de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se han extraído dos factores que explican el 51.74% de la varianza.

Tabla 6.18. Varianza total explicada

COMPONENTE	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN		
	TOTAL	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO	TOTAL	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO
1	4.52	37.69	37.69	4.52	37.69	37.69
2	1.69	14.05	51.74	1.69	14.05	51.74
3	.97	8.10	59.84			
4	0.90	7.49	67.33			
5	0.842	7.01	74.34			
6	0.559	4.66	79.00			
7	0.512	4.27	83.26			
8	.478	3.980	87.244			
9	.459	3.823	91.066			
10	.404	3.363	94.430			
11	.385	3.208	97.638			
12	.283	2.362	100.000			

Se ha realizado el análisis factorial de componentes principales para examinar su estructura y se ha utilizado el método Varimax, cuya rotación ha convergido en tres iteraciones, y la saturación es superior a .30, como se puede observar en la Tabla 6.19, donde se presenta la matriz sin rotar.

Tabla 6.19. Matriz de componentes sin rotar

ÍTEMS	DESCRIPTORES	I	II
Ítem_9	Hasta el momento, los objetivos perseguidos se están consiguiendo según la planificación.	.72	-.20
Ítem_10	En las distintas asignaturas a lo largo de la carrera ha habido una clara relación entre objetivos, competencias, contenidos, actividades y evaluación.	.72	-.18
Ítem_8	Hasta el momento, los objetivos perseguidos han sido claramente definidos desde el principio de cada asignatura.	.70	-.18
Ítem_12	Las tareas requeridas por los profesores han sido experiencias de aprendizaje útiles para mi futuro profesional como maestro/a.	.69	-.22
Ítem_7	Hasta el momento, el sistema de evaluación es coherente con lo trabajado en clase (contenidos, metodología, etc.).	.68	-.15
Ítem_4	Ha habido una buena comunicación entre alumnos y profesores.	.68	.35
Ítem_2	Las competencias adquiridas creo que serán útiles para mi desarrollo personal y/o profesional en el futuro como maestro/a.	.66	-.15
Ítem_1	Hasta el momento, la titulación de Magisterio se ha ajustado a las expectativas que tenía.	.63	-.17
Ítem_11	A lo largo de la carrera los profesores se han prestado a darme información sobre el proceso de mi aprendizaje (cómo iba, en qué podía mejorar, etc.).	.49	-.18
Ítem_6	La relación entre alumnos - profesores, en general, ha sido distante.	.46	.19
Ítem_5	La relación con los compañeros de este grupo ha sido buena, es decir, hay buen rollo en clase.	.36	.82
Ítem_3	El ambiente de clase durante el curso ha sido agradable, lo que ha facilitado mi aprendizaje.	.43	.78

Seguidamente en la Tabla 6.20 puede observarse la Matriz de componentes rotados donde se agrupan en torno a dos factores: uno centrado en la Coherencia didáctica y otro en el Clima de Clase. En el primer factor se agruparían los ítems relacionados con la percepción de la definición y la consecución de objetivos, la alineación coherente de los elementos didácticos, el desarrollo de actividades útiles, las competencias desarrolladas vinculadas a su perfil profesional como maestros, el ajuste de expectativas y el sistema de evaluación coherente con el resto de elementos didácticos. El segundo factor está vinculado con las relaciones establecidas entre los profesores y los alumnos y entre los propios alumnos entre sí.

Tabla 6.20. Matriz de componentes rotados

ÍTEMS	DESCRIPTORES	I	II	
Ítem_9	Hasta el momento, los objetivos perseguidos se están consiguiendo según la planificación.	.74	.13	FACTOR I: COHERENCIA DIDÁCTICA
Ítem_10	En las distintas asignaturas a lo largo de la carrera ha habido una clara relación entre objetivos, competencias, contenidos, actividades y evaluación.	.73	.14	
Ítem_12	Las tareas requeridas por los profesores han sido experiencias de aprendizaje útiles para mi futuro profesional como maestro/a.	.72	.09	
Ítem_8	Hasta el momento, los objetivos perseguidos han sido claramente definidos desde el principio de cada asignatura.	.72	.13	
Ítem_7	Hasta el momento, el sistema de evaluación es coherente con lo trabajado en clase (contenidos, metodología, etc.).	.68	.15	
Ítem_2	Las competencias adquiridas creo que serán útiles para mi desarrollo personal y/o profesional en el futuro como maestro/a.	.67	.14	
Ítem_1	Hasta el momento, la titulación de Magisterio se ha ajustado a las expectativas que tenía.	.64	.11	
Ítem_11	A lo largo de la carrera los profesores se han prestado a darme información sobre el proceso de mi aprendizaje (cómo iba, en qué podía mejorar, etc.).	.52	.04	FACTOR II: CLIMA DE CLASE
Ítem_5	La relación con los compañeros de este grupo ha sido buena, es decir, hay buen rollo en clase.	-.02	.89	
Ítem_3	El ambiente de clase durante el curso ha sido agradable, lo que ha facilitado mi aprendizaje.	.06	.89	
Ítem_4	Ha habido una buena comunicación entre alumnos y profesores.	.47	.60	
Ítem_6	La relación entre alumnos - profesores, en general, ha sido distante.	.34	.36	

3.2.4 Percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, Aprendizaje y Evaluación

Como complemento a la escala sobre Contexto Curricular y con el fin de obtener más información sobre esta variable se decidió crear además un instrumento para valorar el uso de los principales métodos de Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación que se utilizan en estas titulaciones. En este apartado se presentará el proceso de elaboración del instrumento así como su estructura. Sólo se realizará el análisis descriptivo del instrumento porque no son sumables los ítems.

3.2.4.1 Origen y elaboración de la escala

El cambio de paradigma que ha llevado a poner un mayor protagonismo en el alumno, abre una línea de investigación para la revisión de las metodologías utilizadas. Así también se constata desde el MEC (2006c) a través de un estudio sobre las metodologías existentes en las universidades participantes. En este estudio se concluye, entre otros, que se percibe de forma importante la relación entre la metodología docente y el aprendizaje de calidad en la universidad y que esta reforma en la Educación Superior es percibida como una gran oportunidad para generalizar experiencias de innovación en metodologías que se están realizando en muchas universidades, como así lo confirman los numerosos ejemplos de “buenas prácticas” desarrollados en los últimos años.

Existen diversos instrumentos para evaluar el uso de las metodologías utilizadas en las aulas universitarias (De Miguel, 2005b). Para la elección del instrumento se realizó una revisión de la literatura existente y, además, se hizo un breve estudio de las metodologías y de los sistemas de evaluación que aparecían en las guías docentes de las asignaturas de los dos primeros cursos del grado de Educación Infantil y de Educación Primaria de los centros participantes que estaban publicadas en sus respectivas páginas web. Tras su análisis, se decidió optar por elaborar un instrumento propio adaptado a los alumnos encuestados, tomando como referencia, además, otros similares ya utilizados en investigaciones precedentes (Bartlett et al., 2001; Leeming, 2002, Muñoz San Roque et al. 2012, entre otros) con el fin de poder dar mejor respuesta a los objetivos planteados en la presente investigación. En el Cuadro 6.23 se presentan los ítems que han sido utilizados en esta investigación. Se les preguntaba a los estudiantes tanto por su frecuencia como por su utilidad y las cinco opciones de respuesta posibles transcurrían desde *Nada* a *Mucho*.

Cuadro 6.23. Ítems de la Escala de Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación

MÉTODOS DE EXPOSICIÓN	
Ítem_1	El profesor expone y copiamos apuntes.
Ítem_2	El profesor expone siguiendo un libro a disposición del alumno.
Ítem_3	El profesor expone apoyándose en diapositivas de PowerPoint.
Ítem_4	El profesor expone utilizando la pizarra tradicional.
Ítem_5	El profesor expone utilizando el ordenador (Pizarra Digital, proyector, otros recursos interactivos...).
MÉTODOS DE APRENDIZAJE	
Ítem_6	Los trabajos en grupo.
Ítem_7	Los trabajos individuales.
Ítem_8	Los ejercicios hechos en clase.
Ítem_9	El estudio individual.
Ítem_10	El estudio acompañado con otros compañeros.
Ítem_11	Las explicaciones del profesor.
Ítem_12	Los debates.
Ítem_13	Las tutorías.
Ítem_14	Las explicaciones/exposiciones de mis compañeros.
MÉTODOS DE EVALUACIÓN	
Ítem_15	Las pruebas de carácter abierto en las que hay que desarrollar un tema ampliamente.
Ítem_16	Las pruebas tipo test u objetivas, con varias alternativas de respuesta.
Ítem_17	Las pruebas o exámenes en los que hay que responder a muchas preguntas cortas de forma breve.
Ítem_18	Los exámenes donde hay que resolver problemas/casos prácticos.
Ítem_19	Los trabajos de carácter teórico.
Ítem_20	Los <i>One-Minute-Papers</i> (pruebas cortitas al finalizar una clase)
Ítem_21	El Portfolio (se presenta el trabajo que se ha llevado a cabo durante un período de tiempo, puede incluir diferentes trabajos realizados en la materia).

A esta información recogida, además se añade un ítem sobre cuál es el sistema de evaluación preferido por los alumnos. Entre las opciones de respuesta, podrían elegir entre: un único examen final, un examen final y una prueba intermedia liberatoria, un examen final y unos trabajos optativos para subir nota, un examen final y un bloque de trabajos obligatorios a entregar al final del cuatrimestre y que cuenten por igual o un método de evaluación continua a lo largo de todo el cuatrimestre con menor peso del examen final. Se pueden consultar los resultados obtenidos sobre este ítem en el Anexo I, Gráfico I.2.

4. CORRELACIONES ENTRE LAS ESCALAS

Para comprobar la validez criterial de los distintos instrumentos se han analizado las correlaciones entre los totales de los determinantes analizados a través de la r de Pearson. Así se puede comprobar si en la medida en que aquellos conceptos semejantes desde el punto de vista teórico correlacionen positivamente entre sí y que, por otro lado, aquellos constructos opuestos lo hagan negativamente, apoya la coherencia de los instrumentos al medir lo que dicen medir.

Seguidamente se presentarán las correlaciones de las distintas variables entre sí (Tabla 6.21). Tal y como se puede comprobar, existe una relación estadísticamente significativa ($p < .01$) entre la mayoría de las determinantes, salvo entre la Carga de Trabajo y la Autopercepción Académica, la Autoeficacia y el Enfoque Superficial. Esto indica que, salvo estos casos, en la medida en que los alumnos perciben que tienen mayor desarrollo en uno de los determinantes, perciben además que tienen un mayor desarrollo en el resto.

Se observaron correlaciones estadísticamente significativas y positivas (en negrita, Tabla 6.29) entre el Enfoque Profundo y la Autorregulación con el resto de variables.

CAPÍTULO 6: Estudio del funcionamiento de los instrumentos utilizados

En cambio, se establecieron correlaciones negativas y significativas entre el Enfoque Superficial con el resto de variables (Auto percepción Académica, Autoeficacia Académica, Autorregulación, Enfoque Profundo, Contexto Curricular y Carga de Trabajo). La relación mayor entre estas variables, llegándose a considerar alta, se establece entre el Enfoque Profundo y la Autorregulación ($r = .65$; $p < .001$), es decir, que el alumno que tiende a utilizar en mayor medida un aprendizaje autorregulado tiende a utilizar más un Enfoque Profundo de aprendizaje. Además, la relación existente entre la Autoeficacia Académica y la Autorregulación se puede considerar también alta ($r = .54$ $p < .001$). Se detallará más sobre estas relaciones en el próximo capítulo.

Una vez valoradas estas correlaciones que van en la línea de lo esperado por la teoría, podemos aportar evidencias de que se cumple la validez criterial de los instrumentos utilizados en esta investigación.

Tabla 6.21. Correlaciones entre las principales variables de la investigación

		AUTOEFI- CACIA ACAD.	AUTORRE- GULACIÓN	ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPER- FICIAL	CARGA DE TRABAJO	CONTEXTO CURRI- CULAR
AUTOPER- CEPCIÓN ACADÉMICA	r (N)	.42** (2537)	.43** (2470)	.33** (2535)	-.30** (2521)	.01 (2574)	.07** (2547)
AUTOEFICACIA ACADÉMICA	r (N)	1 (2566)	.54** (2463)	.38** (2523)	-.23** (2508)	-.008 (2554)	.25** (2529)
AUTORRE- GULACIÓN	r (N)	.54** (2463)	1 (2500)	.65** (2458)	-.43** (2440)	.17** (2489)	.29** (2463)
ENFOQUE PROFUNDO	r (N)	.38** (2523)	.65** (2458)	1 (2565)	-.46** (2505)	.17** (2555)	.28** (2525)
ENFOQUE SUPERFICIAL	r (N)	-.23** (2508)	-.43** (2440)	-.46** (2505)	1 (2549)	-.03 (2537)	-.19** (2511)
CARGA DE TRABAJO	r (N)	-.008 (2554)	.17** (2489)	.17** (2555)	-.03 (2537)	1 (2604)	.14** (2563)
CONTEXTO CURRICULAR	r (N)	.25** (2529)	.29** (2463)	.28** (2525)	-.19** (2511)	.14** (2563)	1 (2575)

** : La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

5.RESUMEN BREVE DEL CAPÍTULO

El cuestionario utilizado en esta investigación consta de varias escalas todas ellas orientadas a la evaluación de la percepción que tiene el alumno de estos determinantes del aprendizaje universitario.

Las dos primeras escalas, el *R-SPQ-2F* y el cuestionario sobre *Autorregulación para el aprendizaje académico* (Torre, 2006) son dos instrumentos elaborados por otros autores, ya validados y utilizados en diversos estudios relacionados con la Educación Superior, por lo que además han demostrado unas propiedades psicométricas adecuadas para la investigación.

La tercera escala sobre Autoeficacia Académica ha sido adaptada de otros instrumentos ya existentes (Palenzuela, 1983; Pintrich et al., 1991; Muñoz San Roque, 2002; Torre, 2006). La pequeña escala de Carga de Trabajo también está basada en los hallazgos de otras investigaciones como Entwistle y Ramsdem (1983) y Kember y Leung (2006).

Las escalas restantes son de elaboración propia (Autopercepción Académica, Dedicación a tareas académicas, Contexto Curricular y la Percepción de la frecuencia de uso y utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación). Por su parte, estos instrumentos, al ser construidas *ex profeso* y no contar con estudios empíricos anteriores, están basadas en los hallazgos de la literatura disponible y presentan, además, una sólida consistencia interna y una estructura factorial razonable.

CAPÍTULO 6: Estudio del funcionamiento de los instrumentos utilizados

A modo de síntesis se presenta la Tabla 6.22 con los datos más relevantes sobre el funcionamiento de las escalas utilizadas.

Tabla 6.22. Resumen del funcionamiento de las escalas utilizadas

	NOMBRE INSTRUMENTO	ÍTEMS	FIABILIDAD (α de Crombach)	ANÁLISIS FACTORIAL (% varianza explicada)
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	3	.70	1 FACTOR (62.78%)
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	9	.88	1 FACTOR (51.26%)
	AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA	20	.88	-
	R-SPQ-2F	20	ENFOQUE PROFUNDO = .79 ENFOQUE SUPERFICIAL = .78	-
DETERMINANTES CONTEXTUALES	CARGA DE TRABAJO	3	.70	1 FACTOR (62.99%)
	DEDICACIÓN A TAREAS ACADÉMICAS¹⁹⁵	4	-	-
	CONTEXTO CURRICULAR	12	.83	2 FACTORES (51.74%)
	MÉTODOS DE EXPOSICIÓN, DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN	42	-	-

Una vez analizados todas las escalas que configuran el cuestionario, en el siguiente capítulo se presentarán los resultados obtenidos con dichas escalas.

¹⁹⁵ Recuérdese que por sus características psicométricas no se realizaron los análisis de fiabilidad ni los análisis factoriales de la escala Dedicación Semanal al desempeño de tareas académicas y la de Percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación.

Capítulo 7:

Análisis de los resultados

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

1. INTRODUCCIÓN
2. PERFIL DEL ALUMNO EN FUNCIÓN DE LA TITULACIÓN
3. PERFIL DEL ALUMNO EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO
4. RELACIÓN ENTRE LOS DETERMINANTES PERSONALES Y CONTEXTUALES Y DE ÉSTOS CON LA PERCEPCIÓN DE LA FRECUENCIA Y DE LA UTILIDAD DE LOS DIFERENTES MÉTODOS DE EXPOSICIÓN, DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN
5. BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO

*“Lo que no se define, no se puede medir.
Lo que no se mide, no se puede mejorar.
Lo que no se mejora, se degrada siempre”.*
(Enciclopedia, 2015, “Lord Kelvin”, para.1).

1.INTRODUCCIÓN

En los capítulos quinto y sexto se dio respuesta al primer objetivo de esta investigación que estaba directamente relacionado con los instrumentos utilizados. A lo largo de este capítulo se presentarán los resultados que permiten dar respuesta al resto de objetivos que se centran en analizar el perfil del alumno de Educación Infantil y de Primaria, el perfil del alumno según el tipo de centro (público, privadas y centros adscritos) y en analizar las relaciones de los determinantes personales, de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular y de éstos con la percepción de frecuencia de uso y de utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación.

Se procederá, en primer lugar, a presentar el perfil del alumno en función de la titulación y en segundo lugar, en función del tipo de tipo de centro. Dentro de cada uno de estos apartados se analizarán las diferencias en los determinantes personales, la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular, se continuará con el análisis de las diferencias encontradas en la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación. Se concluirán estos apartados con los análisis de la dedicación al desempeño de las tareas académicas en función de la titulación y el tipo de centro, respectivamente. Tras la presentación de estos perfiles se analizarán las relaciones entre los determinantes personales y la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular y entre éstos y la percepción de frecuencia de uso y de utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación.

Siendo conscientes de la diversidad de variables estudiadas, de sus posibles combinaciones, así como de la extensión de la información obtenida, se ha decidido presentar en el Anexo I los análisis descriptivos de las variables estudiadas junto con una síntesis de éstos. Además, dado el alto número de diferencias y relaciones estadísticamente significativas encontradas, se ha optado por comentar sólo las de mayor magnitud. Además se han incluido diversos cuadros resúmenes en los apartados más extensos con el fin de facilitar su interpretación.

Para la descripción de las variables objeto de estudio y la relación entre ellas se utilizaron técnicas descriptivas y análisis correlacionales. Para el análisis diferencial de las variables en función del género, tipo de centro/universidad, titulación, curso y turno, se aplicaron pruebas paramétricas como la *t* de *Student* y Análisis de Varianza. Los datos se trataron estadísticamente con el programa IBM SPSS para Windows versión 20.0 y con Gandia Barbwin 7. También se tomó en cuenta las recomendaciones APA (2010a) en cuanto al diseño de las tablas (apartados 5.01-5.25) de los datos numéricos y las variables de estudio (apartados 4.31, 4.35, 4.45, 4.46).

2. ANÁLISIS DEL PERFIL DEL ALUMNO EN FUNCIÓN DE LA TITULACIÓN

Objetivo 2: Analizar el perfil de los alumnos de las universidades madrileñas participantes en función de la titulación que están cursando.

Para desarrollar este objetivo se han realizado fundamentalmente contrastes de medias a través del análisis de la *t* de *Student* utilizando como variables independientes el sexo, la titulación, el curso y el turno. En este caso, las tablas que se presentarán contienen la siguiente información:

- Los datos descriptivos de cada una de las variables: número de sujetos, medias y desviaciones típicas.
- El valor de la *t de Student* (diferencia entre las medias) y la probabilidad asociada a este valor (p), siendo el nivel de confianza utilizado en todos los casos el habitual (a partir de $p = .05$).
- Los grados de libertad (gl) que son relevantes para la estimación de un parámetro.
- Los valores del tamaño del efecto (d) o diferencia tipificada¹⁹⁶. Entre las diversas alternativas para realizar este análisis, se ha escogido la de Cohen (1988), que es probablemente la más utilizada¹⁹⁷.
- Cuando el número de sujetos en los grupos es muy desigual y no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas, se ha contrastado con una prueba no paramétrica: la Prueba U de Mann-Whitney para las t de Student.

Además, para analizar las diferencias encontradas en ambas titulaciones en función del tipo de centro al que pertenecen los alumnos, se ha hallado el estadístico F de Snedecor. En estos casos, las tablas que se presentarán contienen la siguiente información:

- Los datos descriptivos de cada una de las variables: número de sujetos, medias y desviaciones típicas.

¹⁹⁶ Se trata de una diferencia entre las dos medias dividida por la desviación típica combinada de ambos grupos (Cohen, 1988). Es un dato sobre la magnitud de la diferencia que permite comparar unas con otras independientemente de la escala métrica utilizada para obtener y analizar la información. La sexta edición de la American Psychological Association lo recomienda expresamente para determinar los tamaños de muestra (APA, 2010a, pp. 30-31). Además como el valor de N son diferentes, se ha contrastado con el supuesto de homogeneidad de Levene.

¹⁹⁷ Según este autor un valor del tamaño de efecto de 0.20 representa una diferencia *pequeña*, un valor de .50 una diferencia *moderada* y un valor de más de 0.80 puede ser considerado como *grande*. Por tanto, según Cohen (1988) las diferencias situadas en torno a 0.50, consideradas moderadas, se podrían observar a simple vista y suelen juzgarse como de relevancia práctica.

- F de Snedecor y su probabilidad asociada a este valor (p), siendo el nivel de confianza utilizado en todos los casos el habitual (a partir de $p = .05$).
- Los valores de *eta cuadrado* (η^2) que analiza el porcentaje de varianza de la variable dependiente asociado a la variable independiente¹⁹⁸.
- Si el número de sujetos en los grupos era muy desigual y no se cumpliera el supuesto de homogeneidad de varianzas, se presentan los resultados del contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis en el caso del ANOVA.

2.1 DETERMINANTES ESTUDIADOS EN FUNCIÓN DE LA TITULACIÓN

Seguidamente, con el fin de facilitar la lectura de este apartado, se presentará en primer lugar una visión más general de las diferencias encontradas en ambas titulaciones, para profundizar en segundo lugar en cada una de ellas por separado.

Si se analizan los determinantes personales según la titulación que cursan, se puede comprobar (Tabla 7.1) que en todas las medidas se producen diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) salvo en la Autopercepción Académica y en la Autoeficacia Académica ($p > .05$). Al detenernos en analizar la magnitud de las diferencias a través de la d de Cohen, las mayores diferencias se sitúan en el Enfoque Superficial ($d = 0.25$), así como en una de sus dimensiones, los Motivos Superficiales ($d = 0.30$). Si bien estas diferencias pueden ser consideradas como bajas, indican que los alumnos del grado de Educación Primaria obtienen medias más altas en estas variables frente a los alumnos del grado de Educación Infantil.

¹⁹⁸ Según Morales (2011b, p. 32) Una valoración orientadora referida a η^2 es ésta: “.01 expresa una asociación baja, .06 expresa una asociación media .14 o más expresa una asociación grande o apreciable”. En este trabajo se seguirá este criterio que es el que también propone Cohen (1988, pp. 284-288) y que es tenido en cuenta habitualmente.

Tabla 7.1. Diferencias en los determinantes personales en función de la titulación

		TITULACIÓN	N	Media ¹⁹⁹	σ	t	gl	p	d
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	INFANTIL	1164	2.57	0.46	1.33	2584	.184	0.05
		PRIMARIA	1422	2.55	0.51				
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	INFANTIL	1159	3.70	0.59	0.66	2564	.511	0.03
		PRIMARIA	1407	3.72	0.63				
	AUTORREGULACIÓN	INFANTIL	1119	3.76	0.48	4.13	2498	.000	0.17
		PRIMARIA	1381	3.68	0.52				
	ENFOQUE PROFUNDO ²⁰⁰	INFANTIL	1156	3.22	0.54	3.74	2563	.000	0.15
		PRIMARIA	1409	3.14	0.58				
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	INFANTIL	1166	3.08	0.63	2.91	2582	.004	0.11
		PRIMARIA	1418	3.00	0.64				
	MOTIVOS PROFUNDOS	INFANTIL	1170	3.37	0.57	3.90	2596	.000	0.15
		PRIMARIA	1428	3.28	0.63				
	ENFOQUE SUPERFICIAL ²⁰¹	INFANTIL	1145	2.41	0.57	6.19	2547	.000	0.25
		PRIMARIA	1404	2.56	0.64				
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	INFANTIL	1165	2.66	0.66	3.78	2583	.000	0.15
		PRIMARIA	1420	2.77	0.71				
	MOTIVOS SUPERFICIALES	INFANTIL	1159	2.16	0.59	7.69	2577	.000	0.30
		PRIMARIA	1420	2.35	0.67				

En la Tabla 7.2 se registran diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en el Contexto Curricular ($d = 0.21$) y en la Carga de Trabajo ($d = 0.19$) siendo los alumnos del grado de Educación Infantil los que registran una media superior frente a los alumnos de Educación Primaria, tanto en la percepción de la Carga de Trabajo ($\bar{x} = 3.50$ en Infantil y $\bar{x} = 3.36$ en Primaria) como del Contexto Curricular ($\bar{x} = 3.53$ en

¹⁹⁹ Recordemos que el rango de respuestas de las escalas comprenden entre 1 y 5 en todos los determinantes salvo en el caso de la Autopercepción Académica que comprende entre 1 y 4.

²⁰⁰ Tal y como ya se presentó en el sexto capítulo que cada Enfoque de Aprendizaje (Profundo y Superficial) está configurado a su vez por una subescala de Estrategias y de Motivos. En este capítulo se ofrecerán los resultados de los dos Enfoques en su conjunto (Estrategias y Motivos) así como de las subescalas por separado.

²⁰¹ En lo que respecta a los enfoques de aprendizaje y con el fin de favorecer una mejor interpretación de los datos, cabe señalar que las puntuaciones correspondientes a la variable Enfoque Superficial tienen una lectura contraria al resto de las variables, esto implica que en consonancia con la estructura subyacente a las escalas del R-SPQ-2F, una puntuación alta en enfoque superficial no resulta positiva para un aprendizaje de calidad.

Infantil y $\bar{x} = 3.41$ en Primaria). Aunque las diferencias son bajas.

Tabla 7.2. Diferencias en la percepción de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular en función de la titulación

	TITULACIÓN	N	Media	σ	T	gl	p	d
CARGA DE TRABAJO	INFANTIL	1175	3.50	0.74	4.74	2602	.000	0.19
	PRIMARIA	1429	3.36	0.79				
CONTEXTO CURRICULAR	INFANTIL	1151	3.53	0.55	5.42	2573	.000	0.21
	PRIMARIA	1424	3.41	0.58				

2.1.1 Descripción de los alumnos del grado de Educación Infantil

A continuación nos centraremos en analizar a los alumnos que estudian el grado de Educación Infantil teniendo en cuenta el sexo, el curso y turno en el que están matriculados, así como el tipo de centro al que pertenecen y su posición académica. Esto nos permitirá identificar mejor las características del perfil del alumno que estudia este tipo de grado.

2.1.1.1 Sexo

Aunque un número tan desigual de hombres y mujeres no permite extrapolar las diferencias entre estos dos grupos con máximas garantías (Tabla 7.3) se pueden identificar diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en algunos determinantes personales como en la Autopercepción Académica ($t = 2.26$; $gl = 1158$; $p = .024$), la Autorregulación ($t = 2.43$; $gl = 1113$; $p = .015$), los Motivos Profundos ($t = 1.97$; $gl = 1165$; $p = .049$), el Enfoque Superficial ($t = 3.16$; $gl = 1140$; $p = .002$) y los Motivos Superficiales ($t = 4.34$; $gl = 1154$; $p = .000$). No obstante, tan sólo se pueden considerar entre bajas y moderadas las diferencias entre hombres y mujeres en el Enfoque Superficial ($d = 0.45$) y moderadas en el uso de los Motivos Superficiales ($d = 0.61$). Se confirmarían los resultados de la prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) con respecto al Enfoque Superficial y en una de sus dimensiones, los

Motivos Superficiales ($p < .05$), situándose las medias más altas en los hombres. Las diferencias encontradas entre hombres y mujeres tanto en la Autopercepción Académica ($d = 0.32$), la Autorregulación ($d = 0.34$) y dentro del Enfoque Profundo en los Motivos Profundos ($d = 0.28$), aunque se considerarían bajas, no son diferencias que queden contrastadas con la prueba no paramétrica realizada de la U de Mann-Whitney ($p > .05$). Se puede observar que las medias más altas en la Autopercepción Académica, la Autorregulación y en los Motivos Profundos se encuentran en las mujeres.

Tabla 7.3. Diferencias en los determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del sexo

		SEXO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	MUJERES	1107	2.58	0.46	2.26	1158	.024	0.32	25069.00 (.068)
		HOMBRES	53	2.43	0.53					
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	MUJERES	1104	3.70	0.59	1.01	1154	.313	0.14	26097.00 (.267)
		HOMBRES	52	3.78	0.64					
	AUTORREGU- LACIÓN	MUJERES	1062	3.77	0.48	2.43	1113	.015	0.34	23709.00 (.052)
		HOMBRES	53	3.60	0.52					
	ENFOQUE PROFUNDO	MUJERES	1101	3.23	0.53	1.39	1151	.166	0.20	26127.00 (.286)
		HOMBRES	52	3.12	0.60					
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	MUJERES	1110	3.08	0.63	0.57	1160	.570	0.08	26779.00 (.377)
		HOMBRES	52	3.03	0.60					
	MOTIVOS PROFUNDOS	MUJERES	1114	3.38	0.56	1.97	1165	.049	0.28	26693.50 (.235)
		HOMBRES	53	3.22	0.76					
	ENFOQUE SUPERFICIAL	MUJERES	1089	2.40	0.56	3.16	1140	.002	0.45	21966.00 (.003)
		HOMBRES	53	2.65	0.63					
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	MUJERES	1108	2.66	0.66	1.54	1159	.124	0.22	26085.50 (.168)
		HOMBRES	53	2.80	0.74					
	MOTIVOS SUPERFICIALES	MUJERES	1103	2.14	0.58	4.34	1154	.000	0.61	19926.50 (.000)
		HOMBRES	53	2.50	0.66					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas y dicha prueba no confirma los resultados obtenidos en la Autopercepción Académica, la Autorregulación y los Motivos Profundos ya que $p > .05$. Si que se confirmarían en el caso del Enfoque Superficial y los Motivos Superficiales.

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

También en este caso (Tabla 7.4), se pueden observar diferencias estadísticamente significativas ($t = 3.82$; $gl = 1169$; $p < .01$) que pueden ser consideradas moderadas ($d = 0.54$) a la hora de percibir la Carga de Trabajo en función del sexo, siendo las mujeres quienes tienen una media mayor ($\bar{x} = 3.52$) que los hombres ($\bar{x} = 3.13$). Sin embargo no hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción del Contexto Curricular.

Tabla 7.4. Diferencias en la percepción de Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del sexo

	SEXO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
CARGA DE TRABAJO	MUJERES	1118	3.52	0.73	3.82	1169	.000	0.54	21360.50
	HOMBRES	53	3.13	0.74					(.001)
CONTEXTO CURRICULAR	MUJERES	1094	3.53	0.55	0.49	1145	.626	0.07	28419.00
	HOMBRES	53	3.50	0.59					(.808)

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas en todos los casos y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

2.1.1.2 Curso

A la hora de identificar las Diferencias en los estudiantes en función de si cursan primero o segundo de Educación Infantil (Tabla 7.5) resulta interesante señalar que sí se registran diferencias estadísticamente significativas bajas ($p < .01$) tanto en la Autopercepción Académica ($t = 3.96$; $gl = 1162$), siendo mayor la media en los alumnos de segundo curso ($\bar{x} = 2.63$) que la de los de primero ($\bar{x} = 2.52$), como en el uso de las Estrategias Superficiales ($t = 3.64$; $gl = 1163$; $p = .000$), siendo mayor en este caso en los alumnos de primero ($\bar{x} = 2.73$) que la de segundo ($\bar{x} = 2.59$).

Tabla 7.5. Diferencias en los determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del curso

		CURSO	N	Media	σ	t	gl	P	d
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	PRIMERO	617	2.52	0.45	3.96	1162	.000	0.23
		SEGUNDO	547	2.63	0.47				
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	PRIMERO	619	3.67	0.57	2.07	1157	.038	0.12
		SEGUNDO	540	3.74	0.61				
	AUTORREGULACIÓN	PRIMERO	590	3.75	0.46	1.25	1117	.212	0.08
		SEGUNDO	529	3.78	0.51				
	ENFOQUE PROFUNDO	PRIMERO	616	3.19	0.53	2.19	1154	.029	0.13
		SEGUNDO	540	3.26	0.54				
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	PRIMERO	619	3.04	0.63	2.28	1164	.023	0.13
		SEGUNDO	547	3.12	0.63				
	MOTIVOS PROFUNDOS	PRIMERO	624	3.35	0.56	1.43	1168	.154	0.08
		SEGUNDO	546	3.39	0.58				
	ENFOQUE SUPERFICIAL	PRIMERO	614	2.46	0.55	3.07	1143	.002	0.18
		SEGUNDO	531	2.36	0.58				
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	PRIMERO	621	2.73	0.65	3.64	1163	.000	0.21
		SEGUNDO	544	2.59	0.67				
	MOTIVOS SUPERFICIALES	PRIMERO	619	2.19	0.57	1.90	1157	.058	0.11
		SEGUNDO	540	2.12	0.60				

En la Tabla 7.6 queda de manifiesto que sólo se encuentran diferencias estadísticamente significativas por curso en el Contexto Curricular ($t = 8.04$; $gl = 1149$; $p < .01$), que puede considerarse una diferencia moderada ($d = 0.47$), siendo la media mayor entre los alumnos del primer curso de Educación Infantil ($\bar{x} = 3.65$) con respecto a los alumnos de segundo ($\bar{x} = 3.40$).

Tabla 7.6. Diferencias en la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del curso

	CURSO	N	Media	σ	t	gl	p	d
CARGA DE TRABAJO	PRIMERO	623	3.48	0.68	0.92	1173	.356	0.05
	SEGUNDO	552	3.52	0.79				
CONTEXTO CURRICULAR	PRIMERO	610	3.65	0.52	8.04	1149	.000	0.47
	SEGUNDO	541	3.40	0.56				

2.1.1.3 Turno de mañana o de tarde

Si bien no se observan diferencias estadísticamente significativas ($p > .01$) en ninguno de los determinantes personales en los alumnos del grado de Educación Infantil en función de si forman parte del turno de mañana o de tarde (Tabla 7.25), es interesante destacar que, en general, en todos los determinantes personales la media es ligeramente superior en los alumnos del turno de mañana que los que asisten por la tarde.

Tabla 7.7. Diferencias en los determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del turno

		TURNO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	MAÑANA	845	2.59	0.46	1.59	1162	.111	0.11	124613.00
		TARDE	319	2.54	0.46					(.043)
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	MAÑANA	836	3.72	0.58	1.68	1157	.093	0.11	124758.00
		TARDE	323	3.66	0.61					(.044)
	AUTORREGU- LACIÓN	MAÑANA	808	3.78	0.48	1.38	1117	.168	0.09	120205.50
		TARDE	311	3.73	0.50					(.261)
	ENFOQUE PROFUNDO	MAÑANA	837	3.23	0.54	1.21	1154	.226	0.08	126543.00
		TARDE	319	3.19	0.54					(.169)
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	MAÑANA	843	3.10	0.63	1.71	1164	.088	0.11	126830.50
		TARDE	323	3.03	0.62					(.069)
	MOTIVOS PROFUNDOS	MAÑANA	847	3.37	0.56	0.19	1168	.848	0.01	135172.50
		TARDE	323	3.36	0.58					(.753)
	ENFOQUE SUPERFICIAL	MAÑANA	827	2.42	0.57	0.55	1143	.585	0.04	128588.00
		TARDE	318	2.40	0.56					(.562)
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	MAÑANA	841	2.66	0.66	0.21	1163	.835	0.01	135681.50
		TARDE	324	2.67	0.65					(.913)
	MOTIVOS SUPERFICIALES	MAÑANA	839	2.18	0.59	1.41	1157	.160	0.09	128320.50
		TARDE	320	2.12	0.58					(.243)

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas en todos los casos y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

En cambio sí que se registran diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$), aunque son consideradas como bajas en la percepción de la Carga de Trabajo ($t = 3.86$; $gI = 1173$; $d = 0.25$), siendo mayores las medias en los alumnos de Educación Infantil del turno de tarde con respecto a los alumnos del turno de mañana, tal y como se puede observar en la Tabla 7.8.

Tabla 7.8. Diferencias en la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del turno

	TURNO	N	Media	σ	<i>t</i>	<i>gI</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>U*</i> (<i>p</i>)
CARGA DE TRABAJO	MAÑANA	851	3.45	0.75	3.86	1173	.000	0.25	118908.50
	TARDE	324	3.63	0.69					(.000)
CONTEXTO CURRICULAR	MAÑANA	836	3.52	0.56	1.24	1149	.214	0.08	125913.00
	TARDE	315	3.56	0.53					(.252)

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas en todos los casos y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

2.1.1.4 Tipo de centro

Por último, en la Tabla 7.9 se muestra que tan solo se producen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en los alumnos de Educación Infantil en función del tipo de centro con respecto a las creencias de Autoeficacia Académica ($F = 5.58$; $p = .004$) y en el uso de las Estrategias Superficiales ($F = 3.73$; $p = .006$) aunque estas diferencias pueden considerarse entre bajas y muy bajas ($\eta^2 = .010$ y $\eta^2 = .024$, respectivamente). Si se comparan de dos en dos las medias a través de Scheffé, se puede comprobar que los alumnos de los centros adscritos tienen una media mayor en el uso de las Estrategias Superficiales ($\bar{X} = 2.73$) que los de las privadas ($\bar{X} = 2.53$).

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

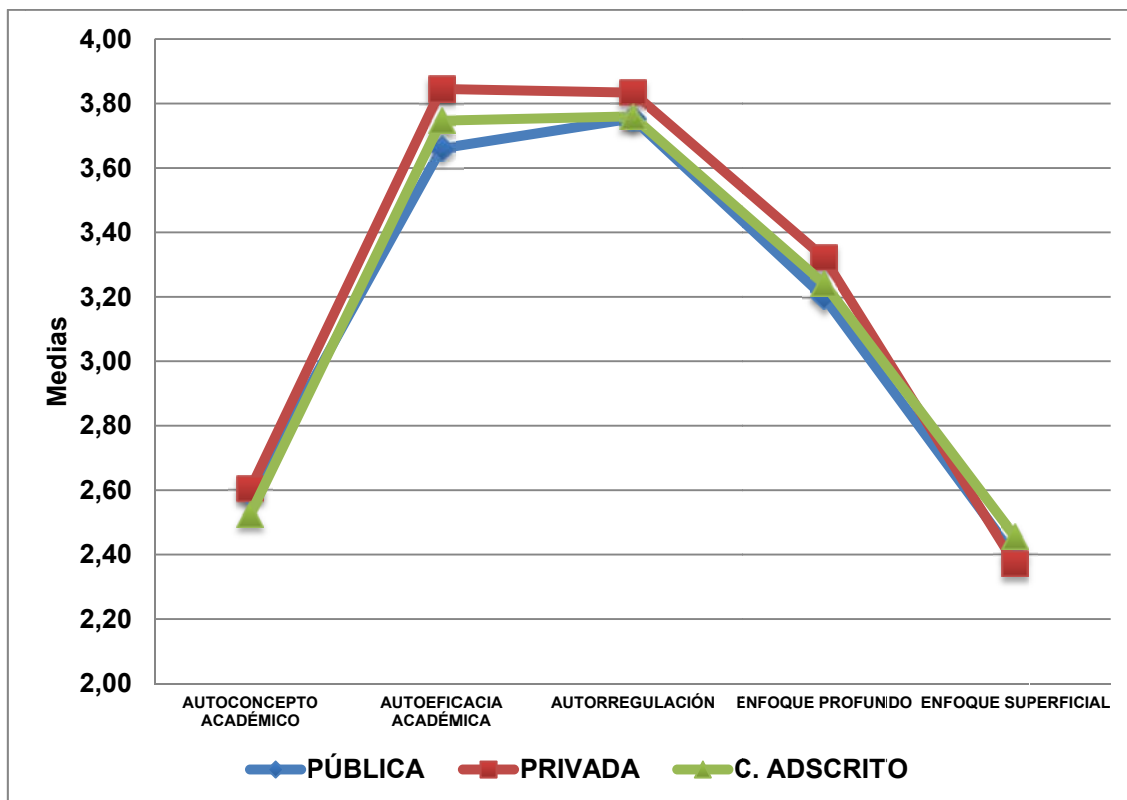
Tabla 7.9. Determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del tipo de universidad

		TIPO UNIVERSIDAD	N	Media	σ	F	p	η^2	Comparación entre pares
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	PÚBLICA	730	2.59	0.46	2.51	.081	.004	---
		PRIVADA	94	2.60	0.53				
		C. ADSCRITO	340	2.53	0.46				
		TOTAL	1164	2.57	0.46				
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	PÚBLICA	723	3.66	0.58	5.58	.004	.010	---
		PRIVADA	95	3.85	0.65				
		C. ADSCRITO	341	3.75	0.59				
		TOTAL	1159	3.70	0.59				
	AUTORREGU- LACIÓN	PÚBLICA	700	3.75	0.47	1.12	.326	.002	---
		PRIVADA	92	3.83	0.50				
		C. ADSCRITO	327	3.76	0.51				
		TOTAL	1119	3.76	0.48				
	ENFOQUE PROFUNDO	PÚBLICA	726	3.20	0.53	2.47	.085	.004	---
		PRIVADA	94	3.32	0.52				
		C. ADSCRITO	336	3.24	0.55				
		TOTAL	1156	3.22	0.54				
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	PÚBLICA	730	3.06	0.62	1.59	.204	.003	---
		PRIVADA	95	3.18	0.62				
		C. ADSCRITO	341	3.09	0.64				
		TOTAL	1166	3.08	0.63				
	MOTIVOS PROFUNDOS	PÚBLICA	736	3.34	0.56	2.66	.070	.005	---
		PRIVADA	94	3.47	0.53				
		C. ADSCRITO	340	3.40	0.58				
		TOTAL	1170	3.37	0.57				
	ENFOQUE SUPERFICIAL	PÚBLICA	720	2.39	0.57	1.63	.196	.003	---
		PRIVADA	93	2.37	0.57				
		C. ADSCRITO	332	2.46	0.56				
		TOTAL	1145	2.41	0.57				
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	PÚBLICA	731	2.65	0.66	3.73	.024	.006	C. Adscrito > Privada
		PRIVADA	94	2.53	0.66				
		C. ADSCRITO	340	2.73	0.65				
		TOTAL	1165	2.66	0.66				
	MOTIVOS SUPERFICIALES	PÚBLICA	728	2.14	0.59	0.93	.394	.002	---
		PRIVADA	94	2.20	0.62				
		C. ADSCRITO	337	2.19	0.58				
		TOTAL	1159	2.16	0.59				

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con la prueba de homogeneidad de varianzas y sí se cumple, por lo que se confirman los resultados obtenidos.

En el Gráfico 7.1 se pueden observar las medias de los determinantes personales. Queda de manifiesto que las medias de la Autoeficacia Académica son superiores en los centros privados frente a los centros adscritos y públicos cuya media es menor.

Gráfico 7.1. Determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del tipo de universidad



Si analizamos las diferencias en la percepción del Contexto Curricular entre los alumnos de Educación Infantil (Tabla 7.10) observamos que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) que pueden ser moderadas ($\eta^2 = .101$) en función del tipo de universidad en el que están matriculados los alumnos. Al realizar una comparación entre pares a través de Scheffé, se constata que tanto la Carga de Trabajo como el Contexto Curricular en las universidades privadas y en los centros adscritos se registran unas medias mayores que en las universidades públicas.

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

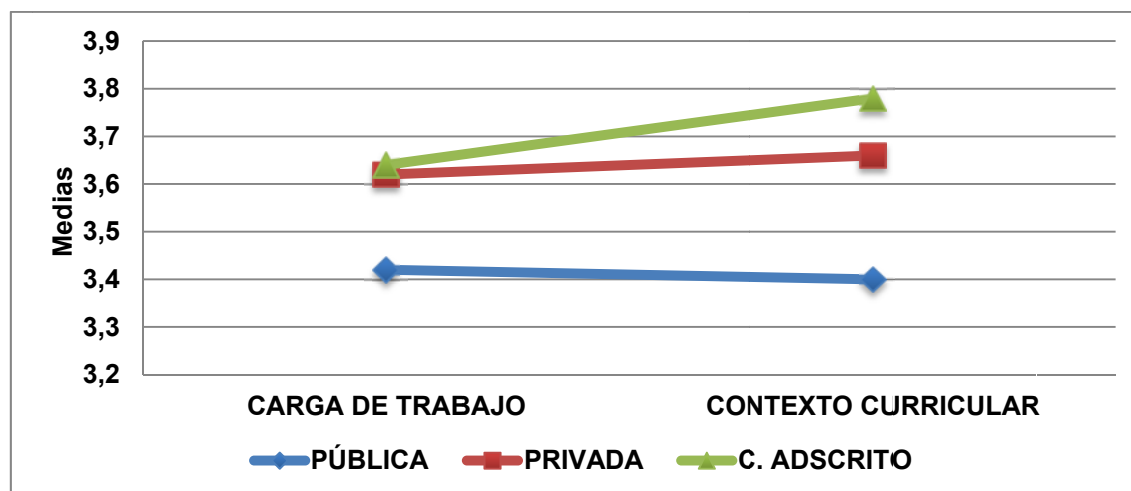
Tabla 7.10. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del tipo de universidad

	TIPO UNIVERSIDAD	N	Media	σ	F	p	η^2	Comparación entre pares	Prueba de Kruskal-Wallis*
CARGA DE TRABAJO	PÚBLICA	737	3.42	0.73	12.28	.000	.021	C. Adscrito > Pública	23.71 (.000)
	PRIVADA	94	3.62	0.88				Privada > Pública;	
	C. ADSCRITO	344	3.64	0.67					
	TOTAL	1175	3.50	0.74					
CONTEXTO CURRICULAR	PÚBLICA	720	3.40	0.51	64.64	.000	.101	C. Adscrito > Pública;	121.28 (.000)
	PRIVADA	95	3.66	0.69				Privada > Pública	
	C. ADSCRITO	336	3.78	0.50					
	TOTAL	1151	3.53	0.55					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, en el caso concreto de la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular no se cumple la prueba de homogeneidad de varianzas ($p < .05$) por lo que se realiza el contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis y se confirman los resultados obtenidos.

A continuación se muestran las medias de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular de los alumnos de Educación Infantil en función del tipo de universidad (Gráfico 7.2). Así, queda constancia que los alumnos de Infantil de los centros adscritos y de las privadas tienen una media mayor en la percepción de la Carga de Trabajo ($\bar{x} = 3.64$ y $\bar{x} = 3.62$, respectivamente) y del Contexto Curricular ($\bar{x} = 3.78$ y $\bar{x} = 3.66$, respectivamente) que los alumnos de las universidades públicas, tanto en la percepción de la Carga de Trabajo ($\bar{x} = 3.42$) como del Contexto Curricular ($\bar{x} = 3.40$). Resulta de interés señalar que los alumnos de Infantil que estudian en los centros adscritos y en las universidades privadas tienen una percepción muy similar de exigencia académica y en ambos tipos de centros es percibida más alta que en las universidades públicas. Esta tendencia se repite con la percepción del Contexto Curricular pero existiendo una mayor diferencia entre las medias.

Gráfico 7.2. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Infantil en función del tipo de universidad



2.1.1.5 Posición académica percibida

Si bien se han presentado las diferencias estadísticamente significativas encontradas en la Autopercepción Académica entre los alumnos de Educación Infantil, resulta de interés centrarse específicamente en la percepción de la posición académica de estos alumnos agrupada en tres niveles: bajo, medio, alto²⁰². Así, al analizar las diferencias en función de la posición académica percibida en los alumnos del grado de Educación Infantil (Tabla 7.11) se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en todos los determinantes personales. Realizando una comparación múltiple de Scheffé se puede observar que las medias obtenidas tanto en la Autoeficacia Académica ($F = 95.08$; $p = .000$; $\eta^2 = .142$), la Autorregulación ($F = 64.50$; $p = .000$; $\eta^2 = .104$) y el uso que hacen del Enfoque Profundo ($F = 27.68$; $p = .000$; $\eta^2 = .046$) son superiores en el grupo de los que se perciben en posiciones más altas frente a los que se perciben en un nivel medio y bajo. A la hora de interpretar la magnitud de estas diferencias se puede afirmar que las

²⁰² Para hallar la posición académica percibida por los alumnos encuestados se ha tomado como referencia el ítem donde se pedía que se situasen a ellos mismos en función de las notas obtenidas. Las opciones de respuesta eran cuatro: a) Entre los 10 últimos de clase; b) Estoy en medio, pero más cerca de los 10 últimos; c) Estoy en medio, pero más cerca de los 10 primeros; d) Estoy entre los 10 primeros de clase. Se ha optado por agrupar estas opciones en tres niveles bajo (23%), medio (61%) y alto (16%), siendo el nivel bajo el que comprende las dos primeras opciones de respuesta.

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

encontradas en la Autoeficacia Académica se pueden considerar altas, las encontradas en la Autorregulación entre moderadas y altas y, por último, las diferencias con respecto al uso de los dos enfoques de aprendizaje pueden considerarse diferencias entre bajas y moderadas. Con el contraste de Scheffé se refleja que las medias obtenidas en el Enfoque Superficial son superiores en el grupo de los que se perciben en posiciones más bajas (Medio y Bajo) frente a los que se perciben en un nivel más alto (alto y medio, respectivamente). Con respecto al Contexto Curricular y a la Carga de Trabajo no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de ellas.

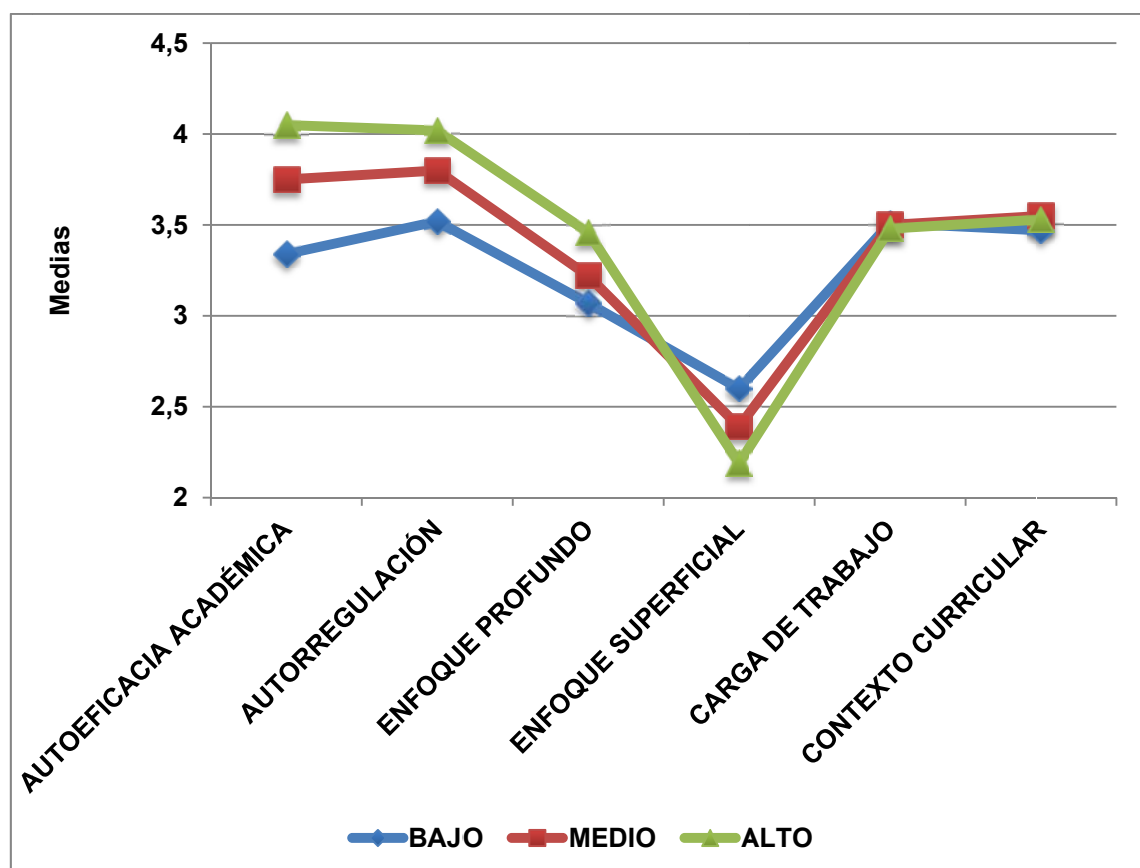
Tabla 7.11. Determinantes personales y contextuales de los alumnos del grado de Educación Infantil en función de la posición académica percibida

DETERMINANTES		NIVEL	N	Media	σ	F	p	η^2	Comparación entre pares	Prueba de Kruskal-Wallis*
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	BAJO	263	3.34	0.63	95.08	.000	.142	Medio > Bajo; Alto > Bajo; Alto > Medio;	149.26 (.000)
		MEDIO	716	3.75	0.52					
		ALTO	172	4.05	0.51					
		TOTAL	1151	3.70	0.59					
	AUTORREGULACIÓN	BAJO	260	3.52	0.54	64.50	.000	.104	Medio > Bajo; Alto > Bajo; Alto > Medio;	106.84 (.000)
		MEDIO	684	3.80	0.44					
		ALTO	166	4.02	0.40					
		TOTAL	1110	3.77	0.48					
	ENFOQUE PROFUNDO	BAJO	263	3.07	0.55	27.68	.000	.046	Medio > Bajo; Alto > Bajo; Alto > Medio;	46.46 (.000)
		MEDIO	714	3.22	0.51					
		ALTO	171	3.46	0.55					
		TOTAL	1148	3.22	0.54					
	ENFOQUE SUPERFICIAL	BAJO	262	2.60	0.56	28.48	.000	.048	Bajo > Medio; Bajo > Alto; Medio > Alto;	55.07 (.000)
		MEDIO	704	2.39	0.55					
		ALTO	170	2.19	0.57					
		TOTAL	1136	2.41	0.57					
	CARGA DE TRABAJO	BAJO	270	3.51	0.72	0.11	.899	.000	---	0.27 (.872)
		MEDIO	721	3.50	0.72					
		ALTO	175	3.48	0.83					
		TOTAL	1166	3.50	0.74					
	CONTEXTO CURRICULAR	BAJO	263	3.47	0.57	2.31	.100	.004	---	4.51 (.105)
		MEDIO	705	3.55	0.54					
		ALTO	176	3.53	0.59					
		TOTAL	1144	3.53	0.55					

* No se asume la homogeneidad de varianzas ($p < .05$) en la Autopercepción Académica, la Autoeficacia Académica y la Autorregulación (sí se asumen en ambos Enfoques), pero se confirman los resultados obtenidos al realizar el contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Con la Carga de Trabajo y la Eficacia Curricular también se confirman los resultados obtenidos.

En el Gráfico 7.3 se presentan las medias de los determinantes personales y de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular en función de la posición académica percibida por los alumnos del grado de Educación Infantil ya presentadas en la tabla anterior. Como se puede apreciar, aquellos alumnos con una percepción académica más alta obtienen unas medias más altas en todos los determinantes personales salvo en el Enfoque Superficial, donde precisamente los alumnos con una percepción más baja son quienes obtienen la media mayor. En cambio, en lo que se refiere a la percepción de la exigencia académica y la percepción del Contexto Curricular no se aprecian grandes diferencias entre las medias, pudiendo interpretarse como una característica que no depende del alumno sino de la titulación o el tipo de centro.

Gráfico 7.3. Determinantes de los alumnos del grado de Educación Infantil en función de la posición académica percibida



Tras realizar el análisis de los alumnos del grado de Educación Infantil a continuación nos centraremos en analizar las diferencias encontradas en los alumnos del grado de Educación Primaria.

2.1.2 Descripción de los alumnos del grado de Educación Primaria

A lo largo de este apartado se describirán a los alumnos encuestados del grado de Educación Primaria siguiendo el mismo orden presentado en el caso de los alumnos de Educación Infantil: sexo, curso, turno, tipo de universidad y posición académica percibida.

2.1.2.1 Sexo

En la Tabla 7.12 queda constancia de que existen diferencias estadísticamente significativas en función el sexo en todos los determinantes personales ($p < .01$) salvo en Autoeficacia Académica ($p = .058$). Estas diferencias entre hombres y mujeres se consideran bajas tanto en la Autopercepción Académica ($t = 6.43$; $gl = 1410$; $d = 0.37$), en el Enfoque Profundo ($t = 5.71$; $gl = 1397$; $d = 0.33$), en las Estrategias Profundas ($t = 4.29$; $gl = 1406$; $d = 0.25$), en los Motivos Profundos ($t = 6.17$; $gl = 1416$; $d = 0.35$) y en las Estrategias Superficiales ($t = 6.32$; $gl = 1408$; $d = 0.36$). Donde sí se registran diferencias entre hombres y mujeres que pueden considerarse entre bajas y moderadas es en la Autorregulación ($t = 7.73$; $gl = 1369$; $d = 0.45$), donde la media es mayor en las mujeres ($\bar{x} = 3.75$) que en los hombres ($\bar{x} = 3.52$) y en el Enfoque Superficial ($t = 10.19$; $gl = 1392$; $d = 0.59$) donde por el contrario, son los hombres quienes obtienen una media más alta ($\bar{x} = 2.80$) que las mujeres ($\bar{x} = 2.44$). La diferencia mayor entre los hombres y mujeres que cursan Educación Primaria se encuentra en el uso de los Motivos Superficiales ($t = 12.56$; $gl = 1408$; $d = 0.72$), donde

son los hombres quienes presentan unas medias más altas ($\bar{x} = 2.66$) que las mujeres ($\bar{x} = 2.21$).

Por tanto, mientras que las mujeres que cursan Educación Primaria tienen unas medias más altas en la Autopercepción Académica, en la Autorregulación, en el Enfoque Profundo (incluyendo tanto las Estrategias como los Motivos Profundos), son los hombres, en cambio, quienes tienen unas creencias de Autoeficacia Académica mayores y medias más altas en el Enfoque Superficial (incluyendo tanto las Estrategias como los Motivos Superficiales).

Tabla 7.12. Determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del sexo

		SEXO	N	Media	σ	t	gl	p	d
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	MUJERES	964	2.61	0.48	6.43	1410	.000	0.37
		HOMBRES	448	2.42	0.54				
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	MUJERES	957	3.70	0.63	1.89	1395	.058	0.11
		HOMBRES	440	3.77	0.62				
	AUTORREGULACIÓN	MUJERES	943	3.75	0.50	7.73	1369	.000	0.45
		HOMBRES	428	3.52	0.51				
	ENFOQUE PROFUNDO	MUJERES	962	3.20	0.54	5.71	1397	.000	0.33
		HOMBRES	437	3.01	0.62				
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	MUJERES	968	3.05	0.62	4.29	1406	.000	0.25
		HOMBRES	440	2.89	0.67				
	MOTIVOS PROFUNDOS	MUJERES	972	3.35	0.59	6.17	1416	.000	0.35
		HOMBRES	446	3.13	0.67				
	ENFOQUE SUPERFICIAL	MUJERES	954	2.44	0.60	10.19	1392	.000	0.59
		HOMBRES	440	2.80	0.64				
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	MUJERES	967	2.69	0.69	6.32	1408	.000	0.36
		HOMBRES	443	2.94	0.74				
	MOTIVOS SUPERFICIALES	MUJERES	965	2.21	0.62	12.56	1408	.000	0.72
		HOMBRES	445	2.66	0.66				

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Al observar la Tabla 7.13 vemos que también existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en cómo perciben los alumnos y las alumnas de Educación Primaria la Carga de Trabajo ($t = 5.50$; $gl = 1417$; $d = 0.31$), considerándose estas diferencias bajas. Las medias de las mujeres son más altas que las de los hombres.

Tabla 7.13. Percepción de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del sexo

	SEXO	N	Media	σ	t	gl	p	d
CARGA DE TRABAJO	MUJERES	972	3.44	0.79	5.50	1417	.000	0.31
	HOMBRES	447	3.19	0.77				
CONTEXTO CURRICULAR	MUJERES	968	3.42	0.58	0.96	1412	.338	0.05
	HOMBRES	446	3.39	0.59				

2.1.2.2 Curso

Si se analizan las diferencias en los determinantes personales en función del curso en el que se encuentran los alumnos del grado de Educación Primaria (Tabla 7.14), se puede comprobar que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en la Autopercepción Académica ($t = 2.67$; $gl = 1420$; $p = .008$), la Autoeficacia Académica ($t = 2.74$; $gl = 1405$; $p = .006$), la Autorregulación ($t = 2.61$; $gl = 1379$; $p = .009$), el Enfoque Superficial ($t = 4.21$; $gl = 1402$; $p = .000$), las Estrategias Superficiales ($t = 4.91$; $gl = 1418$; $p = .000$) y los Motivos Superficiales ($t = 2.92$; $gl = 1418$; $p = .004$). Si se analiza la magnitud de estas diferencias a través de la d de Cohen entre los alumnos de primero y los de segundo de Educación Primaria, se pueden considerar muy bajas ($d < 0.20$) salvo en el Enfoque Superficial ($d = 0.23$) y en las Estrategias Superficiales ($d = 0.26$) que pueden considerarse bajas.

Resulta interesante observar (Tabla 7.31) que mientras en segundo se obtienen medias ligeramente más altas en la Autopercepción Académica ($\bar{x} = 2.59$), Autoeficacia Académica ($\bar{x} = 3.77$), Autorregulación ($\bar{x} = 3.72$) que en el primer curso

($\bar{x} = 2.52$; $\bar{x} = 3.68$ y $\bar{x} = 3.65$, respectivamente), ocurre lo contrario en el uso del Enfoque Superficial ($\bar{x} = 2.62$), tanto de las Estrategias Superficiales ($\bar{x} = 2.85$) como de los Motivos Superficiales ($\bar{x} = 2.40$) ya que son los alumnos de primero del grado de Educación Primaria quienes obtienen una media más alta que los del segundo curso ($\bar{x} = 2.48$; $\bar{x} = 2.66$ y $\bar{x} = 2.29$, respectivamente).

Tabla 7.14. Determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del curso

		CURSO	N	Media	σ	t	gl	p	d
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	PRIMERO	823	2.52	0.53	2.67	1420	.008	0.14
		SEGUNDO	599	2.59	0.47				
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	PRIMERO	813	3.68	0.62	2.74	1405	.006	0.15
		SEGUNDO	594	3.77	0.63				
	AUTORREGULACIÓN	PRIMERO	798	3.65	0.52	2.61	1379	.009	0.14
		SEGUNDO	583	3.72	0.51				
	ENFOQUE PROFUNDO	PRIMERO	815	3.12	0.60	1.73	1407	.084	0.09
		SEGUNDO	594	3.17	0.54				
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	PRIMERO	820	2.98	0.65	1.56	1416	.120	0.08
		SEGUNDO	598	3.03	0.62				
	MOTIVOS PROFUNDOS	PRIMERO	827	3.25	0.65	1.61	1426	.109	0.09
		SEGUNDO	601	3.31	0.59				
	ENFOQUE SUPERFICIAL	PRIMERO	809	2.62	0.64	4.21	1402	.000	0.23
		SEGUNDO	595	2.48	0.63				
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	PRIMERO	819	2.85	0.71	4.91	1418	.000	0.26
		SEGUNDO	601	2.66	0.70				
	MOTIVOS SUPERFICIALES	PRIMERO	821	2.40	0.67	2.92	1418	.004	0.16
		SEGUNDO	599	2.29	0.66				

Por lo que respecta a las Diferencias en los alumnos de Educación Primaria en función del curso en el que están matriculados (Tabla 7.15), sólo existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del Contexto Curricular ($t = 10.38$; $gl =$

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

1422; $p = .000$) de magnitud moderada ($d = 0.56$). Los alumnos de primero son quienes tienen una media mayor ($\bar{x} = 3.54$) que los de segundo ($\bar{x} = 3.23$).

Tabla 7.15. Percepción de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del curso

	CURSO	N	Media	σ	t	gl	p	d
CARGA DE TRABAJO	PRIMERO	824	3.36	0.78	0.28	1427	.781	0.02
	SEGUNDO	605	3.35	0.80				
CONTEXTO CURRICULAR	PRIMERO	821	3.54	0.52	10.38	1422	.000	0.56
	SEGUNDO	603	3.23	0.61				

2.1.2.3 Turno de mañana o de tarde

Si nos centramos en las Diferencias en los alumnos de Educación Primaria en función del turno (Tabla 7.16), sólo se producen en la Autopercepción Académica ($t = 3.75$; $gl = 1420$; $p = .000$) y la Autoeficacia Académica ($t = 2.41$; $gl = 1405$; $p = .016$), siendo estas diferencias en magnitud baja y muy baja, respectivamente. En ambos casos, la media es ligeramente mayor en el turno de mañana.

Tabla 7.16. Determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del turno

		TURNO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	MAÑANA	1020	2.58	0.51	3.75	1420	.000	0.22	176632.00 (.000)
		TARDE	402	2.47	0.49					
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	MAÑANA	1012	3.74	0.61	2.41	1405	.016	0.14	184949.50 (.029)
		TARDE	395	3.65	0.68					
	AUTORREGU- LACIÓN	MAÑANA	992	3.69	0.52	1.62	1379	.105	0.10	180956.00 (.072)
		TARDE	389	3.64	0.52					
	ENFOQUE PROFUNDO	MAÑANA	1010	3.14	0.57	0.33	1407	.739	0.02	199254.00 (.744)
		TARDE	399	3.13	0.59					
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	MAÑANA	1016	3.00	0.63	0.47	1416	.641	0.03	200588.50 (.600)
		TARDE	402	3.02	0.66					
	MOTIVOS PROFUNDOS	MAÑANA	1026	3.29	0.62	1.09	1426	.276	0.06	198278.00 (.254)
		TARDE	402	3.25	0.64					
	ENFOQUE SUPERFICIAL	MAÑANA	1007	2.55	0.64	1.19	1402	.235	0.07	190836.00 (.185)
		TARDE	397	2.59	0.63					
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	MAÑANA	1017	2.75	0.71	1.55	1418	.122	0.09	192297.00 (.069)
		TARDE	403	2.81	0.73					
	MOTIVOS SUPERFICIALES	MAÑANA	1021	2.35	0.68	0.54	1418	.590	0.03	200269.00 (.621)
		TARDE	399	2.37	0.65					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas en todos los casos y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

Como se observa en la Tabla 7.17, no existen diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) ni en la Carga de Trabajo ni en el Contexto Curricular, aunque las medias son superiores entre los alumnos del turno de mañana que los de tarde.

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Tabla 7.17. Percepción de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del turno

	TURNO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
CARGA DE TRABAJO	MAÑANA	1027	3.37	0.80	0.75	1427	.456	0.04	200288.50 (.377)
	TARDE	402	3.33	0.77					
CONTEXTO CURRICULAR	MAÑANA	1025	3.42	0.58	0.83	1422	.405	0.05	196926.50 (.277)
	TARDE	399	3.39	0.59					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos y no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianzas en todos los casos se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) que ha confirmado los resultados obtenidos.

2.1.2.4 Tipo de centro

En la Tabla 7.18 se puede observar a partir de los datos obtenidos que existen diferencias estadísticamente significativas en los alumnos del grado de Educación Primaria con respecto al tipo de universidad donde cursan sus estudios en todos los determinantes personales ($p < .05$) aunque estas diferencias pueden ser consideradas muy bajas ($\eta^2 < 0.016$).

Si nos centramos en comparar las diferencias en las medias por pares a través de Scheffé, se puede observar que los alumnos de Educación Primaria de las universidades públicas perciben una mayor Autopercepción Académica ($\bar{x} = 2.57$) frente a los alumnos de los centros adscritos ($\bar{x} = 2.47$). Además, los alumnos de Educación Primaria matriculados en las universidades públicas así como los de los centros adscritos tienden a usar más el Enfoque Superficial (tanto en las Estrategias como en los Motivos Superficiales) que los alumnos de las universidades privadas. En cambio, son los alumnos de las universidades privadas quienes obtienen una media superior a los matriculados en las universidades públicas tanto en su percepción de la Autoeficacia Académica, la Autorregulación como en el Enfoque Profundo y el uso, más en concreto, de los Motivos Profundos. Queda constancia además de que los

alumnos de las universidades privadas tienden a usar más el Enfoque Profundo ($\bar{x} = 3.33$) que los matriculados en los centros adscritos ($\bar{x} = 3.14$).

Tabla 7.18. Determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del tipo de universidad

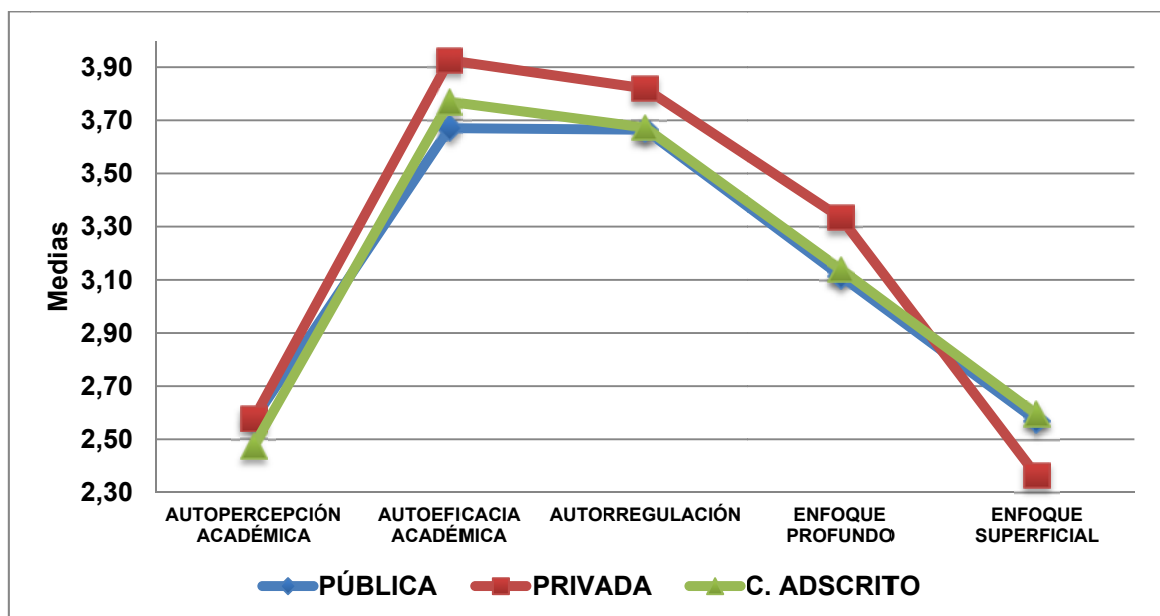
		TIPO UNIVERSIDAD	N	Media	σ	F	p	η^2	Comparación entre pares
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	PÚBLICA	929	2.57	0.50	5.21	.006	.007	Pública > C. Adscrito
		PRIVADA	116	2.58	0.53				
		C. ADSCRITO	377	2.47	0.50				
		TOTAL	1422	2.55	0.51				
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	PÚBLICA	927	3.67	0.64	10.30	.000	.014	Privada > Pública
		PRIVADA	114	3.93	0.52				
		C. ADSCRITO	366	3.77	0.60				
		TOTAL	1407	3.72	0.63				
	AUTORREGU- LACIÓN	PÚBLICA	909	3.67	0.52	4.50	.011	.006	Privada > Pública
		PRIVADA	110	3.82	0.48				
		C. ADSCRITO	362	3.67	0.53				
		TOTAL	1381	3.68	0.52				
	ENFOQUE PROFUNDO	PÚBLICA	928	3.12	0.56	7.33	.001	.010	Privada > Pública
		PRIVADA	113	3.33	0.60				Privada > C. Adscrito
		C. ADSCRITO	368	3.14	0.60				
		TOTAL	1409	3.14	0.58				
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	PÚBLICA	930	2.99	0.63	3.12	.044	.004	---
		PRIVADA	116	3.14	0.65				
		C. ADSCRITO	372	2.98	0.66				
		TOTAL	1418	3.00	0.64				
	MOTIVOS PROFUNDOS	PÚBLICA	936	3.24	0.61	11.55	.000	.016	Privada > Pública
		PRIVADA	116	3.53	0.63				Privada > C. Adscrito
		C. ADSCRITO	376	3.30	0.65				
		TOTAL	1428	3.28	0.63				
	ENFOQUE SUPERFICIAL	PÚBLICA	922	2.57	0.63	6.05	.002	.009	Pública > Privada
		PRIVADA	113	2.36	0.61				C. Adscrito > Privada
		C. ADSCRITO	369	2.60	0.65				
		TOTAL	1404	2.56	0.64				
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	PÚBLICA	931	2.78	0.71	4.57	.010	.006	Pública > Privada
		PRIVADA	116	2.58	0.71				C. Adscrito > Privada
		C. ADSCRITO	373	2.79	0.72				
		TOTAL	1420	2.77	0.71				
	MOTIVOS SUPERFICIALES	PÚBLICA	929	2.36	0.66	5.426	.004	.008	Pública > Privada
		PRIVADA	116	2.17	0.62				C. Adscrito > Privada
		C. ADSCRITO	375	2.40	0.69				
		TOTAL	1420	2.35	0.67				

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con la prueba de homogeneidad de varianzas y sí se cumple, por lo que se confirman los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

A continuación, se muestran las medias de los determinantes personales de los alumnos de Educación Primaria en función del tipo de universidad (Gráfico 7.4). Así, queda constancia de que, si bien las medias de los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos son muy similares, en cambio, son los alumnos de Educación Primaria de las universidades privadas quienes tienen unas medias más altas en cuanto a la Autopercepción Académica ($\bar{x} = 2.58$), la Autoeficacia Académica ($\bar{x} = 3.93$), la Autorregulación ($\bar{x} = 3.82$) y en el uso del Enfoque Profundo ($\bar{x} = 3.33$).

Gráfico 7.4. Determinantes personales de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del tipo de universidad



Se presentan a continuación en la Tabla 7.19 las diferencias entre los alumnos de Educación Primaria en función del tipo de centro en el que están matriculados con respecto a la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular. Se puede afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la Carga de Trabajo ($F = 19.37$; $p = .000$) y en la percepción del Contexto Curricular ($F = 76.46$; $p = .000$). Por lo que respecta a la magnitud de las diferencias, se consideran bajas en cuanto a la percepción de la Carga de Trabajo ($\eta^2 = .026$) y entre moderadas y altas, en el caso de

la percepción del Contexto Curricular ($\eta^2 = .097$). Si se realiza un análisis de las medias a través de Scheffé, en ambos determinantes las medias son superiores en los alumnos de los centros adscritos ($\bar{x} = 3.52$ y $\bar{x} = 3.63$, respectivamente) a las medias de los alumnos matriculados en las universidades públicas ($\bar{x} = 3.27$ y $\bar{x} = 3.28$, respectivamente). Además, los alumnos matriculados en las universidades privadas también obtienen unas medias superiores en su percepción de la Carga de Trabajo ($\bar{x} = 3.57$) y del Contexto Curricular ($\bar{x} = 3.74$) que los alumnos de las universidades públicas ($\bar{x} = 3.27$ y $\bar{x} = 3.28$, respectivamente).

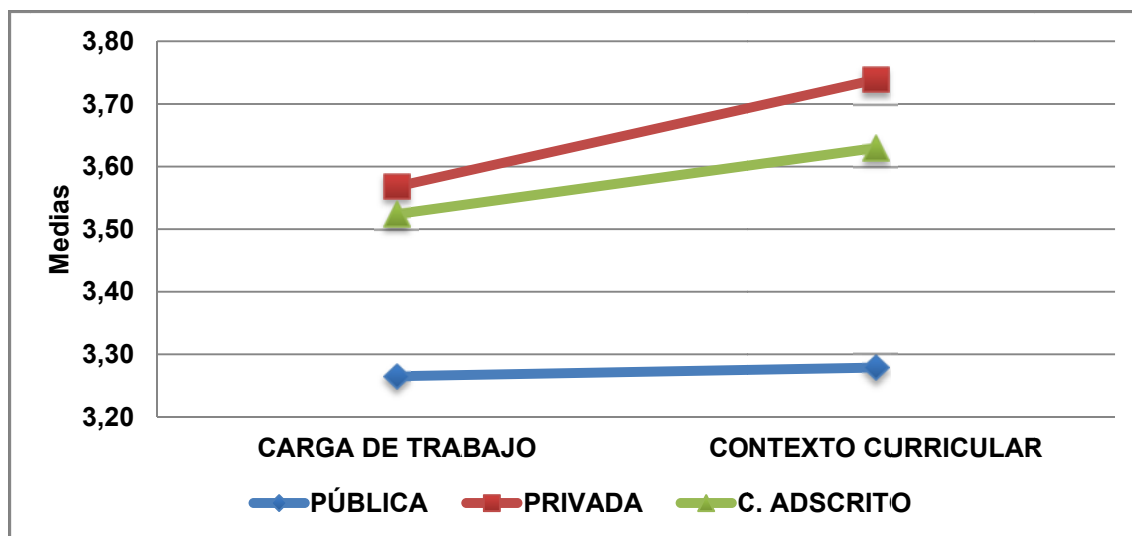
Tabla 7.19. Percepción de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del tipo de universidad

	TIPO UNIVERSIDAD	N	Media	σ	F	p	η^2	Comparación entre pares	Prueba de Kruskal-Wallis*
CARGA DE TRABAJO	PÚBLICA	936	3.27	0.81	19.37	.000	.026	Privada > Pública	42.43 (.000)
	PRIVADA	119	3.57	0.82					
	C. ADSCRITO	374	3.52	0.70				C. Adscrito > Pública	
	TOTAL	1429	3.36	0.79					
CONTEXTO CURRICULAR	PÚBLICA	931	3.28	0.57	76.46	.000	.097	Privada > Pública	148.32 (.000)
	PRIVADA	118	3.74	0.54					
	C. ADSCRITO	375	3.63	0.50				C. Adscrito > Pública	
	TOTAL	1424	3.41	0.58					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos y no cumplirse la prueba de homogeneidad de varianzas en ninguno de los estos determinantes ($p < .05$), se ha realizado el contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis y se confirman los resultados obtenidos.

En el Gráfico 7.5 se pueden observar las medias de estos determinantes. Queda de manifiesto que las medias de la percepción de la Carga de Trabajo ($\bar{x} = 3.57$) y de la percepción del Contexto Curricular ($\bar{x} = 3.74$) son superiores en los alumnos de los centros privados frente a los alumnos de los centros adscritos y sobre todo frente a los alumnos de las universidades públicas que tienen medias menores.

Gráfico 7.5. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos del grado de Educación Primaria en función del tipo de universidad



2.1.2.5 Posición académica percibida

Se continúa el análisis de las diferencias encontradas en los alumnos de Educación Primaria, pero esta vez poniendo el foco de atención en la posición académica percibida. Como se puede observar en la Tabla 7.20 se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en todos los determinantes salvo en la percepción de la Carga de Trabajo. Estas diferencias pueden ser consideradas altas o apreciables en la Autoeficacia Académica ($F = 106.48$; $p = .000$; $\eta^2 = .133$) y entre moderadas y altas tanto en la Autorregulación ($F = 71.71$; $p = .000$; $\eta^2 = .095$) y en el uso que hacen del Enfoque Profundo ($F = 58.75$; $p = .000$; $\eta^2 = .078$). Al realizar una comparación entre pares de medias a través de Scheffé queda constancia de que las medias en estos tres determinantes personales son superiores en el grupo de los que se perciben en posiciones más altas (alto y medio), frente a los que se perciben en un nivel más bajo (medio y bajo, respectivamente).

En cambio, las diferencias encontradas en el uso del Enfoque Superficial ($F = 32.51$; $p = .000$; $\eta^2 = .045$) en función de la posición académica percibida del

alumno se pueden considerar entre bajas y moderadas. Con el contraste de Scheffé se refleja que ocurre también lo contrario al resto de determinantes personales, siendo las medias obtenidas en el Enfoque Superficial las superiores en el grupo de los que se perciben en posiciones más bajas (Medio y Bajo), frente a los que se perciben en un nivel más alto (alto y medio, respectivamente).

A diferencia del grado de Educación Infantil, en los alumnos del grado de Educación Primaria sí existen diferencias estadísticamente significativas en el Contexto Curricular ($F = 7.77$; $p = .000$; $\eta^2 = .011$). Estas diferencias se consideran muy bajas. Son los alumnos que se perciben en un nivel académico medio ($\bar{x} = 3.42$) los que obtienen una media superior en la percepción del Contexto Curricular frente a los que se sitúan académicamente en un nivel bajo ($\bar{x} = 3.31$) y, a su vez, aquellos alumnos que se sitúan en un nivel académico alto ($\bar{x} = 3.50$) tienen una percepción más alta del Contexto Curricular que los que académicamente se perciben en un nivel bajo ($\bar{x} = 3.31$).

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Tabla 7.20. Determinantes de los alumnos del grado de Educación Primaria en función de la posición académica percibida

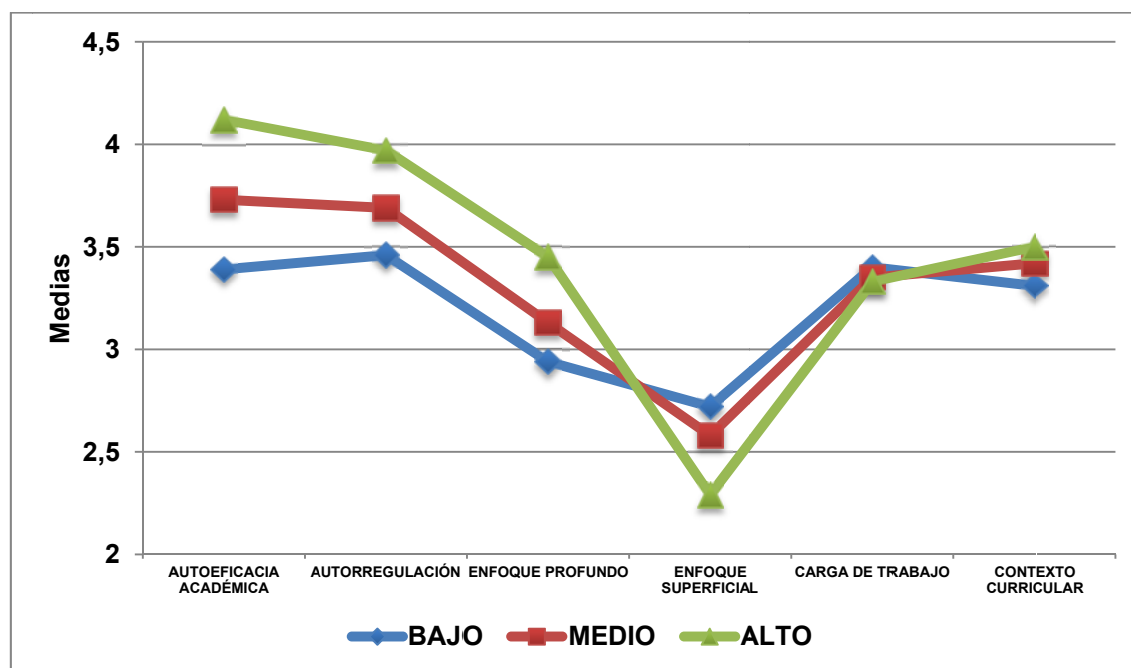
DETERMINANTES		NIVEL	N	Media	σ	F	p	η^2	Comparación entre pares	Prueba de Kruskal-Wallis*
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	BAJO	321	3.39	0.65	106.48	.000	.133	Medio > Bajo; Alto > Bajo; Alto > Medio;	177.59 (.000)
		MEDIO	840	3.73	0.56					
		ALTO	235	4.12	0.56					
		TOTAL	1396	3.72	0.63					
	AUTORREGU-LACIÓN	BAJO	319	3.46	0.54	71.71	.000	.095	Medio > Bajo; Alto > Bajo; Alto > Medio; ;	128.789 (.000)
		MEDIO	825	3.69	0.47					
		ALTO	227	3.97	0.50					
		TOTAL	1371	3.68	0.52					
	ENFOQUE PROFUNDO	BAJO	323	2.94	0.57	58.75	.000	.078	Medio > Bajo; Alto > Bajo; Alto > Medio;	111.42 (.000)
		MEDIO	840	3.13	0.52					
		ALTO	235	3.45	0.62					
		TOTAL	1398	3.14	0.57					
	ENFOQUE SUPERFICIAL	BAJO	320	2.72	0.64	32.51	.000	.045	Bajo > Medio; Bajo > Alto; Medio > Alto;	67.61 (.000)
		MEDIO	838	2.58	0.60					
		ALTO	237	2.29	0.67					
		TOTAL	1395	2.56	0.64					
	CARGA DE TRABAJO	BAJO	324	3.40	0.77	0.52	.60	.001	---	0.83 (.661)
		MEDIO	856	3.35	0.78					
		ALTO	239	3.33	0.88					
		TOTAL	1419	3.36	0.79					
	CONTEXTO CURRICULAR	BAJO	323	3.31	0.57	7.77	.000	.011	Medio > Bajo; Alto > Bajo;	18.56 (.000)
		MEDIO	856	3.42	0.58					
		ALTO	234	3.50	0.59					
		TOTAL	1413	3.41	0.58					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con la prueba de homogeneidad de varianzas ($p > .05$), que se cumple en todos los determinantes salvo con la Auto percepción Académica, la Autoeficacia Académica y la Autorregulación, pero con estos determinantes se confirman los resultados obtenidos al realizar el contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

Como puede observarse en el Gráfico 7.6, al presentar las medias de los determinantes personales, de la percepción de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular en función de la posición académica percibida por los alumnos del grado de Educación Primaria, son aquellos que tienen una percepción académica más alta quienes obtienen unas medias más altas en todos los determinantes salvo en el Enfoque Superficial y la Carga de Trabajo, donde precisamente los alumnos con una percepción más baja son quienes obtienen la media mayor. Aunque hay que precisar

que las medias en la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular son muy similares en los tres niveles estudiados de la posición académica percibida, como también ocurría en los alumnos del grado de Infantil, lo cual puede indicarnos que es algo común a este tipo de titulaciones.

Gráfico 7.6. Determinantes de los alumnos del grado de Educación Primaria en función de la posición académica percibida



Para facilitar la lectura y la comprensión de los resultados, se presenta en el Cuadro 7.1 una síntesis de las principales diferencias estadísticamente significativas encontradas con respecto a los determinantes estudiados en función de la titulación.

Cuadro 7.1. Resumen del perfil del alumno encuestado según la titulación

INFANTIL - PRIMARIA	
GENERAL	- Existen diferencias estadísticamente significativas entre muy bajas y bajas en todos los determinantes salvo en la Auto percepción Académica y en la Autoeficacia Académica. - Los alumnos de Educación Infantil tienen unas medias ligeramente más altas en la Autorregulación, el Enfoque Profundo (incluyendo sus dos dimensiones de Estrategias y Motivos Profundos), en la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular. - Los alumnos de Educación Primaria usan más el Enfoque Superficial frente a los de Infantil.
SEXO	AMBAS TITULACIONES: - Los hombres tienden a usar más el Enfoque Superficial que las mujeres. - Las mujeres tienen una percepción mayor que los hombres de la Carga de Trabajo. Estas diferencias estadísticamente significativas son consideradas entre bajas (en Primaria) y moderadas (en Infantil). SOLO EN PRIMARIA: - Las mujeres que estudian Educación Primaria tienen unas medias más altas que los hombres en la Auto percepción Académica, en la Autorregulación y en el Enfoque Profundo. - No existen diferencias en la percepción de la Autoeficacia Académica en función del sexo.

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

**Cuadro 7.1. Resumen del perfil del alumno encuestado según la titulación
(Continuación)**

INFANTIL - PRIMARIA	
CURSO	EN AMBAS TITULACIONES: - Los alumnos de primero tienen unas creencias de Autoeficacia Académica más altas y un mayor uso del Enfoque Superficial que los alumnos de segundo. - Los alumnos del primer curso tienen una percepción más alta del Contexto Curricular frente a los de segundo. - Los alumnos de segundo curso tienen una percepción mayor de la Autopercepción Académica que los alumnos de primero. SOLO EN INFANTIL: - Los alumnos de segundo tienen unas medias más altas en el uso del Enfoque Profundo que los que están en primer curso. SOLO EN PRIMARIA: - Los alumnos de primero se mueven más para aprender por Motivos Superficiales que los alumnos del segundo curso. - Además, los alumnos de segundo tienen unas medias ligeramente más altas en la Autorregulación, que los alumnos del primer curso.
TURNO	SOLO EN INFANTIL: - Los alumnos del turno de tarde perciben una mayor Carga de Trabajo frente a los del turno de mañana. En el resto no hay diferencias. SOLO EN PRIMARIA: - Los alumnos del turno de mañana tienen una mayor percepción de su Autopercepción Académica y sus creencias de Autoeficacia Académica frente a los alumnos del turno de tarde. En el resto no hay diferencias.
TIPO DE CENTRO	EN AMBAS TITULACIONES: - Existen diferencias estadísticamente significativas, aunque muy bajas en las creencias de Autoeficacia Académica y en el uso de las Estrategias Superficiales en función del tipo de centro. - Los alumnos de los centros adscritos usan más las Estrategias Superficiales que los de las privadas. - Los alumnos matriculados en los centros adscritos y en las universidades privadas perciben una mayor Carga de Trabajo y tienen una percepción mayor del Contexto Curricular que los alumnos de las universidades públicas. SOLO EN PRIMARIA: - Existen diferencias estadísticamente significativas en todos los determinantes aunque se consideran muy bajas. - Los alumnos de las universidades públicas tienen la media más alta en la Autopercepción Académica que la de los alumnos de los centros adscritos. - Los alumnos matriculados en las universidades privadas tienen unas creencias de Autoeficacia Académica más altas y un aprendizaje más autorregulado frente a los alumnos de las públicas. - Los alumnos de las universidades privadas usan más el Enfoque Profundo que los alumnos de centros adscritos y de las universidades públicas. - Los alumnos de los centros adscritos y de las universidades públicas tienen unas medias más altas en el uso del Enfoque Superficial frente a los alumnos de las universidades privadas.
POSICIÓN ACADÉMICA PERCIBIDA	EN AMBAS TITULACIONES: - Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en todos los determinantes personales. - Los alumnos que se perciben en posiciones más altas (nivel alto y medio) tienen unas creencias más altas de la Autoeficacia Académica, un aprendizaje más autorregulado y usan más el Enfoque Profundo frente a los que se perciben en un nivel más bajo (medio y bajo, respectivamente). - Los alumnos que se perciben en posiciones más bajas (nivel medio y bajo) usan más el Enfoque Superficial frente a los que se perciben en un nivel más alto (nivel alto y medio, respectivamente). SOLO EN PRIMARIA: - Los alumnos que se identifican en posiciones académicas más altas (nivel alto y medio) tienen una percepción más alta del Contexto Curricular frente a los que se perciben en posiciones más bajas (nivel medio y bajo, respectivamente).

Tras haber analizado las diferencias encontradas tanto en los alumnos del grado de Infantil como en los alumnos del grado de Educación Primaria, nos detendremos en el siguiente apartado en analizar las diferencias que se han encontrado en la valoración de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación en función de la titulación.

2.2 PERCEPCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO Y DE LA UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE EXPOSICIÓN, DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN SEGÚN LA TITULACIÓN

En este apartado se presenta un análisis más detallado de la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación, centrando la atención en las diferencias encontradas según la titulación. De cada uno de estos métodos se presentará por separado, tanto la opinión recogida con respecto a su frecuencia de uso, como a su percepción de utilidad. Para poder efectuar este análisis se ha realizado por un lado una prueba T de Student para muestras independientes lo que nos ha permitido identificar las diferencias en la valoración que los estudiantes perciben respecto a cada uno de los métodos presentados en función de si son alumnos del grado de Infantil o de Primaria y, por otro lado, se ha calculado el ANOVA de medidas repetidas para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes métodos en cada titulación de forma independiente.

2.2.1 Percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Exposición según la titulación

Se presentan en la Tabla 7.21 los resultados obtenidos en la valoración de la frecuencia de uso de los Métodos de Exposición en función de si los alumnos estudian el grado de Educación Infantil o de Educación Primaria. Si nos detenemos

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

en analizar las diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .001$) método por método se puede observar que existen diferencias en todos los Métodos de Exposición salvo en la *Exposición apoyada en PowerPoint* aunque la magnitud de estas diferencias por titulación según la d de Cohen se pueden considerar bajas ($d \leq 0.27$).

Como se puede comprobar, tanto en el grado de Infantil como en el de Primaria los alumnos coinciden en señalar los tres métodos más frecuentes en este orden: la *Exposición y copia de apuntes* ($\bar{x} = 4.56$ en Infantil y $\bar{x} = 4.45$ en Primaria), la *Exposición con libro a disposición del alumno* ($\bar{x} = 3.88$ en Infantil y $\bar{x} = 3.68$ en Primaria) y en tercer lugar la *Exposición apoyada en PowerPoint* ($\bar{x} = 3.71$ en Infantil y $\bar{x} = 3.67$ en Primaria). En cambio, difieren al señalar el orden de los dos Métodos de Exposición menos frecuentes, siendo el menos frecuente la *Exposición con pizarra tradicional* en Infantil ($\bar{x} = 2.28$) y la *Exposición con recursos tecnológicos* en Primaria ($\bar{x} = 2.17$).

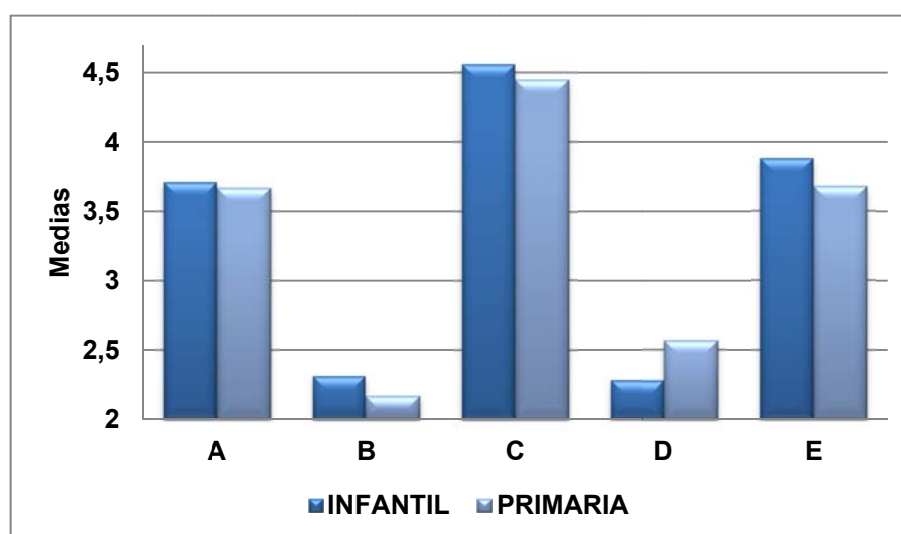
Tabla 7.21. Frecuencia de uso de los Métodos de Exposición según la titulación

DESCRPTORES	INFANTIL (N = 1142)		PRIMARIA (N = 1410)		t	gl	p	d
	Media	σ	Media	σ				
Exposición apoyada en PowerPoint	3.71	0.99	3.67	0.98	1.06	2608	.288	0.04
Exposición con recursos tecnológicos	2.31	1.10	2.17	1.13	3.22	2593	.001	0.12
Exposición y copia de apuntes	4.56	0.69	4.45	0.71	3.82	2597	.000	0.16
Exposición con pizarra tradicional	2.28	1.03	2.57	1.05	7.01	2594	.000	0.27
Exposición con libro a disposición del alumno	3.88	1.21	3.68	1.24	4.12	2599	.000	0.16

Nota. Se ha calculado el ANOVA de medidas repetidas para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción que se hace de los diferentes métodos. Estos son los datos obtenidos en Infantil: $F = 1203.87$; $p < .000$; $\eta^2 = .513$ y éstos los de Primaria: $F = 1161.45$; $p < .000$; $\eta^2 = .452$.

Como se puede observar en el Gráfico 7.7, las medias, aunque guardan similitud entre ambas titulaciones, son ligeramente superiores en el grado de Educación Infantil frente a las de los alumnos de Primaria salvo en la percepción de la frecuencia de uso de la *Exposición con pizarra tradicional* como Método de Exposición.

Gráfico 7.7. Frecuencia de uso de los Métodos de Exposición según la titulación



Nota. (A) Exposición apoyada en PowerPoint; (B) Exposición con recursos tecnológicos; (C) Exposición y copia de apuntes; (D) Exposición con pizarra tradicional; (E) Exposición con libro a disposición del alumno.

2.2.2 Percepción de la utilidad de los Métodos de Exposición según la titulación

Siguiendo con los Métodos de Exposición pero analizando ahora la percepción de su utilidad según la titulación, como viene reflejado en la Tabla 7.22, existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre bajas y moderadas en todas las valoraciones que hacen los alumnos de los Métodos de Exposición salvo en la *Exposición con pizarra tradicional* (D) donde no se establecen diferencias ($p > .05$). A la hora de ordenar estos métodos en función de su utilidad no existe unanimidad entre ambas titulaciones salvo en señalar como el Método de Exposición menos útil la *Exposición con recursos tecnológicos* ($\bar{x} = 2.78$, en Infantil y $\bar{x} = 2.49$ en Primaria). En cambio, los Métodos de Exposición valorados como más útiles por ambas titulaciones tienen características más tradicionales; mientras en el grado de Educación Infantil el que se ha valorado como más útil es la *Exposición y copia de apuntes* ($\bar{x} = 4.02$ en Infantil), en el grado de Educación Primaria, en cambio, es la *Exposición con libro a disposición del alumno* ($\bar{x} = 3.79$).

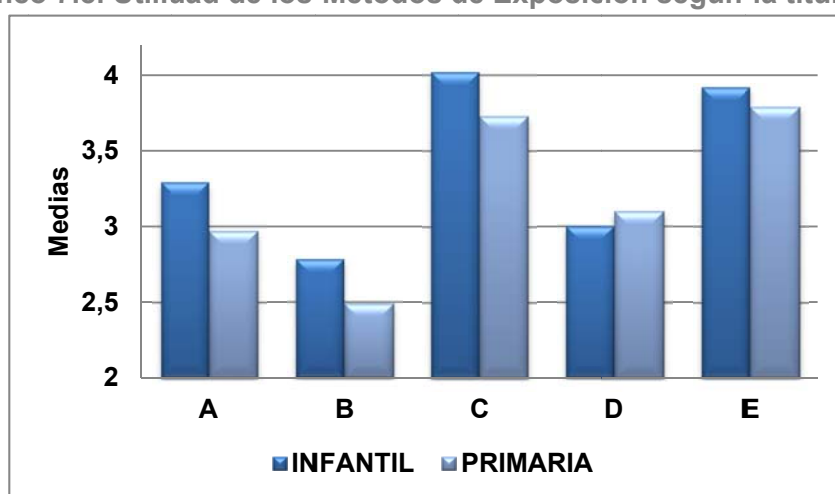
Tabla 7.22. Utilidad de los Métodos de Exposición según la titulación

DESCRIPTORES	INFANTIL (N = 1101)		PRIMARIA (N = 1366)		t	gl	p	d
	Media	σ	Media	σ				
Exposición apoyada en PowerPoint	3.29	1.10	2.97	1.10	7.67	2589	.000	0.30
Exposición con recursos tecnológicos	2.78	1.19	2.49	1.20	6.03	2538	.000	0.23
Exposición y copia de apuntes	4.02	0.86	3.73	0.93	8.28	2574	.000	0.32
Exposición con pizarra tradicional	3.00	1.09	3.10	1.03	1.96	2553	.051	0.07
Exposición con libro a disposición del alumno	3.92	0.94	3.79	0.98	3.55	2566	.000	0.15

Nota. Se ha calculado el ANOVA de medidas repetidas para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción que se hace de los diferentes métodos. Estos son los datos obtenidos en Infantil: $F = 383.45$; $p < .000$; $\eta^2 = .258$ y éstos los de Primaria: $F = 450.37$; $p < .000$; $\eta^2 = .248$.

En el Gráfico 7.8 se puede apreciar que las medias de la utilidad percibida por los alumnos de ambas titulaciones son muy similares aunque es ligeramente más alta en el grado de Educación Infantil en la mayoría de los métodos. Sin embargo, la percepción de la utilidad de la *Exposición con pizarra tradicional* como Método de Exposición, son los alumnos del grado de Educación Primaria quienes lo perciben ligeramente más útil aunque las diferencias no son estadísticamente significativas ($p > .05$).

Gráfico 7.8. Utilidad de los Métodos de Exposición según la titulación



Nota. (A) Exposición apoyada en PowerPoint; (B) Exposición con recursos tecnológicos; (C) Exposición y copia de apuntes; (D) Exposición con pizarra tradicional; (E) Exposición con libro a disposición del alumno.

Una vez presentados los resultados obtenidos tanto de la percepción de la frecuencia de uso como de la utilidad de los Métodos de Exposición, en la Tabla 7.23 se presenta a modo de síntesis qué métodos son los considerados más frecuentes y más útiles en función de la titulación. Como se puede observar en una de la columnas se muestra la percepción de los Métodos de Exposición ordenados de mayor a menor según sus medias y en la otra columna se pueden observar los resultados obtenidos tras realizar la comparación entre pares de las medias de Tukey.

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Como reflejan los resultados en la siguiente tabla, resulta curioso observar que se han encontrado resultados muy similares a la hora de ordenar la frecuencia de uso de los Métodos de Exposición en ambas titulaciones. Asimismo el orden es parecido entre la frecuencia de uso y la utilidad en los alumnos de Educación Infantil. Esto no ocurre sin embargo con los alumnos de Primaria.

Tabla 7.23. Comparación de medias en la percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Exposición según la titulación

FRECUENCIA DE USO					UTILIDAD						
INFANTIL			PRIMARIA		INFANTIL			PRIMARIA			
ORDEN	$\bar{x}$	TUKEY	ORDEN	$\bar{x}$	TUKEY	ORDEN	$\bar{x}$	TUKEY	ORDEN	$\bar{x}$	TUKEY
MÉTODOS DE EXPOSICIÓN	C	C>TODOS	C	C>TODOS		C	C>TODOS	E	E> TODOS		
	E	E>A; E>B; E>D;	E	E>B; E>D;		E	E>A; E>B; E>D;	C	C>A; C>B; C>D;		
	A	A>B; A>D;	A	A>B; A>D;		A	A>B; A>D;	D	D>A; D>B;		
	B	---	D	D>B		D	D>B	A	A>B;		
	D	---	B	---		B	---	B	---		

Nota. (A) Exposición apoyada en PowerPoint; (B) Exposición con recursos tecnológicos; (C) Exposición y copia de apuntes; (D) Exposición con pizarra tradicional; (E) Exposición con libro a disposición del alumno.

A modo de síntesis se presenta el Cuadro 7.2 donde quedan resumidas las diferencias principales que se han encontrado en la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición en función de la titulación.

Cuadro 7.2. Síntesis de la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición según la titulación

FRECUENCIA DE USO Y DE LA UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE EXPOSICIÓN SEGÚN LA TITULACIÓN
- Los alumnos de Infantil ordenan de forma muy similar la frecuencia de uso y la utilidad percibida de los Métodos de Exposición. - Los alumnos Primaria coinciden en líneas generales con los de Infantil en ordenar los Métodos de Exposición en cuanto su frecuencia de uso, pero este orden se altera al valorar su utilidad. - En ambas titulaciones los dos métodos considerados más frecuentes y más útiles son dos métodos tradicionales: la <i>Exposición y copia de apuntes</i> (en primer lugar para los alumnos de Educación Infantil y el segundo para los de Educación Primaria) y la <i>Exposición con libro a disposición del alumno</i> (en primer lugar para los alumnos de Educación Primaria y el segundo para los de Infantil). - Uno de los menos tradicionales (la <i>Exposición con recursos tecnológicos</i>) es percibido de los menos frecuentes y considerado menos útil en ambas titulaciones. - La <i>Exposición con pizarra tradicional</i> se considera más útil en ambas titulaciones que la <i>Exposición con recursos tecnológicos</i> y además, los del grado de Educación Primaria opinan que la <i>Exposición con pizarra tradicional</i> es incluso más útil que la <i>Exposición apoyada en PowerPoint</i>. - Los alumnos de Primaria opinan que la <i>Exposición con pizarra tradicional</i> es más frecuente que la <i>Exposición con recursos tecnológicos</i>.

A continuación se abordarán los resultados obtenidos de la percepción que hacen los alumnos de ambas titulaciones sobre la frecuencia de uso y la utilidad de los principales Métodos de Aprendizaje.

2.2.3 Percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje según la titulación

En la Tabla 7.24 se muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre bajas y moderadas en cada una de las valoraciones de la frecuencia de uso de los métodos por separado salvo en el caso de las *Explicaciones / exposiciones de compañeros* ($p > .05$). Tanto los estudiantes del grado de Educación Infantil como del grado de Educación Primaria coinciden en el mismo orden a la hora de valorar la

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje. Así, ambas titulaciones señalan como el método más utilizado los *Trabajos en grupo* ($\bar{x} = 4.49$ en Infantil y $\bar{x} = 4.34$ en Primaria) y como menos utilizado el *Estudio acompañado* ($\bar{x} = 2.69$ en Infantil y $\bar{x} = 2.45$ en Primaria).

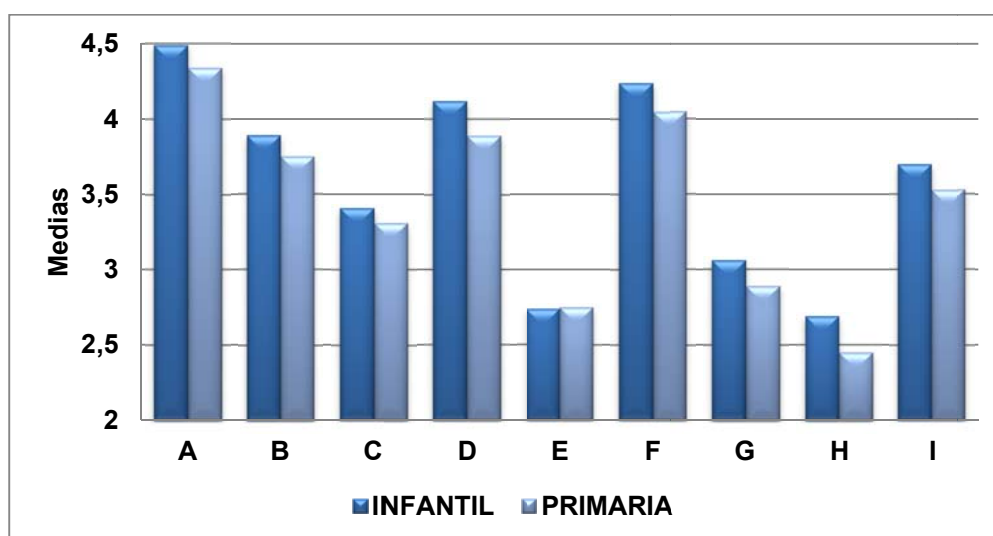
Tabla 7.24. Percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje según la titulación

DESCRIPTORES	INFANTIL (N = 1131)		PRIMARIA (N = 1358)		t	gl	p	d
	Media	σ	Media	σ				
Trabajos en grupo	4.49	0.64	4.34	0.71	4.66	2614	.000	0.19
Explicaciones del profesor	3.89	0.91	3.75	0.89	3.89	2613	.000	0.16
Estudio individual	3.41	0.92	3.31	0.92	3.17	2609	.002	0.12
Trabajos individuales	4.12	0.85	3.89	0.98	6.21	2536	.000	0.25
Explicaciones / exposiciones de compañeros	2.74	1.20	2.75	1.20	0.31	2540	.758	0.008
Ejercicios hechos en clase	4.24	0.71	4.05	0.80	6.09	2539	.000	0.23
Debates	3.06	1.05	2.89	1.05	3.50	2602	.000	0.14
Estudio acompañado	2.69	1.07	2.45	1.07	5.18	2592	.000	0.21
Tutorías	3.70	0.92	3.53	0.93	4.65	2607	.000	0.18

Nota. Se ha calculado el ANOVA de medidas repetidas para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción que se hace de los diferentes métodos. Estos son los datos obtenidos en Infantil: $F = 654.38$; $p < .000$; $\eta^2 = .367$ y éstos los de Primaria: $F = 706.84$; $p < .000$; $\eta^2 = .342$.

En el siguiente gráfico quedan representadas las medias obtenidas al analizar la frecuencia de uso percibida por los alumnos sobre los Métodos de Aprendizaje. Como se puede comprobar, ambas titulaciones ofrecen resultados similares. Las medias en el grado de Educación Infantil son ligeramente superiores a las de los alumnos de Primaria.

Gráfico 7.9 Frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje según la titulación



Nota. (A) Trabajos en grupo; (B) Explicaciones del profesor; (C) Estudio individual; (D) Trabajos individuales; (E) Explicaciones /exposiciones de compañeros; (F) Ejercicios hechos en clase; (G) Debates; (H) Estudio acompañado; (I) Tutorías.

2.2.4 Percepción de la utilidad de los Métodos de Aprendizaje según la titulación

En la Tabla 7.25 queda reflejado que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la utilidad de estos métodos salvo en el caso de las *Explicaciones / exposiciones de compañeros* y los *Debates* ($p > .05$), pero estas diferencias se consideran entre bajas y moderadas ($d \leq 0.26$).

Los alumnos de ambas titulaciones coinciden en señalar el *Trabajo Individual* ($\bar{x} = 4.27$ en Infantil y $\bar{x} = 4.19$ en Primaria) como el método más útil. Los del grado de Educación Infantil añaden los *Ejercicios hechos en clase* ($\bar{x} = 4.27$). En lo que difieren ambas titulaciones es en señalar el método menos útil, ya que para los alumnos del grado de Educación Infantil son las *Explicaciones/exposiciones de compañeros* ($\bar{x} = 3.42$) y, en cambio, para los alumnos de Primaria son las *Tutorías* ($\bar{x} = 3.24$).

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

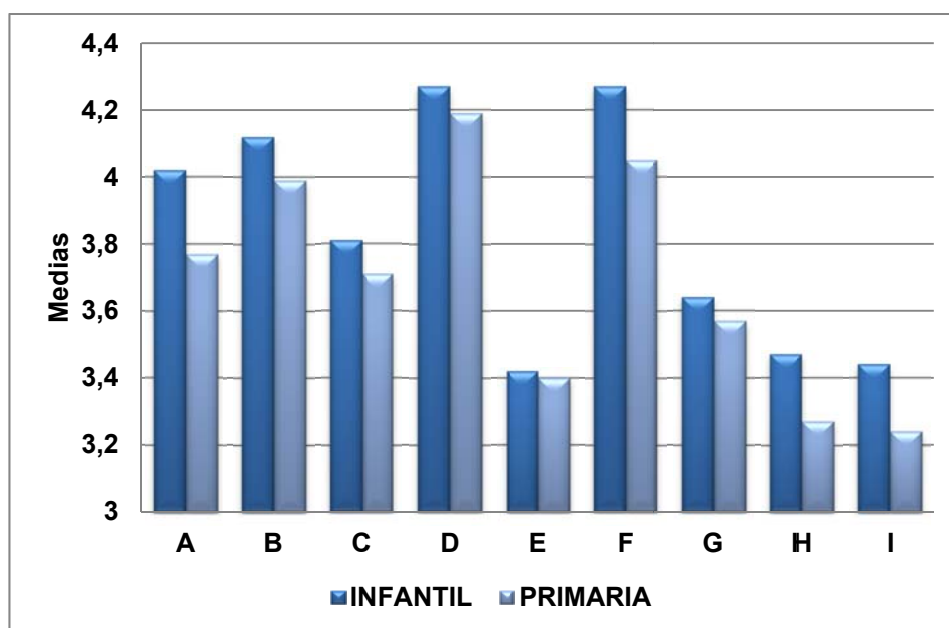
Tabla 7.25. Utilidad de los Métodos de Aprendizaje según la titulación

DESCRIPTORES	INFANTIL (N =1116)		PRIMARIA (N =1329)		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Media	σ	Media	σ				
Trabajos en grupo	4.02	0.91	3.77	1.02	6.44	2606	.000	0.25
Explicaciones del profesor	4.12	0.80	3.99	0.83	3.55	2604	.000	0.13
Estudio individual	3.81	0.90	3.71	0.91	2.66	2589	.008	0.10
Trabajos individuales	4.27	0.79	4.19	0.84	2.84	2520	.005	0.12
Explicaciones /exposiciones de compañeros	3.42	1.27	3.40	1.28	.38	2529	.702	0.02
Ejercicios hechos en clase	4.27	0.76	4.05	0.82	6.42	2534	.000	0.26
Debates	3.64	1.07	3.57	1.09	1.26	2593	.206	0.05
Estudio acompañado	3.47	1.08	3.27	1.15	4.68	2573	.000	0.18
Tutorías	3.44	1.00	3.24	1.04	4.56	2602	.000	0.19

Nota. Se ha calculado el ANOVA de medidas repetidas para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción que se hace de los diferentes métodos. Estos son los datos obtenidos en Infantil: $F = 188.46$; $p < .000$; $\eta^2 = .145$ y éstos los de Primaria: $F = 191.25$; $p < .000$; $\eta^2 = .126$.

En el Gráfico 7.10 quedan representadas las medias obtenidas al analizar la utilidad percibida por los alumnos sobre los Métodos de Aprendizaje. Así, ambas titulaciones ofrecen resultados similares siendo las medias en el grado de Educación Infantil ligeramente superiores a las de los alumnos de Primaria.

Gráfico 7.10. Utilidad de los Métodos de Aprendizaje según la titulación



Nota. (A) Trabajos en grupo; (B) Explicaciones del profesor; (C) Estudio individual; (D) Trabajos individuales; (E) Explicaciones /exposiciones de compañeros; (F) Ejercicios hechos en clase; (G) Debates; (H) Estudio acompañado; (I) Tutorías.

En el siguiente apartado se presenta, a modo de síntesis, qué Métodos de Aprendizaje son los considerados más utilizados y más útiles en función de la titulación. Tal y como se refleja en la Tabla 7.26 se han ordenado los métodos de mayor a menor según sus medias y además se ofrecen los resultados obtenidos de la comparación entre pares de las medias de Tukey. Como se puede observar en dicha tabla, los alumnos de Infantil y de Primaria coinciden en el mismo orden a la hora de valorar la frecuencia de uso de estos métodos, coincidiendo también en todas las comparaciones por pares de las medidas de Tukey salvo que sólo los alumnos de Primaria consideran más frecuente las *Explicaciones/exposiciones de compañeros* que el *Estudio acompañado*. En cuanto a la percepción de la utilidad de estos métodos aunque hay algunas pequeñas variaciones como se matizará a continuación, los resultados de ambas titulaciones también guardan gran similitud.

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Tabla 7.26. Comparación de medias en la percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Aprendizaje según la titulación

MÉTODOS DE APRENDIZAJE	FRECUENCIA DE USO				UTILIDAD				
	INFANTIL (N = 1131)		PRIMARIA (N = 1358)		INFANTIL (N =1116)		PRIMARIA (N =1329)		
	ORDEN	$\bar{X}$	TUKEY	ORDEN	$\bar{X}$	TUKEY	ORDEN	$\bar{X}$	TUKEY
	A		A> TODOS	A		A> TODOS	D		D>A; D>B; D>C; D>E; D>G; D>H; D>I;
	F		F>B; F>C; F>D; F>E; F>G; F>H; F>I;	F		F>B; F>C; F>D; F>E; F>G; F>H; F>I;	F		F>A; F>B; F>C; F>E; F>G; F>H; F>I;
	D		D>B; D>C; D>E; D>G; D>H; D>I;	D		D>B; D>C; D>E; D>G; D>H; D>I;	B		B>A; B>C; B>E; B>G; B>H; B>I;
	B		B>C; B>E; B>G; B>H; B>I;	B		B>C; B>E; B>G; B>H; B>I;	A		A>C; A>E; A>G; A>H; A>I;
	I		I>C; I>E; I>G; I>H;	I		I>C; I>E; I>G; I>H;	C		C>E; C>G; C>H; C>I;
	C		C>E; C>G; C>H;	C		C>E; C>G; C>H;	G		G>E; G>H; G>I;
	G		G>E; G>H;	G		G>E; G>H;	H		---
E		---	E		E>H;	I		---	
H		---	H		---	E		---	
I		---	I		---	H		---	

Nota. (A) Trabajos en grupo; (B) Explicaciones del profesor; (C) Estudio individual; (D) Trabajos individuales, (E) Explicaciones / exposiciones de compañeros; (F) Ejercicios hechos en clase; (G) Debates; (H) Estudio acompañado; (I) Tutorías.

Con el fin de facilitar la comprensión de los resultados obtenidos, se muestra en el Cuadro 7.3 un resumen con los más importantes a partir de la comparación de pares de medias a través de Tukey.

Cuadro 7.3. Síntesis de la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Aprendizaje según la titulación

FRECUENCIA DE USO Y DE LA UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE APRENDIZAJE SEGÚN LA TITULACIÓN
- En ambas titulaciones se perciben de forma muy similar la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Aprendizaje aunque en el grado de Educación Infantil son ligeramente superiores las medias. Las diferencias estadísticamente significativas encontradas se consideran entre bajas y moderadas. - Ambas titulaciones señalan el <i>Trabajo Individual</i> como el método más útil. Los del grado de Educación Infantil añaden además los <i>Ejercicios hechos en clase</i>. - El método menos útil para los alumnos del grado de Educación Infantil son las <i>Explicaciones/exposiciones de compañeros</i> y, en cambio, para los alumnos de Primaria son las <i>Tutorías</i>. - Ambas titulaciones consideran los <i>Trabajos en grupo</i> como el método más frecuente de todos, sin embargo, se sitúa en la cuarta posición (de los nueve presentados) en cuanto a la utilidad percibida. - Los alumnos de ambas titulaciones ordenan los <i>Ejercicios hechos en clase</i> en segundo puesto tanto por su frecuencia de uso como por su utilidad. Este método sólo es superado en su frecuencia de uso por los <i>Trabajos en grupo</i> y por los <i>Trabajos individuales</i> al valorar su utilidad. - A pesar de que los <i>Trabajos individuales</i> son percibidos por ambas titulaciones como un método poco frecuente, en cambio, si consideran su utilidad, tiene una media mayor. En Primaria se considera el método más útil por encima del resto de métodos. En Infantil comparte la primera posición junto con los <i>Ejercicios hechos en clase</i>. - En ambas titulaciones cobra un papel importante el profesor en el aprendizaje ya que señalan las <i>Explicaciones del profesor</i> como un método más frecuente y más útil que otros métodos donde el profesor adopta un papel más secundario (<i>Estudio Individual</i>, las <i>Explicaciones / exposiciones de compañeros</i>, los <i>Debates</i>, el <i>Estudio acompañado</i>). Además ambas titulaciones consideran más útiles las <i>Explicaciones del profesor</i> que los <i>Trabajos en grupo</i>. - Las <i>Tutorías</i> son percibidas menos útiles (ocupan el penúltimo lugar para los alumnos de Infantil y el último para los de Primaria), pero en cambio son más frecuentes que otros métodos (<i>Estudio Individual</i>, <i>Explicaciones/exposiciones de compañeros</i>, <i>Debates</i> y <i>Estudio acompañado</i>). - Los alumnos de ambas titulaciones señalan como más frecuente y más útil el <i>Estudio Individual</i> frente a otros métodos en los que interactúan con otras personas (<i>Explicaciones/exposiciones de compañeros</i>, <i>Debates</i>, <i>Estudio acompañado</i>). Además ambas titulaciones consideran este método más útil que las <i>Tutorías</i>.

Por último, se analizarán las diferencias encontradas en la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Evaluación según la titulación en la que están matriculados los alumnos.

2.2.5 Percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación según la titulación

Resulta interesante comprobar que los alumnos encuestados del grado de Educación Infantil y de Educación Primaria coinciden en señalar una frecuencia de uso muy similar en ambas titulaciones al valorar los Métodos de Evaluación (Tabla 7.27). Ambas titulaciones coinciden en señalar las *Pruebas abiertas* ($\bar{x} = 3.81$ en Infantil y $\bar{x} = 3.64$ en Primaria) como el método más frecuentemente utilizado para ser evaluados, seguido de otros métodos como los *Portfolios* o los *One-Minute papers* y el menos utilizado es el método de los *Exámenes de problemas y/o casos prácticos* ($\bar{x} = 1.74$ en Infantil y $\bar{x} = 1.90$ en Primaria).

Tabla 7.27. Frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación según la titulación

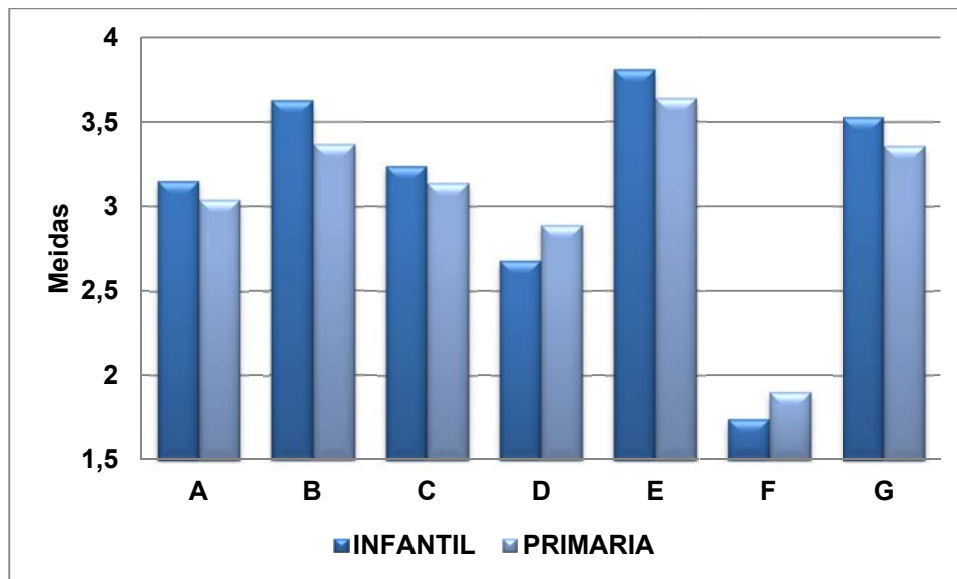
DESCRIPTORES	INFANTIL (N =1113)		PRIMARIA (N =1358)		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Media	σ	Media	σ				
Trabajos teóricos	3.15	0.99	3.04	0.97	3.15	2598	.002	0.12
Pruebas tipo test u objetivas	3.63	0.98	3.37	1.12	6.52	2605	.000	0.25
Portfolios	3.24	0.97	3.14	0.95	2.54	2603	.011	0.09
Pruebas o exámenes de preguntas cortas	2.68	1.05	2.89	1.01	5.34	2595	.000	0.21
Pruebas abiertas	3.81	0.88	3.64	0.90	4.39	2546	.000	0.18
Exámenes de problemas/casos prácticos	1.74	1.02	1.90	1.11	3.88	2581	.000	0.16
<i>One-Minute Papers</i>	3.53	1.24	3.36	1.17	3.74	2580	.000	0.14

Nota. Se ha calculado el ANOVA de medidas repetidas para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción que se hace de los diferentes métodos. Estos son los datos obtenidos en Infantil: $F = 595.32$; $p < .000$; $\eta^2 = .349$ y éstos los de Primaria: $F = 444.35$; $p < .000$; $\eta^2 = .247$.

En el Gráfico 7.11 quedan representadas las medias obtenidas al analizar la frecuencia de uso percibida por los alumnos sobre los Métodos de Evaluación. Ambas

titulaciones ofrecen resultados similares siendo las medias en el grado de Educación Infantil ligeramente superiores a las de los alumnos de Primaria, salvo a la hora de percibir la frecuencia de uso de las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* (D) y los *Exámenes de problemas / casos prácticos* (F), que ocurre lo contrario.

Gráfico 7.11. Frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación según la titulación



Nota. (A) Trabajos teóricos; (B) Pruebas tipo test u objetivas; (C) Portfolios; (D) Pruebas o exámenes de preguntas cortas; (E) Pruebas abiertas; (F) Exámenes de problemas / casos prácticos; (G) *One-Minute Papers*.

2.2.6 Percepción de la utilidad de los Métodos de Evaluación según la titulación

En la Tabla 7.28 queda de manifiesto que también existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción que hacen de las *Pruebas tipo test u objetivas*, los *Portfolios*, las *Pruebas abiertas* y los *One-Minute papers* ($p < .05$) pero son de una magnitud entre baja y moderada ($d \leq 0.25$).

Tanto los alumnos del grado de Educación Infantil como de Educación Primaria coinciden en señalar como el método más útil para ser evaluados las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* ($\bar{x} = 3.71$ en Infantil y $\bar{x} = 3.73$ en Primaria) seguido

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

de los *Portfolios* ($\bar{x} = 3.63$ en Infantil y $\bar{x} = 3.53$ en Primaria) y los menos útiles, los *Exámenes de problemas y/o casos prácticos* ($\bar{x} = 2.79$ en Infantil y $\bar{x} = 2.81$ en Primaria).

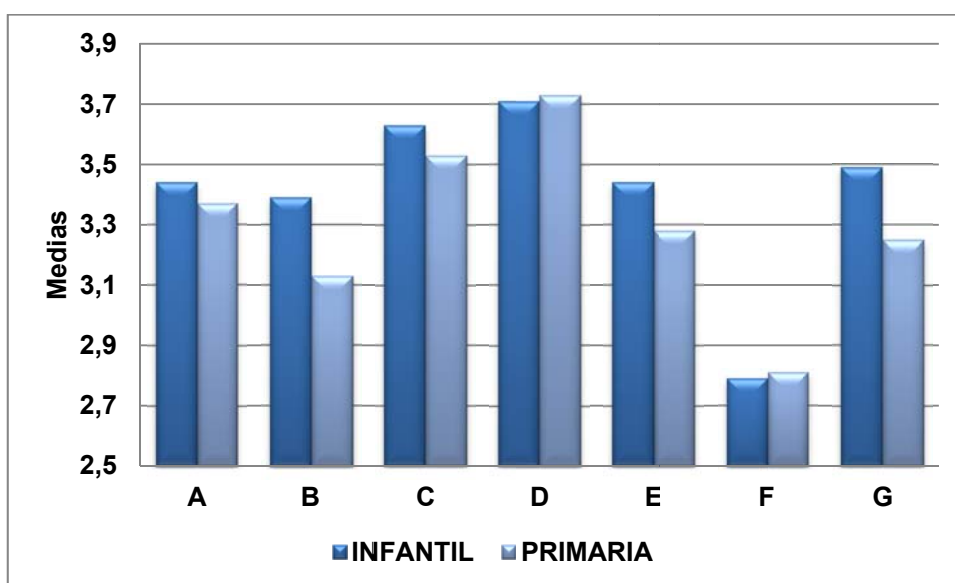
Tabla 7.28. Utilidad de los Métodos de Evaluación según la titulación

DESCRIPTORES	INFANTIL (N =1058)		PRIMARIA (N =1336)		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Media	σ	Media	σ				
Trabajos teóricos	3.44	0.96	3.37	0.97	1.81	2583	.071	0.07
Pruebas tipo test u objetivas	3.39	1.00	3.13	1.05	6.09	2593	.000	0.25
Portfolios	3.63	0.91	3.53	0.92	2.89	2585	.004	0.11
Pruebas o exámenes de preguntas cortas	3.71	1.04	3.73	1.00	1.12	2581	.264	0.04
Pruebas abiertas	3.44	0.95	3.28	0.93	4.17	2529	.000	0.17
Exámenes de problemas/casos prácticos	2.79	1.23	2.81	1.26	0.72	2513	.475	0.02
<i>One-Minute Papers</i>	3.49	1.14	3.25	1.17	5.10	2566	.000	0.20

Nota. Se ha calculado el ANOVA de medidas repetidas para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción que se hace de los diferentes métodos. Estos son los datos obtenidos en Infantil: $F = 100.26$; $p < .000$; $\eta^2 = .087$ y éstos los de Primaria: $F = 120.38$; $p < .000$; $\eta^2 = .083$.

Según se puede observar en el Gráfico 7.12, ambas titulaciones recogen medias similares en la utilidad percibida por los alumnos sobre los Métodos de Evaluación. En general, son los alumnos del grado de Educación Infantil quienes obtienen unas medias ligeramente superiores a las de los alumnos de Primaria, salvo a la hora de percibir la utilidad de las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* (D) y los *Exámenes de problemas /casos prácticos* (F) que, aunque son medias muy similares, las medias son ligeramente superiores en los alumnos del grado de Educación Primaria.

Gráfico 7.12. Utilidad de los Métodos de Evaluación según la titulación



Nota. (A) Trabajos teóricos; (B) Pruebas tipo test u objetivas; (C) Portfolios; (D) Pruebas o exámenes de preguntas cortas; (E) Pruebas abiertas; (F) Exámenes de problemas / casos prácticos; (G) *One-Minute Papers*.

Con el fin de ofrecer una visión de conjunto sobre la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Evaluación, se presenta a continuación qué métodos son los considerados más frecuentes y más útiles en función de la titulación. Como se puede observar en la Tabla 7.29 se han ordenado los métodos de mayor a menor según sus medias y además se ofrecen los resultados obtenidos de la comparación entre pares de las medias de Tukey. Las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* y los *Exámenes de problemas y/o casos prácticos* son los dos únicos métodos que registran las medias más altas entre los alumnos del grado de Educación Primaria que entre los de Educación Infantil.

Los alumnos de Infantil y de Primaria coinciden en el mismo orden a la hora de valorar la frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación y en todas las comparaciones por pares de las medidas de Tukey. En cuanto a la percepción de la utilidad de estos métodos aunque hay algunas pequeñas variaciones, como se

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

matizará a continuación, los resultados de ambas titulaciones también guardan gran similitud.

Tabla 7.29. Comparación de medias en la percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Evaluación según la titulación

	FRECUENCIA DE USO						UTILIDAD			
	INFANTIL (N =1113)			PRIMARIA (N =1358)			INFANTIL (N =1058)		PRIMARIA (N =1336)	
	ORDEN	$\bar{x}$	TUKEY	ORDEN	$\bar{x}$	TUKEY	ORDEN	$\bar{x}$	TUKEY	TUKEY
MÉTODOS DE EVALUACIÓN	E		E> TODOS	E		E> TODOS	D		D> TODOS	D> TODOS
	B		B>A; B>C; B>D; B>F; B>G;	B		B>A; B>C; B>D; B>F; B>G;	C		C>A; C>B; C>E; C>F; C>G;	C>A; C>B; C>E; C>F; C>G;
	G		G>A; G>C; G>D; G>F;	G		G>A; G>C; G>D; G>F;	G		G>B; G>F;	A>B; A>E; A>F; A>G;
	C		C>A; C>D; C>F;	C		C>A; C>D; C>F;	A		A>F;	E>B; E>F;
	A		A>D; A>F;	A		A>D; A>F;	E		E>F;	G>B; G>F;
	D		D>F;	D		D>F;	B		B>F;	B>F;
	F		---	F		---	F		---	---

Nota. (A) Trabajos teóricos; (B) Pruebas tipo test u objetivas; (C) Portfolios; (D) Pruebas o exámenes de preguntas cortas; (E) Pruebas abiertas; (F) Exámenes de problemas / casos prácticos; (G) *One-Minute Papers*.

Como ya se hiciera anteriormente, se presenta en el Cuadro 7.4 una síntesis sobre la opinión de los alumnos a la hora de valorar la frecuencia de uso y la utilidad de estos métodos en función de la titulación en la que estén estudiando.

Cuadro 7.4. Síntesis de la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Evaluación según la titulación

FRECUENCIA DE USO Y DE LA UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN SEGÚN LA TITULACIÓN

- Existen diferencias estadísticamente significativas bajas al valorar la frecuencia de uso pero sólo en cuatro de ellos (las *Pruebas tipo test u objetivas*, los *Portfolios*, las *Pruebas abiertas* y los *One-Minute papers*) al valorar su utilidad.
 - Las medias de los alumnos de Educación Infantil son ligeramente superiores a las de los alumnos de Primaria salvo en la percepción de las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* y los *Exámenes de problemas y/o casos prácticos* que ocurre al contrario.
 - El método percibido más útil para ser evaluado en ambas titulaciones son las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* seguido de los *Portfolios* y el menos frecuente y útil, los *Exámenes de problemas y/o casos prácticos*.
 - Las *Pruebas abiertas*, las *Pruebas tipo test u objetivas* y los *One-Minute papers* a pesar de ser percibidos más frecuentes en ambas titulaciones, relegan su protagonismo a las últimas posiciones al tener en cuenta su utilidad.
 - Los *Portfolios* y las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* son percibidos como menos frecuentes pero más útiles que otros métodos en ambas titulaciones.
 - Los alumnos de Educación Infantil perciben menos útiles los *Trabajos teóricos* que los alumnos de Primaria.
-

2.3 DEDICACIÓN SEMANAL AL DESEMPEÑO DE LAS TAREAS ACADÉMICAS SEGÚN LA TITULACIÓN

Los ECTS (*European Credits Transfer System*) proponen que el peso de las materias deba contabilizarse en proporción al número de ECTS que tiene en el Plan de Estudios, de tal forma que si un curso académico tiene 60 ECTS que suponen 1500 horas de trabajo del alumno (presencial y no presencial) el peso que dedica cada alumno a cada materia debe ser proporcional a este total. En este sentido juega un papel fundamental la coordinación de las distintas materias de un curso para equilibrar la carga requerida a los estudiantes. Por tanto, resulta de gran interés poder valorar las horas semanales que los alumnos dedican al estudio individual, a realizar actividades académicas individuales y a trabajos académicos grupales así como el

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

tiempo que emplean en utilizar recursos tecnológicos con una finalidad académica (escribir correos electrónicos, participar en foros, conectarse a la plataforma de la universidad, etc.). En la Tabla 7.30 se puede observar la carga percibida en función de la titulación a la que pertenecen los estudiantes²⁰³. Se puede afirmar que aunque las diferencias son estadísticamente significativas, éstas se consideran muy bajas, ya que los coeficientes de contingencia que se han presentado en cada una de las relaciones, muestran valores de magnitudes irrelevantes ($C < .14$).

En líneas generales, son los alumnos del grado de Educación Primaria quienes obtienen un porcentaje mayor en todas las tareas académicas en los tramos de *Menos de 1 hora* y *Entre 1-5 horas*. En cambio, son los alumnos de Educación Infantil quienes lo hacen en las cuatro tareas académicas en los tramos temporales de *Entre 5-10 horas* y *Entre 15-20 horas* y para todas las tareas salvo *Estudiar*, en el tramo de *Más de 20 horas*. En ambas titulaciones el tramo que registra un mayor porcentaje es el tramo temporal *Entre 1-5 horas* en todas las tareas salvo para los alumnos de Educación Infantil a la hora de valorar el tiempo dedicado a las *Actividades Académicas Individuales* donde el tramo temporal con mayor porcentaje se sitúa en *Entre 5-10 horas*.

Se puede observar que en torno al 70% de los alumnos dedican entre una y 10 horas semanales (71.8% en Infantil y 67% en Primaria) a *Estudiar*. Sólo en torno al 10% afirman en ambas titulaciones dedicar menos de una hora así como entre 15 y más de 20 horas semanales en su estudio.

²⁰³ Recuérdese que en el Anexo I se muestran los datos descriptivos de toda la muestra en general al responder sobre la dedicación semanal de las tareas académicas de los alumnos.

En cuanto a las *Actividades Académicas Individuales*, alrededor de un 70% de los alumnos afirman dedicar entre una y 10 horas semanales (73.8% en Infantil y 71,5% en Primaria). Solamente un 2.5% de los alumnos de Infantil afirman dedicar menos de una hora semanal la realización de estas tareas. En cambio, el porcentaje asciende entre los alumnos de Primaria a un 6.3% en este mismo tramo temporal.

A la hora de valorar los *Trabajos Académicos Grupales*, un 71,4% de los alumnos en Infantil y un 74,9% en Primaria afirman dedicar entre una y 10 horas semanales. En cambio, un 12.8% de los alumnos de Infantil y un 7.5% de los alumnos de Primaria dicen dedicarle entre 15 y más de 20 horas semanales.

A la hora de valorar el tiempo invertido en los *Recursos Tecnológicos*, un 56.8% de los alumnos de Infantil y un 59.4% de los alumnos de Primaria opinan que dedican entre una y 10 horas semanales. Por otro lado, un 19.7% de los alumnos de Infantil y un 15.1% de los alumnos de Primaria dicen dedicarle entre 15 y más de 20 horas semanales.

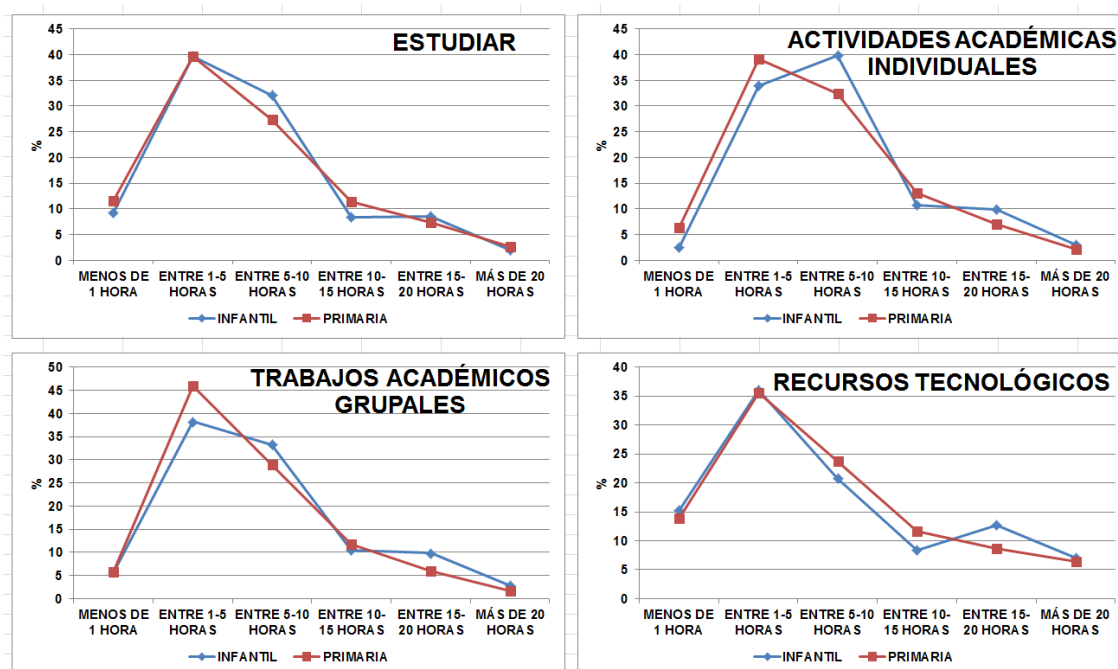
CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Tabla 7.30. Dedicación semanal a las tareas académicas según la titulación

HORAS DEDICADAS A...	ESTUDIAR		ACTIVIDADES ACADÉMICAS INDIVIDUALES		TRABAJO ACADÉMICOS GRUPALES		RECURSOS TECNOLÓGICOS	
	INFANTIL <i>f</i> (%)	PRIMARIA <i>f</i> (%)	INFANTIL <i>f</i> (%)	PRIMARIA <i>f</i> (%)	INFANTIL <i>f</i> (%)	PRIMARIA <i>f</i> (%)	INFANTIL <i>f</i> (%)	PRIMARIA <i>f</i> (%)
MENOS DE 1 HORA	108 (9.2%)	167 (11.6%)	30 (2.5%)	91 (6.3%)	66 (5.6%)	83 (5.8%)	179 (15.2%)	200 (13.9%)
ENTRE 1-5 HORAS	468 (39.7%)	569 (39.6%)	400 (33.9%)	562 (39.1%)	450 (38.2%)	658 (45.9%)	424 (36.0%)	511 (35.6%)
ENTRE 5-10 HORAS	378 (32.1%)	393 (27.4%)	471 (39.9%)	465 (32.4%)	391 (33.2%)	416 (29.0%)	245 (20.8%)	341 (23.8%)
ENTRE 10-15 HORAS	99 (8.4%)	163 (11.4%)	126 (10.7%)	188 (13.1%)	122 (10.4%)	169 (11.8%)	98 (8.3%)	166 (11.6%)
ENTRE 15-20 HORAS	101 (8.6%)	105 (7.3%)	116 (9.8%)	100 (7.0%)	116 (9.8%)	84 (5.9%)	150 (12.7%)	125 (8.7%)
MÁS DE 20 HORAS	24 (2%)	39 (2.7%)	36 (3%)	30 (2.1%)	33 (2.8%)	23 (1.6%)	82 (7%)	91 (6.4%)
TOTAL	1178 (100%)	1436 (100%)	1179 (100%)	1436 (100%)	1178 (100%)	1433 (100%)	1178 (100%)	1434 (100%)
χ^2	22.25		48.66		33.19		25.61	
<i>gl</i>	6		6		6		6	
<i>p</i>	.001		.000		.000		.000	
<i>C</i>	.092		.135		.112		.099	

Con el fin de facilitar la interpretación de los datos recogidos en la Tabla 7.30 se presenta el Gráfico 7.13. Como se puede observar los alumnos de ambas titulaciones tienen una percepción muy similar a la hora de opinar sobre cuánto tiempo semanal dedican a cada una de las tareas académicas por las que se les preguntaba.

Grafico 7.13. Dedicación semanal a las tareas académicas según la titulación



3.PERFIL DEL ALUMNO EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO

Objetivo 3: Analizar el perfil de los alumnos en función del tipo de centro en el que están matriculados: universidad pública, universidad privada o centro adscrito.

Para desarrollar este objetivo se ha hallado el estadístico F de Snedecor del Análisis de Varianza para identificar las diferencias según el tipo de centro y se han realizado fundamentalmente contrastes de medias a través del análisis de la t de Student utilizando como variables independientes el sexo, la titulación, el curso, el turno y la posición académica percibida de los alumnos de cada tipo de universidad por separado: públicas, privadas y centros adscritos. La organización de la información que se muestra en las siguientes tablas es similar a la del epígrafe anterior.

A lo largo de este apartado se presentarán, en primer lugar, los resultados obtenidos de todos los alumnos encuestados organizados según el tipo de

universidad, primero con todos los centros y posteriormente analizando cada uno de los tipos de centros por separado (públicas, privadas y centros adscritos). En segundo lugar se presentará cómo perciben la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación todos los alumnos encuestados en función del tipo de centro. Este tercer epígrafe concluirá con el análisis de la dedicación semanal al desempeño de las tareas académicas según el tipo de centro al que pertenecen.

3.1 DETERMINANTES ESTUDIADOS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO

A continuación, con el fin de facilitar la lectura de este apartado, se presentará primero una visión general de los resultados obtenidos en los tres tipos de centros y en segundo lugar se presentarán por separado las diferencias encontradas en la percepción de los determinantes estudiados de los alumnos según el tipo de universidad en el que estén realizando sus estudios, empezando por presentar los resultados obtenidos en los alumnos de las universidades públicas, para continuar con los resultados obtenidos por los estudiantes matriculados en las universidades privadas y terminar con las diferencias halladas en los alumnos de los centros adscritos. Recordemos que la muestra encuestada estaba formada por estudiantes de nueve universidades madrileñas que se pueden clasificar, a su vez, en tres públicas, tres privadas y tres centros adscritos.

En la Tabla 7.31 se ofrece una visión general de la percepción de los determinantes personales de los alumnos encuestados según el tipo de centro al que pertenecen. Desde un punto de vista más general se puede comprobar que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$ y $p < .05$) en todos los determinantes personales según el tipo de centro al que pertenecen los alumnos

(Tabla 7.31) salvo en los Motivos Superficiales ($p = .066$) aunque estas diferencias pueden considerarse muy bajas ($\eta^2 < .012$). Si nos detenemos en analizar estas diferencias con más detalle se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas tanto en cómo perciben la Autopercepción Académica ($F = 7.45$; $p = .001$; $\eta^2 = .006$), la Autoeficacia Académica ($F = 15.65$; $p = .000$; $\eta^2 = .012$), la Autorregulación ($F = 5.38$; $p = .005$; $\eta^2 = .004$) así como el uso del Enfoque Profundo ($F = 9.36$; $p = .000$; $\eta^2 = .007$) y el uso en concreto de sus dos dimensiones, las Estrategias Profundas ($F = 4.39$; $p = .013$; $\eta^2 = .003$) y los Motivos Profundos ($F = 13.25$; $p = .000$; $\eta^2 = .010$). Además existen diferencias estadísticamente significativas en el uso del Enfoque Superficial ($F = 5.64$; $p = .004$; $\eta^2 = .004$) y en el uso de una de sus dimensiones, las Estrategias Superficiales ($F = 7.21$; $p = .001$; $\eta^2 = .006$).

Si se realiza una comparación por pares más detallada a través de Scheffé, se puede observar que los alumnos de las universidades públicas tienen una percepción mayor en cuanto a su Autopercepción Académica ($\bar{x} = 2.58$) frente a los alumnos matriculados en los centros adscritos ($\bar{x} = 2.50$), pero no hay diferencias en las universidades privadas.

Los alumnos de las universidades privadas tienen una percepción de Autoeficacia Académica mayor ($\bar{x} = 3.89$) frente a los alumnos de las universidades públicas ($\bar{x} = 3.67$) y de los centros adscritos ($\bar{x} = 3.76$). Y a su vez, dichos alumnos de los centros adscritos tienen una percepción mayor de Autoeficacia Académica que los alumnos de las universidades públicas ($\bar{x} = 3.67$).

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Los alumnos de las universidades privadas tienen una percepción de la Autorregulación mayor ($\bar{x} = 3.83$) que los alumnos de las públicas ($\bar{x} = 3.70$).

Los alumnos de las universidades privadas utilizan más el Enfoque Profundo ($\bar{x} = 3.33$) y sus dos dimensiones tanto las Estrategias Profundas ($\bar{x} = 3.16$) como los Motivos Profundos ($\bar{x} = 3.50$) frente a los alumnos de las públicas ($\bar{x} = 3.15$, $\bar{x} = 3.02$ y $\bar{x} = 3.28$, respectivamente) y de los centros adscritos ($\bar{x} = 3.19$, $\bar{x} = 3.03$ y $\bar{x} = 3.34$, respectivamente).

Los alumnos de las universidades públicas ($\bar{x} = 2.49$) y de los centros adscritos ($\bar{x} = 2.53$) utilizan más el Enfoque Superficial y una de sus dimensiones, las Estrategias Superficiales ($\bar{x} = 2.72$ en las públicas y $\bar{x} = 2.76$ en los centros adscritos), frente a los alumnos de las universidades privadas, cuyas medias en ambos determinantes son respectivamente: $\bar{x} = 2.37$ y $\bar{x} = 2.56$.

Tabla 7.31. Determinantes personales en función del tipo de universidad

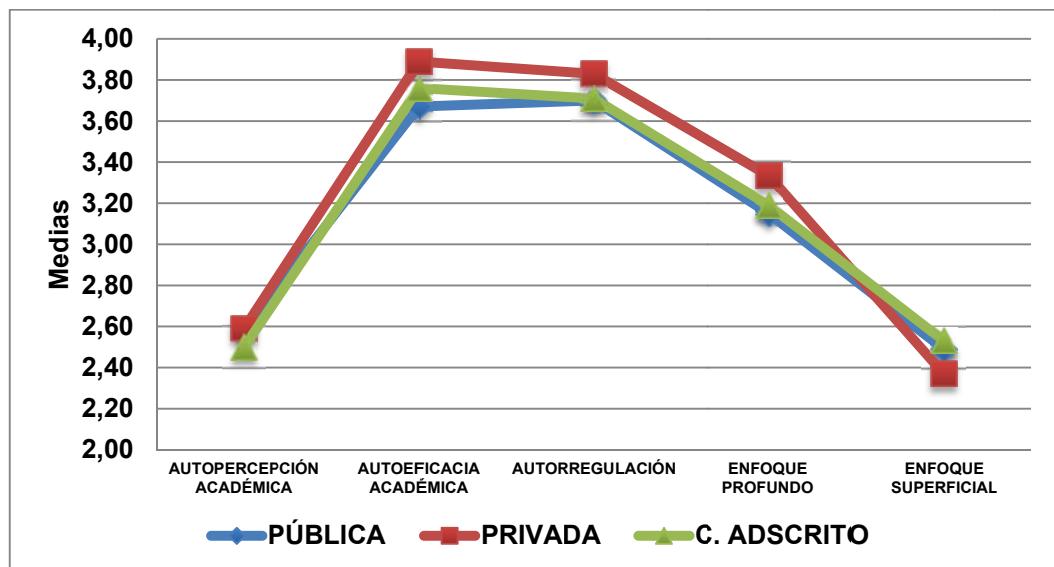
		TIPO UNIVERSIDAD	N	Media	σ	F	p	η^2	Comparaciones entre pares
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	PÚBLICA	1659	2.58	0.48	7.45	.001	.006	Pública > C. Adscrito
		PRIVADA	210	2.59	0.53				
		C. ADSCRITO	717	2.50	0.48				
		TOTAL	2586	2.56	0.49				
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	PÚBLICA	1650	3.67	0.62	15.65	.000	.012	Privada > Pública Privada > C. Adscrito C. Adscrito > Pública
		PRIVADA	209	3.89	0.58				
		C. ADSCRITO	707	3.76	0.59				
		TOTAL	2566	3.71	0.61				
	AUTORREGU- LACIÓN	PÚBLICA	1609	3.70	0.50	5.38	.005	.004	Privada > Pública
		PRIVADA	202	3.83	0.49				
		C. ADSCRITO	689	3.71	0.52				
		TOTAL	2500	3.72	0.50				
	ENFOQUE PROFUNDO	PÚBLICA	1654	3.15	0.55	9.36	.000	.007	Privada > Pública Privada > C. Adscrito
		PRIVADA	207	3.33	0.57				
		C. ADSCRITO	704	3.19	0.58				
		TOTAL	2565	3.18	0.56				
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	PÚBLICA	1660	3.02	0.63	4.39	.013	.003	Privada > Pública Privada > C. Adscrito
		PRIVADA	211	3.16	0.63				
		C. ADSCRITO	713	3.03	0.65				
		TOTAL	2584	3.04	0.64				
	MOTIVOS PROFUNDOS	PÚBLICA	1672	3.28	0.59	13.25	.000	.010	Privada > Pública Privada > C. Adscrito
		PRIVADA	210	3.50	0.59				
		C. ADSCRITO	716	3.34	0.62				
		TOTAL	2598	3.32	0.60				
	ENFOQUE SUPERFICIAL	PÚBLICA	1642	2.49	0.61	5.64	.004	.004	Pública > Privada C. Adscrito > Privada
		PRIVADA	206	2.37	0.59				
		C. ADSCRITO	701	2.53	0.61				
		TOTAL	2549	2.49	0.61				
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	PÚBLICA	1662	2.72	0.69	7.21	.001	.006	Pública > Privada C. Adscrito > Privada
		PRIVADA	210	2.56	0.69				
		C. ADSCRITO	713	2.76	0.69				
		TOTAL	2585	2.72	0.69				
	MOTIVOS SUPERFICIALES	PÚBLICA	1657	2.26	0.64	2.72	.066	.002	---
		PRIVADA	210	2.18	0.62				
		C. ADSCRITO	712	2.30	0.65				
		TOTAL	2579	2.27	0.64				

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con la prueba de homogeneidad de varianzas y si se cumple, por lo que se confirman los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Como se puede comprobar en el Gráfico 7.14, las medias de los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos son muy similares entre sí. Los alumnos que están matriculados en las universidades privadas son quienes tienen unas medias más altas en cuanto a la Autoeficacia Académica ($\bar{x} = 3.89$) y el uso del Enfoque Profundo ($\bar{x} = 3.33$) frente a los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos. En cambio, son éstos quienes tienen una media mayor en cuanto al uso del Enfoque Superficial ($\bar{x} = 2.49$ en las públicas y $\bar{x} = 2.53$ en los centros adscritos) frente a los alumnos de las universidades privadas ($\bar{x} = 2.37$). Además, los alumnos de las universidades privadas tienen una media mayor en la Autorregulación ($\bar{x} = 3.83$) que los alumnos de las públicas ($\bar{x} = 3.70$).

Gráfico 7.14. Determinantes personales en función del tipo de universidad



Al analizar las diferencias encontradas en la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular en función del tipo de universidad (Tabla 7.32), se puede comprobar que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) altas en cómo perciben el Contexto Curricular ($F = 138.17$; $p = .000$; $\eta^2 = .132$) y bajas en la percepción de la Carga de Trabajo. Los alumnos de las universidades privadas ($\bar{x} =$

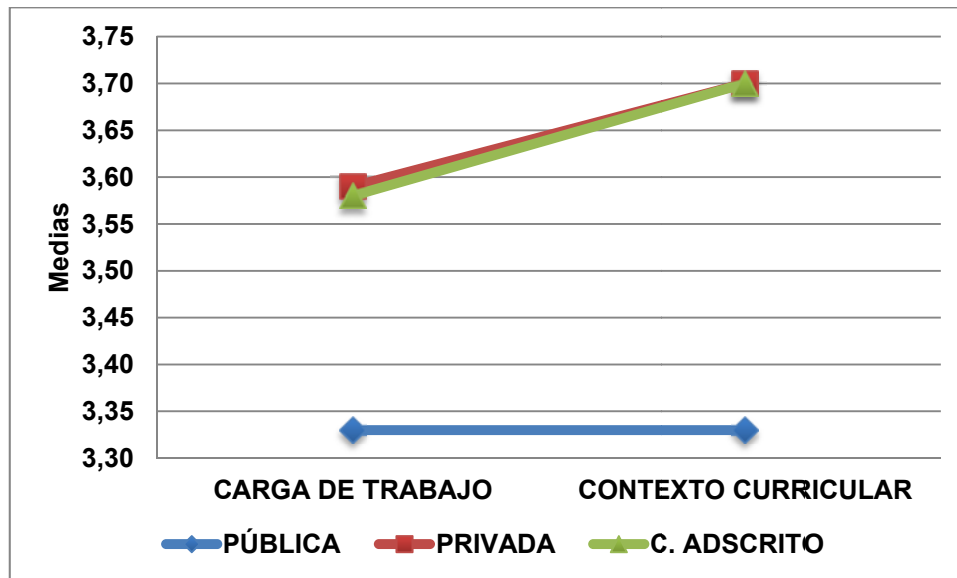
3.59 y $\bar{x} = 3.70$, respectivamente) y los que están matriculados en los centros adscritos ($\bar{x} = 3.58$ y $\bar{x} = 3.70$, respectivamente) tienen unas medias más altas en ambos determinantes que los alumnos de las universidades públicas ($\bar{x} = 3.33$ y $\bar{x} = 3.33$, respectivamente).

Tabla 7.32. La percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular en función del tipo de universidad

	TIPO UNIVERSIDAD	N	Media	σ	F	p	η^2	Comparación entre pares	Prueba de Kruskal-Wallis*
CARGA DE TRABAJO	PÚBLICA	1673	3.33	0.78	32.25	.000	.024	Privada > Pública C. Adscrito > Pública	66.70 (.000)
	PRIVADA	213	3.59	0.84					
	C. ADSCRITO	718	3.58	0.69					
	TOTAL	2604	3.42	0.77					
CONTEXTO CURRICULAR	PÚBLICA	1651	3.33	0.55	138.17	.000	.132	Privada > Pública C. Adscrito > Pública	265.09 (.000)
	PRIVADA	213	3.70	0.61					
	C. ADSCRITO	711	3.70	0.50					
	TOTAL	2575	3.46	0.57					

Como se puede observar en el Gráfico 7.15, en estos determinantes, a diferencia de lo que ocurría con los determinantes personales, en este caso, las medias son más similares entre las universidades privadas y los centros adscritos. Son los alumnos de las universidades públicas quienes tienen una media menor en cuanto a la percepción de la Carga de Trabajo ($\bar{x} = 3.33$) y el Contexto Curricular ($\bar{x} = 3.33$) frente a los alumnos de las privadas ($\bar{x} = 3.59$ y $\bar{x} = 3.70$, respectivamente) o de los centros adscritos ($\bar{x} = 3.58$ y $\bar{x} = 3.70$, respectivamente).

Gráfico 7.15. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular en función del tipo de universidad



Una vez que se han presentado los resultados más generales de la percepción de los alumnos según el tipo de centro al que pertenecen, se abordarán con más detalle las diferencias encontradas en los alumnos que realizan sus estudios en las universidades públicas.

3.1.1 Descripción de los alumnos de las universidades públicas

Recordemos que los datos de los alumnos de las universidades públicas (Alcalá de Henares, Autónoma de Madrid y Complutense) se han obtenido de los 1678 alumnos que forman parte de la muestra definitiva agrupados en los 41 grupos que fueron encuestados. De ellos, 25 grupos imparten sus clases por la mañana, un grupo es bilingüe y los 15 restantes del turno de tarde. De estos 41 grupos encuestados, nueve grupos son de primero de Educación Infantil, nueve son de segundo de Educación Infantil, 14 son de primero de Educación Primaria y nueve son de segundo de Educación Primaria.

3.1.1.1 Sexo

Aunque un número tan desigual de hombres y mujeres no permite extrapolar diferencias entre estos grupos con máximas garantías, se puede afirmar que se identifican diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres y los hombres ($p < .01$) en todas las variables salvo en su percepción de Autoeficacia Académica (Tabla 7.33). Donde se producen mayores diferencias en el tamaño del efecto dentro de los determinantes personales en los alumnos de las universidades públicas es en el uso del Enfoque Superficial, en general ($t = 9.14$; $gl = 1633$; $p = .000$; $d = 0.58$) y en la dimensión de los Motivos Superficiales ($t = 11.31$; $gl = 1648$; $p = .000$; $d = 0.71$). Estas diferencias pueden considerarse entre moderadas y altas. En ambos casos, son los hombres quienes tienen una media más alta ($\bar{x} = 2.77$ y $\bar{x} = 2.62$, respectivamente) que las mujeres ($\bar{x} = 2.43$ y $\bar{x} = 2.18$, respectivamente). Por lo que respecta al uso de las Estrategias Superficiales ($t = 5.62$; $gl = 1653$; $p = .000$; $d = 0.35$), estas diferencias se pueden considerar bajas, pero igualmente son los hombres ($\bar{x} = 2.92$) quienes obtienen una media superior a las mujeres ($\bar{x} = 2.68$). Además existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a cómo perciben los hombres y las mujeres de las universidades públicas, la Autopercepción Académica ($t = 5.09$; $gl = 1650$; $p = .000$; $d = 0.32$), la Autorregulación ($t = 7.77$; $gl = 1600$; $p = .000$; $d = 0.50$) así como el uso del Enfoque Profundo en general ($t = 5.71$; $gl = 1645$; $p = .000$; $d = 0.36$) y en el uso de la dimensión de las Estrategias Profundas ($t = 3.96$; $gl = 1651$; $p = .000$; $d = 0.25$) y de los Motivos Profundos ($t = 6.37$; $gl = 1663$; $p = .000$; $d = 0.40$). Estas diferencias pueden considerarse entre bajas y moderadas. Resulta interesante destacar que en estos determinantes son las mujeres quienes tienen una media más alta que los hombres.

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Tabla 7.33. Determinantes personales de los alumnos de las universidades públicas en función del sexo

		SEXO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	MUJERES	1340	2.61	0.47	5.09	1650	.000	0.32	172013.00 (.000)
		HOMBRES	312	2.46	0.52					
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	MUJERES	1335	3.66	0.62	1.44	1641	.151	0.09	195274.00 (.169)
		HOMBRES	308	3.71	0.61					
	AUTORREGULACIÓN	MUJERES	1300	3.75	0.48	7.77	1600	.000	0.50	143524.00 (.000)
		HOMBRES	302	3.51	0.52					
	ENFOQUE PROFUNDO	MUJERES	1341	3.19	0.53	5.71	1645	.000	0.36	163684.50 (.000)
		HOMBRES	306	2.99	0.59					
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	MUJERES	1347	3.05	0.62	3.96	1651	.000	0.25	175257.50 (.000)
		HOMBRES	306	2.89	0.64					
	MOTIVOS PROFUNDOS	MUJERES	1353	3.33	0.56	6.37	1663	.000	0.40	166546.50 (.000)
		HOMBRES	312	3.09	0.67					
	ENFOQUE SUPERFICIAL	MUJERES	1327	2.43	0.58	9.14	1633	.000	0.58	143599.500 (.000)
		HOMBRES	308	2.77	0.66					
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	MUJERES	1345	2.68	0.67	5.62	1653	.000	0.35	171397.00 (.000)
		HOMBRES	310	2.92	0.75					
	MOTIVOS SUPERFICIALES	MUJERES	1340	2.18	0.59	11.31	1648	.000	0.71	132748.00 (.000)
		HOMBRES	310	2.62	0.70					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

Se puede observar (Tabla 7.34) que existen además diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) según el género entre los alumnos de las universidades públicas, tanto en la percepción de la Carga de Trabajo ($t = 7.25$; $gl = 1664$; $p = .000$; $d = 0.46$) como del Contexto Curricular ($t = 2.75$; $gl = 1642$; $p = .006$; $d = 0.17$). Estas diferencias son consideradas entre bajas y moderadas en la percepción de la Carga del Trabajo y muy bajas en cuanto a la percepción del Contexto Curricular. En ambos determinantes son las mujeres quienes obtienen una media superior ($\bar{x} = 3.40$ y $\bar{x} = 3.35$, respectivamente) a la media de los hombres ($\bar{x} = 3.05$ y $\bar{x} = 3.25$, respectivamente).

Tabla 7.34. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de las universidades públicas en función del sexo

	SEXO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
CARGA DE TRABAJO	MUJERES	1355	3.40	0.77	7.25	1664	.000	0.46	158439.00 (.000)
	HOMBRES	311	3.05	0.78					
CONTEXTO CURRICULAR	MUJERES	1333	3.35	0.54	2.75	1642	.006	0.17	187462.50 (.008)
	HOMBRES	311	3.25	0.57					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

3.1.1.2 Titulación

Al analizar los determinantes personales percibidos por los alumnos de las universidades públicas en función de si estudian el grado de Educación Infantil o de Primaria (Tabla 7.35), se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) tanto en la Autorregulación ($t = 3.59$; $gl = 1607$; $p = .000$; $d = 0.18$) como el uso del Enfoque Profundo ($t = 3.13$; $gl = 1652$; $p = .002$; $d = 0.16$) y del Enfoque Superficial ($t = 5.85$; $gl = 1640$; $p = .000$; $d = 0.29$). Además existen diferencias estadísticamente significativas en cada una de las dimensiones de ambos enfoques. Es decir, en el uso de las Estrategias Profundas ($t = 2.07$; $gl = 1658$; $p = .039$; $d = 0.10$), en los Motivos Profundos ($t = 3.62$; $gl = 1670$; $p = .000$; $d = 0.18$) así como en las Estrategias Superficiales ($t = 3.86$; $gl = 1660$; $p = .000$; $d = 0.19$) y los Motivos Superficiales ($t = 6.91$; $gl = 1655$; $p = .000$; $d = 0.34$). Las medias más altas de la Autorregulación y del Enfoque Profundo (incluyendo sus dimensiones de Estrategias y Motivos Profundos) se encuentran en los alumnos del grado de Infantil. En cambio, los alumnos de Educación Primaria obtienen unas medias superiores en el uso de Enfoque Superficial (incluyendo sus dimensiones de Estrategias y Motivos Superficiales).

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Tabla 7.35. Determinantes personales de los alumnos de las universidades públicas en función de la titulación

		TITULACIÓN	N	Media	σ	t	gl	p	d
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	INFANTIL	730	2.59	0.46	0.75	1657	.454	0.04
		PRIMARIA	929	2.57	0.50				
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	INFANTIL	723	3.66	0.58	0.32	1648	.752	0.02
		PRIMARIA	927	3.67	0.64				
	AUTORREGULACIÓN	INFANTIL	700	3.75	0.47	3.59	1607	.000	0.18
		PRIMARIA	909	3.67	0.52				
	ENFOQUE PROFUNDO	INFANTIL	726	3.20	0.53	3.13	1652	.002	0.16
		PRIMARIA	928	3.12	0.56				
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	INFANTIL	730	3.06	0.62	2.07	1658	.039	0.10
		PRIMARIA	930	2.99	0.63				
	MOTIVOS PROFUNDOS	INFANTIL	736	3.34	0.56	3.62	1670	.000	0.18
		PRIMARIA	936	3.24	0.61				
	ENFOQUE SUPERFICIAL	INFANTIL	720	2.39	0.57	5.85	1640	.000	0.29
		PRIMARIA	922	2.57	0.63				
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	INFANTIL	731	2.65	0.66	3.86	1660	.000	0.19
		PRIMARIA	931	2.78	0.71				
	MOTIVOS SUPERFICIALES	INFANTIL	728	2.14	0.59	6.91	1655	.000	0.34
		PRIMARIA	929	2.36	0.66				

En los estudiantes del grado de Educación Infantil y de Educación Primaria de las universidades públicas (Tabla 7.36) se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en la percepción de la Carga de Trabajo ($t = 4.06$; $gl = 1671$; $p = .000$; $d = 0.20$) y en el Contexto Curricular ($t = 4.37$; $gl = 1649$; $p = .000$; $d = 0.22$), aunque estas diferencias pueden considerarse bajas. En ambos determinantes, son los alumnos del grado de Educación Infantil quienes obtienen medias más altas ($\bar{x} = 3.42$ y $\bar{x} = 3.40$, respectivamente) que los alumnos de Educación Primaria ($\bar{x} = 3.27$ y $\bar{x} = 3.28$, respectivamente).

Tabla 7.36. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de las universidades públicas en función de la titulación

	TITULACIÓN	N	Media	σ	t	gl	p	d
CARGA DE TRABAJO	INFANTIL	737	3.42	0.73	4.06	1671	.000	0.20
	PRIMARIA	936	3.27	0.81				
CONTEXTO CURRICULAR	INFANTIL	720	3.40	0.51	4.37	1649	.000	0.22
	PRIMARIA	931	3.28	0.57				

3.1.1.3 Curso

Resulta interesante observar (Tabla 7.37) que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en los alumnos de las universidades públicas en función del curso en el que estén, con respecto al uso del Enfoque Superficial ($t = 3.70$; $gl = 1640$; $p = .000$; $d = 0.18$) y al uso de sus dimensiones, tanto de las Estrategias Superficiales ($t = 4.39$; $gl = 1660$; $p = .000$; $d = 0.22$) como de los Motivos Superficiales ($t = 2.36$; $gl = 1655$; $p = .018$; $d = 0.12$). La magnitud de estas diferencias puede considerarse entre muy baja y baja. Resulta interesante subrayar que son los alumnos de primero quienes tienden a usar más este tipo de enfoque que los alumnos de segundo, ya que las medias de primero son más altas ($\bar{x} = 2.55$, $\bar{x} = 2.79$ y $\bar{x} = 2.30$, respectivamente) que las de segundo ($\bar{x} = 2.43$, $\bar{x} = 2.65$ y $\bar{x} = 2.22$, respectivamente).

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Tabla 7.37. Determinantes personales de los alumnos de las universidades públicas en función del curso

		CURSO	N	Media	σ	t	gl	p	d
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	PRIMERO	866	2.57	0.50	0.66	1657	.507	0.03
		SEGUNDO	793	2.59	0.47				
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	PRIMERO	867	3.65	0.61	1.01	1648	.313	0.05
		SEGUNDO	783	3.68	0.62				
	AUTORREGULACIÓN	PRIMERO	839	3.69	0.50	1.31	1607	.190	0.07
		SEGUNDO	770	3.72	0.50				
	ENFOQUE PROFUNDO	PRIMERO	864	3.14	0.57	1.06	1652	.289	0.05
		SEGUNDO	790	3.17	0.53				
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	PRIMERO	867	3.00	0.64	1.50	1658	.134	0.07
		SEGUNDO	793	3.05	0.61				
	MOTIVOS PROFUNDOS	PRIMERO	875	3.28	0.61	0.29	1670	.772	0.02
		SEGUNDO	797	3.29	0.57				
	ENFOQUE SUPERFICIAL	PRIMERO	861	2.55	0.62	3.70	1640	.000	0.18
		SEGUNDO	781	2.43	0.60				
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	PRIMERO	870	2.79	0.70	4.39	1660	.000	0.22
		SEGUNDO	792	2.65	0.68				
	MOTIVOS SUPERFICIALES	PRIMERO	868	2.30	0.64	2.36	1655	.018	0.12
		SEGUNDO	789	2.22	0.64				

Tal y como se muestra en la Tabla 7.38, sólo se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) moderadas en la percepción del Contexto Curricular ($t = 11.05$; $gl = 1649$; $p = .000$; $d = 0.54$) en los alumnos de las universidades públicas en función del curso. Son los alumnos de las universidades públicas que están matriculados en primero quienes obtienen una media más alta ($\bar{x} = 3.47$) que los alumnos que están en segundo ($\bar{x} = 3.18$).

Tabla 7.38. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de las universidades públicas en función del curso

	CURSO	N	Media	σ	t	gl	p	d
CARGA DE TRABAJO	PRIMERO	873	3.35	0.77	0.95	1671	.341	0.05
	SEGUNDO	800	3.31	0.79				
CONTEXTO CURRICULAR	PRIMERO	859	3.47	0.50	11.05	1649	.000	0.54
	SEGUNDO	792	3.18	0.57				

3.1.1.4 Turno de mañana o de tarde

A la hora de detenernos en analizar las diferencias entre los alumnos de las universidades públicas en función del turno en el que estudian, se puede comprobar en la Tabla 7.39, que tan sólo se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en la percepción de la Autopercepción Académica ($t = 3.98$; $gl = 1657$; $p = .000$; $d = 0.21$). Estas diferencias pueden considerarse bajas. Son los alumnos de las universidades públicas que están matriculados en el turno de mañana quienes obtienen una media más alta ($\bar{x} = 2.61$) que los alumnos que están en el turno de tarde ($\bar{x} = 2.51$).

Tabla 7.39. Determinantes personales de los alumnos de las universidades públicas en función del turno

		TURNO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	MAÑANA	1119	2.61	0.48	3.98	1657	.000	0.21	262980.00 (.000)
		TARDE	540	2.51	0.48					
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	MAÑANA	1108	3.68	0.61	0.95	1648	.345	0.05	292913.50 (.418)
		TARDE	542	3.65	0.63					
	AUTORREGULACIÓN	MAÑANA	1082	3.71	0.50	1.25	1607	.213	0.07	273262.50 (.175)
		TARDE	527	3.68	0.49					
	ENFOQUE PROFUNDO	MAÑANA	1113	3.16	0.54	1.04	1652	.300	0.05	292202.50 (.330)
		TARDE	541	3.13	0.56					
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	MAÑANA	1116	3.04	0.62	1.31	1658	.190	0.07	291614.00 (.191)
		TARDE	544	2.99	0.63					
	MOTIVOS PROFUNDOS	MAÑANA	1125	3.29	0.58	0.38	1670	.703	0.02	304877.00 (.760)
		TARDE	547	3.28	0.62					
	ENFOQUE SUPERFICIAL	MAÑANA	1100	2.49	0.61	0.58	1640	.565	0.03	292727.50 (.552)
		TARDE	542	2.51	0.61					
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	MAÑANA	1114	2.71	0.68	1.26	1660	.206	0.07	291987.50 (.148)
		TARDE	548	2.75	0.70					
	MOTIVOS SUPERFICIALES	MAÑANA	1114	2.27	0.64	0.29	1655	.772	0.02	300637.00 (.842)
		TARDE	543	2.26	0.63					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Para finalizar el análisis de las diferencias en los alumnos de las universidades públicas, se procede a presentar en la Tabla 7.40 las diferencias encontradas en función del turno en el que están matriculados los alumnos. Así, queda de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en la percepción de la Carga de Trabajo ($t = 3.55$; $gl = 1671$; $p = .000$; $d = 0.19$) aunque estas diferencias pueden considerarse muy bajas. Son los alumnos de las universidades públicas que están matriculados en el turno de tarde quienes obtienen una media más alta ($\bar{x} = 3.43$) que los alumnos que están en el turno de mañana ($\bar{x} = 3.29$).

Tabla 7.40. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de las universidades públicas en función del turno

	TURNO	N	Media	σ	t	gl	P	d	U* (p)
CARGA DE TRABAJO	MAÑANA	1126	3.29	0.78	3.55	1671	.000	0.19	273778.00 (.000)
	TARDE	547	3.43	0.76					
CONTEXTO CURRICULAR	MAÑANA	1114	3.32	0.55	1.64	1649	.101	0.09	285857.00 (.144)
	TARDE	537	3.36	0.56					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

3.1.1.5 Posición académica percibida

Existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en todos los determinantes estudiados en función de la posición académica percibida en los alumnos de las universidades públicas (Tabla 7.41), salvo en la Carga de Trabajo ($p > .05$). Tal y como se puede observar al realizar una comparación por pares a través de Scheffé, las medias obtenidas tanto en la Autoeficacia Académica ($F = 126.98$; $p = .000$; $\eta^2 = .134$), la Autorregulación ($F = 85.96$; $p = .000$; $\eta^2 = .097$), el uso que hacen del Enfoque Profundo ($F = 63.04$; $p = .000$; $\eta^2 = .071$) como en la percepción del Contexto Curricular ($F = 8.89$; $p = .000$; $\eta^2 = .011$) son superiores en el grupo de los que se perciben en posiciones más altas frente a los que se perciben en un nivel medio y bajo. A la hora de valorar la magnitud de estas diferencias podríamos decir

que las encontradas en la Autoeficacia Académica se pueden considerar altas, las encontradas en la Autorregulación y el Enfoque Profundo entre medias y altas y, por último, bajas en la percepción del Contexto Curricular. Por otro lado, las diferencias encontradas con respecto al uso del Enfoque Superficial ($F = 45.52$; $p = .000$; $\eta^2 = .053$) se pueden considerarse moderadas. En este caso, son las medias obtenidas en el Enfoque Superficial superiores en el grupo de los que se perciben en posiciones más bajas (Medio y Bajo) frente a los que se perciben en un nivel más alto (Alto y Medio, respectivamente).

Tabla 7.41. Determinantes estudiados de los alumnos de las universidades públicas en función de la posición académica percibida

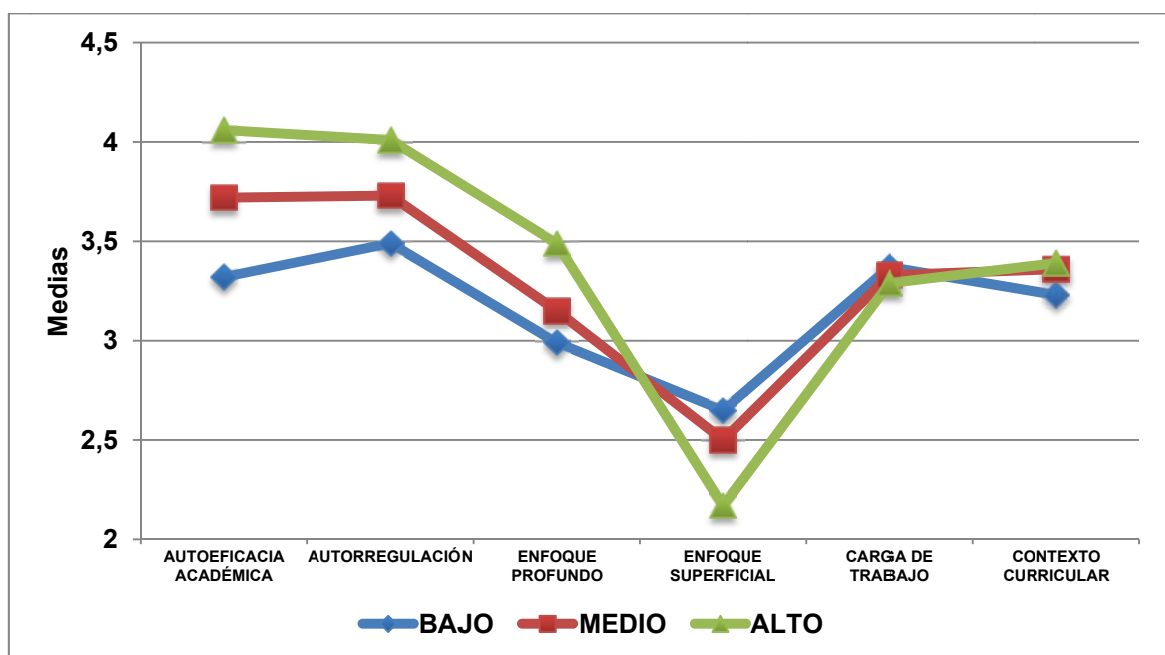
DETERMINANTES		NIVEL	N	Media	σ	F	p	η^2	Comparación entre pares	Prueba de Kruskal-Wallis*
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	BAJO	386	3.32	0.62	126.98	.000	.134	Medio > Bajo; Alto > Bajo; Alto > Medio;	216.39 (.000)
		MEDIO	1038	3.72	0.55					
		ALTO	214	4.06	0.56					
		TOTAL	1638	3.67	0.61					
	AUTORREGULACIÓN	BAJO	381	3.49	0.52	85.96	.000	.097	Medio > Bajo; Alto > Bajo; Alto > Medio;	154.21 (.000)
		MEDIO	1006	3.73	0.45					
		ALTO	209	4.01	0.47					
		TOTAL	1596	3.71	0.50					
	ENFOQUE PROFUNDO	BAJO	387	2.99	0.56	63.04	.000	.071	Medio > Bajo; Alto > Bajo; Alto > Medio;	107.11 (.000)
		MEDIO	1041	3.15	0.51					
		ALTO	213	3.49	0.56					
		TOTAL	1641	3.16	0.55					
	ENFOQUE SUPERFICIAL	BAJO	384	2.65	0.61	45.52	.000	.053	Bajo > Medio; Bajo > Alto; Medio > Alto;	95.50 (.000)
		MEDIO	1030	2.50	0.58					
		ALTO	216	2.17	0.64					
		TOTAL	1630	2.49	0.61					
DETERMINANTES PERSONALES	CARGA DE TRABAJO	BAJO	390	3.37	0.77	0.97	.380	.001	---	1.53 (.465)
		MEDIO	1054	3.33	0.76					
		ALTO	217	3.29	0.89					
		TOTAL	1661	3.33	0.78					
	CONTEXTO CURRICULAR	BAJO	385	3.23	0.51	8.89	.000	.011	Medio > Bajo; Alto > Bajo;	20.25 (.000)
		MEDIO	1040	3.36	0.56					
		ALTO	215	3.39	0.56					
		TOTAL	1640	3.33	0.55					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con la prueba de homogeneidad de varianzas ($p > .05$), que no se cumple en todos los determinantes personales salvo en el Enfoque Superficial pero se confirman los resultados obtenidos al realizar el contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis ($p < .05$). Salvo con la Carga de Trabajo se asume la homogeneidad de varianzas ($p > .05$) que tampoco se confirma con la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, confirmándose los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

A continuación se presentan en el Gráfico 7.16 las medias de los determinantes estudiados en función de la posición académica percibida por los alumnos matriculados en las universidades públicas. Así, son los alumnos con una percepción académica más alta quienes obtienen unas medias superiores en todos los determinantes salvo en el Enfoque Superficial donde precisamente los alumnos con una percepción más baja son quienes obtienen la media mayor. Resulta de interés señalar que las medias en cuanto a la percepción de la Carga de Trabajo (cuyas diferencias no son estadísticamente significativas) y del Contexto Curricular son muy similares en los tres tipos de centros.

Gráfico 7.16. Determinantes estudiados de los alumnos de las universidades públicas en función de la posición académica percibida



Una vez presentados los resultados de la percepción de los alumnos matriculados en las universidades públicas, se abordarán las diferencias encontradas en los alumnos que realizan sus estudios en las universidades privadas.

3.1.2 Descripción de los alumnos de las universidades privadas

Recordemos que los datos de los alumnos de las universidades privadas (COMILLAS, Francisco de Vitoria y San Pablo CEU) se han obtenido de los 214 alumnos que forman parte de la muestra definitiva agrupados en los 12 grupos encuestados. Todos estos grupos imparten sus clases por la mañana. De estos 12 grupos encuestados, tres grupos son de primero del grado de Educación Infantil, tres son de segundo del grado de Educación Infantil, tres son de primero del grado de Educación Primaria y tres son de segundo del grado de Educación Primaria.

3.1.2.1 Sexo

En la Tabla 7.42 se pueden consultar los resultados obtenidos al analizar los determinantes personales percibidos por los alumnos de las universidades privadas en función de si son hombres o mujeres. Como se puede comprobar no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los determinantes en función del sexo de los estudiantes. Tampoco se registran diferencias estadísticamente significativas al contrastarse con una prueba no paramétrica (Prueba *U* de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianza al ser el número de sujetos muy desiguales en los dos grupos según el sexo.

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Tabla 7.42. Determinantes personales de los alumnos de las universidades privadas en función del sexo

		SEXO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	MUJERES	187	2.59	0.52	0.44	207	.661	0.10	1981.50 (.777)
		HOMBRES	22	2.64	0.60					
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	MUJERES	187	3.87	0.59	1.78	206	.077	0.41	1474.50 (.061)
		HOMBRES	21	4.11	0.44					
	AUTORREGULACIÓN	MUJERES	180	3.85	0.48	1.43	199	.156	0.33	1526.00 (.149)
		HOMBRES	21	3.69	0.56					
	ENFOQUE PROFUNDO	MUJERES	185	3.34	0.55	0.88	204	.378	0.20	1681.00 (.312)
		HOMBRES	21	3.23	0.71					
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	MUJERES	188	3.17	0.60	0.63	208	.528	0.14	1859.50 (.437)
		HOMBRES	22	3.08	0.86					
	MOTIVOS PROFUNDOS	MUJERES	188	3.52	0.58	0.95	207	.342	0.22	1706.50 (.306)
		HOMBRES	21	3.39	0.64					
	ENFOQUE SUPERFICIAL	MUJERES	184	2.35	0.59	1.16	203	.249	0.27	1692.50 (.352)
		HOMBRES	21	2.50	0.62					
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	MUJERES	188	2.54	0.68	0.55	207	.586	0.13	1891.50 (.753)
		HOMBRES	21	2.63	0.74					
	MOTIVOS SUPERFICIALES	MUJERES	187	2.15	0.62	1.77	207	.079	0.40	1633.00 (.112)
		HOMBRES	22	2.40	0.60					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

Solamente se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en la percepción del Contexto Curricular ($t = 2.25$; $gl = 210$; $p = .026$; $d = 0.52$) en los alumnos de las universidades privadas según el sexo (Tabla 7.43). Estas diferencias pueden considerarse moderadas. Son los hombres que estudian en las universidades privadas quienes obtienen una media más alta ($\bar{x} = 3.99$) que sus compañeras ($\bar{x} = 3.67$).

Tabla 7.43. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de las universidades privadas en función del sexo

	SEXO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
CARGA DE TRABAJO	MUJERES	190	3.60	0.86	0.29	210	.775	0.07	1944.50 (.590)
	HOMBRES	22	3.55	0.76					
CONTEXTO CURRICULAR	MUJERES	191	3.67	0.62	2.25	210	.026	0.52	1366.50 (.016)
	HOMBRES	21	3.99	0.45					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

3.1.2.2 Titulación

Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en ninguno de los determinantes personales percibidos por los alumnos de las universidades privadas en función de si pertenecen a la titulación del grado de Educación Infantil o de Primaria (Tabla 7.44).

Tabla 7.44. Determinantes personales de los alumnos de las universidades privadas en función de la titulación

		TITULACIÓN	N	Media	σ	t	gl	p	d
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	INFANTIL	94	2.60	0.53	0.38	208	.705	0.05
		PRIMARIA	116	2.58	0.53				
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	INFANTIL	95	3.85	0.65	1.00	207	.317	0.14
		PRIMARIA	114	3.93	0.52				
	AUTORREGU-LACIÓN	INFANTIL	92	3.83	0.50	0.20	200	.842	0.03
		PRIMARIA	110	3.82	0.48				
	ENFOQUE PROFUNDO	INFANTIL	94	3.32	0.52	1.15	205	.878	0.02
		PRIMARIA	113	3.33	0.60				
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	INFANTIL	95	3.18	0.62	0.39	209	.698	0.05
		PRIMARIA	116	3.14	0.65				
	MOTIVOS PROFUNDOS	INFANTIL	94	3.47	0.53	0.72	208	.470	0.10
		PRIMARIA	116	3.53	0.63				
	ENFOQUE SUPERFICIAL	INFANTIL	93	2.37	0.57	0.08	204	.939	0.01
		PRIMARIA	113	2.36	0.61				
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	INFANTIL	94	2.53	0.66	0.46	208	.645	0.06
		PRIMARIA	116	2.58	0.71				
	MOTIVOS SUPERFICIALES	INFANTIL	94	2.20	0.62	0.40	208	.687	0.06
		PRIMARIA	116	2.17	0.62				

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Como se puede apreciar en la Tabla 7.45 no existen tampoco diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en cuanto a la percepción de la Carga de Trabajo ni del Contexto Curricular en los alumnos de las universidades privadas en función de la titulación.

Tabla 7.45. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de las universidades privadas en función de la titulación

	TITULACIÓN	N	Media	σ	t	gl	p	d
CARGA DE TRABAJO	INFANTIL	94	3.62	0.88	0.45	211	.656	0.06
	PRIMARIA	119	3.57	0.82				
CONTEXTO CURRICULAR	INFANTIL	95	3.66	0.69	0.91	211	.367	0.12
	PRIMARIA	118	3.74	0.54				

3.1.2.3 Curso

Si analizamos los determinantes personales percibidos por los alumnos de las universidades privadas en función de si pertenecen al primer o al segundo curso (Tabla 7.46), se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en la Autopercepción Académica ($t = 3.12$; $gl = 208$; $p = .002$; $d = 0.43$). Estas diferencias pueden considerarse entre bajas y moderadas. La media es mayor en el segundo curso ($\bar{x} = 2.70$) frente a los alumnos de primero ($\bar{x} = 2.48$).

Tabla 7.46. Determinantes personales de los alumnos de las universidades privadas en función del curso

		CURSO	N	Media	σ	t	gl	p	d
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	PRIMERO	104	2.48	0.53	3.12	208	.002	0.43
		SEGUNDO	106	2.70	0.50				
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	PRIMERO	102	3.81	0.57	1.94	207	.054	0.27
		SEGUNDO	107	3.97	0.59				
	AUTORREGULACIÓN	PRIMERO	99	3.78	0.43	1.28	200	.202	0.18
		SEGUNDO	103	3.87	0.54				
	ENFOQUE PROFUNDO	PRIMERO	104	3.27	0.53	1.53	205	.127	0.21
		SEGUNDO	103	3.39	0.60				
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	PRIMERO	104	3.11	0.59	1.14	209	.254	0.16
		SEGUNDO	107	3.21	0.67				
DETERMINANTES PERSONALES	MOTIVOS PROFUNDOS	PRIMERO	106	3.44	0.58	1.68	208	.095	0.23
		SEGUNDO	104	3.57	0.59				
	ENFOQUE SUPERFICIAL	PRIMERO	102	2.40	0.53	0.78	204	.437	0.11
		SEGUNDO	104	2.34	0.65				
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	PRIMERO	104	2.61	0.66	1.20	208	.232	0.17
		SEGUNDO	106	2.50	0.71				
	MOTIVOS SUPERFICIALES	PRIMERO	104	2.20	0.56	0.44	208	.660	0.06
		SEGUNDO	106	2.16	0.68				

También existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), que pueden ser consideradas bajas, en cómo perciben el Contexto Curricular ($t = 2.09$; $gl = 211$; $p = .038$; $d = 0.29$) los alumnos de las universidades privadas en función de si están matriculados en primero o en segundo (Tabla 7.47). En este caso, los alumnos que se encuentran en primero tienen una percepción mayor del Contexto Curricular ($\bar{x} = 3.79$) frente a los alumnos que están en segundo ($\bar{x} = 3.62$).

Tabla 7.47. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de las universidades privadas en función del curso

	CURSO	N	Media	σ	T	gl	p	d
CARGA DE TRABAJO	PRIMERO	106	3.48	0.88	1.91	211	.057	0.26
	SEGUNDO	107	3.70	0.80				
CONTEXTO CURRICULAR	PRIMERO	105	3.79	0.54	2.09	211	.038	0.29
	SEGUNDO	108	3.62	0.66				

3.1.2.4 Turno de mañana o de tarde

Como en ninguna de las universidades privadas hay turno de tarde, no se realiza el análisis en función de éste.

3.1.2.5 Posición académica percibida

Seguidamente se analizarán las diferencias encontradas en función de la posición académica que perciben los alumnos matriculados en las universidades privadas. Así, tal y como se muestra en la Tabla 7.48, existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en todos los determinantes personales. Si se realiza una comparación de pares de medias a través de Scheffé, las medias obtenidas en la Autoeficacia Académica ($F = 22.24$; $p = .000$; $\eta^2 = .180$) son superiores en el grupo de los que se perciben en posiciones más altas frente a los que se perciben en un nivel Medio y Bajo. Esta diferencia puede considerarse como apreciable. Los alumnos de las universidades privadas que académicamente se sitúan en un nivel Alto ($\bar{x} = 4.04$) tienen un aprendizaje más autorregulado ($F = 7.93$; $p = .000$; $\eta^2 = .075$) que los alumnos con un nivel académico bajo ($\bar{x} = 3.70$) y medio ($\bar{x} = 3.76$). Estas diferencias se pueden considerar entre moderadas y altas. En cuanto al uso que hacen los alumnos de las universidades privadas de los enfoques de aprendizaje, se puede afirmar que los alumnos que se identifican con un nivel académico alto ($\bar{x} = 3.53$) tienden a usar más el Enfoque Profundo que los alumnos con un nivel académico medio ($\bar{x} = 3.25$) y que los alumnos de las privadas con un nivel académico bajo ($\bar{x} = 2.55$) tienden a utilizar más el Enfoque Superficial que los alumnos que académicamente se ubican en un nivel alto ($\bar{x} = 2.22$). Ambas diferencias pueden considerarse entre bajas y moderadas.

Con respecto a la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular, no existen diferencias estadísticamente significativas entre la posición académica percibida en ninguno de ellas.

Tabla 7.48. Determinantes estudiados de los alumnos de las universidades privadas en función de la posición académica percibida

		DETERMINANTES	NIVEL	N	Media	σ	F	p	η^2	Comparación entre pares
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOEFICACIA ACADÉMICA		BAJO	42	3.53	0.71	22.24	.000	.180	Medio > Bajo; Alto > Bajo; Alto > Medio;
			MEDIO	105	3.84	0.47				
			ALTO	59	4.24	0.49				
			TOTAL	206	3.89	0.59				
	AUTORREGULACIÓN		BAJO	43	3.70	0.51	7.93	.000	.075	Alto > Bajo; Alto > Medio;
			MEDIO	102	3.76	0.48				
			ALTO	55	4.04	0.43				
			TOTAL	200	3.83	0.49				
	ENFOQUE PROFUNDO		BAJO	43	3.25	0.50	5.10	.007	.048	Alto > Medio;
			MEDIO	104	3.25	0.56				
			ALTO	57	3.53	0.60				
			TOTAL	204	3.33	0.57				
	ENFOQUE SUPERFICIAL		BAJO	42	2.55	0.59	4.21	.016	.040	Bajo > Alto;
			MEDIO	103	2.40	0.60				
			ALTO	59	2.22	0.54				
			TOTAL	204	2.38	0.59				
	CARGA DE TRABAJO		BAJO	44	3.67	0.76	1.29	.277	.012	---
			MEDIO	105	3.66	0.81				
			ALTO	61	3.45	0.96				
			TOTAL	210	3.60	0.85				
	CONTEXTO CURRICULAR		BAJO	44	3.77	0.63	0.94	.394	.009	---
			MEDIO	106	3.73	0.55				
			ALTO	60	3.62	0.71				
			TOTAL	210	3.71	0.62				

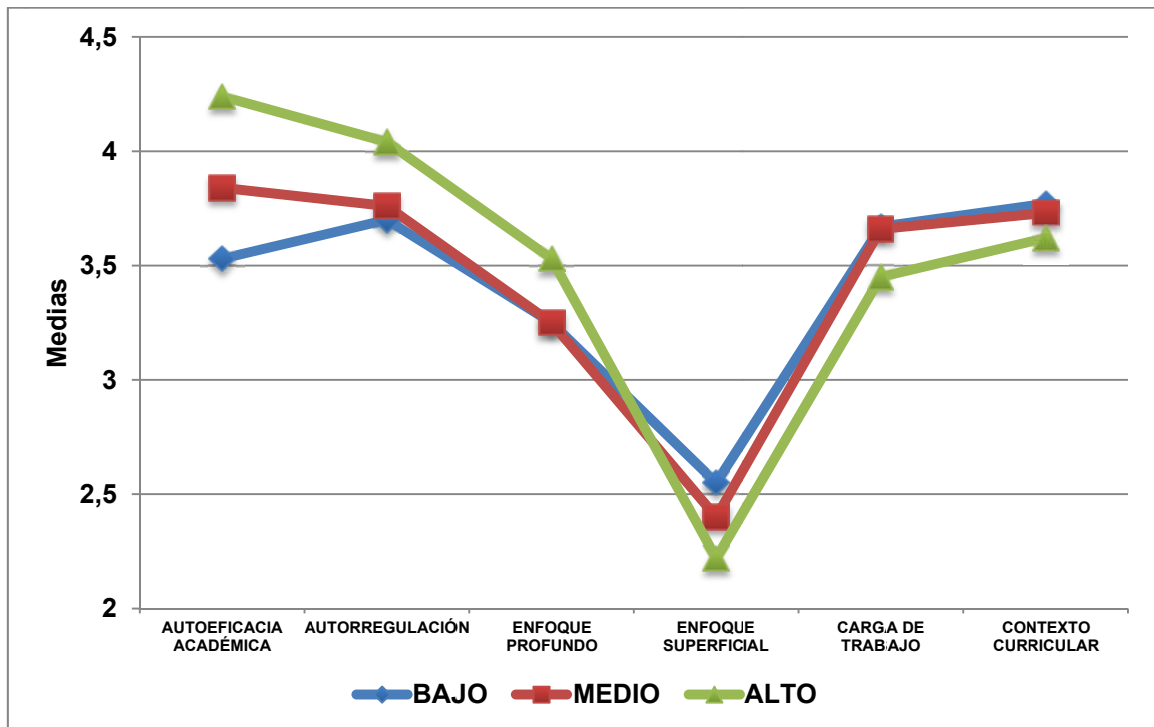
* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con la prueba de homogeneidad de varianzas ($p > .05$), que se asume en todos los determinantes salvo en la Autoeficacia Académica. Se realizar por tanto el contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis ($p < .05$) que confirman los resultados obtenidos.

En el Gráfico 7.17 quedan representadas las medias de los determinantes estudiados en función de la posición académica percibida por los alumnos de las

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

universidades privadas. En este caso, los alumnos con una percepción académica más alta son quienes obtienen unas medias más altas en todos los determinantes personales salvo en el Enfoque Superficial donde precisamente los alumnos con una percepción más baja son quienes obtienen la media mayor. Las medias de las percepciones de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular (aunque no se encuentran en ellas diferencias estadísticamente significativas, $p > .05$) son muy similares entre los alumnos con una percepción académica baja y media.

Gráfico 7.17. Determinantes estudiados de los alumnos de las universidades privadas en función de la posición académica percibida



Para finalizar este apartado dedicado a las diferencias en función del tipo de centro al que pertenecen los alumnos, queda pendiente detenerse en los alumnos que realizan sus estudios en los centros adscritos.

3.1.3 Descripción de los alumnos de los centros adscritos

Recordemos que los datos de los alumnos de los centros adscritos (Cardenal Cisneros, CES-Don Bosco y ESCUNI) se han obtenido de los 725 alumnos que forman parte de la muestra definitiva agrupados en los 28 grupos que fueron encuestados. De ellos, 14 se imparten en el turno de mañana, ocho en el turno de tarde y seis grupos son bilingües. De estos 28 grupos encuestados, ocho son de primero del grado de Educación Infantil, siete son de segundo de Educación Infantil, ocho son de primero del grado de Educación Primaria y cinco son de segundo del grado de Educación Primaria.

3.1.3.1 Sexo

Tal y como queda reflejado en la Tabla 7.49, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en todos los determinantes personales percibidos por los alumnos de los centros adscritos en función de su sexo, salvo en la Autoeficacia Académica. Así, existen diferencias en la percepción de la Autopercepción Académica ($t = 5.12$; $gl = 709$; $p = .000$; $d = 0.45$), la Autorregulación ($t = 4.29$; $gl = 681$; $p = .000$; $d = 0.39$) y en el uso del Enfoque Profundo, ($t = 3.45$; $gl = 697$; $p = .001$; $d = 0.31$) y del Enfoque Superficial ($t = 8.27$; $gl = 694$; $p = .000$; $d = 0.74$). Además existen diferencias estadísticamente significativas, en cada una de sus dimensiones, es decir, en el uso de las dimensiones de los enfoques, tanto en las Estrategias Profundas ($t = 2.63$; $gl = 705$; $p = .009$; $d = 0.23$), en los Motivos Profundos ($t = 3.75$; $gl = 709$; $p = .000$; $d = 0.33$) así como en las Estrategias Superficiales ($t = 4.59$; $gl = 705$; $p = .000$; $d = 0.41$) y los Motivos Profundos ($t = 3.75$; $gl = 709$; $p = .000$; $d = 0.33$). Estas diferencias en el caso de la Autopercepción Académica, la Autorregulación y el Enfoque Profundo en general y, en las dimensiones de las Estrategias Profundas, los Motivos Profundos y las Estrategias Superficiales se

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

pueden considerar diferencias en magnitud entre baja y moderada. En cambio, las diferencias encontradas en el Enfoque Superficial se pueden considerar de magnitud entre moderada y alta ($d = 0.74$). Por último, la magnitud de las diferencias encontradas en los Motivos Superficiales puede considerarse muy alta ($d = 0.94$).

Resulta interesante detenerse con más detalle en estas diferencias entre los hombres y mujeres que estudian en los centros adscritos. Las mujeres tienden a percibir una mayor Autopercepción Académica ($\bar{x} = 2.55$) y una mayor Autorregulación ($\bar{x} = 3.76$) que los hombres ($\bar{x} = 2.34$ y $\bar{x} = 3.56$, respectivamente). También es interesante analizar el tipo de enfoque de aprendizaje utilizado en función del sexo por los alumnos de los centros adscritos. Las mujeres tienden a utilizar más el Enfoque Profundo, en general ($\bar{x} = 3.23$) que los hombres ($\bar{x} = 3.05$). Esta tendencia se mantiene tanto en el uso de las Estrategias Profundas ($\bar{x} = 3.07$ para las mujeres y $\bar{x} = 2.91$, para los hombres) como de los Motivos Profundos ($\bar{x} = 3.39$ para las mujeres y $\bar{x} = 3.19$, para los hombres). En consonancia con esto, son los hombres quienes tienden a utilizar más el Enfoque Superficial ($\bar{x} = 2.85$) que las mujeres ($\bar{x} = 2.42$), es decir, tienden a utilizar más las Estrategias Superficiales ($\bar{x} = 2.97$) y los Motivos Superficiales ($\bar{x} = 2.73$) que las mujeres ($\bar{x} = 2.69$ y $\bar{x} = 2.16$, respectivamente).

Tabla 7.49. Determinantes personales de los alumnos de los centros adscritos en función del sexo

		SEXO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	MUJERES	544	2.55	0.45	5.12	709	.000	0.45	34736.00 (.000)
		HOMBRES	167	2.34	0.54					
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	MUJERES	539	3.74	0.58	1.68	700	.093	0.15	39008.50 (.030)
		HOMBRES	163	3.83	0.64					
	AUTORREGU- LACIÓN	MUJERES	525	3.76	0.52	4.29	681	.000	0.39	31094.50 (.000)
		HOMBRES	158	3.56	0.49					
	ENFOQUE PROFUNDO	MUJERES	537	3.23	0.55	3.45	697	.001	0.31	36543.50 (.002)
		HOMBRES	162	3.05	0.65					
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	MUJERES	543	3.07	0.65	2.63	705	.009	0.23	38477.50 (.008)
		HOMBRES	164	2.91	0.68					
	MOTIVOS PROFUNDOS	MUJERES	545	3.39	0.58	3.75	709	.000	0.33	36919.00 (.000)
		HOMBRES	166	3.19	0.71					
	ENFOQUE SUPERFICIAL	MUJERES	532	2.42	0.58	8.27	694	.000	0.74	26154.50 (.000)
		HOMBRES	164	2.85	0.58					
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	MUJERES	542	2.69	0.67	4.59	705	.000	0.41	34132.00 (.000)
		HOMBRES	165	2.97	0.71					
	MOTIVOS SUPERFICIALES	MUJERES	541	2.16	0.61	10.61	705	.000	0.94	22371.00 (.000)
		HOMBRES	166	2.73	0.58					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos y cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianzas en algunos casos, se ha contrastado con la Prueba U de Mann-Whitney que confirma los resultados obtenidos.

Por otro lado, tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.50, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) entre los alumnos de los centros adscritos en función de sexo en la percepción de la Carga de Trabajo ($t = 4.24$; $gl = 710$; $p = .000$; $d = 0.38$) y en el Contexto Curricular ($t = 3.11$; $gl = 703$; $p = .002$; $d = 0.27$). Estas diferencias pueden ser consideradas entre bajas y moderadas ($d < 0.40$). Tanto en la percepción de la Carga de Trabajo como del Contexto Curricular, son las mujeres quienes obtienen una media más alta ($\bar{x} = 3.64$ y $\bar{x} = 3.74$, respectivamente) que los hombres ($\bar{x} = 3.38$ y $\bar{x} = 3.60$, respectivamente).

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Tabla 7.50. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de los centros adscritos en función del sexo

	SEXO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
CARGA DE TRABAJO	MUJERES	545	3.64	0.68	4.24	710	.000	0.38	36574.50 (.000)
	HOMBRES	167	3.38	0.70					
CONTEXTO CURRICULAR	MUJERES	538	3.74	0.50	3.11	703	.002	0.27	38676.50 (.007)
	HOMBRES	167	3.60	0.52					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

3.1.3.2 Titulación

Si analizamos los determinantes personales percibidos por los alumnos de los centros adscritos en función de si estudian el grado de Educación Infantil o de Primaria (Tabla 7.51), se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en el Enfoque Superficial en general ($t = 3.00$; $gl = 699$; $p = .003$; $d = 0.23$) y en una de sus dimensiones, es decir, en el uso de los Motivos Superficiales ($t = 4.40$; $gl = 710$; $p = .000$; $d = 0.33$). Estas diferencias se pueden considerar bajas. En ambos determinantes son los alumnos de los centros adscritos que cursan Educación Primaria quienes obtienen una media más alta ($\bar{x} = 2.60$ y $\bar{x} = 2.40$, respectivamente) que los alumnos de los centros adscritos de Educación Infantil ($\bar{x} = 2.46$ y $\bar{x} = 2.19$, respectivamente).

Además existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) tanto en la Autorregulación ($t = 2.22$; $gl = 687$; $p = .027$; $d = 0.17$) como el uso en general del Enfoque Profundo, ($t = 2.35$; $gl = 702$; $p = .019$; $d = 0.18$) y en sus dos dimensiones, es decir, en el uso de las Estrategias Profundas ($t = 2.14$; $gl = 711$; $p = .033$; $d = 0.16$) y en los Motivos Profundos ($t = 2.20$; $gl = 714$; $p = .028$; $d = 0.16$). Estas diferencias se pueden considerar muy bajas ($d < 0.20$). En este caso, son los alumnos de Educación Infantil de los centros adscritos quienes obtienen una media más alta en la

Autorregulación ($\bar{x} = 3.76$), el uso en general del Enfoque Profundo ($\bar{x} = 3.24$) y en sus dos dimensiones, en las Estrategias Profundas ($\bar{x} = 3.09$) y en los Motivos Profundos ($\bar{x} = 3.40$) frente a los alumnos de Educación Primaria ($\bar{x} = 3.67$, $\bar{x} = 3.14$, $\bar{x} = 2.98$ y $\bar{x} = 3.30$, respectivamente).

Tabla 7.51. Determinantes personales de los alumnos de los centros adscritos en función de la titulación

		TITULACIÓN	N	Media	σ	t	gl	p	d
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	INFANTIL	340	2.53	0.46	1.41	715	.160	0.11
		PRIMARIA	377	2.47	0.50				
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	INFANTIL	341	3.75	0.59	0.52	705	.602	0.04
		PRIMARIA	366	3.77	0.60				
	AUTORREGULACIÓN	INFANTIL	327	3.76	0.51	2.22	687	.027	0.17
		PRIMARIA	362	3.67	0.53				
	ENFOQUE PROFUNDO	INFANTIL	336	3.24	0.55	2.35	702	.019	0.18
		PRIMARIA	368	3.14	0.60				
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	INFANTIL	341	3.09	0.64	2.14	711	.033	0.16
		PRIMARIA	372	2.98	0.66				
	MOTIVOS PROFUNDOS	INFANTIL	340	3.40	0.58	2.20	714	.028	0.16
		PRIMARIA	376	3.30	0.65				
	ENFOQUE SUPERFICIAL	INFANTIL	332	2.46	0.56	3.00	699	.003	0.23
		PRIMARIA	369	2.60	0.65				
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	INFANTIL	340	2.73	0.65	1.17	711	.242	0.09
		PRIMARIA	373	2.79	0.72				
	MOTIVOS SUPERFICIALES	INFANTIL	337	2.19	0.58	4.40	710	.000	0.33
		PRIMARIA	375	2.40	0.69				

Como se puede apreciar en la Tabla 7.52 también existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en cuanto a la percepción de la Carga de Trabajo ($t = 2.30$; $gl = 716$; $p = .022$; $d = 0.17$) y del Contexto Curricular ($t = 4.06$; $gl = 709$; $p = .000$; $d = 0.30$). Las diferencias encontradas en estos determinantes pueden considerarse de una magnitud entre muy baja y baja. Resulta de interés señalar que son los alumnos de los centros adscritos que estudian Educación Infantil quienes

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

obtienen una puntuación media más alta tanto en la percepción de la Carga de Trabajo ($\bar{x} = 3.64$) como del Contexto Curricular ($\bar{x} = 3.78$) frente a los alumnos de Educación Primaria ($\bar{x} = 3.52$ y $\bar{x} = 3.63$, respectivamente).

Tabla 7.52. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de los centros adscritos en función de la titulación

	TITULACIÓN	N	Media	σ	t	gl	p	d
CARGA DE TRABAJO	INFANTIL	344	3.64	0.67	2.30	716	.022	0.17
	PRIMARIA	374	3.52	0.70				
CONTEXTO CURRICULAR	INFANTIL	336	3.78	0.50	4.06	709	.000	0.30
	PRIMARIA	375	3.63	0.50				

3.1.3.3 Curso

Siguiendo con el análisis de los resultados obtenidos en los alumnos de los centros adscritos, es el momento de analizar las diferencias encontradas en los determinantes personales en función del curso en el que están matriculados (Tabla 7.53). Así, se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas en todos los determinantes personales. Si se analiza con más detalle cada uno de ellos, se puede comprobar que existen diferencias en la Autopercepción Académica ($t = 5.50$; $gl = 715$; $p = .000$; $d = 0.43$), la Autoeficacia Académica ($t = 4.65$; $gl = 705$; $p = .000$; $d = 0.37$), la Autorregulación ($t = 2.95$; $gl = 687$; $p = .003$; $d = 0.23$) y el uso del Enfoque Profundo, ($t = 3.22$; $gl = 702$; $p = .001$; $d = 0.26$) y del Enfoque Superficial ($t = 3.85$; $gl = 699$; $p = .000$; $d = 0.31$). Además existen diferencias estadísticamente significativas en cada una de las dimensiones de los enfoques, es decir, en el uso de las Estrategias Profundas ($t = 2.36$; $gl = 711$; $p = .019$; $d = 0.19$), en los Motivos Profundos ($t = 3.35$; $gl = 714$; $p = .001$; $d = 0.26$) así como en las Estrategias Superficiales ($t = 4.19$; $gl = 711$; $p = .000$; $d = 0.33$) y en los Motivos Superficiales ($t = 2.99$; $gl = 710$; $p = .003$; $d = 0.24$). Todas estas diferencias pueden ser consideradas de una magnitud entre baja y moderada, salvo en el caso de las Estrategias Profundas, cuyas diferencias son muy bajas ($d = 0.19$).

Son los alumnos de los centros adscritos que están en segundo quienes tienen unas medias más altas en la Autopercepción Académica ($\bar{x} = 2.63$), la Autoeficacia Académica ($\bar{x} = 3.90$), la Autorregulación ($\bar{x} = 3.79$) como el uso en general del Enfoque Profundo, ($\bar{x} = 3.29$) y en el uso de las Estrategias Profundas ($\bar{x} = 3.11$) y en los Motivos Profundos ($\bar{x} = 3.45$) frente a los alumnos de los centros adscritos que están en primero ($\bar{x} = 2.43$, $\bar{x} = 3.68$, $\bar{x} = 3.67$, $\bar{x} = 3.14$, $\bar{x} = 2.99$ y $\bar{x} = 3.29$, respectivamente). En cambio, sucede lo contrario con los alumnos de primero de los centros adscritos que obtienen una media más alta en el uso del Enfoque Superficial en general ($\bar{x} = 2.59$) y en el uso de sus dos dimensiones, las Estrategias Superficiales ($\bar{x} = 2.84$) y de los Motivos Superficiales ($\bar{x} = 2.35$), frente a los alumnos que se encuentran en segundo en dichos centros ($\bar{x} = 2.41$, $\bar{x} = 2.61$ y $\bar{x} = 2.20$, respectivamente).

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Tabla 7.53. Determinantes personales de los alumnos de los centros adscritos en función del curso

		CURSO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	PRIMERO	470	2.43	0.47	5.50	715	.000	0.43	9409.50 (.000)
		SEGUNDO	247	2.63	0.46					
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	PRIMERO	463	3.68	0.58	4.65	705	.000	0.37	9701.50 (.001)
		SEGUNDO	244	3.90	0.59					
	AUTORREGULACIÓN	PRIMERO	450	3.67	0.51	2.95	687	.003	0.23	9843.50 (.019)
		SEGUNDO	239	3.79	0.53					
	ENFOQUE PROFUNDO	PRIMERO	463	3.14	0.58	3.22	702	.001	0.26	10133.50 (.015)
		SEGUNDO	241	3.29	0.55					
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	PRIMERO	468	2.99	0.66	2.36	711	.019	0.19	10689.00 (.025)
		SEGUNDO	245	3.11	0.65					
	MOTIVOS PROFUNDOS	PRIMERO	470	3.29	0.62	3.35	714	.001	0.26	10868.00 (.048)
		SEGUNDO	246	3.45	0.60					
	ENFOQUE SUPERFICIAL	PRIMERO	460	2.59	0.60	3.85	699	.000	0.31	9880.50 (.015)
		SEGUNDO	241	2.41	0.62					
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	PRIMERO	466	2.84	0.67	4.19	711	.000	0.33	10552.00 (.015)
		SEGUNDO	247	2.61	0.70					
	MOTIVOS SUPERFICIALES	PRIMERO	468	2.35	0.65	2.99	710	.003	0.24	10442.50 (.029)
		SEGUNDO	244	2.20	0.65					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

En la Tabla 7.54 se presentan las diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) encontradas en la percepción de la Carga de Trabajo ($t = 3.33$; $gl = 716$; $p = .001$; $d = 0.26$) y del Contexto Curricular ($t = 4.44$; $gl = 709$; $p = .000$; $d = 0.35$) en los alumnos de los centros adscritos en función de si se encuentran en primero o en segundo curso. Estas diferencias pueden considerarse de una magnitud entre baja y moderada. Resulta de interés señalar que son los alumnos de los centros adscritos que están en segundo quienes obtienen una puntuación media más alta en lo que se refiere a la Carga de Trabajo ($\bar{x} = 3.70$) frente a los alumnos de primero ($\bar{x} = 3.52$). En cambio, son los alumnos de primero de los centros adscritos quienes obtienen una

media más alta en su percepción del Contexto Curricular ($\bar{x} = 3.76$) frente a los alumnos de segundo de los centros adscritos ($\bar{x} = 3.59$).

Tabla 7.54. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de los centros adscritos en función del curso

	CURSO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
CARGA DE TRABAJO	PRIMERO	468	3.52	0.65	3.33	716	.001	0.26	10066.00 (.001)
	SEGUNDO	250	3.70	0.74					
CONTEXTO CURRICULAR	PRIMERO	467	3.76	0.50	4.44	709	.000	0.35	9291.50 (.000)
	SEGUNDO	244	3.59	0.49					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

3.1.3.4 Turno de mañana o de tarde

Si analizamos las diferencias en los determinantes personales de los alumnos de los centros adscritos según el turno (Tabla 7.55), sólo se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la Autoeficacia Académica ($t = 2.11$; $gl = 705$; $p = .035$; $d = 0.18$). Estas diferencias pueden considerarse muy bajas. Son los estudiantes del turno de mañana de los centros adscritos quienes obtienen una media más alta ($\bar{x} = 3.79$) que sus compañeros del turno de tarde ($\bar{x} = 3.68$).

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Tabla 7.55. Determinantes personales de los alumnos de los centros adscritos en función del turno

		TURNO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	MAÑANA	536	2.51	0.48	1.41	715	.161	0.12	44510.00 (.092)
		TARDE	181	2.46	0.48					
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	MAÑANA	531	3.79	0.56	2.11	705	.035	0.18	41280.00 (.020)
		TARDE	176	3.68	0.69					
	AUTORREGULACIÓN	MAÑANA	516	3.73	0.50	0.91	687	.365	0.08	43027.50 (.478)
		TARDE	173	3.68	0.58					
	ENFOQUE PROFUNDO	MAÑANA	527	3.17	0.58	1.24	702	.214	0.11	44385.00 (.335)
		TARDE	177	3.24	0.58					
	ESTRATEGIAS PROFUNDAS	MAÑANA	532	3.01	0.65	1.63	711	.104	0.14	44260.00 (.103)
		TARDE	181	3.10	0.66					
	MOTIVOS PROFUNDOS	MAÑANA	538	3.33	0.62	0.67	714	.500	0.06	47141.50 (.756)
		TARDE	178	3.37	0.63					
	ENFOQUE SUPERFICIAL	MAÑANA	528	2.54	0.62	0.65	699	.517	0.06	44427.00 (.590)
		TARDE	173	2.50	0.59					
	ESTRATEGIAS SUPERFICIALES	MAÑANA	534	2.77	0.69	0.58	711	.562	0.05	46332.50 (.539)
		TARDE	179	2.74	0.68					
	MOTIVOS SUPERFICIALES	MAÑANA	536	2.31	0.66	0.83	710	.409	0.07	45474.50 (.472)
		TARDE	176	2.26	0.64					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

Solamente se pueden encontrar diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en la percepción del Contexto Curricular ($t = 2.42$; $gl = 709$; $p = .016$; $d = 0.21$) en los alumnos de los centros adscritos según el turno (Tabla 7.56). Estas diferencias pueden ser consideradas bajas. Son los alumnos del turno de tarde de los centros adscritos quienes obtienen una media más alta ($\bar{x} = 3.78$) que sus compañeros del turno de mañana ($\bar{x} = 3.68$).

Tabla 7.56. Percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular de los alumnos de los centros adscritos en función del turno

	TURNO	N	Media	σ	t	gl	p	d	U* (p)
CARGA DE TRABAJO	MAÑANA	539	3.58	0.68	0.05	716	.963	0.00	47535.50 (.767)
	TARDE	179	3.58	0.72					
CONTEXTO CURRICULAR	MAÑANA	534	3.68	0.51	2.42	709	.016	0.21	42100.50 (.029)
	TARDE	177	3.78	0.49					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con una prueba no paramétrica (Prueba U de Mann-Whitney) ya que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas y dicha prueba confirma los resultados obtenidos.

3.1.3.5 Posición académica percibida

Queda por último detenerse en analizar las diferencias encontradas entre los alumnos de los centros adscritos según se identifiquen con un nivel académico alto, medio o bajo (Tabla 7.57). Como ya ocurriera entre los alumnos de las universidades públicas, al realizar una comparación por pares de medias a través de Scheffé nos indica que las medias obtenidas tanto en la Autoeficacia Académica ($F = 45.03$; $p = .000$; $\eta^2 = .114$), en la Autorregulación ($F = 40.22$; $p = .000$; $\eta^2 = .106$) como el uso que hacen del Enfoque Profundo ($F = 19.53$; $p = .000$; $\eta^2 = .053$) son superiores en el grupo de los que se perciben en posiciones más altas frente a los que se perciben en un nivel medio y bajo. Las diferencias encontradas en la Autoeficacia Académica y la Autorregulación se consideran altas y las del Enfoque Profundo moderadas. En referencia al Enfoque Superficial ($F = 11.91$; $p = .000$; $\eta^2 = .033$) queda de manifiesto que son los alumnos que se identifican con un nivel académico bajo ($\bar{x} = 2.73$) quienes tienden a utilizar más el Enfoque Superficial que los que se perciben académicamente en un nivel medio ($\bar{x} = 2.50$) y alto ($\bar{x} = 2.40$). Esta diferencia se considera entre baja y moderada.

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Con respecto a la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la posición académica percibida.

Tabla 7.57. Determinantes de los alumnos de los centros adscritos en función de la posición académica percibida

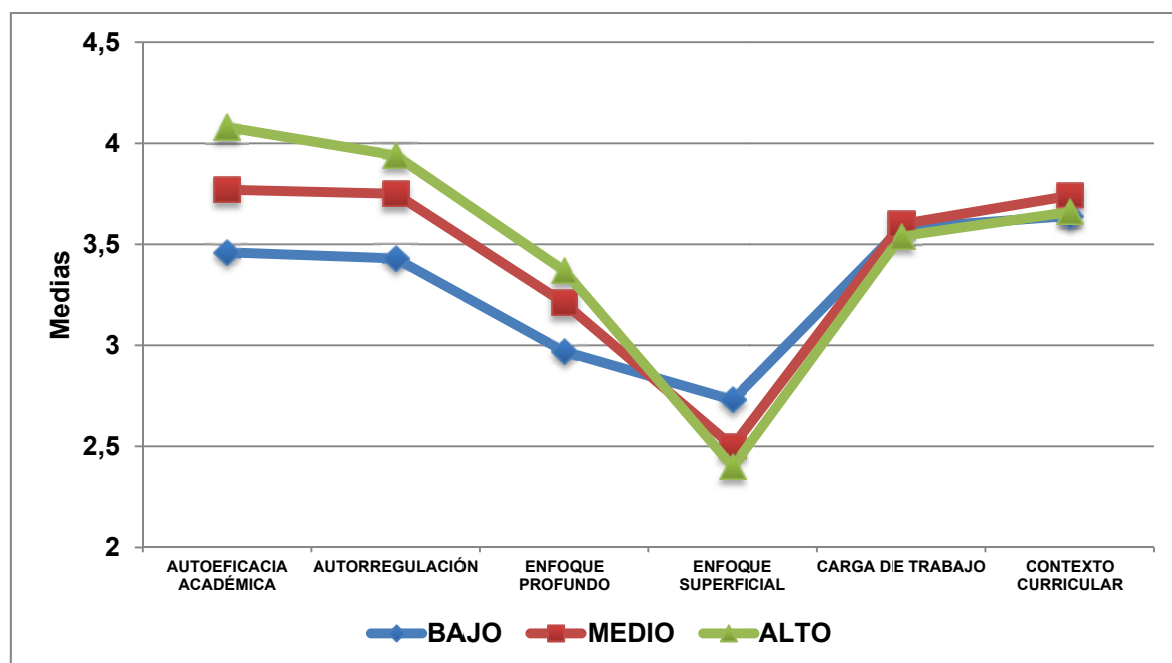
	DETERMINANTES	NIVEL	N	Media	σ	F	p	η^2	Comparación entre pares	Prueba de Kruskal-Wallis*
DETERMINANTES PERSONALES	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	BAJO	156	3.46	0.67	45.03	.000	.114	Medio > Bajo; Alto > Bajo; Alto > Medio;	70.50 (.000)
		MEDIO	413	3.77	0.53					
		ALTO	134	4.08	0.53					
		TOTAL	703	3.76	0.60					
	AUTORREGULACIÓN	BAJO	155	3.43	0.59	40.22	.000	.106	Medio > Bajo; Alto > Bajo; Alto > Medio;	63.02 (.000)
		MEDIO	401	3.75	0.47					
		ALTO	129	3.94	0.45					
		TOTAL	685	3.71	0.52					
	ENFOQUE PROFUNDO	BAJO	156	2.97	0.58	19.53	.000	.053	Medio > Bajo; Alto > Bajo; Alto > Medio;	38.76 (.000)
		MEDIO	409	3.21	0.53					
		ALTO	136	3.37	0.63					
		TOTAL	701	3.19	0.58					
	ENFOQUE SUPERFICIAL	BAJO	156	2.73	0.58	11.91	.000	.033	Bajo > Medio; Bajo > Alto;	22.99 (.000)
		MEDIO	409	2.50	0.60					
		ALTO	132	2.40	0.64					
		TOTAL	697	2.53	0.61					
	CARGA DE TRABAJO	BAJO	160	3.58	0.67	0.30	.738	.001	---	.28 (868)
		MEDIO	418	3.60	0.69					
		ALTO	136	3.54	0.73					
		TOTAL	714	3.58	0.69					
	CONTEXTO CURRICULAR	BAJO	157	3.64	0.56	2.35	.096	.007	---	3.64 (.162)
		MEDIO	415	3.74	0.47					
		ALTO	135	3.66	0.53					
		TOTAL	707	3.70	0.51					

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con la prueba de homogeneidad de varianzas ($p > .05$), que no se cumple en todos los determinantes salvo en la Autoeficacia Académica y la Autorregulación pero quedan contrastados los resultados con la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis ($p < .05$). Por tanto, se confirman los resultados obtenidos.

Seguidamente se presentan las medias de los determinantes estudiados en función de la posición académica percibida por los alumnos que estudian en los centros adscritos (Gráfico 7.18). En este caso, los alumnos con una percepción

académica más alta (niveles medio y alto) son quienes obtienen unas medias más altas en todos los determinantes personales salvo en el Enfoque Superficial donde precisamente los alumnos con una percepción de su posición académica más baja son quienes obtienen la media mayor. Por lo que respecta a la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular, se puede observar como ocurría con los alumnos de las universidades públicas que las medias son muy similares en los tres niveles (bajo, medio y alto). En este caso, no hay diferencias estadísticamente significativas ni en la percepción de la Carga de Trabajo ni en el Contexto Curricular.

Gráfico 7.18. Determinantes estudiados de los alumnos de los centros adscritos en función de la posición académica percibida



Dada la extensión de los datos presentados en este apartado y, con el fin de facilitar la interpretación de los resultados, se agruparán las principales diferencias encontradas en el Cuadro 7.5.

Cuadro 7.5. Perfil del alumno en función del tipo de centro

	PÚBLICAS	PRIVADAS	C.ADSCRITOS
EN TODOS LOS CENTROS	- Los alumnos de las universidades públicas tienen una percepción mayor en cuanto a su Autopercepción Académica frente a los alumnos matriculados en los centros adscritos. Los alumnos de las privadas tienen una media muy similar a las universidades públicas aunque no aparece en la comparación entre pares, seguramente por el N del grupo tan bajo en las privadas. - Los alumnos de las universidades privadas tienen una percepción de Autoeficacia Académica mayor frente a los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos. Y a su vez, los alumnos de los centros adscritos tienen una percepción mayor de Autoeficacia Académica que los alumnos de las universidades públicas. - Los alumnos de las universidades privadas tienen una percepción de una mayor autorregulación en su aprendizaje que los alumnos de las públicas. - Los alumnos de las universidades privadas utilizan más el Enfoque Profundo y sus dos dimensiones (Estrategias y Motivos Profundos) frente a los alumnos de las públicas y de los centros adscritos. - Los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos utilizan más el Enfoque Superficial y una de sus dimensiones, las Estrategias Superficiales, frente a los alumnos de las universidades privadas. - Los alumnos de las universidades privadas y de los centros adscritos tienen unas medias más altas y muy similares entre sí a la hora de percibir la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular frente a los alumnos de las universidades públicas.		
SEXO	- Existen diferencias estadísticamente significativas en todos los determinantes personales salvo en su percepción de Autoeficacia Académica. - Los hombres usan más el Enfoque Superficial (incluyendo sus dos dimensiones de Motivos y Estrategias Superficiales) frente a las mujeres. - Las mujeres perciben una mayor Autopercepción Académica, una mayor Autorregulación y usan más el Enfoque Profundo (y cada una de sus dimensiones de Estrategias y Motivos Profundos) frente a los hombres. - Son las mujeres quienes perciben una mayor Carga del Trabajo y una percepción mayor del Contexto Curricular frente a los hombres.	- No existen diferencias estadísticamente significativas en los determinantes personales en función del sexo. - Los hombres tienen una percepción mayor del Contexto Curricular frente a sus compañeras.	- Existen diferencias estadísticamente significativas en todos los determinantes personales salvo en su percepción de Autoeficacia Académica. - Los hombres usan más el Enfoque Superficial (incluyendo sus dos dimensiones de Motivos y Estrategias Superficiales) frente a las mujeres. - Las mujeres perciben una mayor Autopercepción Académica, una mayor Autorregulación y usan más el Enfoque Profundo (y cada una de sus dimensiones de Estrategias y Motivos Profundos) frente a los hombres. - Las mujeres perciben una mayor Carga del Trabajo y una percepción mayor del Contexto Curricular frente a los hombres.

Cuadro 7.5. Perfil del alumno en función del tipo de centro (Continuación)

	PÚBLICAS	PRIVADAS	C.ADSCRITOS
TITULACIÓN	- Existen diferencias estadísticamente significativas en todos los determinantes personales salvo en la percepción de la Auto percepción Académica y de la Autoeficacia Académica. - Los alumnos de Educación Infantil obtienen una media más alta en la Autorregulación, el uso del Enfoque Profundo (así como en sus dimensiones de las Estrategias Profundas y los Motivos Profundos) frente a los alumnos de Educación Primaria. - Los alumnos que cursan Educación Primaria usan más el Enfoque Superficial así como sus dos dimensiones (Motivos Superficiales y Estrategias Superficiales) frente a los alumnos de Educación Infantil. - Los alumnos del grado de Educación Infantil tienen una percepción mayor de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular frente a los alumnos de Educación Primaria.	- No existen diferencias estadísticamente significativas en ningún determinante en función de la titulación.	- Existen diferencias estadísticamente significativas en todos los determinantes personales salvo en la percepción de la Auto percepción Académica y de la Autoeficacia Académica. - Los alumnos de Educación Infantil obtienen una media más alta en la Autorregulación, el uso del Enfoque Profundo (así como en sus dimensiones de las Estrategias Profundas y los Motivos Profundos) frente a los alumnos de Educación Primaria. - Los alumnos que cursan Educación Primaria usan más el Enfoque Superficial así como sus dos dimensiones (Motivos Superficiales y Estrategias Superficiales) frente a los alumnos de Educación Infantil. - Los alumnos del grado de Educación Infantil tienen una percepción mayor de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular frente a los alumnos de Educación Primaria.
CURSO	- Solamente existen diferencias estadísticamente significativas en el uso Enfoque Superficial y en sus dimensiones (Estrategias Superficiales y Motivos Superficiales). - Son los alumnos de primero quienes tienden a usar más el Enfoque Superficial que los alumnos de segundo.	- Los alumnos del segundo curso perciben que tienen una mayor Auto percepción Académica frente los alumnos de primero.	- Existen diferencias estadísticamente significativas en todos los determinantes ($p < .05$). - Los alumnos de primero obtienen una media más alta en el uso del Enfoque Superficial (incluidos los Motivos y las Estrategias) frente a los alumnos que se encuentran en segundo. - Los alumnos que están en segundo tienen unas medias más altas en la Auto percepción Académica, la Autoeficacia Académica, la Autorregulación y en el uso del Enfoque Profundo (incluidos los Motivos y las Estrategias) frente a los alumnos que están en primero. - Los alumnos que están en segundo tienen una percepción más alta de la Carga de Trabajo que los alumnos de primero.
EN TODOS LOS TIPOS DE CENTROS:			
- En los tres tipos de centros son los alumnos de primero quienes tienen una percepción mayor del Contexto Curricular frente a los alumnos que están en segundo.			

Cuadro 7.5. Perfil del alumno en función del tipo de centro (Continuación)

	PÚBLICAS	PRIVADAS	C.ADSCRITOS
TURNO	- Solamente existen diferencias estadísticamente significativas bajas en la percepción de la Autopercepción Académica ($p < .001$). - Los alumnos del turno de mañana perciben que tienen una mayor Autopercepción Académica que los alumnos del turno de tarde. - Los alumnos que están matriculados en el turno de tarde tienen una percepción más alta de la Carga de Trabajo que los alumnos que están en el turno de mañana.	- No hay turno de tarde en ninguna de las universidades privadas.	- Solamente existen diferencias estadísticamente bajas en la Autoeficacia Académica. - Son los estudiantes del turno de mañana quienes tienen unas creencias de Autoeficacia Académica más altas que sus compañeros del turno de tarde. - Los alumnos del turno de tarde perciben una percepción mayor del Contexto Curricular que sus compañeros del turno de mañana.
	EN TODOS LOS TIPOS DE CENTROS: - Existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en todos los determinantes personales en función de la posición académica percibida según el tipo de centro. - Los alumnos que se ubican en posiciones académicas más altas tienen una mayor percepción de su Autoeficacia Académica, de su Autorregulación y usan más el Enfoque Profundo frente a los que se perciben en un nivel académico medio y bajo. - Los alumnos que se perciben en posiciones académicas más bajas (niveles Medio y Bajo) utilizan más el Enfoque Superficial frente a los que se perciben en una posición académica más alto (niveles Alto y Medio, respectivamente).		
POSICIÓN ACADÉMICA PERCIBIDA	EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: - Solo existen diferencias estadísticamente significativas bajas ($p < .001$) en el Contexto Curricular. - Los alumnos que se perciben en una posición académica media y alta son quienes tienen una percepción más alta del Contexto Curricular frente a los alumnos que se perciben en una posición académica baja.		
	EN LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS Y LOS CENTROS ADSCRITOS: - No existen diferencias estadísticamente significativas ni en la percepción de la Carga de Trabajo ni en el Contexto Curricular en función de la posición académica percibida.		

En el próximo apartado se analizarán las diferencias encontradas dependiendo del tipo de centro en el que están matriculados los alumnos, tanto en la percepción de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje como en los de Evaluación.

3.2 PERCEPCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO Y DE LA UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE EXPOSICIÓN, DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN SEGÚN EL TIPO DE CENTRO

En primer lugar, se presentarán los resultados obtenidos en la percepción de los Métodos de Exposición, se continuarán con la percepción de los Métodos de Aprendizaje y se terminarán con la de los Métodos de Evaluación. Como ya ocurriera en el análisis presentado según la titulación, en cada uno de los métodos se analizará la frecuencia de uso y la utilidad percibida por los alumnos. Para poder efectuar este análisis se ha realizado por un lado, una prueba T para muestras independientes lo que nos ha permitido identificar las diferencias en la valoración de cada una de las opciones que integran los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación en función del tipo de centro en el que están matriculados. Por otro lado, se ha calculado el ANOVA de medidas repetidas para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes métodos en cada centro por separado.

3.2.1 Percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Exposición según el tipo de centro

En primer lugar se presenta en la Tabla 7.58 las diferencias encontradas al valorar la frecuencia de uso de los Métodos de Exposición en función de si los alumnos estudian en una universidad pública, en una privada o en un centro adscrito. El método percibido menos frecuente por los tres tipos de centro es la *Exposición con recursos tecnológicos* ($\bar{x} = 2.06$ en las públicas, $\bar{x} = 2.52$ en las privadas y $\bar{x} = 2.55$ en los centros adscritos). El método que obtiene la media más alta a la hora de valorar su frecuencia de uso es la

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

Exposición y copia de apuntes en los tres tipos de centros ($\bar{x} = 4.48$ en las públicas, $\bar{x} = 4.44$ en las privadas y $\bar{x} = 4.54$ en los centros adscritos. Mientras que para los alumnos de las universidades privadas y de los centros adscritos el segundo método percibido más frecuente es la *Exposición con libro a disposición del alumno* ($\bar{x} = 4.15$ en las privadas y $\bar{x} = 4.05$ en los centros adscritos) en las universidades públicas es la *Exposición apoyada en PowerPoint* ($\bar{x} = 3.73$ en las públicas). Como queda reflejado, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) de una magnitud entre muy baja y moderada ($\eta^2 < .05$), al valorar cada uno de los métodos en función del tipo de centro, salvo en el caso de la *Exposición y copia de apuntes* ($p > .05$).

Tabla 7.58. Frecuencia de uso de los Métodos de Exposición según el tipo de centro

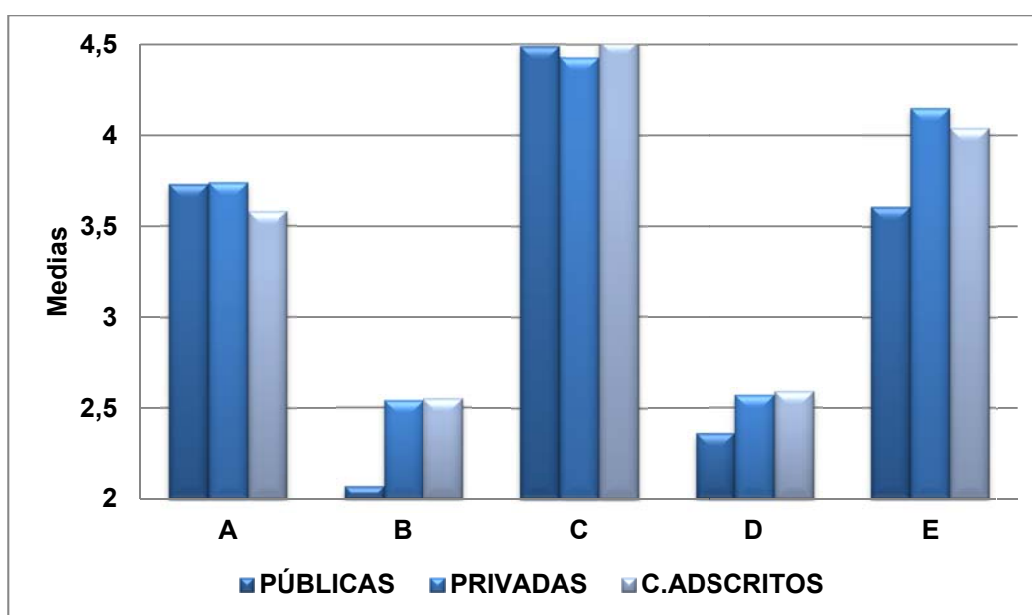
DESCRIP- TORES	PÚBLICAS (N =1641)		PRIVADAS (N =206)		C.ADSCRITOS (N =705)		F	p	η^2	Comparacio- nes entre pares	Kruskal -Wallis* (p)
	Media	σ	Media	σ	Media	σ					
Exposición apoyada en PowerPoint	3.73	0.97	3.75	0.88	3.58	1.06	5.76	.003	.004	Pública > C. Adscrito	8.86 (.012)
Exposición con recursos tecnológicos	2.06	1.06	2.52	1.05	2.55	1.18	57.94	.000	.043	Privada > Pública; C. Adscrito > Pública;	112.67 (.000)
Exposición y copia de apuntes	4.48	.70	4.44	0.67	4.54	0.71	1.65	.193	.001	---	6.34 (.042)
Exposición con pizarra tradicional	2.36	1.00	2.57	1.07	2.60	1.14	13.97	.000	.011	Privada > Pública; C. Adscrito > Pública;	23.69 (.000)
Exposición con libro a disposición del alumno	3.61	1.28	4.15	0.96	4.05	1.11	43.37	.000	.032	Privada > Pública; C. Adscrito > Pública;	81.26 (.000)

Nota. Se ha calculado el ANOVA de medidas repetidas para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes métodos. A continuación se presentan los datos obtenidos de los alumnos de las universidades públicas ($F = 1682.45$; $p < .000$; $\eta^2 = .506$), de las universidades privadas ($F = 211.57$; $p < .000$; $\eta^2 = .508$) y de los centros adscritos ($F = 512.02$; $p < .000$; $\eta^2 = .421$).

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos cuando no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas, se ha calculado la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para confirmar si los resultados se mantienen. En este caso se confirman los resultados obtenidos.

Seguidamente se presenta el Gráfico 7.19 donde se puede apreciar que se registran medias similares, especialmente entre las privadas y los centros adscritos, al analizar la frecuencia de uso percibida por los alumnos sobre los Métodos de Exposición. En general, los alumnos de las universidades públicas son quienes obtienen una media ligeramente menor a los otros tipos de centros en cuanto a la percepción de este tipo de métodos. Los tres tipos de centros coinciden en señalar como el método más frecuente la *Exposición y copia de apuntes* (C) y como los menos frecuentes, uno de los más innovadores como es la *Exposición con recursos tecnológicos* (B) y uno de los más tradicionales como es la *Exposición con pizarra tradicional* (D).

Gráfico 7.19. Frecuencia de uso de los Métodos de Exposición según el tipo de centro



Nota. (A) Exposición apoyada en PowerPoint; (B) Exposición con recursos tecnológicos; (C) Exposición y copia de apuntes; (D) Exposición con pizarra tradicional; (E) Exposición con libro a disposición del alumno.

3.2.2 Percepción de la utilidad de los Métodos de Exposición según el tipo de centro

Siguiendo con el análisis de los Métodos de Exposición pero esta vez centrando la atención en la utilidad percibida en función del tipo de centro, se puede observar en la Tabla 7.59 que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre muy

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

bajas y bajas al valorar cada uno de estos métodos. Los alumnos de los tres tipos de centros coinciden en señalar como los dos métodos más útiles la *Exposición y copia de apuntes* ($\bar{x} = 3.76$ en las públicas, $\bar{x} = 4.06$ en las privadas y $\bar{x} = 4.03$ en los centros adscritos) y la *Exposición con libro a disposición del alumno* ($\bar{x} = 3.74$ en las públicas, $\bar{x} = 4.05$ en las privadas y $\bar{x} = 4.05$ en los centros adscritos). Por otro lado, el método percibido como menos útil es la *Exposición con recursos tecnológicos* ($\bar{x} = 2.50$ en las públicas, $\bar{x} = 2.73$ en las privadas y $\bar{x} = 2.87$ en los centros adscritos).

Tabla 7.59. Percepción de la utilidad de los Métodos de Exposición en función del tipo de centro

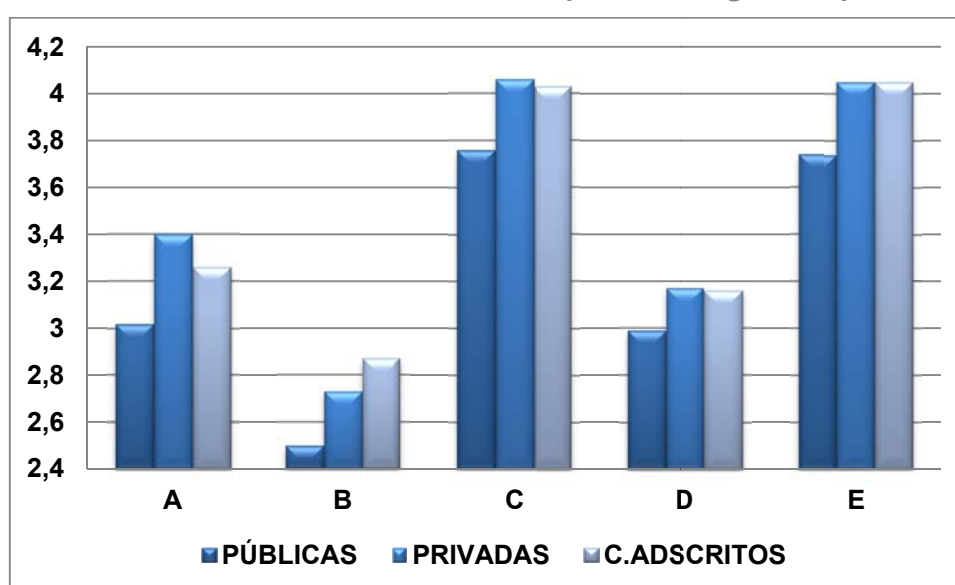
DESCRIP- TORES	PÚBLICAS (N =1582)		PRIVADAS (N =197)		C.ADSCRITOS (N =688)		F	p	η^2	Comparaciones entre pares	Kruskal- Wallis* (p)
	Media	σ	Media	σ	Media	σ					
Exposición apoyada en PowerPoint	3.02	1.10	3.40	1.08	3.26	1.12	19.13	.000	.015	Privada > Pública; C. Adscrito > Pública;	41.85 (.000)
Exposición con recursos tecnológicos	2.50	1.20	2.73	1.17	2.87	1.19	25.80	.000	.020	Privada > Pública; C. Adscrito > Pública;	49.97 (.000)
Exposición y copia de apuntes	3.76	0.90	4.06	0.84	4.03	0.92	26.32	.000	.020	Privada > Pública; C. Adscrito > Pública;	63.17 (.000)
Exposición con pizarra tradicional	2.99	1.04	3.17	1.11	3.16	1.08	8.79	.000	.007	Privada > Pública; C. Adscrito > Pública;	20.85 (.000)
Exposición con libro a disposición del alumno	3.74	0.98	4.05	0.82	4.05	0.92	29.41	.000	.022	Privada > Pública; C. Adscrito > Pública;	62.91 (.000)

Nota. Se ha calculado el ANOVA de medidas repetidas para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes métodos. A continuación se presentan los datos obtenidos de los alumnos de las universidades públicas ($F = 520.22$; $p < .000$; $\eta^2 = .248$), de las universidades privadas ($F = 72.24$; $p < .000$; $\eta^2 = .269$) y de los centros adscritos ($F = 218.76$; $p < .000$; $\eta^2 = .242$).

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con la prueba de homogeneidad de varianzas ($p > .05$) y en aquellos casos en los que no se ha asumido, se ha realizado además el contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis ($p < .05$), confirmándose los datos obtenidos.

Como se puede observar en el Gráfico 7.20, como ya ocurriera con la frecuencia de uso, son los alumnos de las universidades públicas quienes obtienen las medias más bajas al analizar la utilidad percibida por los alumnos sobre los Métodos de Exposición. También las medias de los alumnos de las universidades privadas y de los centros adscritos guardan gran similitud entre sí. Los dos Métodos de Exposición percibidos como menos útiles por los tres tipos de centros son la *Exposición con recursos tecnológicos* (B) y la *Exposición con pizarra tradicional* (D).

Gráfico 7.20. Utilidad de los Métodos de Exposición según el tipo de centro



Nota. (A) Exposición apoyada en PowerPoint; (B) Exposición con recursos tecnológicos; (C) Exposición y copia de apuntes; (D) Exposición con pizarra tradicional; (E) Exposición con libro a disposición del alumno.

Se presenta a continuación a modo de síntesis qué Métodos de Exposición son los considerados más frecuentes y más útiles. Como se puede observar (Tabla 7.60) están ordenados los métodos de mayor a menor según sus medias y además se ofrecen los resultados obtenidos de la comparación entre pares de las medias de Tukey. En rasgos generales, los alumnos de los tres tipos de centros utilizan criterios muy similares para ordenar estos métodos según la frecuencia de uso y la utilidad percibida, encontrándose más similitudes entre las privadas y los centros adscritos que con respecto a las universidades públicas.

Tabla 7.60. Percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Exposición

MÉTODOS DE EXPOSICIÓN	FRECUENCIA DE USO						UTILIDAD											
	PÚBLICAS (N =1641)			PRIVADAS (N =206)			C.ADSCRITOS (N =705)			PÚBLICAS (N =1582)			PRIVADAS (N =197)			C.ADSCRITOS (N =688)		
	ORDEN $\bar{x}$	TUKEY	ORDEN $\bar{x}$	TUKEY	ORDEN $\bar{x}$	TUKEY	ORDEN $\bar{x}$	TUKEY	ORDEN $\bar{x}$	TUKEY	ORDEN $\bar{x}$	TUKEY	ORDEN $\bar{x}$	TUKEY	ORDEN $\bar{x}$	TUKEY		
C	C> TODOS	C	C> TODOS	C	C> TODOS	C	C> TODOS	C	C> TODOS	C	C> TODOS	C	C> TODOS	C	C> TODOS	E	E>A; E>B; E>D;	
A	A>B; A>D; A>E;	E	E>A; E>B; E>D;	E	E>A; E>B; E>D;	E	E>A; E>B; E>D;	E	E>A; E>B; E>D;	E	E>A; E>B; E>D;	E	E>A; E>B; E>D;	E	E>A; E>B; E>D;	C	C>A; C>B; C>D;	
E	E>B; E>D;	A	A>B; A>D;	A	A>B; A>D;	A	A>B; A>D;	A	A>B; A>D;	A	A>B; A>D;	A	A>B; A>D;	A	A>B; A>D;	A	A>B; A>D;	
D	D>B;	D	---	D	---	D	---	D	D>B;	D	D>B;	D	D>B;	D	D>B;	D	D>B;	
B	---	B	---	B	---	B	---	B	---	B	---	B	---	B	---	B	---	

Nota. (A) Exposición apoyada en PowerPoint; (B) Exposición con recursos tecnológicos; (C) Exposición y copia de apuntes; (D) Exposición con pizarra tradicional; (E) Exposición con libro a disposición del alumno.

Con el fin de facilitar la comprensión de los resultados obtenidos, se sintetizarán las diferencias más relevantes encontradas en los distintos centros al valorar la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Exposición en el Cuadro 7.6.

Cuadro 7.6. Percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición según el tipo de centro

FRECUENCIA DE USO Y UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE EXPOSICIÓN SEGÚN EL TIPO DE CENTRO	
-	Existen diferencias estadísticamente significativas en todos los Métodos de Exposición aunque se consideran bajas.
-	Los alumnos de los tres tipos de centros utilizan criterios muy similares para ordenar estos métodos según la frecuencia de uso y la utilidad percibida, encontrándose más similitudes entre las privadas y los centros adscritos que con respecto a las universidades públicas que son quienes obtienen las medias más bajas a la hora de analizar la utilidad percibida
-	Los dos métodos percibidos más frecuentes y más útiles en los tres tipos de centros son la <i>Exposición y copia de apuntes</i> y la <i>Exposición con libro a disposición del alumno</i> . En los alumnos de las universidades públicas hay una ligera variación en cuanto a la percepción de su frecuencia. La <i>Exposición con libro a disposición del alumno</i> se queda en tercera posición y en segundo lugar está la <i>Exposición apoyada en PowerPoint</i> .
-	Los dos Métodos de Exposición percibidos como menos útiles por los tres tipos de centros son la <i>Exposición con recursos tecnológicos</i> (B) y la <i>Exposición con pizarra tradicional</i> (D).
-	Los tres tipos de centros consideran más frecuente la <i>Exposición apoyada en PowerPoint</i> que la <i>Exposición con recursos tecnológicos</i> y que la <i>Exposición con pizarra tradicional</i> y, sólo en las públicas, además más frecuente que la <i>Exposición con libro a disposición del alumno</i> . Por lo que respecta a su utilidad, mientras que los alumnos de los tres tipos de centros perciben que la <i>Exposición apoyada en PowerPoint</i> es más útil que la <i>Exposición con recursos tecnológicos</i> , sólo los alumnos de las universidades privadas, además lo perciben más útil que la <i>Exposición con pizarra tradicional</i> .
-	En los tres tipos de centros también coinciden en señalar más útil la <i>Exposición con pizarra tradicional</i> que la <i>Exposición con recursos tecnológicos</i> . Precisamente este método es el percibido como menos frecuente y menos útil, lo que resulta un dato interesante.

3.2.3 Percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro

Al analizar la frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro, se puede comprobar en la Tabla 7.61 que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de todos los Métodos de Aprendizaje ($p < .05$) salvo en la percepción de los *Trabajos individuales* ($p = .114$) y los *Debates* ($p = .868$). A la hora de valorar la magnitud de estas diferencias se consideran bajas ($\eta^2 \leq .025$).

Tanto los alumnos de las universidades públicas como de los centros adscritos coinciden en señalar los *Trabajos en grupo* como el método más frecuente ($\bar{x} = 4.42$, en las públicas y $\bar{x} = 4.46$, en los centros adscritos). En cambio, los alumnos de las universidades privadas señalan como más frecuentes los *Ejercicios hechos en clase* ($\bar{x}$

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

= 4.31). Éste es precisamente el método que señalan en segundo lugar los alumnos de las públicas y de los centros adscritos ($\bar{x} = 4.09$, en las públicas y $\bar{x} = 4.19$, en los centros adscritos). Los alumnos de las universidades privadas señalan en segundo lugar los *Trabajos individuales* ($\bar{x} = 4.08$). En lo que sí coinciden todos los centros es en señalar el *Estudio acompañado* ($\bar{x} = 2.51$ en las públicas, $\bar{x} = 2.71$ en las privadas y $\bar{x} = 2.63$ en los centros adscritos) como el método menos frecuente.

Tabla 7.61. Frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro

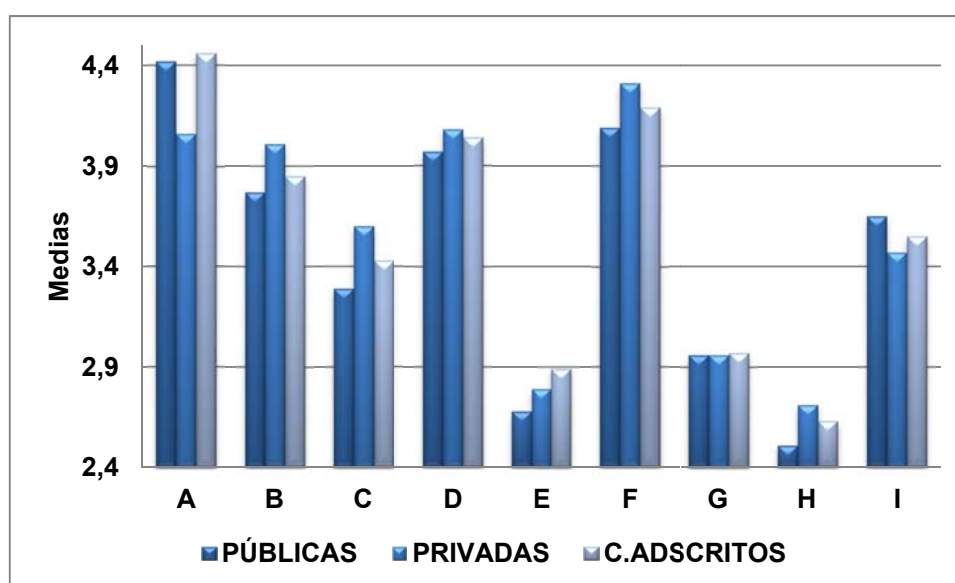
DESCRIP- TORES	PÚBLICAS (N = 1589)		PRIVADAS (N = 194)		C.ADSCRITOS (N = 706)		F	p	η^2	Comparaciones entre pares	Kruskal- Wallis* (p)
	Media	σ	Media	σ	Media	σ					
Trabajos en grupo	4.42	0.68	4.06	0.74	4.46	0.66	33.81	.000	.025	Pública > Privada; C. Adscrito > Privada;	67.33 (.000)
Explicaciones del profesor	3.77	0.90	4.01	0.83	3.85	0.91	8.60	.000	.007	Privada > Pública;	17.81 (.000)
Estudio individual	3.29	0.92	3.60	0.85	3.43	0.94	14.25	.000	.011	Privada > Pública; C. Adscrito > Pública;	27.43 (.000)
Trabajos individuales	3.97	0.94	4.08	0.86	4.04	0.92	2.17	.114	.002	---	4.06 (.131)
Explicaciones / exposiciones de compañeros	2.68	1.18	2.79	1.24	2.89	1.22	7.81	.000	.006	C. Adscrito > Pública;	15.47 (.000)
Ejercicios hechos en clase	4.09	0.77	4.31	0.70	4.19	0.77	10.38	.000	.008	C. Adscrito > Pública;	23.55 (.000)
Debates	2.96	1.07	2.96	1.16	2.97	1.00	0.14	.868	.000	---	0.42 (.813)
Estudio acompañado	2.51	1.06	2.71	1.12	2.63	1.09	4.76	.009	.004	Privada > Pública;	9.38 (.009)
Tutorías	3.65	0.91	3.47	0.95	3.55	0.96	5.34	.005	.004	Pública > C. Adscrito;	10.84 (.004)

Nota. Se ha calculado el ANOVA de medidas repetidas para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes métodos. A continuación se presentan los datos obtenidos de los alumnos de las universidades públicas ($F = 906.74$; $p < .000$; $\eta^2 = .363$), de las universidades privadas ($F = 92.88$; $p < .000$; $\eta^2 = .325$) y de los centros adscritos ($F = 375.44$; $p < .000$; $\eta^2 = .347$).

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con la prueba de homogeneidad de varianzas ($p > .05$) y en aquellos casos en los que no se ha asumido, se ha realizado además el contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis ($p < .05$). En este caso se confirman los resultados obtenidos salvo en el caso de los *Debates*.

A continuación se puede observar en el Gráfico 7.21 la frecuencia de uso percibida de los Métodos de Aprendizaje en función del tipo de centro. Las medias de los tres tipos de centros guardan gran similitud en sus medias aunque los alumnos de las universidades públicas son quienes presentan, en general, unas medias inferiores frente a los alumnos de las universidades privadas y de los centros adscritos. Los alumnos de las universidades privadas perciben menos frecuente los *Trabajos en grupo* (A) frente a los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos. Son los alumnos de las universidades privadas quienes obtienen una media ligeramente superior con respecto a la percepción de la frecuencia de uso de las *Explicaciones del profesor* (B), el *Estudio individual* (C) y el *Estudio acompañado* (H) frente a los alumnos de las universidades públicas. En cambio, son los alumnos de los centros adscritos quienes obtienen una media superior a la hora de percibir la frecuencia de uso con que se utiliza el *Estudio individual* (C), las *Explicaciones / exposiciones de compañeros* (E) y los *Ejercicios hecho en clase* (F) frente a los alumnos de las universidades públicas.

Gráfico 7.21. Frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro



Nota. (A) Trabajos en grupo; (B) Explicaciones del profesor; (C) Estudio individual; (D) Trabajos individuales; (E) Explicaciones / exposiciones de compañeros; (F) Ejercicios hechos en clase; (G) Debates; (H) Estudio acompañado; (I) Tutorías.

Una vez analizada la frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje, se presenta el análisis de la utilidad percibida por los alumnos en función del tipo de centro.

3.2.4 Percepción de la utilidad de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro

Se puede observar en la Tabla 7.62 que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), aunque de una magnitud muy baja ($\eta^2 \leq .011$), al valorar la percepción de la utilidad de todos los métodos salvo en las *Explicaciones/exposiciones de compañeros*, el *Estudio acompañado* y las *Tutorías* ($p > .05$).

Los alumnos de los tres tipos de centros señalan como los dos métodos más útiles los *Trabajos individuales* ($\bar{x} = 4.20$ en las públicas, $\bar{x} = 4.31$ en las privadas y $\bar{x} = 4.27$ en los centros adscritos) y los *Ejercicios hechos en clase* ($\bar{x} = 4.11$ en las públicas, $\bar{x} = 4.34$ en las privadas y $\bar{x} = 4.19$ en los centros adscritos). También coinciden los tres tipos de centros en señalar como el método menos útil las *Tutorías* ($\bar{x} = 3.33$ en las públicas, $\bar{x} = 3.18$ en las privadas y $\bar{x} = 3.37$ en los centros adscritos). En el caso de los alumnos de las universidades públicas, a la hora de valorar poco útil el *Estudio acompañado* ($\bar{x} = 3.33$).

Tabla 7.62. Utilidad de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro

DESCRIP- TORES	PÚBLICAS (N = 1559)		PRIVADAS (N = 187)		C.ADSCRITOS (N = 699)		F	p	η^2	Comparaciones entre pares	Kruskal -Wallis* (p)
	Media	σ	Media	σ	Media	σ					
Trabajos en grupo	3.89	0.96	3.66	1.11	3.91	0.97	5.30	.005	.004	Pública > Privada; C. Adscrito > Privada;	8.30 (.016)
Explicaciones del profesor	4.01	0.83	4.17	0.73	4.10	0.82	6.64	.001	.005	Privada > Pública; C. Adscrito > Pública;	13.03 (.001)
Estudio individual	3.74	0.91	3.98	0.77	3.73	0.91	7.46	.001	.006	Privada > Pública; Privada > C. Adscrito;	14.00 (.001)
Trabajos individuales	4.20	0.84	4.31	0.74	4.27	0.81	3.51	.030	.003	---	6.76 (.034)
Explicaciones / exposiciones de compañeros	3.39	1.26	3.47	1.27	3.43	1.31	0.48	.616	.000	---	1.55 .461
Ejercicios hechos en clase	4.11	0.82	4.34	0.70	4.19	0.79	8.21	.000	.006	Privada > Pública;	16.49 .000
Debates	3.66	1.07	3.72	1.17	3.44	1.06	13.94	.000	.011	Pública > C. Adscrito; Privada > C. Adscrito;	32.47 .000
Estudio acompañado	3.33	1.12	3.50	1.14	3.38	1.13	2.55	.079	.002	---	5.19 (.075)
Tutorías	3.33	1.02	3.18	1.14	3.37	1.00	0.82	.439	.001	---	1.03 (.597)

Nota. Se ha calculado el ANOVA de medidas repetidas para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes métodos. A continuación se presentan los datos obtenidos de los alumnos de las universidades públicas ($F = 223.95$; $p < .000$; $\eta^2 = .126$), de las universidades privadas ($F = 40.04$; $p < .000$; $\eta^2 = .177$) y de los centros adscritos ($F = 121.20$; $p < .000$; $\eta^2 = .148$).

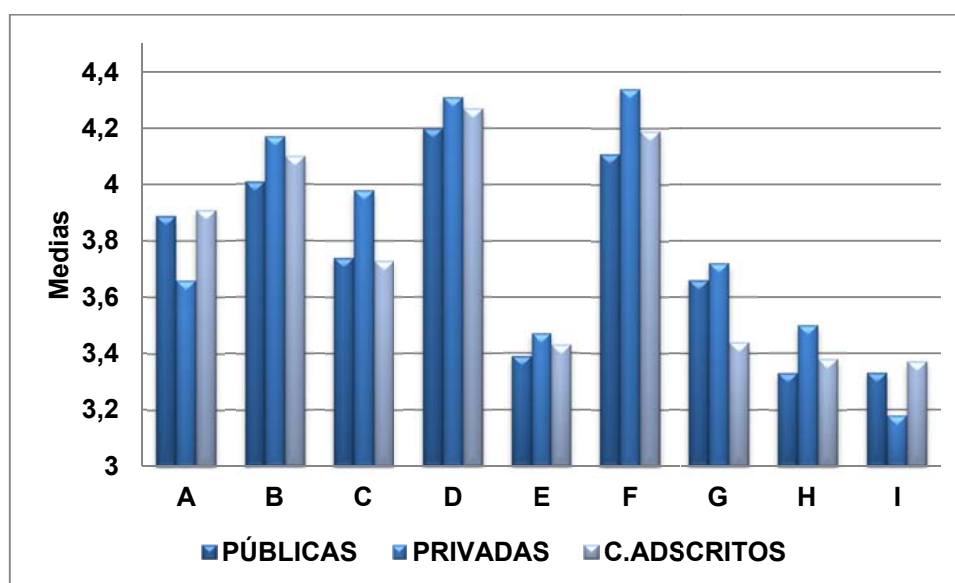
* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con la prueba de homogeneidad de varianzas ($p > .05$) y en aquellos casos en los que no se ha asumido, se ha realizado además el contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis ($p < .05$), confirmándose los datos obtenidos.

En el Gráfico 7.22 se puede observar que los tres tipos de centros recogen medias similares al analizar la utilidad percibida por los alumnos sobre los Métodos de Aprendizaje. En general, los alumnos de las universidades privadas son quienes presentan unas medias superiores a la hora de percibir la utilidad de los Métodos de Aprendizaje salvo en los *Trabajos en grupo* y en *Tutorías*, aunque en estas últimas no se

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

encuentran diferencias estadísticamente significativas. Son los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos quienes tienen unas medias superiores en la percepción de la utilidad de los *Trabajos en grupo* frente a los alumnos de las universidades privadas. En cambio, son los alumnos de las universidades privadas quienes obtienen una media superior a los alumnos de las públicas y de los centros adscritos a la hora de percibir la utilidad de las *Explicaciones del profesor* (B) y el *Estudio individual* (C). Tanto los alumnos de las universidades públicas como de las privadas perciben más útil los *Debates* (G) frente a los alumnos de los centros adscritos. Los *Ejercicios hechos en clase* (F), uno de los métodos percibidos como más útil, registra una media mayor entre los alumnos de las universidades privadas frente a los alumnos de las universidades públicas.

Gráfico 7.22. Utilidad de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro



Nota. (A) Trabajos en grupo; (B) Explicaciones del profesor; (C) Estudio individual; (D) Trabajos individuales; (E) Explicaciones / exposiciones de compañeros; (F) Ejercicios hechos en clase; (G) Debates; (H) Estudio acompañado; (I) Tutorías.

Como ya se hiciera al presentar los resultados obtenidos de los Métodos de Exposición tanto de la frecuencia de uso como de la utilidad percibida según el tipo de centro, se muestra a continuación, a modo de síntesis, qué Métodos de Aprendizaje son los considerados más frecuentes y más útiles (Tabla 7.63). Por un lado se ofrecen los

resultados obtenidos de las valoraciones de los Métodos de Aprendizaje que están ordenados de mayor a menor según sus medias y por otro lado, quedan registrados los resultados obtenidos de la comparación entre pares de las medias de Tukey.

En rasgos generales, los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos utilizan los mismos criterios para ordenar estos métodos según la frecuencia de uso y la utilidad percibida (teniendo en cuenta tanto su ordenación por medias como los resultados de la comparación entre pares de las medias de Tukey).

Inmediatamente después de la Tabla 7.63 se presenta a modo de síntesis el Cuadro 7.7 donde se recogen las diferencias encontradas que son más relevantes al valorar la frecuencia de uso y la utilidad percibida de los Métodos de Aprendizaje en función del tipo de centro al que pertenecen los alumnos.

Tabla 7.63. Percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Aprendizaje

FRECUENCIA DE USO										UTILIDAD			
PÚBLICAS (N = 1589)					PRIVADAS (N = 1594)					PÚBLICAS (N = 1559)			
C.ADSCRITOS (N = 706)					C.ADSCRITOS (N = 187)					C.ADSCRITOS (N = 699)			
ORDEN	$\bar{x}$	TUKEY	ORDEN	$\bar{x}$	TUKEY	ORDEN	$\bar{x}$	TUKEY	ORDEN	$\bar{x}$	TUKEY	ORDEN	$\bar{x}$
A	A>TODOS	F	F>TODOS	A	A>TODOS	D	D>TODOS	F	D>TODOS	F	F>A; F>B; F>C; F>E; F>G; F>H; F>I;	D	D>TODOS
F	F>B; F>C; F>D; F>E; F>G; F>H; F>I;	D	D>C; D>E; D>G; D>H; D>I;	F	F>B; F>C; F>D; F>E; F>G; F>H; F>I;	F	F>A; F>B; F>C; F>E; F>G; F>H; F>I;	D	D>A; D>B; D>C; D>E; D>G; D>H; D>I;	F	F>A; F>B; F>C; F>E; F>G; F>H; F>I;	F	F>A; F>B; F>C; F>E; F>G; F>H; F>I;
D	D>B; D>C; D>E; D>G; D>H; D>I;	A	A>C; A>E; A>G; A>H; A>I;	D	D>B; D>C; D>E; D>G; D>H; D>I;	B	B>A; B>C; B>E; B>G; B>H; B>I;	B	B>A; B>C; B>E; B>G; B>H; B>I;	B	B>A; B>C; B>E; B>G; B>H; B>I;	B	B>A; B>C; B>E; B>G; B>H; B>I;
B	B>C; B>E; B>G; B>H; B>I;	B	B>C; B>E; B>G; B>H; B>I;	B	B>C; B>E; B>G; B>H; B>I;	A	A>C; A>E; A>G; A>H; A>I;	C	C>A; C>E; C>G; C>H; C>I;	A	A>C; A>E; A>G; A>H; A>I;	A	A>C; A>E; A>G; A>H; A>I;
I	I>C; I>E; I>G; I>H;	C	C>E; C>G; C>H;	I	I>C; I>E; I>G; I>H;	C	C>E; C>G; C>H; C>I;	G	G>E; G>H; G>I;	C	C>E; C>G; C>H; C>I;	C	C>E; C>G; C>H; C>I;
C	C>E; C>G; C>H;	I	I>E; I>G; I>H;	C	C>E; C>G; C>H;	G	G>E; G>H; G>I;	A	A>I;	G	---	G	---
G	G>E; G>H;	G	G>H;	G	G>H;	E	---	H	H>I;	E	---	E	---
E	E>H;	E	E>H;	E	E>H;	H	---	E	E>I;	H	---	H	---
H	---	H	---	H	---	I	---	I	---	I	---	I	---

Nota. (A) Trabajos en grupo; (B) Explicaciones del profesor; (C) Estudio individual; (D) Trabajos individuales; (E) Explicaciones / exposiciones de compañeros; (F) Ejercicios hechos en clase; (G) Debates; (H) Estudio acompañado; (I) Tutorías.

Cuadro 7.7. Percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Aprendizaje según el tipo de centro

FRECUENCIA DE USO Y UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE APRENDIZAJE SEGÚN EL TIPO DE CENTRO	
-	Los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos utilizan criterios muy similares para ordenar los Métodos de Aprendizaje según la frecuencia de uso y la utilidad percibida. Los alumnos de las privadas difieren en su valoración ligeramente frente a los alumnos de las públicas y de los centros adscritos.
-	Los alumnos de los tres tipos de centros coinciden en señalar los <i>Trabajos individuales</i> y los <i>Ejercicios hechos en clase</i> como los Métodos de Aprendizaje más útiles.
-	El método percibido más frecuente por los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos son los <i>Trabajos en grupo</i> pero en cambio, el más útil para ambos tipos de centros son los <i>Trabajos individuales</i> , lo que resulta interesante.
-	Los alumnos de las universidades privadas valoran por debajo que los alumnos de las públicas y de los centros adscritos los <i>Trabajos en grupo</i> tanto al valorar su frecuencia de uso como su utilidad.
-	Los tres tipos de centros coinciden en señalar entre los métodos menos frecuentes y menos útiles el <i>Estudio acompañado</i> y las <i>Explicaciones / exposiciones de compañeros</i> .
-	A la hora de valorar las <i>Explicaciones del profesor</i> , el <i>Estudio individual</i> , los <i>Trabajos individuales</i> y los <i>Debates</i> las medias son ligeramente más altas al valorar su utilidad que al valorar su frecuencia de uso.
-	A la hora de valorar la frecuencia de uso, las <i>Tutorías</i> ocupan una posición intermedia. En cambio, si se considera su utilidad, tiene una media menor, llegando a considerarse el método percibido menos útil por los tres tipos de centros.
-	Los alumnos de los tres tipos de centros consideran más frecuente y más útil las <i>Explicaciones del profesor</i> que el <i>Estudio Individual</i> , que las <i>Explicaciones/ exposiciones de compañeros</i> , que los <i>Debates</i> , que el <i>Estudio acompañado</i> y que las <i>Tutorías</i> .
-	Los tres tipos de centro señalan que las <i>Explicaciones del profesor</i> son percibidas más útiles que los <i>Trabajos en grupo</i> .

3.2.5 Percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación según el tipo de centro

Desde una visión más general queda de manifiesto en la Tabla 7.64 que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), entre bajas y moderadas ($\eta^2 \leq .045$), al valorar la frecuencia de uso en todos los Métodos de Evaluación salvo en los *Trabajos teóricos* y las *Pruebas abiertas* ($p > .05$).

Como se puede observar, las *Pruebas tipo test u objetivas* son el método percibido más frecuente por los alumnos de las universidades privadas ($\bar{x} = 3.82$) y de los centros adscritos ($\bar{x} = 3.79$) y las *Pruebas abiertas* ($\bar{x} = 3.72$) en el caso de las universidades públicas, aunque en este caso las diferencias no son estadísticamente significativas ($p >$

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

.05). Si nos fijamos en el segundo método más frecuente, se puede observar que los alumnos de las universidades privadas y de los centros adscritos sitúan a las *Pruebas abiertas* ($\bar{x} = 3.72$ en las privadas y $\bar{x} = 3.71$ en los centros adscritos) mientras que en los alumnos de las universidades públicas son los *One-minute-papers* ($\bar{x} = 3.59$). Si coinciden los tres tipos de centros en señalar que el método menos frecuente son los *Exámenes de problemas y/o casos prácticos* ($\bar{x} = 1.73$ en las públicas, $\bar{x} = 2.48$ en las privadas y $\bar{x} = 1.87$ en los centros adscritos).

Tabla 7.64. Frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación según el tipo de centro

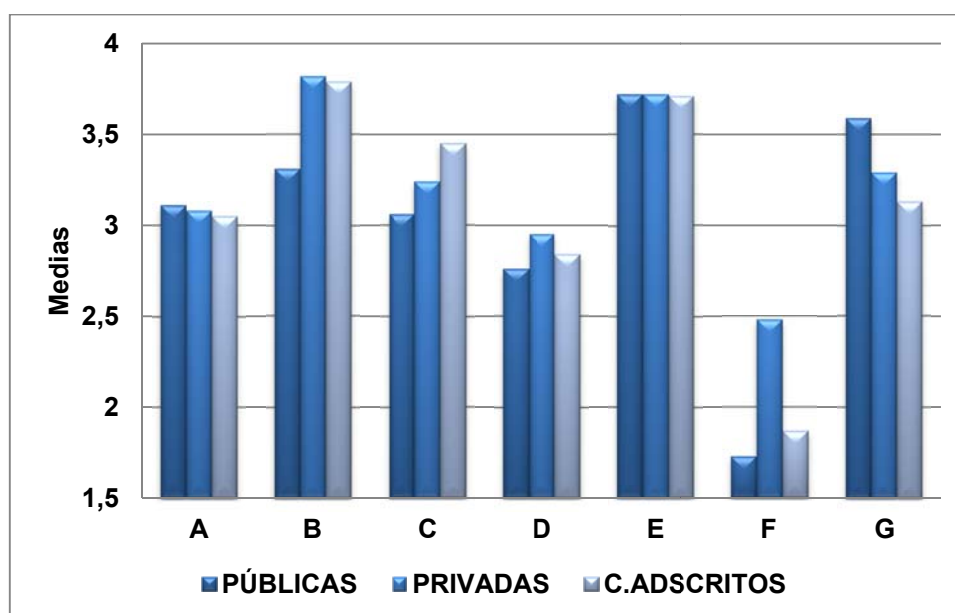
DESCRIP- TORES	PÚBLICAS (N =1588)		PRIVADAS (N = 200)		C.ADSCRITOS (N =683)		F	p	η^2	Compara- ciones entre pares	Kruskal- Wallis* (p)
	Media	σ	Media	σ	Media	σ					
Trabajos teóricos	3.11	0.97	3.08	1.06	3.05	0.99	0.43	.652	.000	---	1.08 (.583)
Pruebas tipo test u objetivas	3.31	1.09	3.82	0.90	3.79	0.96	61.89	.000	.045	Privada > Pública; C. Adscrito > Pública;	111.88 (.000)
Porfolios	3.06	0.97	3.24	0.94	3.45	0.90	40.13	.000	.030	C. Adscrito > Pública; C. Adscrito > Privada;	78.44 (.000)
Pruebas o exámenes de preguntas cortas	2.76	1.02	2.95	1.10	2.84	1.05	3.59	.028	.003	Privada > Pública;	7.83 (.020)
Pruebas abiertas	3.72	0.91	3.72	0.83	3.71	0.89	.06	.943	.000	---	0.22 (.894)
Exámenes de problemas / casos prácticos	1.73	1.02	2.48	1.26	1.87	1.05	48.48	.000	.036	Privada > Pública; Privada > C. Adscrito; C. Adscrito > Pública;	84.73 (.000)
<i>One-Minute Papers</i>	3.59	1.17	3.29	1.29	3.13	1.20	42.82	.000	.032	Pública > Privada; Pública > C. Adscrito;	84.17 (.000)

Nota. Se ha calculado el ANOVA de medidas repetidas para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes métodos. A continuación se presentan los datos obtenidos de los alumnos de las universidades públicas ($F = 722.34$; $p < .000$; $\eta^2 = .313$), de las universidades privadas ($F = 46.38$; $p < .000$; $\eta^2 = .189$) y de los centros adscritos ($F = 329.54$; $p < .000$; $\eta^2 = .326$).

* Al haber un número desigual de sujetos entre los grupos, se ha contrastado con la prueba de homogeneidad de varianzas ($p > .05$) y en aquellos casos en los que no se ha asumido, se ha realizado además el contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis ($p < .05$), confirmándose los datos obtenidos.

Tal y como se presenta en el Gráfico 7.23, los tres tipos de centros recogen medias similares al analizar la frecuencia de uso percibida por los alumnos sobre los Métodos de Evaluación. En general, los alumnos de las universidades públicas son quienes presentan unas medias inferiores en todos los Métodos de Evaluación salvo en su percepción de la frecuencia de uso de los *Trabajos teóricos* (A) y los *One-Minute papers* (G) como Métodos de Evaluación. El método valorado como menos frecuente por los tres tipos de centros son los *Exámenes de problemas / casos prácticos* (F).

Gráfico 7.23. Frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación según el tipo de centro



Nota. (A) Trabajos teóricos; (B) Pruebas tipo test u objetivas; (C) Portfolios; (D) Pruebas o exámenes de preguntas cortas; (E) Pruebas abiertas; (F) Exámenes de problemas / casos prácticos; (G) *One-Minute Papers*.

3.2.6 Percepción de la utilidad de los Métodos de Evaluación según el tipo de centro

Tras analizar la frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación, se procede a analizar la utilidad percibida por los alumnos en función del tipo de centro. Así, en la Tabla 7.65 se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en todos los métodos salvo en los *Trabajos teóricos*. Estas diferencias se consideran entre muy bajas y bajas ($\eta^2 \leq .017$) salvo en el caso de las *Pruebas tipo test*

CAPÍTULO 7: Análisis de los resultados

cuyo porcentaje más alto se encuentra en el tramo temporal *Entre 5-10 horas* y en los centros adscritos donde también el porcentaje más alto se encuentra en el tramo temporal *Entre 5-10 horas* pero esta vez dentro de las Actividades Académicas Individuales.

Si se centra la atención en las diferencias por centro según los tramos temporales, se puede observar que es en el tramo de *Entre 15-20 horas* donde los alumnos de los centros adscritos obtienen siempre mayor porcentaje en las cuatro tareas académicas con respecto a los alumnos de las públicas y las privadas.

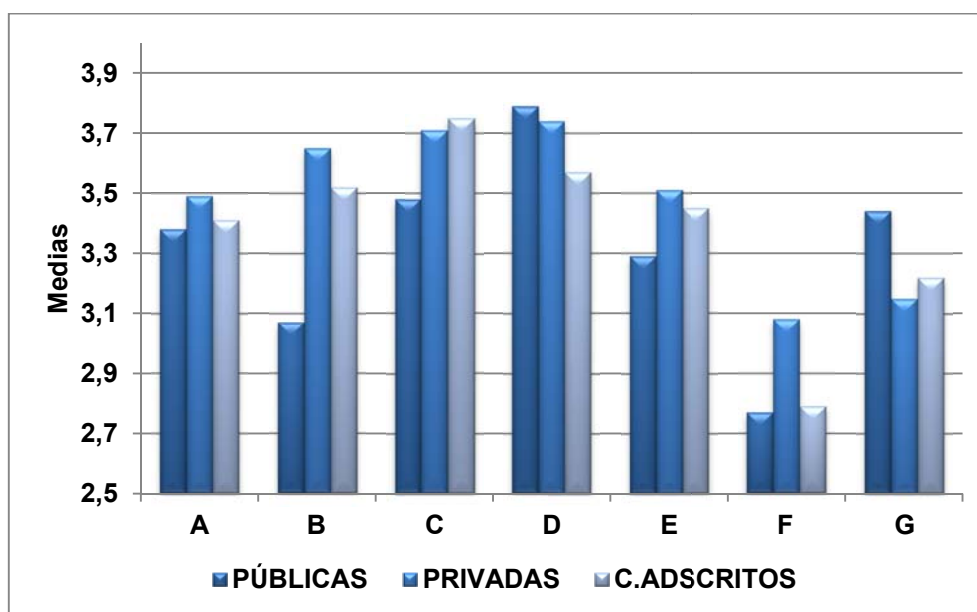
Como se puede observar, aunque las diferencias son estadísticamente significativas, éstas se consideran muy bajas, ya que los coeficientes de contingencia que se han presentado en cada una de las relaciones, muestran valores de magnitudes de las relaciones irrelevantes ($C \leq .15$).

Si nos centramos en analizar las tareas académicas, el mayor porcentaje de alumnos dedican entre una y 10 horas semanales al *Estudio*, (un 68.5% de los alumnos de las universidades públicas, un 70.4% de las privadas y un 70.3% de los centros adscritos). Sólo en torno al 10% de los alumnos de los tres tipos de centros afirman dedicar menos de una hora en su estudio.

Al valorar las *Actividades Académicas Individuales*, alrededor de un 70% de los alumnos afirman dedicar entre una y 10 horas semanales (un 73.3% en las universidades públicas, un 74.3% de las privadas y un 70.3% de los centros adscritos). En torno al 11% de los alumnos de los tres tipos de centros afirman dedicar entre 15 y más de 20 horas semanales a la realización de estas tareas individuales.

Según el Gráfico 7.24, en general, los alumnos de las universidades públicas son quienes presentan unas medias inferiores frente a los alumnos de las universidades privadas y de los centros adscritos salvo a la hora de valorar la utilidad de las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* (D) y los *One-Minute papers* (G). Los alumnos de las privadas y de los centros adscritos son quienes registran las medias más altas frente a los alumnos de las públicas en las *Pruebas tipo test u objetivas* (B), los *Portfolios* (C) y las *Pruebas abiertas* (E). En cambio, los alumnos de las universidades privadas obtienen una media superior en los *Exámenes de problemas / casos prácticos* (F) frente a los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos. Los alumnos de las universidades públicas, sin embargo, obtienen una media superior en los *One-Minute papers* (G) frente a los alumnos de las universidades privadas y de los centros adscritos.

Gráfico 7.24. Utilidad de los Métodos de Evaluación según el tipo de centro



Nota. (A) Trabajos teóricos; (B) Pruebas tipo test u objetivas; (C) Portfolios; (D) Pruebas o exámenes de preguntas cortas; (E) Pruebas abiertas; (F) Exámenes de problemas / casos prácticos; (G) *One-Minute Papers*.

Con el fin de analizar con más detalle las diferencias encontradas según el tipo de centro en la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Evaluación, se han ordenado de mayor a menor los métodos según la media obtenida y

se realizó una comparación de pares de las medias a través de Tukey (Tabla 7.66). Esto permite constatar que no existe total unanimidad en los tres tipos de centros a la hora de señalar la frecuencia de uso y la utilidad percibida de los Métodos de Evaluación. En lo que sí coinciden los alumnos de los tres tipos de centros es en señalar el método menos frecuente y menos útil: los *Exámenes de problemas / casos prácticos*. En general, los alumnos de las universidades privadas y de los centros adscritos suelen coincidir al ordenar estos métodos según la frecuencia de uso y la utilidad (tanto su ordenación por medias como los resultados de la comparación entre pares de las medias de Tukey). Inmediatamente después de la Tabla 7.66 se presenta a modo de síntesis el Cuadro 7.8 donde se recogen las diferencias más relevantes que se han encontrado al valorar la frecuencia de uso y la utilidad percibida de los Métodos de Evaluación.

Tabla 7.66. Percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Evaluación

MÉTODOS DE EVALUACIÓN	FRECUENCIA DE USO					UTILIDAD				
	PÚBLICAS (N = 1588)		PRIVADAS (N = 200)		C. ADSCRITOS (N = 683)	PÚBLICAS (N = 1532)		PRIVADAS (N = 190)		C. ADSCRITOS (N = 672)
	ORDEN	TUKEY	ORDEN	TUKEY	ORDEN $\bar{x}$	ORDEN	TUKEY	ORDEN $\bar{x}$	TUKEY	ORDEN $\bar{x}$
E	E>TODOS		B	B>A; B>C; B>D; B>F; B>G;	B	D	D>TODOS	D	D>TODOS	C
G	G>A; G>B; G>C; G>D; G>F;		E	E>A; E>C; E>D; E>F; E>G;	E	C	C>A; C>B; C>E; C>F; C>G;	C	C>A; C>E; C>F; C>G;	D
B	B>A; B>C; B>D; B>F;		G	G>A; G>D; G>F;	C	G	G>B; G>E; G>F;	B	B>F; B>G;	B
A	A>D; A>F;		C	C>D; C>F;	G	A	A>B; A>E; A>F;	E	E>F; E>G;	E
C	C>D; C>F;		A	A>F;	A	E	E>B; E>F;	A	A>F; A>G;	A
D	D>F;		D	D>F;	D	B	B>F;	G	---	G
F	---		F	---	F	F	---	F	---	F

Nota. (A) Trabajos teóricos; (B) Pruebas tipo test u objetivas; (C) Porfolios; (D) Pruebas o exámenes de preguntas cortas; (E) Pruebas abiertas; (F) Exámenes de problemas / casos prácticos; (G) *One-Minute Papers*.

Cuadro 7.8. Síntesis de las diferencias encontradas en la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Evaluación según la titulación

FRECUENCIA DE USO Y UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN SEGÚN EL TIPO DE CENTRO	
- Existen diferencias estadísticamente significativas bajas en todos los Métodos de Evaluación, salvo en las <i>Pruebas tipo test u objetivas</i> donde se encuentran diferencias estadísticamente significativas moderadas y salvo en los <i>Trabajos teóricos</i> donde no existen diferencias estadísticamente significativas. - Los alumnos de las universidades privadas y de los centros adscritos suelen coincidir en los mismos criterios para ordenar estos métodos según la frecuencia de uso y la utilidad. - Los dos métodos percibidos más útiles por los tres tipos de centros son las <i>Pruebas o exámenes de preguntas cortas</i> y los <i>Portfolios</i> son precisamente percibidos en posiciones intermedias y últimas al ser ordenados por los alumnos según su frecuencia de uso. - Los tres tipos de centros señalan el método menos frecuente y menos útil a los <i>Exámenes de problemas y/o casos prácticos</i>. - Las <i>Pruebas abiertas</i>, las <i>Pruebas tipo test u objetivas</i> y los <i>One-Minute papers</i> son percibidos de los métodos más frecuentes pero en cambio, se relegan a posiciones intermedias y últimas a la hora de ordenar estos métodos según su utilidad. - La media es superior en los alumnos que estudian en las universidades privadas que de las públicas a la hora de valorar la utilidad tanto de las <i>Pruebas tipo test u objetivas</i>, de los <i>Portfolios</i>, de las <i>Pruebas abiertas</i> y de los <i>Exámenes de problemas/casos prácticos</i>. - Los alumnos de los centros adscritos obtienen una media superior a los alumnos de las universidades públicas en su percepción de la utilidad de las <i>Pruebas tipo test u objetivas</i>, de los <i>Portfolios</i> y de las <i>Pruebas abiertas</i>. - Los alumnos de las universidades públicas tienen una media superior a los alumnos de las universidades privadas y de los centros adscritos a la hora de percibir la utilidad de los <i>One-Minute papers</i>.	

Para terminar con el perfil del alumno en función del tipo de centro, en el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos sobre el tiempo que dedican los alumnos en desarrollar sus tareas académicas.

3.3 DEDICACIÓN SEMANAL AL DESEMPEÑO DE LAS TAREAS ACADÉMICAS SEGÚN EL TIPO DE CENTRO

Se puede observar en negrita en la Tabla 7.67 cuál es la mayor frecuencia de respuesta en función del tipo de centro según la tarea académica correspondiente y, como ya ocurría en la titulación, los tres tipos de centros guardan gran similitud entre sí. El tramo de *Entre 1-5 horas* es el que alcanza un porcentaje más alto en todas las tareas académicas salvo entre los alumnos de las universidades privadas a la hora de Estudiar,

cuyo porcentaje más alto se encuentra en el tramo temporal *Entre 5-10 horas* y en los centros adscritos donde también el porcentaje más alto se encuentra en el tramo temporal *Entre 5-10 horas* pero esta vez dentro de las Actividades Académicas Individuales.

Si se centra la atención en las diferencias por centro según los tramos temporales, se puede observar que es en el tramo de *Entre 15-20 horas* donde los alumnos de los centros adscritos obtienen siempre mayor porcentaje en las cuatro tareas académicas con respecto a los alumnos de las públicas y las privadas.

Como se puede observar, aunque las diferencias son estadísticamente significativas, éstas se consideran muy bajas, ya que los coeficientes de contingencia que se han presentado en cada una de las relaciones, muestran valores de magnitudes de las relaciones irrelevantes ($C \leq .15$).

Si nos centramos en analizar las tareas académicas, el mayor porcentaje de alumnos dedican entre una y 10 horas semanales al *Estudio*, (un 68.5% de los alumnos de las universidades públicas, un 70.4% de las privadas y un 70.3% de los centros adscritos). Sólo en torno al 10% de los alumnos de los tres tipos de centros afirman dedicar menos de una hora en su estudio.

Al valorar las *Actividades Académicas Individuales*, alrededor de un 70% de los alumnos afirman dedicar entre una y 10 horas semanales (un 73.3% en las universidades públicas, un 74.3% de las privadas y un 70.3% de los centros adscritos). En torno al 11% de los alumnos de los tres tipos de centros afirman dedicar entre 15 y más de 20 horas semanales a la realización de estas tareas individuales.

CAPÍTULO 7: Análisis de resultados

Con respecto a los *Trabajos Académicos Grupales*, alrededor de un 75% de los alumnos afirman dedicar entre una y 10 horas semanales (un 73% en las universidades públicas, un 79% de las privadas y un 72.5% de los centros adscritos). En cambio, cerca de un 5% de los alumnos de las públicas y de los centros adscritos opinan dedicar menos de una hora al desarrollo de los trabajos en grupo. El porcentaje en esta valoración de los alumnos de las universidades privadas asciende a un 12.6% en este mismo tramo temporal (menos de una hora).

A la hora de valorar el tiempo dedicado a los *Recursos Tecnológicos*, el mayor porcentaje de alumnos dedica entre una y 10 horas semanales (un 57.2% en las universidades públicas, un 63.6% en las privadas y un 58.9% en los centros adscritos). Por otro lado, un 15.2% de los alumnos de las universidades públicas, un 15.9% de los de las privadas y un 12.4% de los centros adscritos, dicen dedicarle menos de una hora semanal.

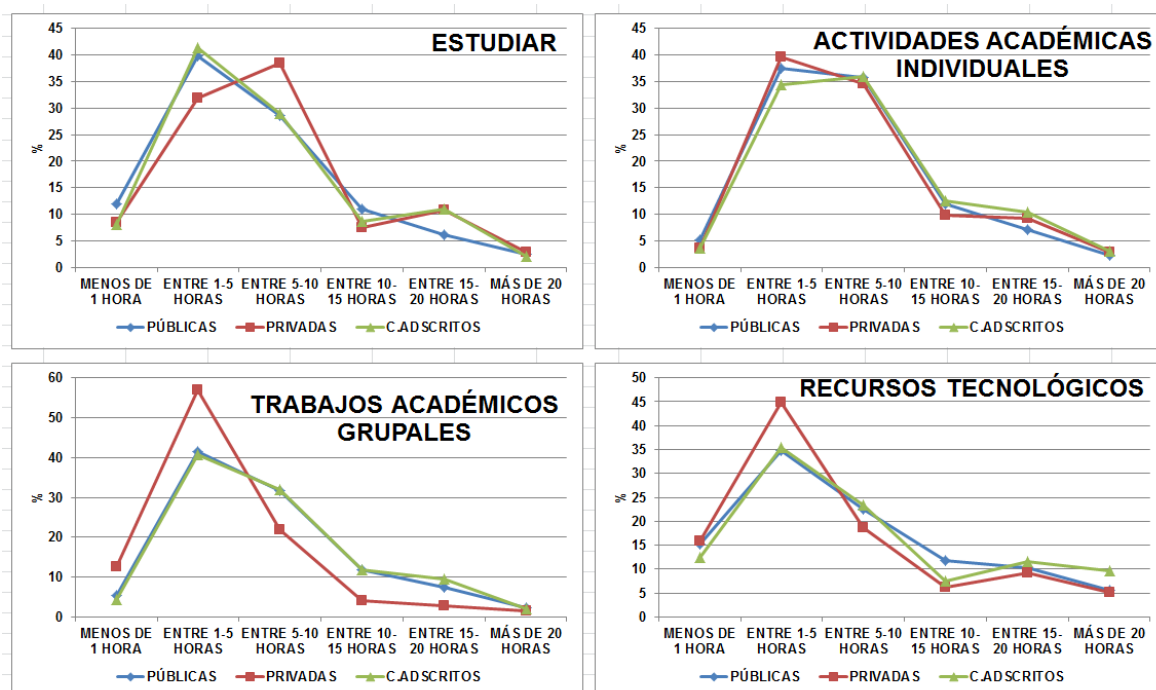
Tabla 7.67. Dedicación semanal a las tareas académicas según el tipo de centro

HORAS DEDICADAS A...	ESTUDIAR			ACTIVIDADES ACADÉMICAS INDIVIDUALES			TRABAJOS ACADÉMICOS GRUPALES			RECURSOS TECNOLÓGICOS		
	A f (%)	B f (%)	C f (%)	A f (%)	B f (%)	C f (%)	A f (%)	B f (%)	C f (%)	A f (%)	B f (%)	C f (%)
MENOS DE 1 HORA	199 (11.9%)	18 (8.5%)	58 (8.0%)	86 (5.1%)	8 (3.7%)	27 (3.7%)	91 (5.4%)	27 (12.6%)	31 (4.3%)	255 (15.2%)	34 (15.9%)	90 (12.4%)
ENTRE 1-5 HORAS	669 (39.9%)	68 (31.9%)	300 (41.4%)	629 (37.5%)	85 (39.7%)	248 (34.3%)	693 (41.4%)	122 (57.0%)	293 (40.6%)	582 (34.7%)	96 (44.9%)	257 (35.5%)
ENTRE 5-10 HORAS	480 (28.6%)	82 (38.5%)	209 (28.9%)	601 (35.8%)	74 (34.6%)	261 (36.0%)	530 (31.6%)	47 (22.0%)	230 (31.9%)	377 (22.5%)	40 (18.7%)	169 (23.4%)
ENTRE 10-15 HORAS	183 (10.9%)	16 (7.5%)	63 (8.7%)	202 (12.0%)	21 (9.8%)	91 (12.6%)	197 (11.8%)	9 (4.2%)	85 (11.8%)	197 (11.8%)	13 (6.1%)	54 (7.5%)
ENTRE 15-20 HORAS	104 (6.2%)	23 (10.8%)	79 (10.9%)	121 (7.2%)	20 (9.3%)	75 (10.4%)	125 (7.5%)	6 (2.8%)	69 (9.6%)	172 (10.3%)	20 (9.3%)	83 (11.5%)
MÁS DE 20 HORAS	42 (2.5%)	6 (2.8%)	15 (2.1%)	34 (2.2%)	6 (2.8%)	22 (3%)	39 (2.3%)	3 (1.4%)	14 (2%)	92 (5.5%)	11 (5.2%)	70 (9.7%)
TOTAL	1677 (100%)	213 (100%)	724 (100%)	1677 (100%)	214 (100%)	724 (100%)	1675 (100%)	214 (100%)	722 (100%)	1675 (100%)	214 (100%)	723 (100%)
X²	45.48			14.66			60.05			40.01		
gI	12			12			12			12		
p	.000			.261			.000			.000		
C	.131			.075			.150			.123		

Nota. (A) Universidades públicas; (B) Universidades privadas; (C) Centros adscritos.

Con el fin de facilitar la interpretación de la información se presenta en el Gráfico 7.25 la representación gráfica de la dedicación temporal de cada una de las cuatro tareas académicas. Como se puede observar existe gran similitud a la hora de estimar el tiempo dedicado entre los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos en las cuatro tareas académicas. Los alumnos de las universidades privadas difieren ligeramente de los otros tipos de centros, salvo a la hora de valorar el tiempo dedicado a las Actividades Académicas Individuales, registrándose datos muy similares en los tres tipos de centros.

Gráfico 7.25. Dedicación semanal a las tareas académicas según el tipo de centro



A continuación se abordará el cuarto y último objetivo de esta investigación, donde se analizarán las relaciones entre las principales variables de estudio.

4. RELACIÓN ENTRE LOS DETERMINANTES ESTUDIADOS Y DE ÉSTOS CON LA PERCEPCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO Y DE LA UTILIDAD DE LOS DIFERENTES MÉTODOS DE EXPOSICIÓN, DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN

Objetivo 4: Analizar las relaciones de los determinantes personales (Autopercepción Académica, Autoeficacia Académica, Autorregulación, Enfoques de Aprendizaje), la percepción de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular y de éstos con la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación.

Con el fin de dar respuesta a este objetivo, se presentan en este apartado los resultados obtenidos a partir de los análisis correlacionales (*r* de *Pearson*)²⁰⁴ realizados entre los determinantes estudiados en función de la titulación (apartado 4.1) y en función del tipo de centro (apartado 4.2). Posteriormente en este mismo epígrafe se analizarán las relaciones entre cada uno de los determinantes estudiados con la valoración que hacen los alumnos de los diferentes métodos propuestos que se utilizan a la hora de exponer, de aprender y de evaluar, teniendo en cuenta su frecuencia de uso y su utilidad (apartados 4.3, 4.4 y 4.5, respectivamente).

4.1 Relaciones entre los determinantes estudiados en las distintas titulaciones

Con el fin de facilitar tanto la interpretación de los datos como la coherencia conceptual, se han agrupado las correlaciones de la siguiente manera:

- Las relaciones entre todos los determinantes personales -Autopercepción Académica, Autoeficacia Académica, Autorregulación, Enfoques de Aprendizaje- (Tabla 7.68).
- Las relaciones entre la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular (Tabla 7.69).
- Las relaciones entre todos los determinantes estudiados (Tabla 7.70).

En la Tabla 7.68 se presentan las correlaciones entre los principales determinantes personales: la Autopercepción Académica, la Autoeficacia Académica, la Autorregulación y los Enfoques de Aprendizaje (tanto Superficial como Profundo) en las dos titulaciones.

²⁰⁴ Según Morales (2008c, p. 177) la *r* de Pearson “es el coeficiente mejor en conjunto, el más estable y el más utilizado”. Este mismo autor (Morales, 2008c, p. 146) señala como criterio orientador los siguientes tipos de relaciones: relación muy baja ($r \leq .20$), relación baja ($r =$ entre $.20$ y $.40$), relación moderada ($r =$ entre $.40$ y $.60$), relación apreciable, alta ($r =$ entre $.60$ y $.80$) y relación alta o muy alta ($r =$ entre $.80$ y 1). Por otro lado, Cohen (1988, pp.77-81) establece y justifica como criterio orientador estas valoraciones: correlación pequeña ($r = .10$), media ($r = .30$) y grande ($r = .50$). Basa sus valoraciones en que en las ciencias de la conducta las correlaciones suelen ser bajas. Éstos son los valores que se tendrá en cuenta en esta investigación para valorar la magnitud de las relaciones.

CAPÍTULO 7: Análisis de resultados

Tal y como se puede comprobar, existe una relación estadísticamente significativa ($p < .01$) entre todas las variables analizadas.

Tabla 7.68. Correlaciones entre los determinantes personales según la titulación

		AUTOEFICACIA ACADÉMICA	AUTORRE- GULACIÓN	ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL
AUTOOPER- CEPCIÓN ACADÉMICA	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	.42** (2537)	.43** (2470)	.33** (2535)	-.30** (2521)
	<i>r</i> INFANTIL (<i>N</i>)	.43** (1145)	.43** (1103)	.29** (1141)	-.31** (1130)
	<i>r</i> PRIMARIA (<i>N</i>)	.41** (1392)	.43** (1367)	.36** (1394)	-.30** (1391)
AUTOEFI- CACIA ACADÉMICA	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	1 (2566)	.54** (2463)	.38** (2523)	-.23** (2508)
	<i>r</i> INFANTIL (<i>N</i>)	1 (1159)	.56** (1104)	.37** (1140)	-.24** (1129)
	<i>r</i> PRIMARIA (<i>N</i>)	1 (1407)	.53** (1359)	.40** (1383)	-.23** (1379)
AUTORRE- GULACIÓN	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	.54** (2463)	1 (2500)	.65** (2458)	-.43** (2440)
	<i>r</i> INFANTIL (<i>N</i>)	.56** (1104)	1 (1119)	.64** (1101)	-.39** (1087)
	<i>r</i> PRIMARIA (<i>N</i>)	.53** (1359)	1 (1381)	.65** (1357)	-.45** (1353)
ENFOQUE PROFUNDO	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	.38** (2523)	.65** (2458)	1 (2565)	-.46** (2505)
	<i>r</i> INFANTIL (<i>N</i>)	.37** (1140)	.64** (1101)	1 (1156)	-.43** (1126)
	<i>r</i> PRIMARIA (<i>N</i>)	.40** (1383)	.65** (1357)	1 (1409)	-.48** (1379)
ENFOQUE SUPERFICIAL	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	-.23** (2508)	-.43** (2440)	-.46** (2505)	1 (2549)
	<i>r</i> INFANTIL (<i>N</i>)	-.24** (1129)	-.39** (1087)	-.43** (1126)	1 (1145)
	<i>r</i> PRIMARIA (<i>N</i>)	-.23** (1379)	-.45** (1353)	-.48** (1379)	1 (1404)

**.: La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

Nota. Las diferencias de correlaciones por titulación se han contrastado a través del criterio de Cohen y Cohen (1983), pero no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Al igual que sostiene la literatura tal y como se comentará con más detalle en el próximo capítulo, se observan en ambas titulaciones correlaciones positivas cuya magnitud se puede considerar entre moderada y alta (en negrita, Tabla 7.68) entre la

Autopercepción Académica, la Autoeficacia Académica, la Autorregulación y el Enfoque Profundo. Esto significa que aquellos alumnos que obtienen una puntuación alta en uno de estos determinantes también la obtienen en los otros. En cambio, se establecieron correlaciones estadísticamente significativas negativas entre el Enfoque Superficial y el resto de determinantes personales (Autopercepción Académica, la Autoeficacia Académica, la Autorregulación y el Enfoque Profundo). Esto implica que aquellos alumnos con una puntuación alta en el Enfoque Superficial tienen una puntuación baja en el resto de determinantes personales. A continuación en el Cuadro 7.9 se presenta una síntesis de las principales relaciones encontradas entre los determinantes personales entre sí.

Cuadro 7.9. Síntesis de las relaciones entre los determinantes personales en ambas titulaciones

RELACIONES DE TODOS LOS DETERMINANTES PERSONALES EN AMBAS TITULACIONES
- Existe una relación estadísticamente significativa y positiva considerada entre moderada y muy alta entre la Autopercepción Académica, la Autoeficacia Académica, la Autorregulación y el Enfoque Profundo. Aquellos alumnos que obtienen una puntuación alta en uno de estos determinantes también la obtienen en los otros. - Existe una relación estadísticamente significativa muy alta entre el Enfoque Profundo y la Autorregulación. El alumno que tiende a utilizar más el Enfoque Profundo tiende a tener un aprendizaje más autorregulado. - Existe una relación estadísticamente significativa alta entre la Autorregulación y la Autoeficacia Académica. Aquellos alumnos que tienen un mayor desarrollo de la Autorregulación también tienen unas creencias de Autoeficacia Académica más altas. - Existen una relación estadísticamente significativa moderada entre la Autopercepción Académica y la Autoeficacia Académica y entre la Autopercepción Académica y la Autorregulación. Aquellos alumnos que tienen un mayor desarrollo de la Autopercepción Académica también tienen unas creencias de Autoeficacia Académica más altas y una mayor Autorregulación en su aprendizaje. - Existe una relación positiva moderada entre el Enfoque Profundo y la Autopercepción Académica y entre el Enfoque Profundo y la Autoeficacia Académica. Esto implica que los alumnos que tienden a utilizar más el Enfoque Profundo, también tienden a tener una mayor Autopercepción Académica y a tener unas creencias de Autoeficacia Académica más altas. - Existe una relación estadísticamente significativa y negativa considerada entre moderada y alta entre el Enfoque Superficial y el resto de los determinantes personales (Autopercepción Académica, la Autoeficacia Académica, la Autorregulación y el Enfoque Profundo). Aquellos alumnos con una puntuación alta en el Enfoque Superficial tienen una menor Autopercepción Académica, menores creencias de Autoeficacia Académica, menor Autorregulación y utilizan menos el Enfoque Profundo.

CAPÍTULO 7: Análisis de resultados

En la Tabla 7.69 se presentan las correlaciones entre la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular, que como puede observarse, se trata de una relación positiva estadísticamente significativa baja. Esto quiere decir que el alumno que tiene una percepción más alta del Contexto Curricular, también tiene una percepción más alta de la Carga de Trabajo.

Tabla 7.69. Correlaciones entre la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular en ambas titulaciones

		CONTEXTO CURRICULAR
CARGA DE TRABAJO	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	.14** (2563)
	<i>r</i> INFANTIL (<i>N</i>)	.13** (1147)
	<i>r</i> PRIMARIA (<i>N</i>)	.13** (1416)

** : La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

Nota. Las diferencias de correlaciones por titulación se han contrastado a través del criterio de Cohen y Cohen (1983), pero no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tras presentar una visión general de las relaciones estadísticamente significativas de los determinantes personales según la titulación a la que pertenecen los alumnos, en primer lugar y, de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular en segundo lugar, seguidamente se presentarán las relaciones existentes entre todos los determinantes estudiados.

Como se puede observar en la Tabla 7.70, existe una relación estadísticamente significativa ($p < .05$) entre todos los determinantes que puede considerarse en general entre muy baja y moderada ($r < .30$) salvo entre la Carga de Trabajo y la Auto percepción Académica y entre la Carga de Trabajo y la Autoeficacia Académica cuyas relaciones no son estadísticamente significativas ($p > .05$ en ambos casos).

Haciendo un análisis más en profundidad de estas relaciones, se puede afirmar que las relaciones más altas se encuentran vinculadas a la percepción del Contexto Curricular. Como puede observarse, todas las relaciones aunque son estadísticamente significativas, se consideran de una magnitud entre muy baja y baja ($r < .30$).

Tabla 7.70. Correlaciones entre los determinantes estudiados en ambas titulaciones

		CARGA DE TRABAJO	CONTEXTO CURRICULAR
AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	<i>r</i> TOTAL	.01	.07**
	(<i>N</i>)	(2574)	(2547)
	<i>r</i> INFANTIL	.03	.04
	(<i>N</i>)	(1159)	(1138)
	<i>r</i> PRIMARIA	.002	.10**
	(<i>N</i>)	(1415)	(1409)
AUTOEFICACIA ACADÉMICA	<i>r</i> TOTAL	-.008	.25**
	(<i>N</i>)	(2554)	(2529)
	<i>r</i> INFANTIL	.03	.24**
	(<i>N</i>)	(1154)	(1135)
	<i>r</i> PRIMARIA	-.03	.27**
	(<i>N</i>)	(1400)	(1394)
AUTORREGULACIÓN	<i>r</i> TOTAL	.17**	.29**
	(<i>N</i>)	(2489)	(2463)
	<i>r</i> INFANTIL	.16**	.26**
	(<i>N</i>)	(1115)	(1095)
	<i>r</i> PRIMARIA	.17**	.30**
	(<i>N</i>)	(1374)	(1368)
ENFOQUE PROFUNDO	<i>r</i> TOTAL	.17**	.28**
	(<i>N</i>)	(2555)	(2525)
	<i>r</i> INFANTIL	.17**	.28**
	(<i>N</i>)	(1152)	(1129)
	<i>r</i> PRIMARIA	.16**	.27**
	(<i>N</i>)	(1403)	(1396)
ENFOQUE SUPERFICIAL	<i>r</i> TOTAL	-.03	-.19**
	(<i>N</i>)	(2537)	(2511)
	<i>r</i> INFANTIL	-.08**	-.17**
	(<i>N</i>)	(1140)	(1120)
	<i>r</i> PRIMARIA	.03	-.18**
	(<i>N</i>)	(1397)	(1391)

**.: La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

*.: La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Nota. Las diferencias de correlaciones por titulación se han contrastado a través del criterio de Cohen y Cohen (1983), pero no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

CAPÍTULO 7: Análisis de resultados

A continuación se presenta en el Cuadro 7.10 las relaciones que despiertan más interés entre los determinantes estudiados según la titulación.

Cuadro 7.10. Síntesis de las relaciones entre todos los determinantes en ambas titulaciones

RELACIONES ENTRE TODOS LOS DETERMINANTES EN AMBAS TITULACIONES
- Existe una relación positiva estadísticamente significativa en los alumnos de Educación Primaria, que puede considerarse baja, entre el Contexto Curricular y la Autopercepción Académica. Los alumnos que tienen una percepción más alta de la Autopercepción Académica tienen una mayor percepción del Contexto Curricular. - Existe una relación positiva estadísticamente significativa entre baja y moderada entre el Contexto Curricular y la Autoeficacia Académica, la Autorregulación y el Enfoque Profundo. Los alumnos que tienen una percepción más alta del Contexto Curricular tienen además mayores expectativas de Autoeficacia Académica, una mayor Autorregulación y usan más el Enfoque Profundo. - Existe una relación positiva estadísticamente significativa entre baja y moderada entre la Carga de Trabajo y la Autorregulación y el Enfoque Profundo. Los alumnos que tienen una percepción más alta de la Carga de Trabajo tienen además una mayor Autorregulación y usan más el Enfoque Profundo. - Existe una relación negativa estadísticamente significativa baja entre el Enfoque Superficial y la Carga de Trabajo (sólo entre los alumnos de Educación Infantil) y el Contexto Curricular. Los alumnos que tienen una percepción más alta de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular usan menos el Enfoque Superficial.

4.2 Relaciones entre los determinantes estudiados en los distintos tipos de centros

Siguiendo la estructura ya presentada en el apartado anterior, a continuación se analizarán en primer lugar las relaciones de los determinantes personales (Tabla 7.71), las relaciones entre la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular en segundo lugar (Tabla 7.72) y, por último, las relaciones de todos los determinantes estudiados (Tabla 7.73), manteniendo la misma estructura presentada en función de la titulación.

Como ya ocurriera en el análisis según la titulación, se puede observar (en negrita, Tabla 7.71) que todas las relaciones entre los determinantes personales son

estadísticamente significativas ($p < .001$). De modo más específico, se observan correlaciones positivas entre la Autopercepción Académica, la Autoeficacia Académica, la Autorregulación y el Enfoque Profundo así como una relación estadísticamente significativa negativa entre el Enfoque Superficial y el resto de determinantes personales. Para evitar repetir información, se centrará la atención en este caso en analizar, de modo más general, las peculiaridades obtenidas según el tipo de centro. Si bien la magnitud de las relaciones, tanto la de los tres tipos de centros agrupados (r_{TOTAL}) como la de los públicos, privados o adscritos por separado, son muy similares, sí que se encuentran algunas variaciones como, por ejemplo, entre la Autoeficacia Académica y la Autopercepción Académica ($r_{PÚBLICAS} = .44$; $r_{PRIVADAS} = .49$; $r_{C. ADSCRITOS} = .38$; $p < .001$), donde la relación más baja se da en los centros adscritos y la más alta en las universidades privadas.

Otra variación en las relaciones se puede observar en el uso del Enfoque Profundo y el Enfoque Superficial ($r_{PÚBLICAS} = -.47$; $r_{PRIVADAS} = -.58$; $r_{C. ADSCRITOS} = -.41$; $p < .001$), registrándose una relación negativa más alta en las universidades privadas que en las públicas o en los centros adscritos. En esta relación además se han hallado diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre las universidades públicas y las privadas siguiendo el criterio de Cohen y Cohen (1983) de comparación de correlaciones.

También existen ligeras modificaciones en la relación establecida entre la Autorregulación y el Enfoque Superficial ($r_{PÚBLICAS} = -.44$; $r_{PRIVADAS} = -.48$; $r_{C. ADSCRITOS} = -.40$; $p < .001$) donde la relación más alta se registra entre los alumnos de las privadas y la más baja entre los alumnos de los centros adscritos.

Por otro lado, si analizamos la relación entre la Autoeficacia Académica y el Enfoque Superficial ($r_{PÚBLICAS} = -.26$; $r_{PRIVADAS} = -.19$; $r_{C. ADSCRITOS} = -.16$; $p < .001$) se puede

CAPÍTULO 7: Análisis de resultados

comprobar que la relación más alta se encuentra entre los alumnos de las universidades públicas y la menor en los centros adscritos.

Tabla 7.71. Correlaciones entre los determinantes personales en los distintos tipos de centros

		AUTOEFI- CACIA ACADÉMICA	AUTORRE- GULACIÓN	ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL
AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	.42** (2537)	.43** (2470)	.33** (2535)	-.30** (2521)
	<i>r</i> PÚBLICAS (<i>N</i>)	.44** (1633)	.44** (1590)	.33** (1635)	-.30** (1624)
	<i>r</i> PRIVADAS (<i>N</i>)	.49** (205)	.39** (199)	.33** (203)	-.28** (203)
	<i>r</i> C. ADSCRITOS (<i>N</i>)	.38** (699)	.44** (681)	.35** (697)	-.31** (694)
AUTOEFICACIA ACADÉMICA	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	1 (2566)	.54** (2463)	.38** (2523)	-.23** (2508)
	<i>r</i> PÚBLICAS (<i>N</i>)	1 (1650)	.53** (1586)	.39** (1629)	-.26** (1618)
	<i>r</i> PRIVADAS (<i>N</i>)	1 (209)	.50** (200)	.26** (203)	-.19** (202)
	<i>r</i> C. ADSCRITOS (<i>N</i>)	1 (707)	.58** (677)	.38** (691)	-.16** (688)
AUTORRE- GULACIÓN	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	.54** (2463)	1 (2500)	.65** (2458)	-.43** (2440)
	<i>r</i> PÚBLICAS (<i>N</i>)	.53** (1586)	1 (1609)	.65** (1589)	-.44** (1575)
	<i>r</i> PRIVADAS (<i>N</i>)	.50** (200)	1 (202)	.65** (196)	-.48** (195)
	<i>r</i> C. ADSCRITOS (<i>N</i>)	.58** (677)	1 (689)	.64** (673)	-.40** (670)
ENFOQUE PROFUNDO	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	.38** (2523)	.65** (2458)	1 (2565)	-.46** (2505)
	<i>r</i> PÚBLICAS (<i>N</i>)	.39** (1629)	.65** (1589)	1 (1654)	-.47** (1622)
	<i>r</i> PRIVADAS (<i>N</i>)	.26** (203)	.65** (196)	1 (207)	-.58** (199)
	<i>r</i> C. ADSCRITOS (<i>N</i>)	.38** (691)	.64** (673)	1 (704)	-.41** (684)
ENFOQUE SUPERFICIAL	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	-.23** (2508)	-.43** (2440)	-.46** (2505)	1 (2549)
	<i>r</i> PÚBLICAS (<i>N</i>)	-.26** (1618)	-.44** (1575)	-.47** (1622)	1 (1642)
	<i>r</i> PRIVADAS (<i>N</i>)	-.19** (202)	-.48** (195)	-.57** (199)	1 (206)
	<i>r</i> C. ADSCRITOS (<i>N</i>)	-.16** (688)	-.40** (670)	-.41** (684)	1 (701)

** : La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

Nota. Aparecen subrayadas aquellas correlaciones que se diferencian de forma estadísticamente significativa $p < .05$, siguiendo el criterio de Cohen y Cohen (1983).

A continuación en el Cuadro 7.11 se presenta una síntesis de las principales relaciones encontradas entre los determinantes personales en los distintos tipos de centros.

Cuadro 7.11. Síntesis de las relaciones entre los determinantes personales en los distintos tipos de centros

RELACIONES DE LOS DETERMINANTES PERSONALES EN LOS DISTINTOS TIPOS DE CENTROS
- La relación más baja entre la Autoeficacia Académica y el Auto percepción Académica se da en los centros adscritos y la más alta en las universidades privadas. - La relación negativa más alta en el uso del Enfoque Profundo y el Enfoque Superficial se da en las universidades privadas frente a las públicas o los centros adscritos. En esta relación además se han hallado diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre las universidades públicas y las privadas siguiendo el criterio de Cohen y Cohen (1983) de comparación de correlaciones. - La relación más alta entre la Autorregulación y el Enfoque Superficial se registra en los alumnos de las privadas y la más baja entre los alumnos de los centros adscritos. - La relación más alta entre la Autoeficacia Académica y el Enfoque Superficial se encuentra en los alumnos de las universidades públicas y la menor en los centros adscritos.

En la Tabla 7.72 se presentan las relaciones entre la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular y, como puede comprobarse la Carga de Trabajo se relaciona de modo estadísticamente significativo y positivo con el Contexto Curricular sólo entre los alumnos de las universidades públicas. Esta relación se considera baja. El hecho de que no se registren relaciones estadísticamente significativas con el resto de centros podría deberse a que la muestra de las universidades privadas y de los centros adscritos es mucho menor que el de los alumnos de las públicas.

CAPÍTULO 7: Análisis de resultados

Tabla 7.72. Correlaciones entre la percepción de la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular en los distintos tipos de centros

		CONTEXTO CURRICULAR
CARGA DE TRABAJO	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	.14** (2563)
	<i>r</i> PÚBLICAS (<i>N</i>)	.12** (1646)
	<i>r</i> PRIVADAS (<i>N</i>)	.07 (212)
	<i>r</i> C. ADSCRITOS (<i>N</i>)	.02 (705)

** : La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

Nota. Las diferencias de correlaciones por titulación se han contrastado a través del criterio de Cohen y Cohen (1983), pero no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Para cerrar este apartado, se presenta en la Tabla 7.73 las correlaciones entre todos los determinantes estudiados. Como se puede constatar al hacer el análisis según el tipo de centro no todas las relaciones que son estadísticamente significativas teniendo en cuenta el valor de r_{TOTAL} , son también relaciones estadísticamente significativas teniendo en cuenta el tipo de centro por separado ($r_{PÚBLICAS}$, $r_{PRIVADAS}$, $r_{C. ADSCRITOS}$). Esto se debe a que existe una diferencia en el tamaño de los grupos. Como se puede observar todas las relaciones estadísticamente significativas encontradas se pueden considerar de magnitud baja.

Resulta reseñable que el Enfoque Superficial se relaciona de forma estadísticamente significativa y negativa con el Contexto Curricular y de forma negativa aunque no de modo estadísticamente significativo ($p > .05$) con la Carga de Trabajo. La relación más alta se encuentra en los alumnos de las universidades privadas.

También existe una relación estadísticamente significativa y negativa, aunque muy baja, entre la Autoeficacia y la Carga de Trabajo en los alumnos de las universidades

públicas, también en los alumnos de las privadas aunque no significativa y, en cambio, es estadísticamente significativa y positiva en los alumnos de los centros adscritos ($r_{PÚBLICAS} = -.06$; $r_{C. ADSCRITOS} = .09$; $p < .05$; y $r_{TOTAL} = -.008$; $r_{PRIVADAS} = -.09$; $p > .05$). A pesar de ser una correlación baja, se han hallado diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), siguiendo el criterio de Cohen y Cohen (1983), entre las universidades públicas y los centros adscritos, siendo ligeramente más alta la relación en los alumnos de los centros adscritos que de las universidades públicas.

Solamente existe una relación estadísticamente significativa en la Carga de Trabajo y la Autopercepción Académica entre los alumnos de los centros adscritos ($r_{C. ADSCRITOS} = .09$; $p < .05$ y $r_{TOTAL} = .01$; $r_{PÚBLICAS} = .02$; $r_{PRIVADAS} = -.10$; $p > .05$).

En cuanto a la magnitud de las relaciones de los totales, se puede afirmar que es muy similar a cada una de las puntuaciones por separado, aunque también existen algunas variaciones de la magnitud que resultan de interés. Es el caso, por ejemplo, de la relación entre la Autorregulación y el Contexto Curricular donde se observa que tanto en los alumnos de las universidades públicas, como de los centros adscritos, esta relación puede considerarse moderada y en cambio, en los alumnos de las privadas la relación es baja ($r_{PÚBLICAS} = .29$; $r_{C. ADSCRITOS} = .34$; $p < .01$; y $r_{PRIVADAS} = .17$; $p < .05$). Precisamente si analizamos las diferencias en la relación establecida entre las universidades privadas y los centros adscritos se pueden observar diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), según el criterio de Cohen y Cohen (1983).

Inmediatamente después de la Tabla 7.73 se ofrece a modo de síntesis el Cuadro 7.12 donde se recogen los resultados más relevantes que conciernen a las relaciones entre todos los determinantes según el tipo de centro.

CAPÍTULO 7: Análisis de resultados

Tabla 7.73. Correlaciones entre todos los determinantes en función en los distintos tipos de centros

		CARGA DE TRABAJO	CONTEXTO CURRICULAR
AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	.01 (2574)	.07** (2547)
	<i>r</i> PÚBLICAS (<i>N</i>)	.02 (1655)	.13** (1635)
	<i>r</i> PRIVADAS (<i>N</i>)	-.10 (209)	-.06 (209)
	<i>r</i> C. ADSCRITOS (<i>N</i>)	.09* (710)	.07 (703)
AUTOEFICACIA ACADÉMICA	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	-.008 (2554)	.25** (2529)
	<i>r</i> PÚBLICAS (<i>N</i>)	<u>-.06*</u> (1645)	.26** (1627)
	<i>r</i> PRIVADAS (<i>N</i>)	-.09 (208)	.102 (208)
	<i>r</i> C. ADSCRITOS (<i>N</i>)	<u>.09*</u> (701)	.21** (694)
AUTORREGULACIÓN	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	.17** (2489)	.29** (2463)
	<i>r</i> PÚBLICAS (<i>N</i>)	.18** (1605)	.29** (1585)
	<i>r</i> PRIVADAS (<i>N</i>)	.05 (201)	<u>.17*</u> (201)
	<i>r</i> C. ADSCRITOS (<i>N</i>)	.17** (683)	<u>.34**</u> (677)
ENFOQUE PROFUNDO	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	.17** (2555)	.28** (2525)
	<i>r</i> PÚBLICAS (<i>N</i>)	.16** (1650)	.27** (1629)
	<i>r</i> PRIVADAS (<i>N</i>)	.11 (206)	.25** (206)
	<i>r</i> C. ADSCRITOS (<i>N</i>)	.18** (699)	.29** (690)
ENFOQUE SUPERFICIAL	<i>r</i> TOTAL (<i>N</i>)	-.03 (2537)	-.19** (2511)
	<i>r</i> PÚBLICAS (<i>N</i>)	-.01 (1637)	-.19** (1617)
	<i>r</i> PRIVADAS (<i>N</i>)	-.08 (205)	-.30** (205)
	<i>r</i> C. ADSCRITOS (<i>N</i>)	-.06 (695)	-.19** (689)

**.: La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

*.: La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Nota. Aparecen subrayadas aquellas correlaciones que se diferencian de forma estadísticamente significativa $p < .05$, siguiendo el criterio de Cohen y Cohen (1983).

Cuadro 7.12. Síntesis de las relaciones entre todos los determinantes en los distintos tipos de centros

**RELACIONES ENTRE TODOS LOS DETERMINANTES
EN LOS DISTINTOS TIPOS DE CENTROS**

- Existe una relación positiva estadísticamente significativa en los alumnos de Educación Primaria, que puede considerarse baja, entre el Contexto Curricular y la Autopercepción Académica. Los alumnos que tienen una percepción más alta de la Autopercepción Académica tienen una mayor percepción del Contexto Curricular.
 - La relación estadísticamente significativa y negativa más alta entre el Enfoque Superficial y el Contexto Curricular se encuentra en los alumnos de las universidades privadas.
 - La relación estadísticamente significativa de magnitud muy baja entre la Autoeficacia y la Carga de Trabajo es negativa en los alumnos de las universidades públicas. En cambio, esta relación no es estadísticamente significativa en los alumnos de las privadas y sin embargo, es estadísticamente significativa y positiva en los alumnos de los centros adscritos. Se han hallado diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), siguiendo el criterio de Cohen y Cohen (1983), entre las universidades públicas y los centros adscritos, siendo ligeramente más alta la relación en los alumnos de los centros adscritos que de las universidades públicas.
 - Existe una relación estadísticamente significativa entre la Carga de Trabajo y la Autopercepción Académica únicamente en los alumnos de los centros adscritos, pero no en las universidades públicas ni en las privadas.
 - La relación estadísticamente significativa entre la Autorregulación y el Contexto Curricular se considera moderada en los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos, pero ligeramente más baja en los alumnos de las privadas. Precisamente si analizamos las diferencias entre la relación establecida entre las universidades privadas y la de los centros adscritos se pueden observar diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), según el criterio de Cohen y Cohen (1983).
-

4.3 Relación entre los determinantes estudiados y de éstos con la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación

Tras analizar las principales relaciones encontradas tanto en el perfil según la titulación como en el perfil según el tipo de centro, en este apartado se analizarán las relaciones encontradas entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los métodos estudiados en esta investigación con toda la muestra.

4.3.1 Relación entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición

En la Tabla 7.74 se presentan las correlaciones entre los determinantes estudiados y la frecuencia de uso percibida de los Métodos de Exposición según los alumnos encuestados. Como se puede apreciar, las relaciones estadísticamente significativas y positivas que se han encontrado son, en general, bajas. La correlación más alta es la establecida entre la *Exposición con libro a disposición del alumno* y el Contexto Curricular ($r = .18$).

Si nos detenemos en analizar la frecuencia de uso de cada método por separado, se puede constatar que son dos de los métodos más tradicionales, como la *Exposición y copia de apuntes* y la *Exposición con libro a disposición del alumno*, los que correlacionan de forma estadísticamente significativa ($p < .01$) con más determinantes estudiados, salvo con el Enfoque Superficial, y en el caso de la *Exposición con libro a disposición del alumno* además no se relaciona con la Carga de Trabajo, aunque todas estas relaciones pueden considerarse bajas, ya que $r \leq .18$.

En contraposición, las relaciones que se establecen entre los determinantes estudiados y los métodos más actuales como pueden ser la *Exposición con recursos tecnológicos* o *Exposición apoyada en PowerPoint*²⁰⁵ establecen, en general, unas relaciones estadísticamente significativas más bajas ($p < .05$) y con menos determinantes.

²⁰⁵ El matiz conceptual diferenciador entre ambos ítems es que mientras el primero se reduce a presentaciones elaboradas con el programa PowerPoint o equivalentes (*Impress, Prezi...*) el segundo hace alusión a otro tipo de presentaciones multimedia más generales (vídeos, software específico o páginas web entre otros).

Si analizamos esta misma tabla según los determinantes, cabe señalar, que el Enfoque Profundo es el determinante que más se relaciona de forma significativa con la percepción de uso de todos los Métodos de Exposición salvo con la percepción del uso de la *Exposición apoyada en PowerPoint* ($p > .05$). Los determinantes que establecen menos relaciones estadísticamente significativas son, por un lado, el Enfoque Superficial, que sólo se relaciona con la *Exposición apoyada en PowerPoint*, como ya se ha mencionado y, por otro lado, la Autopercepción Académica con la *Exposición y copia de apuntes* ($r = .11$; $p < .01$).

Tabla 7.74. Correlaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Exposición

DESCRIP- TORES		AUTOPER- CEPCIÓN ACADÉMICA	AUTOEFI- CACIA A.	AUTORRE- GULACIÓN	ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL	CARGA DE TRABAJO	CONTEXTO CURRICULAR
Exposición apoyada en PowerPoint	<i>r</i>	-.02	-.04	.06**	.04	.04*	.06**	-.03
	<i>p</i>	.410	.058	.005	.072	.046	.004	.142
	<i>N</i>	2579	2560	2493	2558	2543	2597	2568
Exposición con recursos tecnológicos	<i>r</i>	-.02	.008	.04*	.11**	-.03	.06**	.07**
	<i>p</i>	.257	.695	.040	.000	.218	.005	.000
	<i>N</i>	2564	2545	2479	2544	2527	2582	2553
Exposición y copia de apuntes	<i>r</i>	.11**	.07**	.12**	.06**	-.02	.07**	.09**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.002	.258	.000	.000
	<i>N</i>	2568	2549	2483	2548	2531	2586	2558
Exposición con pizarra tradicional	<i>r</i>	-.03	.02	-.003	.08**	.03	.01	.03
	<i>p</i>	.159	.279	.863	.000	.144	.553	.127
	<i>N</i>	2566	2548	2483	2546	2530	2583	2556
Exposición con libro a disposición del alumno	<i>r</i>	.04	.08**	.11**	.07**	-.02	.12**	.18**
	<i>p</i>	.064	.000	.000	.001	.231	.000	.000
	<i>N</i>	2570	2552	2485	2549	2534	2588	2560

** : La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* : La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

CAPÍTULO 7: Análisis de resultados

Tras analizar la frecuencia de uso, seguidamente se presentan en la Tabla 7.75 las correlaciones entre los determinantes estudiados teniendo en cuenta la utilidad percibida de los Métodos de Exposición. Como puede observarse, existen relaciones estadísticamente significativas positivas salvo entre el Enfoque Superficial y los distintos Métodos de Exposición que son negativas. Estas relaciones se consideran entre muy bajas y moderadas. Las correlaciones más altas tienen lugar entre la *Exposición y copia de apuntes* y el Contexto Curricular ($r = .32$) y entre la *Exposición apoyada en PowerPoint* y el Contexto Curricular ($r = .22$). Estas relaciones pueden considerarse entre bajas y moderadas.

Resulta de interés que al detenernos en analizar la utilidad método por método, se puede observar que los dos métodos más tradicionales, tanto la percepción de la *Exposición y copia de apuntes*, como de la *Exposición con libro a disposición del alumno*, se relacionan de forma estadísticamente significativa con todos y cada uno de los determinantes estudiados aunque las relaciones no son muy altas, salvo las ya señaladas.

Si nos fijamos en la relación que se establece entre los determinantes y los Métodos de Exposición, cabe señalar que la Autorregulación, el Enfoque Profundo y el Contexto Curricular mantienen una relación estadísticamente significativa y positiva con la percepción de todos los Métodos de Exposición teniendo en cuenta su utilidad. En cambio, la Autopercepción Académica es el que menos se relaciona con los métodos, ya que tan solo existen dos relaciones: una con la *Exposición y copia de apuntes* y otra con la *Exposición con libro a disposición del alumno*. Ambas relaciones se consideran muy bajas.

Tabla 7.75. Correlaciones entre los determinantes estudiados y de éstos con la percepción de la utilidad de los Métodos de Exposición

DESCRIP- TORES		AUTOPER- CEPCIÓN ACADÉMICA	AUTOEFI- CACIA A.	AUTORRE- GULACIÓN	ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL	CARGA DE TRABAJO	CONTEXTO CURRICULAR
Exposición apoyada en PowerPoint	<i>r</i>	-.03	.03	.12**	.09**	-.03	.10**	.22**
	<i>p</i>	.163	.175	.000	.000	.085	.000	.000
	<i>N</i>	2560	2542	2475	2539	2524	2578	2549
Exposición con recursos tecnológicos	<i>r</i>	-.005	.01	.10**	.10**	-.03	.03	.13**
	<i>p</i>	.787	.627	.000	.000	.098	.097	.000
	<i>N</i>	2511	2491	2425	2491	2474	2527	2500
Exposición y copia de apuntes	<i>r</i>	.04*	.09**	.19**	.12**	-.08**	.11**	.32**
	<i>p</i>	.028	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>	2546	2527	2460	2525	2509	2563	2535
Exposición con pizarra tradicional	<i>r</i>	.03	.07**	.10**	.11**	-.07**	.03	.10**
	<i>p</i>	.213	.001	.000	.000	.001	.136	.000
	<i>N</i>	2525	2509	2446	2506	2490	2542	2515
Exposición con libro a disposición del alumno	<i>r</i>	.08**	.14**	.18**	.16**	-.08**	.09**	.20**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>	2537	2520	2453	2517	2504	2555	2527

** : La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* : La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Como ya se ha venido haciendo en otros apartados se ofrece a modo de síntesis el Cuadro 7.13 donde se recogen los resultados más relevantes que conciernen a las relaciones entre todos los determinantes analizados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad percibida de los Métodos de Exposición.

Cuadro 7.13. Síntesis de las relaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición

RELACIONES ENTRE LOS DETERMINANTES ESTUDIADOS Y LA PERCEPCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO Y DE LA UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE EXPOSICIÓN

- Todas las relaciones estadísticamente significativas encontradas son positivas salvo en el caso del Enfoque Superficial que se relaciona de manera negativa con todos los Métodos de Exposición.
- Teniendo en cuenta la percepción de la frecuencia de uso, la correlación más alta se da entre la *Exposición con libro a disposición del alumno* y el Contexto Curricular ($r = .18$).
- Teniendo en cuenta la percepción de la utilidad, las correlaciones más altas tienen lugar entre la *Exposición y copia de apuntes* y el Contexto Curricular ($r = .32$) y entre la *Exposición apoyada en PowerPoint* y el Contexto Curricular ($r = .22$). Estas relaciones pueden considerarse entre bajas y moderadas.
- Dos de los métodos más tradicionales, la *Exposición y copia de apuntes* y la *Exposición con libro a disposición del alumno*, correlacionan de forma estadísticamente significativa con más determinantes aunque todas estas relaciones pueden considerarse bajas ($r \leq .18$) al valorar tanto la frecuencia de uso como su utilidad.
- Dos de los métodos más actuales, la *Exposición con recursos tecnológicos* y la *Exposición apoyada en PowerPoint* establecen unas relaciones estadísticamente significativas más bajas y con menos determinantes al valorar su frecuencia de uso.
- Teniendo en cuenta la percepción de la frecuencia de uso, el Enfoque Profundo es el determinante que más se relaciona de forma significativa con la percepción de uso de todos los Métodos de Exposición salvo con la percepción del uso de la *Exposición apoyada en PowerPoint* ($p > .05$).
- Teniendo en cuenta la percepción de la utilidad, la Autorregulación, el Enfoque Profundo y el Contexto Curricular mantienen una relación estadísticamente significativa y positiva con la percepción de todos los Métodos de Exposición.
- El Enfoque Superficial y la Autopercepción Académica son los determinantes que menos correlacionan con la percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Exposición.

4.3.2 Relación entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Aprendizaje

Tras analizar las percepciones de los métodos de Exposición, en este apartado se centrará la atención en las correlaciones de los determinantes estudiados y la frecuencia de uso percibida por los alumnos de los distintos Métodos de Aprendizaje (Tabla 7.76). Así, la percepción que hacen los alumnos de la frecuencia de uso de los *Trabajos en Grupo*, las *Explicaciones del profesor*, el *Estudio Individual*, los *Ejercicios hechos en*

clase y las *Tutorías* se relacionan de manera estadísticamente significativa ($p < .05$) con todos los determinantes estudiados.

Todas las relaciones estadísticamente significativas encontradas son positivas salvo en el caso del Enfoque Superficial que se relaciona de manera negativa con todos los Métodos de Aprendizaje.

Haciendo un análisis general de las relaciones encontradas se puede afirmar que aunque estas relaciones difieren en su magnitud, se pueden considerar entre muy bajas y moderadas, salvo en el caso de la relación entre los *Trabajos individuales* y la Autorregulación ($r = .33$) que puede considerarse de una magnitud moderada.

Analizando con más detalle estas relaciones, se puede observar que existe una relación estadísticamente significativa y positiva que pueden considerarse entre baja y moderada entre los *Trabajos individuales* y el Enfoque Profundo ($r = .25$), la Auto percepción Académica ($r = .17$), la Carga de Trabajo ($r = .15$), el Contexto Curricular ($r = .15$), la Autoeficacia Académica ($r = .11$) y, por último, de forma negativa con el Enfoque Superficial ($r = -.19$). En cambio, la percepción de la frecuencia de uso de los *Trabajos en Grupo* se relaciona con menos determinantes y las relaciones son, en general, más bajas. Así existen relaciones con la valoración de la Auto percepción Académica ($r = .13$) y la Autoeficacia Académica ($r = .10$).

Por otro lado, resulta de interés resaltar que a la hora de analizar la frecuencia de uso percibida de las explicaciones, son las valoraciones de las *Explicaciones del profesor* las que correlacionan con más determinantes tanto de forma positiva (con la Autorregulación, el Enfoque Profundo, el Contexto Curricular y la Carga de Trabajo) como negativa (con el Enfoque Superficial). Con respecto a la percepción de la

frecuencia de uso de las *Explicaciones/exposiciones de compañeros*, sólo cabe destacar de forma estadísticamente significativa la relación establecida con el Enfoque Profundo ($p < .01$; $r = .11$). Todas estas relaciones se pueden considerarse entre medias y bajas.

A la hora de valorar el estudio, si tenemos en cuenta la percepción de la frecuencia de uso del *Estudio individual* y del *Estudio acompañado*, se puede comprobar que existen relaciones positivas estadísticamente significativas ($p < .01$) con el Contexto Curricular, el Enfoque Profundo, la Autorregulación y la Carga de Trabajo, que son muy similares, entre bajas y moderadas, al valorar ambos métodos. Pero existen algunas divergencias a la hora de valorar ambos tipos de estudio. Mientras que la percepción de la frecuencia de uso del *Estudio individual* también se correlaciona con la Autoeficacia Académica ($r = .10$), el Enfoque Superficial lo hace de forma negativa ($r = -.10$) con el *Estudio acompañado*.

Además existe una relación estadísticamente significativa y positiva que puede ser considerada moderada de los *Ejercicios hechos en clase* con el Contexto Curricular ($r = .26$) y la Autorregulación ($r = .25$). También se encuentran otras relaciones estadísticamente significativas y positivas que pueden ser consideradas entre bajas y moderadas entre este método y el resto de determinantes.

La percepción de los *Debates* se relaciona de forma estadísticamente significativa y positiva ($p < .01$) con el Enfoque Profundo ($r = .16$), el Contexto Curricular ($r = .16$) y la Autorregulación ($r = .14$).

La percepción de las *Tutorías* se relaciona de forma positiva y estadísticamente significativa ($p < .01$) con todos los determinantes estudiados, salvo con el Enfoque

Superficial que lo hace de forma negativa ($r = -.09$), aunque todas estas relaciones son bajas ($r \leq .14$).

Al analizar esta misma tabla según los determinantes, tanto la Autorregulación, el Enfoque Profundo, la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular correlacionan de manera estadísticamente significativa ($p < .05$) con todas y cada una de las valoraciones de los Métodos Aprendizaje. El determinante que menos se correlaciona con la percepción de frecuencia de uso es la Autopercepción Académica.

CAPÍTULO 7: Análisis de resultados

Tabla 7.76. Correlaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Aprendizaje

DESCRIP- TORES		AUTOPER- CEPCIÓN ACADÉMICA	AUTOEFI- CACIA A.	AUTORRE- GULACIÓN	ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL	CARGA DE TRABAJO	CONTEXTO CURRICULAR
Trabajos en grupo	<i>r</i>	.13**	.10**	.09**	.04*	-.04*	.08**	.07**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.037	.050	.000	.000
	<i>N</i>	2585	2565	2499	2564	2548	2603	2574
Explicaciones del profesor	<i>r</i>	.07**	.09**	.19**	.14**	-.11**	.11**	.11**
	<i>p</i>	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>	2584	2565	2499	2563	2547	2602	2574
Estudio individual	<i>r</i>	.04*	.10**	.18**	.18**	-.09**	.13**	.19**
	<i>p</i>	.049	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>	2580	2563	2495	2560	2544	2598	2570
Trabajos individuales	<i>r</i>	.17**	.11**	.33**	.25**	-.19**	.15**	.15**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>	2507	2488	2423	2486	2471	2525	2499
Explicaciones /exposiciones de compañeros	<i>r</i>	-.03	.02	.09**	.11**	-.02	.09**	.07**
	<i>p</i>	.217	.377	.000	.000	.257	.000	.000
	<i>N</i>	2511	2493	2427	2491	2475	2529	2501
Ejercicios hechos en clase	<i>r</i>	.11**	.15**	.25**	.18**	-.16**	.10**	.26**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>	2510	2491	2427	2489	2474	2528	2501
Debates	<i>r</i>	.03	.08**	.14**	.16**	-.06**	.05*	.16**
	<i>p</i>	.158	.000	.000	.000	.001	.011	.000
	<i>N</i>	2573	2554	2489	2552	2536	2591	2563
Estudio acompañado	<i>r</i>	.02	.04*	.15**	.17**	-.10**	.12**	.17**
	<i>p</i>	.436	.046	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>	2563	2545	2478	2543	2526	2581	2553
Tutorías	<i>r</i>	.09**	.07**	.14**	.14**	-.09**	.08**	.12**
	<i>p</i>	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>	2578	2559	2493	2557	2543	2597	2569

** : La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* : La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 7.77 se muestran las correlaciones existentes entre la utilidad percibida de los Métodos de Aprendizaje y los determinantes estudiados. Tal y como se puede observar, la relación estadísticamente significativa ($p < .01$) más alta se encuentran entre los *Trabajos Individuales* y la Autorregulación ($r = .32$). Esta relación se puede considerar positiva y de una magnitud entre moderada y alta. El resto de relaciones estadísticamente significativas encontradas se pueden considerar entre muy bajas y moderadas.

Desde una visión global, tomando como referencia los determinantes estudiados se puede observar que tanto la Autorregulación, el Enfoque Profundo, el Enfoque Superficial, la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular se relacionan de forma positiva y estadísticamente significativa con todos y cada uno de los Métodos de Aprendizaje al tener en cuenta su utilidad salvo el Enfoque Superficial que lo hace de forma negativa.

Si tenemos en cuenta la percepción de la utilidad de cada uno de los métodos por separado se puede observar que tanto la utilidad percibida de las *Explicaciones del profesor*, del *Estudio individual*, de los *Trabajos individuales*, de los *Ejercicios hechos en clase*, del *Estudio acompañado* y de las *Tutorías* se relacionan de forma estadísticamente significativa y positiva con todos y cada uno de los determinantes estudiados.

Analizando método por método y continuando con el resto de correlaciones más altas, se puede observar que las *Explicaciones del profesor* se relacionan de forma estadísticamente significativa ($p < .01$) y positiva con la Autorregulación ($r = .29$), el Enfoque Profundo ($r = .25$), la Autoeficacia Académica ($r = .22$), con el Contexto Curricular ($r = .20$) y de forma negativa con el Enfoque Superficial ($r = -.21$), siendo estas relaciones de una magnitud moderada. También se relacionan de forma

estadísticamente significativa y positiva con la Autopercepción Académica ($r = .15$) pero esta relación se considera de una magnitud entre baja y moderada.

En contraposición, si nos fijamos en las valoraciones de las *Explicaciones / exposiciones de compañeros*, sólo cabe señalar que se establece una relación estadísticamente significativa ($p < .01$), positiva y que se considera baja con el Enfoque Profundo ($r = .12$).

En cuanto a la percepción de la utilidad del *Estudio* ya sea *individual* o *acompañado*, se puede comprobar que existe una relación estadísticamente significativa ($p < .01$) y positiva que puede ser considerada una magnitud entre baja y moderada con todos los determinantes estudiados. Si analizamos con más detalle las relaciones, se puede observar que hay relaciones de magnitudes muy similares.

Por lo que respecta a la percepción de la utilidad de los trabajos, los *Trabajos Individuales* mantienen una relación estadísticamente significativa ($p < .01$) con todos los determinantes mientras que la percepción de la utilidad de los *Trabajos en grupo* ($p < .05$) se relacionan con todos salvo con la Autopercepción Académica y la Autoeficacia Académica. A la hora de valorar las relaciones establecidas, resulta curioso que las relaciones con los determinantes personales son más altas en los *Trabajos Individuales*, mientras que son más altas las relaciones con la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular en la percepción de los *Trabajos en grupo*. La correlación más alta que se encuentra a la hora de valorar la utilidad de los *Trabajos en grupo* está en el Contexto Curricular ($r = .25$). Las relaciones más altas con la percepción de la utilidad de los *Trabajos Individuales* se encuentran en Autorregulación ($r = .32$), el Enfoque Profundo ($r = .24$) y la Autoeficacia Académica ($r = .20$). Todas estas relaciones pueden ser consideradas de una magnitud moderada.

Por lo que respecta a la percepción de los *Ejercicios hechos en clase* se puede afirmar que existen relaciones estadísticamente significativas y positivas entre este método con la Autorregulación ($r = .29$), el Contexto Curricular ($r = .28$), el Enfoque Profundo ($r = .24$), la Autoeficacia Académica ($r = .19$) y de forma negativa con el Enfoque Superficial ($r = -.20$). La magnitud de estas relaciones se puede considerar entre baja y moderada. También existe una relación positiva y estadísticamente significativa con la Autopercepción Académica aunque de menor magnitud ($r = .10$).

La percepción de los *Debates* se relaciona de forma positiva y estadísticamente significativa ($p < .01$) con el Enfoque Profundo ($r = .21$), la Autorregulación ($r = .17$), el Contexto Curricular ($r = .10$), la Autoeficacia Académica ($r = .11$) y de forma negativa con el Enfoque Superficial ($r = -.12$).

Con respecto a la percepción de la utilidad de las *Tutorías* como Método de Aprendizaje, se corrobora que existe una relación positiva y estadísticamente significativa ($p < .01$) que puede considerarse entre baja y moderada con respecto al Enfoque Profundo ($r = .22$), el Contexto Curricular ($r = .22$), la Autorregulación ($r = .21$), la Carga de Trabajo ($r = .10$) y de forma negativa con el Enfoque Superficial ($r = -.13$).

CAPÍTULO 7: Análisis de resultados

Tabla 7.77. Correlaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la utilidad de los Métodos de Aprendizaje

DESCRIP- TORES		AUTOPER- CEPCIÓN ACADÉMICA	AUTOEFI- CACIA A.	AUTORRE- GULACIÓN	ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL	CARGA DE TRABAJO	CONTEXTO CURRICULAR
Trabajos en grupo	<i>r</i>	-.008	.03	.11**	.10**	-.06**	.05*	.25**
	<i>p</i>	.671	.153	.000	.000	.003	.012	.000
	<i>N</i>	2577	2557	2491	2556	2541	2596	2567
Explicaciones del profesor	<i>r</i>	.15**	.22**	.29**	.25**	-.21**	.07**	.20**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000
	<i>N</i>	2575	2555	2489	2554	2539	2594	2566
Estudio individual	<i>r</i>	.11**	.17**	.24**	.23**	-.17**	.08**	.17**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>	2560	2541	2474	2539	2525	2579	2551
Trabajos individuales	<i>r</i>	.18**	.20**	.32**	.24**	-.19**	.08**	.17**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>	2491	2473	2407	2471	2457	2511	2485
Explicaciones /exposiciones de compañeros	<i>r</i>	-.01	.03	.08**	.12**	-.07**	.04*	.08**
	<i>p</i>	.580	.203	.000	.000	.001	.049	.000
	<i>N</i>	2500	2482	2416	2480	2464	2518	2489
Ejercicios hechos en clase	<i>r</i>	.10**	.19**	.29**	.24**	-.20**	.09**	.28**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>	2505	2486	2421	2485	2469	2523	2495
Debates	<i>r</i>	.07**	.11**	.17**	.21**	-.12**	.01	.10**
	<i>p</i>	.001	.000	.000	.000	.000	.563	.000
	<i>N</i>	2564	2544	2480	2543	2529	2582	2553
Estudio acompañado	<i>r</i>	.08**	.12**	.18**	.21**	-.18**	.07**	.16**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>	2544	2525	2459	2524	2510	2562	2533
Tutorías	<i>r</i>	.04*	.09**	.21**	.22**	-.13**	.10**	.22**
	<i>p</i>	.027	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>	2573	2554	2488	2552	2539	2591	2563

** : La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* : La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Con el fin de clarificar las relaciones entre los determinantes y la percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Aprendizaje se presenta el siguiente cuadro a modo de síntesis (Cuadro 7.14).

Cuadro 7.14. Síntesis de las relaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Aprendizaje

RELACIONES ENTRE LOS DETERMINANTES ESTUDIADOS Y LA PERCEPCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO Y DE LA UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE APRENDIZAJE

- Todas las relaciones estadísticamente significativas encontradas son positivas salvo en el caso del Enfoque Superficial que se relaciona de manera negativa con todos los Métodos de Aprendizaje.
 - Teniendo en cuenta la percepción de la frecuencia de uso, la Autorregulación, el Enfoque Profundo, la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular correlacionan de manera estadísticamente significativa con todos los Métodos Aprendizaje.
 - La Autopercepción Académica es el determinante que menos se correlaciona con los Métodos Aprendizaje al valorar la frecuencia de uso y la utilidad.
 - La percepción de la frecuencia de uso de los *Trabajos en Grupo*, las *Explicaciones del profesor*, el *Estudio Individual*, los *Ejercicios hechos en clase* y las *Tutorías* se relacionan de manera estadísticamente significativa con todos los determinantes estudiados. Los *Trabajos en Grupo* y los *Explicaciones/exposiciones de compañeros* son los únicos métodos que no se correlacionan con todos los determinantes al valorar su utilidad.
 - La relación entre la valoración de frecuencia de uso y de utilidad de los *Trabajos individuales* y la Autorregulación puede considerarse de una magnitud moderada.
 - A la hora de valorar la utilidad de los *Trabajos individuales* éstos se relacionan con más determinantes que al valorar la utilidad de los *Trabajos en Grupo* (no se relacionan ni con la Autopercepción Académica ni la Autoeficacia Académica y las relaciones además son más bajas).
 - A la hora de valorar tanto la frecuencia de uso como la utilidad de las explicaciones, son las *Explicaciones del profesor*, las que se relacionan con más determinantes frente a las *Explicaciones/exposiciones de compañeros*.
 - Existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre baja y moderada de la valoración de la utilidad del *Estudio individual* y del *Estudio acompañado* con todos los determinantes.
 - Existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre baja y moderada de la valoración de la utilidad de los *Ejercicios hechos en clase* y la Autopercepción Académica, la Autorregulación, la Autoeficacia Académica, el Enfoque Profundo, el Contexto Curricular y, negativa con el Enfoque Superficial.
 - Existe una relación positiva y estadísticamente significativa baja entre la percepción de frecuencia de uso y utilidad de los *Debates* y el Enfoque Profundo, la Autorregulación y el Contexto Curricular.
 - Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre baja y ligeramente moderada entre la percepción de frecuencia de uso y utilidad de las *Tutorías* y la Autorregulación, el Enfoque Profundo, el Contexto Curricular, la Carga de Trabajo y, negativa con el Enfoque Superficial.
-

4.3.3 Relación entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Evaluación

Seguidamente se presentarán las relaciones existentes entre la percepción de la frecuencia de uso percibida de los Métodos de Evaluación y los determinantes

estudiados (Tabla 7.77). La relación estadísticamente significativa ($p < .01$) más alta se encuentra entre las *Pruebas abiertas* y la Autorregulación ($r = .18$). De hecho, la percepción de la frecuencia de uso de las *Pruebas abiertas* es la única que se relaciona de forma estadísticamente significativa con todos los determinantes. Esta relación se puede considerar positiva y de una magnitud entre baja y moderada. El resto de relaciones estadísticamente significativas encontradas son positivas, salvo en el caso del Enfoque Superficial que es negativa, y se pueden considerar bajas. En primer lugar se presentará una visión global de estas relaciones y en segundo lugar, se irán analizando cada una de estas relaciones con cada uno de los métodos.

Si se realiza un análisis teniendo en cuenta los determinantes estudiados, se puede apreciar que tan sólo el Enfoque Profundo y la Carga de Trabajo se relacionan de forma estadísticamente significativa con la percepción de todos los Métodos de Evaluación sin excepción, teniendo en cuenta su frecuencia. En el caso de la Autoeficacia Académica y de la Autorregulación existe una relación positiva y estadísticamente significativa con todos los métodos salvo con los *Exámenes de problemas/casos prácticos*. El Contexto Curricular, por otro lado, se relaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con la percepción de todos los Métodos de Evaluación excepto con los *One-Minute papers*. El determinante que menos se relaciona de forma estadísticamente significativa con la percepción de cada uno de los Métodos de Evaluación teniendo en cuenta su frecuencia, es la Autopercepción Académica, ya que tan solo se relaciona de modo estadísticamente significativo con las *Pruebas Abiertas* y con los *One-Minute papers*.

Al analizar método por método, se puede observar que existen relaciones positivas y estadísticamente significativas ($p < .01$) entre la percepción de los *Trabajos Teóricos* según su frecuencia de uso y el Enfoque Profundo ($r = .15$) y la Autorregulación ($r = .14$). En contraposición a este tipo de método, la percepción de la frecuencia de uso de los

Exámenes de problemas/casos prácticos también se relaciona también de forma positiva y estadísticamente significativa ($p < .01$) con el Enfoque Profundo ($r = .10$). Todas estas relaciones pueden ser consideradas bajas.

La frecuencia de uso percibida de las *Pruebas Abiertas* se relaciona de modo positivo y estadísticamente significativo ($p < .01$) con la Autorregulación ($r = .18$), la Carga de Trabajo ($r = .14$), el Enfoque Profundo ($r = .13$) y de forma negativa con el Enfoque Superficial ($r = -.10$). Estas relaciones son consideradas bajas.

Además se puede observar que existe una relación estadísticamente significativa ($p < .01$), de magnitud baja, entre la percepción que hacen los alumnos sobre las *Pruebas tipo test u objetivas* y la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular, así como entre la percepción de la frecuencia de uso de los *Portfolios* con respecto al Contexto Curricular, la Autorregulación, el Enfoque Profundo y la Autoeficacia Académica.

A la hora de valorar la frecuencia de uso con que se utilizan las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* se puede afirmar que existen relaciones positivas estadísticamente significativas ($p < .01$) consideradas como bajas con el Contexto Curricular, el Enfoque Profundo y la Autorregulación. La percepción de la frecuencia de uso de los *One-Minute papers* se relaciona de forma estadísticamente significativa y positiva con la Autorregulación, el Enfoque Profundo, la Autopercepción Académica, la Autoeficacia Académica y de forma negativa con el Enfoque Superficial. Estas diferencias también pueden ser interpretadas como bajas.

CAPÍTULO 7: Análisis de resultados

Tabla 7.78. Correlaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso de los Métodos de Evaluación

DESCRIP- TORES		AUTOPER- CEPCIÓN ACADÉMICA	AUTOEFI- CACIA A.	AUTORRE- GULACIÓN	ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL	CARGA DE TRABAJO	CONTEXTO CURRICULAR
Trabajos teóricos	<i>r</i>	.04	.07**	.14**	.15**	-.04*	.04*	.09**
	<i>p</i>	.067	.000	.000	.000	.031	.049	.000
	<i>N</i>	2570	2549	2484	2548	2532	2587	2558
Pruebas tipo test u objetivas	<i>r</i>	-.005	.05*	.09**	.08**	-.02	.13**	.13**
	<i>p</i>	.815	.021	.000	.000	.431	.000	.000
	<i>N</i>	2577	2557	2492	2556	2540	2594	2565
Portfolios	<i>r</i>	.04	.11**	.13**	.13**	-.04	.07**	.17**
	<i>p</i>	.073	.000	.000	.000	.053	.001	.000
	<i>N</i>	2575	2554	2489	2553	2538	2592	2564
Pruebas o exámenes de preguntas cortas	<i>r</i>	.01	.08**	.10**	.16**	-.004	.09**	.13**
	<i>p</i>	.490	.000	.000	.000	.847	.000	.000
	<i>N</i>	2568	2546	2484	2545	2529	2584	2556
Pruebas abiertas	<i>r</i>	.08**	.08**	.18**	.13**	-.10**	.14**	.07**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001
	<i>N</i>	2518	2502	2437	2499	2482	2536	2506
Exámenes de problemas/ casos prácticos	<i>r</i>	-.02	.02	.03	.10**	.020	.06**	.08**
	<i>p</i>	.266	.268	.105	.000	.421	.001	.000
	<i>N</i>	2554	2533	2470	2531	2516	2570	2542
<i>One-Minute Papers</i>	<i>r</i>	.12**	.10**	.15**	.13**	-.10**	.08**	-.03
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.095
	<i>N</i>	2552	2531	2467	2530	2516	2570	2541

** : La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* : La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Para terminar este apartado se presentarán las correlaciones existentes entre los determinantes estudiados con la utilidad percibida con los Métodos de Evaluación según los alumnos encuestados.

Tal como se puede observar en la Tabla 7.79 la correlación más alta y más clara se establece entre los *Trabajos Teóricos* y el Enfoque Profundo ($r = .26$) y de este mismo método con respecto a la Autorregulación ($r = .24$). También conviene resaltar la relación entre la percepción de la utilidad de los *One-Minute papers* con, precisamente los dos determinantes ya citados, es decir con la Autorregulación ($r = .23$) y el Enfoque Profundo ($r = .23$). Todas estas relaciones son consideradas entre bajas y moderadas. También en esta ocasión todas las relaciones estadísticamente significativas son positivas salvo en el caso del Enfoque Superficial, que mantiene relaciones negativas con el resto.

Si se realiza un análisis de las relaciones a nivel general teniendo en cuenta los determinantes estudiados, se puede afirmar que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la percepción de la utilidad de los distintos Métodos de Evaluación y la Autoeficacia Académica y la Autorregulación. Por otro lado, el Enfoque Superficial se relaciona de forma negativa y estadísticamente significativa con todos los Métodos de Evaluación salvo con las *Pruebas tipo test u objetivas*, donde no hay una relación estadísticamente significativa y además es positiva. El Contexto Curricular correlaciona de modo positivo y estadísticamente significativo con todos los métodos salvo con los *Exámenes de problemas/casos prácticos*. La Autopercepción Académica, en cambio, se relaciona de forma estadísticamente significativa y positiva con todos los métodos salvo con las *Pruebas Abiertas*.

Si se analiza método por método, se puede observar que las relaciones son en general, entre bajas y moderadas. Tanto la percepción sobre la utilidad de los *Trabajos teóricos*, las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* y los *One-Minute papers* correlacionan con todos los determinantes de forma estadísticamente significativa salvo con la Carga de Trabajo. Entre estas relaciones cabe destacar la establecida entre la

percepción de la utilidad de las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* con el Enfoque Profundo ($r = .21$).

Por otro lado, las valoraciones de las *Pruebas abiertas* y de los *Portfolios* se relacionan de forma positiva y estadísticamente significativa ($p < .01$) con todos los determinantes salvo con la Autopercepción Académica. En general, las relaciones que se establecen con la percepción de las *Pruebas abiertas* y cada uno de los determinantes son ligeramente más altas que las encontradas en la percepción de los *Portfolios*, aunque todas estas relaciones pueden considerarse, en general, entre bajas y moderadas ($r \leq .21$). Entre estas relaciones cabe destacar la establecida entre el Contexto Curricular ($r = .20$) y los *Portfolios* así como las *Pruebas Abiertas* ($r = .21$), así como entre las *Pruebas Abiertas* y la Autorregulación ($r = .19$) y el Enfoque Profundo ($r = .18$).

También existen relaciones positivas y estadísticamente significativas ($p < .01$) que pueden ser interpretadas como bajas entre la percepción de la utilidad de los *Exámenes de problemas/casos prácticos* y algunos determinantes como el Enfoque Profundo, la Autorregulación, la Autoeficacia Académica y negativa con el Enfoque Superficial y entre las valoraciones de la utilidad de las *Pruebas tipo test u objetivas* y la percepción del Contexto Curricular ($r = .19$) y de la Carga de Trabajo ($r = .10$).

Tabla 7.79. Correlaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la utilidad de los Métodos de Evaluación

DESCRIP- TORES		AUTOPER- CEPCIÓN ACADÉMICA	AUTOEFI- CACIA A.	AUTORRE- GULACIÓN	ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL	CARGA DE TRABAJO	CONTEXTO CURRICULAR
Trabajos teóricos	<i>r</i>	.15**	.17**	.24**	.26**	-.13**	.03	.13**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.148	.000
	<i>N</i>	2555	2536	2470	2533	2519	2572	2544
Pruebas tipo test u objetivas	<i>r</i>	-.002	.04*	.05*	.03	.01	.10**	.19**
	<i>p</i>	.908	.036	.013	.176	.550	.000	.000
	<i>N</i>	2565	2545	2479	2543	2529	2582	2553
Portfolios	<i>r</i>	.02	.12**	.13**	.12**	-.05**	.08**	.20**
	<i>p</i>	.352	.000	.000	.000	.010	.000	.000
	<i>N</i>	2557	2538	2473	2535	2522	2574	2545
Pruebas o exámenes de preguntas cortas	<i>r</i>	.12**	.17**	.17**	.21**	-.17**	-.01	.06**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.565	.003
	<i>N</i>	2553	2533	2470	2532	2517	2570	2541
Pruebas abiertas	<i>r</i>	.02	.11**	.19**	.18**	-.12**	.10**	.21**
	<i>p</i>	.287	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>	2501	2485	2420	2482	2467	2519	2490
Exámenes de problemas/ casos prácticos	<i>r</i>	.06**	.10**	.12**	.17**	-.11**	.003	.02
	<i>p</i>	.001	.000	.000	.000	.000	.887	.294
	<i>N</i>	2487	2467	2404	2463	2450	2502	2474
<i>One-Minute Papers</i>	<i>r</i>	.12**	.10**	.23**	.23**	-.16**	.02	.16**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.333	.000
	<i>N</i>	2539	2518	2453	2516	2502	2555	2526

** : La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* : La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Cuadro 7.15. Síntesis de las relaciones entre los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Evaluación

RELACIONES ENTRE LOS DETERMINANTES ESTUDIADOS Y LA PERCEPCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO Y DE LA UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN

- Al valorar tanto la frecuencia de uso como la utilidad, las relaciones estadísticamente significativas encontradas son positivas y de una magnitud entre bajas y moderadas, salvo en el caso del Enfoque Superficial que son negativas.
- El Enfoque Profundo y la Carga de Trabajo se relacionan de forma estadísticamente significativa con la percepción de frecuencia de todos los Métodos de Evaluación sin excepción. En cambio, al valorar la utilidad, los dos determinantes que establecen una relación positiva y estadísticamente significativa con los distintos Métodos de Evaluación son la Autoeficacia Académica y la Autorregulación.
- La Autopercepción Académica es el determinante que menos se relaciona de forma estadísticamente significativa con la percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de cada uno de los Métodos de Evaluación. Al tener en cuenta solamente la utilidad, es también la Carga de Trabajo uno de los determinantes que menos se relaciona de forma estadísticamente significativa con cada uno de los Métodos de Evaluación.
- La percepción de la frecuencia de uso de las *Pruebas abiertas* es la única que se relaciona de forma estadísticamente significativa y positiva con una magnitud entre baja y moderada con todos los determinantes.
- La percepción sobre la utilidad de los *Trabajos teóricos*, las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* y los *One-Minute papers* correlacionan con todos los determinantes de forma estadísticamente significativa salvo con la Carga de Trabajo.
- La relación estadísticamente significativa más clara, aunque de una magnitud entre baja y moderada, se encuentra entre la valoración de la frecuencia de uso de las *Pruebas abiertas* y la Autorregulación. Teniendo en cuenta la utilidad, la correlación más clara, también de una magnitud entre baja y moderada, se establece entre los *Trabajos Teóricos* y el Enfoque Profundo y de este mismo método y la Autorregulación.
- En general, las relaciones que se establecen con la percepción de la utilidad de las *Pruebas abiertas* y cada uno de los determinantes son ligeramente más altas que las encontradas en la percepción de la utilidad de los *Portfolios*, aunque todas estas relaciones pueden considerarse entre bajas y moderadas ($r \leq .21$).
- Existen relaciones positivas y estadísticamente significativas bajas entre la percepción de la frecuencia de uso de los *Trabajos Teóricos* y el Enfoque Profundo y la Autorregulación.
- Existe una relación estadísticamente significativa, de magnitud baja, entre la percepción de la frecuencia de uso de los *Portfolios* con respecto al Contexto Curricular, la Autorregulación, el Enfoque Profundo y la Autoeficacia Académica.
- La valoración de la frecuencia de uso de los *Exámenes de problemas/casos prácticos* se relaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con el Enfoque Profundo, pero con una magnitud baja. Al tener en cuenta la utilidad percibida, se relaciona además de forma de forma positiva y estadísticamente significativa con la Autorregulación, la Autoeficacia Académica y de forma negativa con el Enfoque Superficial.
- Existe una relación estadísticamente significativa, de magnitud entre baja y ligeramente moderada, entre la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad que hacen los alumnos sobre las *Pruebas tipo test u objetivas* y la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular.
- Existe una relación positiva estadísticamente significativa considerada como baja entre la frecuencia de uso con que se utilizan las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* y el Contexto Curricular, el Enfoque Profundo y la Autorregulación.
- La percepción de la frecuencia de uso de los *One-Minute papers* se relaciona de forma estadísticamente significativa y positiva con la Autorregulación, el Enfoque Profundo, la Autopercepción Académica, la Autoeficacia Académica y de forma negativa con el Enfoque Superficial. Estas diferencias también pueden ser interpretadas como bajas. En cambio, al valorar su utilidad, solamente existe una relación estadísticamente significativa positiva, entre baja y moderada, entre la percepción de la utilidad de los *One-Minute papers* con la Autorregulación y el Enfoque Profundo.

Una vez presentados los principales resultados obtenidos en esta investigación, será en el próximo capítulo donde se sintetizarán e interpretarán los resultados mostrados a lo largo de todo este capítulo y se contextualizarán los resultados con otras investigaciones similares.

5.BREVE RESUMEN DEL CAPÍTULO

Como se ha ido presentando una síntesis al final de cada uno de los apartados más relevantes de este capítulo y para no repetir la información en este epígrafe, se presenta esta figura donde quedan reflejados los objetivos segundo, tercero y cuarto de esta investigación y los análisis que se han ido mostrando a lo largo de este capítulo para responder a los mismos. Recordemos que el desarrollo del primer objetivo se inició en el sexto capítulo al presentar los instrumentos utilizados en esta investigación.

Figura 7.1. Desarrollo de los objetivos de esta investigación

OBJETIVO 2: Analizar el perfil de los alumnos de las universidades madrileñas participantes en función de la titulación que están cursando

- ✓ **Análisis de las diferencias en los determinantes personales según la titulación**
- ✓ **Descripción de los alumnos del grado de Educación Infantil según sexo, curso, turno, tipo de centro y posición académica percibida**
- ✓ **Descripción de los alumnos del grado de Educación Primaria según sexo, curso, turno, tipo de centro y posición académica percibida**
- ✓ **Diferencias encontradas en la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación**
- ✓ **Dedicación semanal al desempeño de las tareas académicas según la titulación**

Figura 7.1. Desarrollo de los objetivos de esta investigación (Continuación)

OBJETIVO 3: Analizar el perfil de los alumnos en función del tipo de centro en el que están matriculados: universidad pública, universidad privada o centro adscrito

- ✓ Análisis de las diferencias en los determinantes personales según el tipo de centro
- ✓ Descripción de los alumnos de las universidades públicas según sexo, titulación, curso, turno y posición académica percibida
- ✓ Descripción de los alumnos de las universidades privadas según sexo, titulación, curso, turno y posición académica percibida
- ✓ Descripción de los alumnos de los centros adscritos según sexo, titulación, curso, turno y posición académica percibida
- ✓ Diferencias encontradas en la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación
- ✓ Dedicación semanal al desempeño de las tareas académicas según el tipo de centro.

OBJETIVO 4: Analizar las relaciones de los determinantes personales (Autopercepción Académica, Autoeficacia Académica, Autorregulación, Enfoques de Aprendizaje), la percepción de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular y de éstos con la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación.

- ✓ Relaciones entre los determinantes estudiados en ambas titulaciones
- ✓ Relaciones entre los determinantes estudiados en los distintos tipos de centro
- ✓ Relaciones entre los determinantes estudiados y de éstos con la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación

Fuente: Elaboración propia

Una vez presentado el desarrollo de estos objetivos, queda pendiente ofrecer una interpretación de los resultados obtenidos, lo cual se desarrollará a lo largo del próximo capítulo dentro de las conclusiones.

Capítulo 8:

Conclusiones, fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

1. INTRODUCCIÓN
2. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON CADA UNO DE LOS OBJETIVOS
3. RECOMENDACIONES EN BASE A LOS DATOS OBTENIDOS EN ESTA INVESTIGACIÓN
4. FORTALEZAS DE ESTA INVESTIGACIÓN
5. LIMITACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN
6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

*"Lo que no se conoce no se puede mejorar,
y lo que no se mide no se puede conocer".*
(Ishikawa, 1997, p.42).

1.INTRODUCCIÓN

Como ya se presentaba en la Introducción de esta tesis doctoral, la misión principal del EEES es la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Para ello y, siguiendo la cita de Ishikawa (1997), era necesario antes aproximarnos a conocer los determinantes que se relacionan con un mejor aprendizaje con la finalidad de poder medirlos, lo que nos permitiría conocer más sobre ellos. Esto implicaba partir del marco de la Educación Superior actual donde el sujeto central del proceso de aprendizaje es el alumno y de distintos modelos teóricos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje y así identificar y seleccionar algunos determinantes que inciden en este complejo proceso en el que intervienen diferentes elementos y en el que, tanto la modificación, como la diversificación de cada uno de estos elementos afecta al conjunto. Precisamente, este acercamiento conceptual a estos determinantes y a su interacción propiciaron la base fundamental para su medición a través de instrumentos ya validados en otras investigaciones, adaptados o creados *ex profeso*. No se ha de olvidar que esta investigación se centra en una población específica: alumnos que estén estudiando los dos primeros cursos del grado de Educación Infantil y de Primaria.

Se definieron, por tanto, cuatro objetivos generales que se presentan a continuación a modo recordatorio (Cuadro 8.1).

CAPÍTULO 8: Conclusiones, fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación

Cuadro 8.1. Objetivos generales de la investigación

OBJETIVOS GENERALES
1. Revisar y seleccionar algunos instrumentos y construir y validar (si es pertinente) otros para medir la autopercepción de los estudiantes de Magisterio sobre los determinantes seleccionados para esta investigación.
2. Analizar el perfil de los alumnos de las universidades madrileñas participantes en función de la titulación que están cursando.
3. Analizar el perfil de los alumnos en función del tipo de centro en el que están matriculados: universidad pública, universidad privada o centro adscrito.
4. Analizar las relaciones de los determinantes personales (Autopercepción Académica, Autoeficacia Académica, Autorregulación, Enfoques de Aprendizaje), la percepción de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular y de éstos con la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación.

Fuente: Elaboración propia

Será en este capítulo donde se revisarán las tareas realizadas y las conclusiones en relación con los objetivos. Esto nos conducirá a exponer algunas reflexiones sobre las cuestiones más relevantes presentadas a lo largo de esta investigación. En esta exposición se ha pretendido ofrecer una síntesis de los hallazgos más importantes presentados en el capítulo anterior, pero junto con esta información con una base descriptiva, analítica y sintética, se agregan en este apartado elementos de valoración más globales, que se relacionan con los resultados alcanzados con otras investigaciones y con el marco teórico, lo que nos permitirá interpretar mejor estos hallazgos y que no se considere una investigación aislada sino en consonancia con otras ya realizadas en el ámbito nacional e internacional.

En los sucesivos apartados se incluirá un análisis de las fortalezas identificadas a lo largo del desarrollo del estudio para concluir con la exposición de las líneas de investigación futuras en las que se tiene intención de seguir trabajando que se derivan de las limitaciones del estudio así como de la intención de responder a nuevos interrogantes que han surgido a lo largo del proceso investigador.

2.CONCLUSIONES RELACIONADAS CON CADA UNO DE LOS OBJETIVOS

A lo largo de este apartado se presentará cada uno de los objetivos de esta investigación y las principales conclusiones extraídas a partir de los resultados y su interpretación.

Objetivo 1: Revisar y seleccionar algunos instrumentos y construir y validar (si es pertinente) otros para medir la autopercepción de los estudiantes de Magisterio sobre los determinantes seleccionados para esta investigación.

Con el fin de dar respuesta a este objetivo se ha mostrado en el segundo y en el tercer capítulo algunos instrumentos de evaluación de los determinantes personales estudiados y además, con mayor profundidad en el sexto capítulo, se han revisado, seleccionado y adaptado diversos instrumentos para medirlos. Recuérdese que se ha optado por seleccionar la traducción de Torre (2006) del R-SPQ-2F de Biggs et al. (2001) para medir los Enfoques de Aprendizaje y por la Escala de Autorregulación Académica de Torre (2006). Para la configuración de la escala de Autoeficacia Académica se han adaptado los ítems de la escala elaborada por Palenzuela (1983) y de la subescala del MSLQ (Pintrich et al., 1991) realizada por Muñoz San Roque (2002) y Torre (2006). Además, se han creado algunas escalas propias, como es el caso de la escala de la Autopercepción Académica, de la Carga de Trabajo, del Contexto Curricular, de la Dedicación semanal y por último, otra de la percepción de la frecuencia de uso y la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación.

Como muestran los resultados del sexto capítulo, se puede concluir que las diversas escalas utilizadas tienen un funcionamiento adecuado tanto por su fiabilidad como su validez y constituyen un instrumento fiable y válido para medir los

CAPÍTULO 8: Conclusiones, fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación

determinantes seleccionados para esta investigación y cuya muestra está configurada por los estudiantes del grado de Educación Infantil y de Educación Primaria de las universidades madrileñas. Así, dentro de los determinantes personales, la subescala de la Autopercepción Académica tiene un coeficiente de fiabilidad $\alpha = .70$ y la escala sobre la Autoeficacia Académica tiene un coeficiente de $\alpha = .88$. Ambas identifican un único factor. Los instrumentos ya validados en otras investigaciones, como es el caso de los Enfoques de Aprendizaje y la Autorregulación, también poseen una alta fiabilidad. Por otro lado, la escala de la Carga de Trabajo tiene un coeficiente de fiabilidad $\alpha = .70$ e identifica un único factor. La escala sobre Contexto Curricular tiene un coeficiente de fiabilidad ligeramente más alto ($\alpha = .83$) e identifica dos factores, uno más centrado en la *coherencia didáctica* y otro en el *clima generado en clase*. Por las características de las escalas de la Dedicación semanal y de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación, al no ser escalas de evaluación, no se han realizado análisis psicométricos.

Se presenta a continuación las principales conclusiones vinculadas al segundo objetivo.

Objetivo 2: Analizar el perfil de los alumnos de las universidades madrileñas participantes en función de la titulación que están cursando.

En función de la **titulación** se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en todos los determinantes personales estudiados (salvo en la Autopercepción Académica y en la Autoeficacia Académica) y en la percepción de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular, aunque todas estas diferencias se consideran bajas ($d < 0.30$). Los alumnos del grado de Educación Infantil perciben tener un aprendizaje más autorregulado, usan más el Enfoque Profundo (incluyendo Motivos y Estrategias Profundas) y además, tienen una percepción mayor del

Contexto Curricular que los alumnos que estudian Educación Primaria. También identifican una exigencia académica más alta en sus estudios. En esta línea, son los alumnos de Educación Primaria quienes tienden a usar más el Enfoque Superficial (incluyendo Motivos y Estrategias Superficiales). Una posible explicación puede ser que en Educación Infantil sólo el 4.1% del total de encuestados son hombres mientras que en Educación Primaria son el 31.46% y, como veremos en el siguiente párrafo, son los hombres quienes usan más el Enfoque Superficial.

Si comparamos los alumnos de Educación Infantil y de Primaria en función del **sexo**, se puede afirmar que los hombres tienden a usar más el Enfoque Superficial y de forma más específica, a moverse más a la hora de aprender por Motivos Superficiales.

Las mujeres que estudian Educación Primaria tienden a tener una mayor Autopercepción Académica, un aprendizaje más autorregulado y a usar más el Enfoque Profundo, que sus compañeros del mismo grado. Esta influencia del género en el uso de un enfoque u otro, así como obtener unas puntuaciones más altas en autorregulación en función del género, están en consonancia con otras investigaciones (Biggs, 1987; Chan, 2010; Davies y Brember, 2001; García Martín, 2011; Harper y Kember, 1986; Hernández Pina et al., 2005; Hernández Pina, Rodríguez, Ruiz, y Esquivel, 2010; Torre, 2006; entre otras).

Además, son las mujeres de ambas titulaciones quienes tienen una percepción de la Carga de Trabajo más alta que los hombres, lo cual supone que las mujeres identifican una exigencia académica más alta en sus estudios. Estas diferencias estadísticamente significativas se consideran bajas en Primaria y moderadas en Infantil. Bowyer (2012) señala que las mujeres suelen ser más objetivas en cuanto a

la percepción de la carga académica, así como en la percepción de la experiencia de estudio, la autoeficacia, la capacidad académica, los estilos de aprendizaje utilizados, el clima de aprendizaje, los métodos de enseñanza, los recursos o la motivación.

Al igual que ocurre en el estudio realizado por Véliz-Burgos y Urquijo (2012) con universitarios chilenos, no aparecen tampoco diferencias estadísticamente significativas en la Autoeficacia Académica en función del sexo, aunque sí coinciden en que los hombres tienen una media mayor frente a las mujeres.

Según el **curso**, los alumnos de primero de ambas titulaciones perciben tener unas creencias de Autoeficacia Académica más altas y un mayor uso del Enfoque Superficial frente a los alumnos de segundo. Además, son los alumnos de primero quienes tienen una percepción más alta del Contexto Curricular. En cambio, son los alumnos de segundo los que tienen una percepción mayor de la Autopercepción Académica frente a los alumnos de primero.

Específicamente, los alumnos de Infantil que están en segundo tienden a usar más el Enfoque Profundo que los alumnos de primero, aunque estas diferencias estadísticamente significativas son muy bajas. En cambio, los alumnos de segundo de Educación Primaria obtienen medias ligeramente más altas en la Autorregulación que los alumnos del primer curso pero son los alumnos de primero quienes tienden a usar más los Motivos Superficiales que los de segundo de Primaria. Estas diferencias también se consideran muy bajas.

Estos resultados están en consonancia con los obtenidos por Torre (2006) ya que se reduce el uso de los Motivos Superficiales y se tiende a usar más frecuentemente el Enfoque Profundo y a tener unas percepciones más altas de su Autopercepción

Académica a medida que se avanza en los cursos sucesivos. En ambas titulaciones, sin embargo, los alumnos del primer curso tienen una percepción mayor del Contexto Curricular que los alumnos de segundo. Una posible explicación a estos resultados puede encontrarse en que los alumnos que están en segundo tienen mayor conocimiento didáctico-metodológico para poder valorar el Contexto Curricular frente a sus compañeros que están en primero.

Si analizamos las diferencias en función de la **posición académica percibida** según la titulación, observamos que los alumnos de ambas titulaciones con una mayor percepción académica (nivel alto y medio) tienen unas creencias de Autoeficacia Académica más altas, tienen un aprendizaje más autorregulado y usan más el Enfoque Profundo frente a los que se perciben en un nivel académico inferior (nivel medio y bajo, respectivamente). En ambas titulaciones, los alumnos que tienden a usar más el Enfoque Superficial son los que se perciben en posiciones más bajas (nivel medio y bajo) frente a los que se perciben en un nivel académico más alto (nivel alto y medio, respectivamente). Además, los alumnos de Educación Primaria que se sitúan en los niveles académicos más altos (nivel alto y medio, respectivamente) tienen una mayor percepción del Contexto Curricular.

Se presentan a continuación algunas conclusiones relacionadas con las valoraciones por parte de los alumnos de la frecuencia de uso y de la utilidad de los **Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación** según la titulación.

Los dos **Métodos de Exposición** valorados como más frecuentes y más útiles por ambas titulaciones tienen características más tradicionales. Se trata de la *Exposición y copia de apuntes* y la *Exposición con libro a disposición del alumno*. El Método de Exposición percibido como menos útil en ambas titulaciones es la *Exposición con*

CAPÍTULO 8: Conclusiones, fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación

recursos tecnológicos. Resulta interesante valorar que en ambas titulaciones, uno de los métodos menos tradicionales, como es la *Exposición con recursos tecnológicos*, es de los menos frecuentes y considerado menos útil. Precisamente son los alumnos de Educación Primaria quienes perciben más útil la *Exposición con pizarra tradicional* que la exposición con medios informáticos (ya sea utilizando PowerPoint o recursos tecnológicos en general), lo cual nos plantea la reflexión sobre el uso que se está haciendo de los recursos tecnológicos dentro del aula para que no sean percibidos más útiles por los alumnos.

Ambas titulaciones coinciden en señalar entre los **Métodos de Aprendizaje** el *Trabajo Individual* como el método más útil (la media de este método coincide además en el caso de los alumnos de Educación Infantil con la de los *Ejercicios hechos en clase*). En lo que difieren ambas titulaciones es en señalar el método menos útil: las *Explicaciones / exposiciones de compañeros* para los alumnos del grado de Educación Infantil y, en cambio, para los alumnos de Educación Primaria son las *Tutorías*.

Resulta de interés analizar la discrepancia a la hora de valorar la frecuencia de uso y la utilidad de los *Trabajos en grupo* e *Individuales*. Si bien ambas titulaciones consideran los *Trabajos en grupo* como el método más frecuente de todos, esto discrepa con la utilidad percibida, situándose en la cuarta posición de los nueve presentados. En lo que sí coinciden ambas titulaciones es en percibirlos más útiles en su aprendizaje frente a otros métodos como: las *Explicaciones/exposiciones de compañeros*, los *Debates*, el *Estudio acompañado*, las *Tutorías* y el *Estudio Individual*. Este último solo en el caso de los alumnos del grado de Educación Infantil. La baja valoración de la utilidad de los trabajos grupales es un reto pendiente para el profesorado. Posiblemente realizar una correcta evaluación de la aportación de cada

alumno haría que éstos considerasen estos métodos más justos a la hora de valorar el rendimiento que han llevado a cabo para la consecución de los objetivos del grupo y eso junto con un reparto equitativo de las tareas y la formación de los alumnos en la resolución de conflictos grupales, haría que aumentase su utilidad percibida. Burdett (2003) recoge algunas de las percepciones que tienen los alumnos universitarios de la experiencia a la hora de trabajar en grupo y entre ellos señala: una distribución desigual del esfuerzo que no se reflejado en las notas, la dificultad para armonizar los tiempos de reunión del grupo y la falta de apoyo del profesorado.

En lo que respecta a los *Trabajos individuales* ambas titulaciones lo sitúan en la primera posición al valorar su utilidad, compartida en el caso de los alumnos del grado de Educación Infantil con los *Ejercicios hechos en clase* y ocupan el tercer puesto en frecuencia de uso, solo superado por *Trabajos en Grupo* y *Ejercicios hechos en clase*.

Otro de los métodos donde se hallan discrepancias entre la frecuencia de uso y la utilidad percibida son las *Tutorías*, que son percibidas como más frecuentes que útiles. Esto podría indicarnos que, dada la importancia de las tutorías en el EEES es necesario revisar cómo se están llevando a cabo para que no sean percibidas tan útiles como cabría esperar. Un estudio realizado por la Universidad Autónoma de Madrid (Gabinete de Estudios y Evaluación Institucional, 2004) pone de manifiesto que los alumnos hacen menos uso de las tutorías del deseado por los profesores y sobre todo se reducen a resolver dudas académicas y revisiones de exámenes. En esta línea, el Informe global del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003) afirma que el 45% de las titulaciones reconoce que existe una escasa utilización de las tutorías y que existen dudas sobre la eficacia del sistema tradicional de tutorías de asignaturas. Entre las sugerencias para su mejora se propone potenciar y mejorar las tutorías (43%), crear la

CAPÍTULO 8: Conclusiones, fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación

figura del tutor, si no existe (30%), implementar planes de tutoría (32%) y evitar el solapamiento de horarios de tutoría con los de las clases y mejorar los mecanismos de difusión (15%).

Uno de los ejemplos de coherencia entre frecuencia y utilidad en ambas titulaciones es el caso de los *Ejercicios hechos en clase* situados en el segundo puesto tanto por su frecuencia de uso como por su utilidad, sólo superados por los *Trabajos en grupo* (en cuanto a frecuencia) y por los *Trabajos individuales* (en cuanto a utilidad).

Por último, en los **Métodos de Evaluación** ambas titulaciones coinciden en señalar como método más útil las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* seguido de los *Portfolios* y el menos frecuente y útil, los *Exámenes de problemas y/o casos prácticos*. Esto difiere de los resultados obtenidos en Muñoz San Roque (2012) donde los portfolios eran percibidos como menos frecuentes que el resto de métodos en estudiantes de ADE. El tipo de titulación favorece el uso de este tipo de herramientas de evaluación ya que es una técnica muy utilizada en los estudios de Magisterio.

También en este caso, existen algunas divergencias a la hora de valorar la frecuencia de uso y la utilidad de algunos métodos como las *Pruebas abiertas* y las *Pruebas tipo test u objetivas* que ocupan las primeras posiciones según su frecuencia, pero en cambio, son valorados como los menos útiles.

Pero también ocurre lo contrario, las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* son percibidas en ambas titulaciones como uno de los métodos menos frecuentes pero se percibe como más útil que cualquier otro Método de Evaluación. Otro caso es el de métodos como los *Portfolios*, el segundo método más útil según los alumnos de ambas titulaciones, y son considerados en cuarto lugar en cuanto a su frecuencia de

uso sobre los siete propuestos. Habría que plantear favorecer el diseño de este tipo de exámenes como herramienta formativa, dado su carácter motivador desde la perspectiva de los alumnos.

Existe además una divergencia por titulaciones, los alumnos de Educación de Primaria perciben más útil los *Trabajos teóricos* que los alumnos de Educación Infantil. Esto es coherente con el perfil competencial de cada una de las titulaciones presentado en el cuarto capítulo.

A la hora de valorar los Métodos de Evaluación, las medias más altas están en los alumnos de Educación Infantil frente a los de Educación Primaria. Entre los métodos mejor valorados por los alumnos de Infantil están los *Portfolios* y en el caso de los alumnos de Primaria, son los *Exámenes de preguntas cortas*. Además uno de los Métodos de Evaluación menos valorado por los alumnos de Infantil y de Primaria son los *Exámenes Tipo Test*. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos por Muñoz San Roque et al. (2012) en estudiantes también de Educación Infantil y de Educación Primaria.

A la hora de analizar la **dedicación semanal de las tareas académicas**, ambas titulaciones guardan gran similitud en los porcentajes al valorar la dedicación temporal. El tramo de *Entre 1-5 horas* semanales es el que alcanza un porcentaje más alto en todas las tareas académicas salvo entre los alumnos del grado de Educación Infantil cuyo porcentaje más alto en las Actividades Académicas Individuales se encuentra en el tramo temporal *Entre 5-10 horas* semanales.

El hecho de que ambas titulaciones perciban tanto la frecuencia de uso como la utilidad de forma parecida en los distintos Métodos de Exposición, de Aprendizaje y

CAPÍTULO 8: Conclusiones, fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación

de Evaluación y diferente de otras titulaciones que han sido analizadas en diversas investigaciones (Muñoz San Roque, 2012; Torre, 2006), nos indica que la forma de impartir la docencia, la forma de impartir las clases, favorecer el aprendizaje y de evaluarlo es muy similar en ambas titulaciones.

No podemos hablar tanto de un perfil de alumno Infantil diferenciado del perfil del alumno de Educación Primaria ya que son más los elementos que les une que los que les diferencian, como se ha visto en otras investigaciones que se han citado. Si hubiéramos recogido datos de otras titulaciones seguramente podríamos hablar de distintos perfiles de alumnos asociados a diferentes áreas de conocimiento (ADE, Ingeniería, Educación, etc.).

Como ya se ha mencionado con anterioridad, aunque existen diferencias estadísticamente significativas en función de la titulación, la magnitud de las mismas, tal y como indicaba el tamaño del efecto, son bajas. Sí existe un matiz diferenciador según la titulación, siendo los alumnos de Educación Infantil, como se ha presentado, los que tienen las medias más altas en Autorregulación y en el uso del Enfoque Profundo pero menores en el uso del Enfoque Superficial.

A modo de síntesis final, se presenta la Tabla 8.1 con el fin de ofrecer una panorámica general del perfil de las dos titulaciones en respuesta al segundo objetivo de esta investigación.

Tabla 8.1. Perfil de los alumnos por titulación

		PERFIL DEL ALUMNO DE INFANTIL			PERFIL DEL ALUMNO DE PRIMARIA		
AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA		- No hay diferencias por titulación					
AUTOEFICACIA ACADÉMICA		No hay diferencias por titulación					
AUTORREGULACIÓN		Educación Infantil > Educación Primaria					
ENFOQUE PROFUNDO		aunque las diferencias son bajas ($d < 0.17$)					
ENFOQUE SUPERFICIAL		Educación Primaria > Educación Infantil aunque las diferencias son entre bajas y moderadas ($d = 0.25$)					
CARGA DE TRABAJO		Educación Infantil > Educación Primaria					
CONTEXTO CURRICULAR		aunque las diferencias son entre bajas y moderadas ($d < 0.21$)					
MÉTODOS DE EXPOSICIÓN	Más frecuentes	- Exposición y copia de apuntes - Exposición con libro			- Exposición y copia de apuntes - Exposición con libro		
	Más útiles	- Exposición y copia de apuntes - Exposición con libro			- Exposición con libro - Exposición y copia de apuntes		
MÉTODOS DE APRENDIZAJE	Más frecuentes	- Trabajos en grupo - Ejercicios hechos en clase			- Trabajos en grupo - Ejercicios hechos en clase		
	Más útiles	- Trabajos individuales - Ejercicios hechos en clase			- Trabajos individuales - Ejercicios hechos en clase		
MÉTODOS DE EVALUACIÓN	Más frecuentes	- Pruebas abiertas - Pruebas tipo test u obj.			- Pruebas abiertas - Pruebas tipo test u obj.		
	Más útiles	- Pruebas o exámenes de preguntas cortas - Portfolios			- Pruebas o exámenes de preguntas cortas - Portfolios		
TIEMPO DESEMPEÑO DE TAREAS ACÁDEMICAS (Tramo temporal con %)		- Estudiar: 1-5 horas - T. Individuales:5-10 horas - T. grupales: 1-5 horas - R. Tecnológicos:1-5 horas			- Estudiar: 1-5 horas - T. Individuales: 1-5 horas - T. grupales: 1-5 horas - R. Tecnológicos:1-5 horas		
PERCEPCIÓN DE LO APRENDIDO		1178	3.85	0.76	1435	3.72	0.81

Una vez presentadas las conclusiones del segundo objetivo que perseguían definir el perfil del alumno según la titulación, a continuación se presentarán las conclusiones del tercer objetivo centrado en el perfil del alumno según el tipo de centro al que pertenecen.

Objetivo 3: Analizar el perfil de los alumnos en función del tipo de centro en el que están matriculados: universidad pública, universidad privada o centro adscrito.

En función del **tipo de centro**, se puede afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas, aunque muy bajas, en todos los determinantes personales (Autopercepción Académica, Autoeficacia Académica, Enfoque Profundo, Estrategias Profundas, Motivos Profundos, Enfoque Superficial y Estrategias Superficiales). Aunque en el Enfoque Superficial existen diferencias estadísticamente significativas, éstas no se dan en una de sus dimensiones, en la de Motivos Superficiales.

Son los alumnos de las universidades privadas los que obtienen una puntuación media más alta, tanto en su percepción de la Autoeficacia Académica, como en el uso del Enfoque Profundo y más baja en el uso del Enfoque Superficial frente a los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos. Además, los alumnos de las privadas tienen una mayor Autorregulación que los estudiantes de las universidades públicas. Sin embargo, los alumnos de las universidades públicas tienen una percepción de la Autopercepción Académica más alta que los alumnos matriculados en los centros adscritos. Los resultados parecen constatar que mientras los niveles en el Enfoque Profundo, la Autorregulación y la Autoeficacia Académica son más altos siempre en las universidades privadas, en el determinante Autopercepción Académica también tienen las medias más altas los alumnos de las

universidades públicas. Podría ser que unas buenas calificaciones en estos títulos no implican necesariamente un nivel más alto en la Autoeficacia Académica, en la Autorregulación y en el uso del Enfoque Profundo.

Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas altas en cómo perciben el Contexto Curricular y bajas en la Carga de Trabajo. Los alumnos de las universidades privadas y de los centros adscritos tienen unas medias más altas que los alumnos de las universidades públicas a la hora de percibir la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular. Resulta de interés constatar valores similares en relación con las variables contextuales entre los alumnos de las universidades privadas y de los centros adscritos. Sin embargo estas similitudes no se dan cuando analizamos los determinantes personales.

En función del **sexo**, mientras que en los alumnos de las universidades privadas no hay diferencias estadísticamente significativas al valorar los determinantes personales, en cambio, en los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos existen diferencias estadísticamente significativas en todos los determinantes personales salvo en la percepción de Autoeficacia Académica. El que no haya diferencias por sexo en las universidades privadas se debe a que la N_{Total} es menor que en los otros centros y el número de hombres es muy reducido ($N = 22$), sin embargo al analizar el tamaño del efecto, vemos que algunas de estas diferencias son de magnitud moderada.

El enfoque que adopta el alumnado de las universidades públicas y de los centros adscritos es diferente en función del sexo, los alumnos utilizan más el Enfoque Superficial que ellas, en cambio, las alumnas tienden a utilizar más el Enfoque

CAPÍTULO 8: Conclusiones, fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación

Profundo, tienden a percibir un nivel más alto de la Autopercepción Académica y a tener un aprendizaje más autorregulado.

Son también las mujeres de las universidades públicas y de los centros adscritos quienes tienen una percepción más alta de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular frente a los varones. Son los hombres que estudian en las universidades privadas quienes tienen una percepción más alta del Contexto Curricular frente a las mujeres.

En este caso, los resultados obtenidos en la presente investigación contrastan con la realizada por Kember (2004) con universitarios de distintas titulaciones de Hong Kong donde se reflejaba que la percepción de la Carga de Trabajo es mayor en los alumnos que tienen un Enfoque Superficial y menor en los que tienen Enfoque Profundo. En la presente investigación, como ya se ha mencionado, son las mujeres quienes tienden a usar menos el Enfoque Superficial frente al Enfoque Profundo y son quienes tienen una percepción más alta de Carga de Trabajo, con respecto a los hombres. Consideramos de interés indagar en futuras líneas de investigación la relación entre la Carga de Trabajo y el uso de los enfoques de aprendizaje en diversos estudios y disciplinas.

Según la **titulación** en la que estén matriculados los alumnos, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los determinantes analizados de los alumnos de las universidades privadas. Los alumnos que estudian el grado de Educación Infantil en las universidades públicas y en los centros adscritos obtienen una media más alta en la Autorregulación y el uso del Enfoque Profundo y menor en el Enfoque Superficial con respecto a los alumnos de Educación Primaria de las universidades públicas y de los centros adscritos. Son también los alumnos de

Infantil de las universidades públicas y de los centros adscritos quienes tienen una mayor percepción de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular. Aunque se dan diferencias estadísticamente significativas en los centros públicos y en los centros adscritos, el tamaño del efecto nos da evidencia de una magnitud muy baja, si tuviéramos un número similar de alumnos en las universidades privadas, los resultados posiblemente serían parecidos. En realidad, nos están informando de lo semejantes que son los alumnos de ambas titulaciones.

Por lo que respecta a las diferencias encontradas en función del **curso**, los alumnos de los centros adscritos y de las universidades privadas que están en segundo tienen unas medias más altas en la Autopercepción Académica frente a los de primero. Únicamente los alumnos de los centros adscritos de segundo tienen una mayor Autoeficacia Académica, una mayor Autorregulación y usan más el Enfoque Profundo frente a los alumnos que están en primero en dichos centros. Y por otro lado, los alumnos de las universidades públicas y de los centros adscritos que están en primero son los que obtienen una media más alta en el uso del Enfoque Superficial frente a los alumnos que se encuentran en segundo.

Los alumnos de los tres tipos de centros que están en primero tienen una percepción más alta del Contexto Curricular frente a los alumnos que están en segundo. Sin embargo, los alumnos de los centros adscritos que están en segundo tienen una percepción más alta de la Carga de Trabajo frente a los alumnos que están en el primer curso. Tal y como se vio dentro del perfil de las distintas titulaciones al hablar del curso, los alumnos de segundo tienen un mayor conocimiento didáctico-metodológico que los alumnos que están en primero, lo cual puede implicar una percepción diferente entre los alumnos de primero y los de segundo al valorar estas variables ligadas más a las titulaciones que a sí mismos.

CAPÍTULO 8: Conclusiones, fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación

Las diferencias encontradas según el **turno** en las universidades públicas y los centros adscritos (recordemos que en las privadas no hay turno de tarde) son bajas en los determinantes estudiados. Los alumnos del turno de mañana tienen una percepción más alta de la Autopercepción Académica (en las universidades públicas) y una percepción más alta de la Autoeficacia Académica (en los centros adscritos) frente a los alumnos que están en el turno de tarde. En cambio, los alumnos que están matriculados en el turno de tarde obtienen una media más alta en la percepción de la Carga de Trabajo (en las universidades públicas) y una percepción más alta del Contexto Curricular (en los centros adscritos) frente a los alumnos que están en el turno de mañana. Posiblemente los alumnos del turno de tarde compatibilicen sus estudios con otras tareas u obligaciones familiares, lo cual podría ser una explicación a que se sientan más cargados.

En función de la **posición académica percibida**, los tres tipos de centros coinciden en señalar que los alumnos con una mayor percepción académica tienen además unas creencias de Autoeficacia Académica más altas, tienden a tener un aprendizaje más autorregulado y a usar más el Enfoque Profundo. En cambio, los alumnos que utilizan más el Enfoque Superficial son los que se perciben en posiciones académicas más bajas (niveles medio y bajo).

Además, de modo más específico, los alumnos de las universidades públicas que se perciben en una posición académica media y alta, tienen una mayor percepción del Contexto Curricular frente a los alumnos que se perciben en un nivel académico medio y bajo. En las universidades privadas y en los centros adscritos no existen estas diferencias estadísticamente significativas en función de la posición académica percibida. Resulta de interés señalar que a la hora de analizar las variables personales sí se perciben diferencias entre las universidades privadas y los centros

adscritos y, sin embargo, no se identifican diferencias en la percepción de lo contextual. Esto podría deberse a que la forma de trabajar en las universidades privadas y en los centros adscritos es similar en lo que se refiere a la alineación coherente de los elementos didácticos y la coordinación y así lo perciben los alumnos.

Se presentan a continuación algunas conclusiones relacionadas con los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación en función del tipo de centro.

Los alumnos de los tres tipos de centros realizan una ordenación muy similar en relación con la valoración de la frecuencia de uso y de la utilidad de los **Métodos de Exposición**, encontrándose más similitud entre las universidades privadas y los centros adscritos que con respecto a las universidades públicas, que son quienes obtienen las medias más bajas. Esto puede deberse a factores como, por ejemplo, que tanto en las universidades privadas como en los centros adscritos los grupos de alumnos por clases son más reducidos o al uso de distintas metodologías. Todos los alumnos coinciden en señalar dos de los métodos más tradicionales, la *Exposición y copia de apuntes* y la *Exposición con libro a disposición del alumno*, como los más útiles. En cambio, entre los menos frecuentes y menos útiles los alumnos encuentran la *Exposición con recursos tecnológicos* y la *Exposición con pizarra tradicional*. Sería interesante analizar de forma específica a qué es debido la alta valoración de los métodos tan tradicionales antes señalados.

Por lo que respecta a los **Métodos de Aprendizaje**, los alumnos de los tres tipos de centros coinciden en señalar el menos útil las *Tutorías* y, en el caso más específico de los alumnos de las universidades públicas, además el *Estudio acompañado*. En cambio, señalan los *Trabajos individuales* y los *Ejercicios hechos en clase* como los más útiles y más frecuentes.

CAPÍTULO 8: Conclusiones, fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación

Aunque los *Trabajos en grupo* son percibidos como frecuentes en los tres tipos de centros, se valora de forma baja su utilidad, sin embargo con los *Trabajos Individuales* ocurre lo contrario. Como ya se comentó en apartados anteriores, la baja valoración de la utilidad de los trabajos grupales es un reto pendiente para el profesorado.

Por último, al analizar los **Métodos de Evaluación** se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas en todos ellos salvo en la valoración de los *Trabajos teóricos* donde no existen diferencias estadísticamente significativas. Los alumnos de las universidades privadas y de los centros adscritos suelen coincidir en los mismos criterios para ordenar estos métodos según la frecuencia de uso y la utilidad (las universidades públicas muestran, en general, medias más bajas). Existe unanimidad en las valoraciones de los alumnos de los tres tipos de centros en señalar como los dos métodos más útiles, las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* y los *Portfolios*, y como menos útil los *Exámenes de problemas y/o casos prácticos*. Podría encontrarse una explicación en el perfil competencial de este tipo de estudios.

Los alumnos en función del tipo de centro muestran algunas preferencias en cuanto a los métodos que se utilizan para evaluar. Así, las *Pruebas tipo test u objetivas* a pesar de estar entre las primeras posiciones al tener en cuenta su frecuencia de uso en los tres tipos de centros, ocupa para los alumnos de las universidades públicas el penúltimo lugar en cuanto a su utilidad (el tercer lugar para las privadas y los centros adscritos). Al valorar la frecuencia de uso y la utilidad de los *Trabajos teóricos* se puede observar que ocupa un puesto superior la valoración de los alumnos de las públicas que de las privadas o los centros adscritos.

A la hora de analizar la **dedicación semanal a las tareas académicas**, los porcentajes de los tres tipos de centros guardan gran similitud entre sí, pero

especialmente entre las universidades públicas y los centros adscritos. Una posible explicación es que justamente los centros adscritos comparten el mismo plan de estudios que las universidades públicas participantes. Los centros adscritos que han participado en esta investigación son centros vinculados mediante la firma de un convenio a una universidad pública que imparte los títulos en idénticas condiciones académicas. Los alumnos de estos centros, además de las tasas académicas, suelen realizar otros pagos periódicos. En esto se parecen a las universidades privadas.

Es preciso mencionar que los coeficientes de contingencia presentados en cada una de las relaciones muestran valores de magnitudes de las relaciones irrelevantes, como también ocurría en función de la titulación.

A modo de síntesis final, se presenta el perfil de los alumnos según el tipo de centro (Tabla 8.2).

CAPÍTULO 8: Conclusiones, fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación

Tabla 8.2. Perfil de los alumnos por tipo de centro

		PERFIL DEL ALUMNO DE U. PÚBLICA			PERFIL DEL ALUMNO DE U. PRIVADA			PERFIL DEL ALUMNO DE C. ADSCRITO		
AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA		Públicas y Privadas > Centros Adscritos aunque las diferencias son muy bajas ($\eta^2 = 0.006$)								
AUTOEFICACIA ACADÉMICA		Privadas > Públicas y Centros adscritos aunque las diferencias son bajas ($\eta^2 = 0.012$)								
AUTORREGULACIÓN		Privadas > Públicas y Centros adscritos aunque las diferencias son muy bajas ($\eta^2 < 0.007$)								
ENFOQUE PROFUNDO										
ENFOQUE SUPERFICIAL		Centros adscritos > Públicas y Privadas aunque las diferencias son bajas ($\eta^2 = 0.004$)								
CARGA DE TRABAJO		Privadas y Centros adscritos > Públicas aunque las diferencias son de magnitud baja en la Carga de Trabajo ($\eta^2 = 0.024$) y de magnitud alta en la percepción del Contexto Curricular ($\eta^2 = 0.132$)								
CONTEXTO CURRICULAR										
MÉTODOS DE EXPOSICIÓN	Más frecuentes	- Exposición y copia de apuntes - Exp. apoyada en PowerPoint			- Exposición y copia de apuntes - Exposición con libro			- Exposición y copia de apuntes - Exposición con libro		
	Más útiles	- Exposición y copia de apuntes - Exposición con libro			- Exposición y copia de apuntes - Exposición con libro			- Exposición con libro Exposición y copia de apuntes		
MÉTODOS DE APRENDIZAJE	Más frecuentes	- Trabajos en grupo - Ejercicios hechos en clase			- Ejercicios hechos en clase - Trabajos individuales			- Trabajos en grupo - Ejercicios hechos en clase		
	Más útiles	- Trabajos individuales - Ejercicios hechos en clase			- Ejercicios hechos en clase - Trabajos individuales			- Trabajos individuales - Ejercicios hechos en clase		
MÉTODOS DE EVALUACIÓN	Más frecuentes	- Pruebas abiertas - <i>One-Minute-papers</i>			- Pruebas tipo test u obj. - Pruebas abiertas			- Pruebas tipo test u obj. - Pruebas abiertas		
	Más útiles	- Pruebas/exámenes preguntas cortas - Portfolios			- Pruebas/exámenes preguntas cortas - Portfolios			- Portfolios - Pruebas/exámenes preguntas cortas		
TIEMPO DESEMPEÑO DE TAREAS ACADÉMICAS (Tramo temporal con mayor %)		- Estudiar: 1-5 horas - T. Individuales: 1-5 h. - T. grupales: 1-5 h. - R. Tecnológicos:1-5 h.			- Estudiar: 5-10 horas - T. Individuales: 1-5 h. - T. grupales: 1-5 h. - R. Tecnológicos:1-5 h.			- Estudiar: 1-5 horas - T. Individuales: 5-10 h. - T. grupales: 1-5 h. - R. Tecnológicos: 1-5 h.		
PERCEPCIÓN DE LO APRENDIDO		1676	3.64	.808	212	4.02	0.74	725	4.04	0.66

Objetivo 4: Analizar las relaciones de los determinantes personales (Autopercepción Académica, Autoeficacia Académica, Autorregulación, Enfoques de Aprendizaje), la percepción de la Carga de Trabajo y del Contexto Curricular y de éstos con la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación.

Con el fin de facilitar la comprensión de este objetivo, se desglosarán las conclusiones en dos apartados:

a) Analizar las relaciones de los determinantes estudiados en las distintas titulaciones y en los distintos tipos de centros

Existe una relación estadísticamente significativa entre todos los **determinantes personales**. Se observan correlaciones altas, positivas y estadísticamente significativas entre la Autopercepción Académica, la Autoeficacia Académica, la Autorregulación y el Enfoque Profundo. Esto implica que aquellos alumnos que obtienen una puntuación más alta en uno de estos determinantes también la obtienen en los otros. Estas relaciones están en consonancia por lo encontrado por diferentes autores (Cho y Shen, 2013; Muñoz San Roque, 2012; Torre, 2006; Zimmerman y Schunk, 2011).

Además, se establecen correlaciones estadísticamente significativas negativas que pueden ser consideradas entre altas y moderadas entre la Autopercepción Académica, la Autoeficacia Académica y la Autorregulación con el Enfoque Superficial. Esto significa que aquellos alumnos que tienden a utilizar más el Enfoque Superficial, a su vez, tienen un desarrollo menor de la Autopercepción Académica, un menor desarrollo de la Autoeficacia Académica, utilizan un aprendizaje menos autorregulado y tienden a usar menos el Enfoque Profundo. Se confirman en la presente investigación, por tanto, los resultados obtenidos en Hernández Pina et al. (2005) que afirmaban que los alumnos que poseen una baja Autopercepción Académica tienden a usar más el Enfoque Superficial.

En función del tipo de centro, las relaciones más altas entre los **determinantes personales** estudiados se encuentran entre los alumnos de las universidades privadas frente a los alumnos de los centros adscritos. Lo que indica que en las universidades privadas es más claro que el alumno con unas creencias de Autoeficacia más altas también tiene una percepción más alta de su Autopercepción Académica, tiende a tener un aprendizaje más autorregulado, a usar más el Enfoque Profundo y utiliza menos el Enfoque Superficial. Sin embargo, el alumno que usa más el Enfoque Superficial tiende a tener un aprendizaje menos autorregulado, menor Autopercepción Académica, menores creencias de Autoeficacia Académica y usa menos el Enfoque Profundo.

Además, existe una relación positiva estadísticamente significativa baja entre la **Carga de Trabajo** y el Contexto Curricular en ambas titulaciones pero al tener en cuenta el tipo de centro, esta relación sólo se da en el caso de los alumnos de las universidades públicas (no de las universidades privadas ni de los centros adscritos).

Según la titulación, las relaciones más relevantes entre todos los **determinantes estudiados** se encuentran vinculadas a la percepción del Contexto Curricular al relacionarse de forma moderada con la Autorregulación, con la Autoeficacia Académica y con el Enfoque Profundo. Esto implica que los alumnos que tienen una percepción más alta del Contexto Curricular tienen también un aprendizaje más autorregulado, una percepción más alta de sus creencias de Autoeficacia Académica y usan más el Enfoque Profundo.

Según el tipo de centro se han encontrado además diferencias estadísticamente significativas entre algunas relaciones como es el caso de la relación entre la Autorregulación y el Contexto Curricular entre los alumnos de las públicas y de los

centros adscritos que puede considerarse moderada y en cambio, entre los alumnos de las privadas la relación es más bien baja. Estas relaciones entre la Autorregulación y la Autoeficacia Académica con la variable Contexto Curricular están en sintonía con lo planteado por Sáiz y Bol (2014).

Además existe una relación estadísticamente significativa negativa más bien baja entre el Contexto Curricular y el Enfoque Superficial, lo que implica que aquellos alumnos que utilizan más el Enfoque Superficial, tienen una percepción más baja del Contexto Curricular.

Se establecen relaciones positivas estadísticamente significativas (aunque más bien bajas) entre la Carga de Trabajo y el Enfoque Profundo y la Autorregulación. La relación entre la percepción de la Carga de Trabajo y el Enfoque Superficial sólo es estadísticamente significativa en los alumnos de Educación Infantil y además ésta es muy baja y negativa. Es decir, teniendo en cuenta la titulación y el tipo de centro, los alumnos que tienen una percepción alta de la Carga de Trabajo, también tienen un mayor nivel de autorregulación en su aprendizaje y tienden a hacer un mayor uso del Enfoque Profundo. Sin embargo, esto contrasta con los datos obtenidos en otras investigaciones (Bowyer, 2012; Kember, 2004; Kember y Leung, 2006) donde la Carga de Trabajo se relaciona de forma estadísticamente significativa y positiva con el Enfoque Superficial. Curiosamente, en esta investigación aunque no sean relaciones estadísticamente significativas en algunos casos, tanto el Enfoque Superficial como la Autoeficacia Académica correlacionan de forma negativa con la Carga de Trabajo. Esta perspectiva se contrapone con otra que ya se presentaba en el marco teórico: el exceso de trabajo o sobrecarga, crea una enorme presión sobre los estudiantes y se vincula a experiencias de dificultad, de estrés, de ansiedad y al deseo a renunciar. Los estudiantes que experimentan una sobrecarga no son

capaces de aprender eficientemente ni de llegar a tener experiencias positivas de aprendizaje (Karjalainen et al, 2006). La excesiva carga de trabajo propicia que los alumnos aprendan mal recurriendo a un Enfoque Superficial y a la memorización en lugar de utilizar un Enfoque Profundo y además, puede provocar una mayor incidencia de plagio y engaño, puede hacer que los estudiantes prolonguen sus estudios debido a los suspensos y en última instancia, puede provocar mala retención (Bowyer, 2012; Kember y Leung, 2006). Este dato nos puede llevar a reflexionar sobre la percepción de la carga de trabajo que tienen los alumnos de magisterio. Aquellos alumnos que perciben una mayor carga son aquellos asociados a un mejor uso de estrategias de aprendizaje y de los procesos autorregulatorios, lo cual podría implicar que éstos se preocupan más por la calidad y por hacer las cosas mejor.

Las diferencias entre las correlaciones en ambas titulaciones son muy bajas y no estadísticamente significativas lo que apoya que nuevamente podamos hablar de un perfil de magisterio más que de un perfil específico de Educación Infantil o de Educación Primaria.

b) Analizar las relaciones de los determinantes estudiados y la percepción de la frecuencia de uso y de la utilidad de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación

La relación que se establece entre los determinantes estudiados y la valoración de la frecuencia de uso de los **Métodos de Exposición** son irrelevantes, aunque en ocasiones son estadísticamente significativas, no superan un valor de $r = .12$. Sin embargo, cuando analizamos las relaciones con la valoración de la utilidad de los métodos, éstas aunque todavía de magnitud bajas, son más altas que las anteriores, llegando a valores cercanos a $r = .20$. Se puede observar que dos de los Métodos de Exposición más tradicionales como son la *Exposición y copia de apuntes* y la *Exposición con libro a disposición del alumno*, son los que correlacionan de forma

estadísticamente significativa con más determinantes personales y contextuales, tanto al valorar su frecuencia de uso, como su utilidad. En contraposición, dos de los métodos más actuales como pueden ser la *Exposición con recursos tecnológicos* o *Exposición apoyada en PowerPoint* establecen, en general, unas relaciones estadísticamente significativas más bajas y con menos determinantes al valorar su frecuencia de uso y su utilidad. La relación significativa más relevante, considerada como moderada, es la establecida entre la utilidad de la valoración de la *Exposición y copia de apuntes* y el Contexto Curricular. Esto nos lleva a pensar que los alumnos que encuentran más útiles estos métodos más tradicionales, tienen una percepción mayor en el Contexto Curricular.

Por lo que respecta a la valoración de la utilidad de los **Métodos de Aprendizaje**, aquellos que se caracterizan por una menor interacción entre iguales (*Trabajos Individuales* frente a los *Trabajos de Grupo*, las *Explicaciones del Profesor* frente a las *Explicaciones de los compañeros* y el *Estudio individual* frente al *Estudio acompañado*) presentan unas relaciones, en general, más altas con los determinantes estudiados. Esto implica que en la medida que haya unas puntuaciones más altas en los determinantes personales (Autopercepción Académica, Autoeficacia Académica, Autorregulación, Enfoque Profundo) también tienen una percepción más alta de la utilidad de los *Trabajos Individuales*, frente a los *Trabajos de Grupo*, que tienen correlaciones más bajas. Una posible explicación es que los alumnos perciban que trabajar de forma individual conlleva una evaluación más objetiva del rendimiento que los trabajos realizados en grupo (Morales, 2008b) que son más difíciles de calificar por la dificultad que conlleva la evaluación de cada miembro del grupo. Esto les lleva a valorar estos métodos como menos útiles.

CAPÍTULO 8: Conclusiones, fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación

El método que se relaciona de forma más alta con los determinantes personales son las *Explicaciones del profesor*, uno de los Métodos de Aprendizaje más tradicionales presentados en esta investigación.

Resulta de interés que las relaciones con los determinantes que identifican en sí mismos (determinantes personales) son más altas con los *Trabajos Individuales* y sin embargo las relaciones más altas en los determinantes contextuales se dan con los *Trabajos en grupo*. Esto implica que los alumnos que encuentran más útiles los *Trabajos individuales* obtienen unas puntuaciones más altas en (Autopercepción Académica, Autoeficacia Académica, Autorregulación, Enfoque Profundo y en negativo con el Enfoque Superficial) mientras que los alumnos que opinan que los *Trabajos en grupo* son más útiles tienen una percepción más alta del Contexto Curricular. Precisamente la correlación más alta al valorar la utilidad de los *Trabajos en grupo* se da con el Contexto Curricular.

Por último, en lo que se refiere a la valoración de la utilidad que hacen de los **Métodos de Evaluación**, existen correlaciones moderadas entre la utilidad de los *Trabajos Teóricos* y los *One-Minute papers* como métodos para evaluar y el uso del Enfoque Profundo y la Autorregulación. Cabe destacar también la relación establecida entre la valoración de la utilidad de las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas* con el Enfoque Profundo. Así, en la medida en que los alumnos perciben más útiles las *Pruebas o exámenes de preguntas cortas*, los *One-Minute papers* y los *Trabajos Teóricos* usan más un Enfoque Profundo y tienen un aprendizaje más autorregulado. En esta línea, Biggs (2008) sugiere que para desarrollar el Enfoque Profundo un buen método sería el planteamiento de preguntas a posibles problemas que podrían estar integradas en este tipo de métodos.

De acuerdo con las consideraciones teóricas sostenidas en el marco teórico y al igual que ocurre en otros estudios (Biggs et al., 2001; Torre, 2006; Blanco et al., 2009; Hernández Moreno, 2010, entre otros), se pudo observar que existe una relación positiva y alta entre los motivos y estrategias de los Enfoques de Aprendizaje, lo que supone que los alumnos con una motivación particular (ya sea profunda o superficial) tienden a utilizar las estrategias más afines en detrimento del otro enfoque. Además existe coherencia en las correlaciones positivas y estadísticamente significativas establecidas entre el Enfoque Profundo, tanto entre con las subescalas del mismo enfoque como con el resto de determinantes personales y contextuales y la valoración de los Métodos de Exposición, de Aprendizaje y de Evaluación. En cambio, estas relaciones son negativas y estadísticamente significativas con el Enfoque Superficial, como ya ocurriera en otros estudios (Biggs et al. 2001; Fox, McManus y Winder, 2001; González Geraldo, del Rincón y del Rincón, 2011, entre otros).

3.RECOMENDACIONES EN BASE A LOS DATOS OBTENIDOS EN ESTA INVESTIGACIÓN

Todas las consideraciones planteadas van encaminadas a favorecer el autoconocimiento por parte de los estudiantes de los determinantes que explican su proceso de aprender y a favorecer la coherencia didáctica y el uso de metodologías adecuadas por parte del profesor que atañen tanto al desarrollo del aprendizaje como a su evaluación, prestando especial atención al *feedback*. A continuación se detallará más sobre ello.

Cuando nos referimos al aumento del autoconocimiento de los estudiantes, sería interesante que los alumnos tuvieran a su disposición un **inventario autodescriptivo**

que les proporcionara información sobre sí mismos y sobre su aprendizaje basándose en cómo lo perciben ellos. Esta propuesta la hacen autores como Anastasi y Urbina (1998) y Barraza (2010) y ayudaría a los alumnos a detectar posibles áreas de mejora y potenciar un aprendizaje de mayor calidad. Para ello se podría adaptar el instrumento utilizado en esta investigación, reduciendo algunos ítems si se desea, para que fuera más operativo. El contexto de la tutoría podría ser un buen espacio para trabajar este inventario y que el alumno pudiera tener unas recomendaciones sobre cómo potenciar un aprendizaje más autónomo y autorregulado, favorecer el empoderamiento de los estudiantes, facilitar la transición a la universidad asesorándole sobre las mejores técnicas y estrategias para abordar los contenidos de enseñanza, informándole sobre los recursos disponibles y orientándole sobre cómo potenciar sus creencias de autoeficacia y el uso adecuado de los enfoques de aprendizaje. Este planteamiento tutorial centrado en la atención personalizada en las necesidades académicas del alumnado donde se guíe su proceso de aprendizaje, requiere de la formación de competencias. Esto está en línea con los planes de acción tutorial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se han implantado con el EEES y que las universidades españolas han integrado con desigualdad en sus resultados. Precisamente la evaluación de los resultados de la implantación de estos planes pone de manifiesto la necesidad de mejorarlos de forma continua para que sean cada vez más efectivos (Dopico, 2013; Lobato e Ilvento, 2013).

La segunda recomendación está directamente relacionada con la coherencia didáctica y con el uso de una **metodología y unos sistemas de evaluación adecuados**. Esta recomendación a su vez, se estructura en varias partes.

Por un lado, es necesaria una **revisión de las metodologías** con el fin de que se ajusten mejor a las necesidades actuales de los alumnos, cuya seña de identidad es la

diversidad (edad, número de alumnos por aula, experiencia, categoría socioeconómica, expediente académico, intereses vocacionales, enfoques de aprendizaje, niveles de autorregulación, de autoeficacia, de Autopercepción Académica, etc.). No existe un método único de enseñanza perfecto sino la conjunción de ellos contextualizando las diferentes maneras de aprender de los alumnos. No se trataría tanto de adquirir nuevas metodologías, sino más bien de aprovechar la gran base de conocimientos derivada de la investigación para crear un entorno mejorado de enseñanza adaptado a su propio contexto donde la mayoría de los estudiantes utilicen los procesos de nivel cognitivo superior que usan de forma espontánea los estudiantes brillantes académicamente (Biggs, 1999). Además, es fundamental que haya un alineamiento didáctico coherente de todos los elementos tal y como también se reflejó en el marco teórico de este trabajo. Los docentes podrían contribuir a mejorar la **autorregulación** de sus estudiantes tanto en las propias clases como durante la preparación de éstas. En esta línea es interesante la metodología *Flipped Classroom* donde en primer lugar los alumnos trabajan de forma individual en casa sobre una serie de contenidos (ya sea en un documento escrito o en un video) y el tiempo de clase se dedica a hacer ejercicios, proyectos, trabajos en grupo, etc. Es decir, el tiempo de clase con el profesor y sus compañeros se convierte en un espacio donde los alumnos ponen a prueba sus habilidades y los profesores pueden guiarles cuando encuentren dificultades y retroalimentar su aprendizaje para hacer los cambios necesarios (Bishop y Verleger, 2013; McLaughlin et al., 2014).

Por otro lado, resulta fundamental dentro de la **evaluación** proporcionar un **feedback** adecuado al alumno sobre su aprendizaje. Según Zimmerman (2013) pocos instructores tradicionales ofrecen a sus estudiantes retroalimentación frecuente en clase o les obligan a corregir sus respuestas. Como resultado, muchos de estos estudiantes sobreestiman su autoeficacia para aprender. Esta calibración errónea evita

CAPÍTULO 8: Conclusiones, fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación

que los estudiantes tomen medidas que faciliten la **autorregulación**, tales como el autodiagnóstico o el estudio adicional si fuese necesario. En este sentido podría ser útil seguir el decálogo elaborado a partir de las aportaciones de diversos autores (Beaumont et al., 2008; Ferguson, 2011; Juwah et al., 2004; Thurlings et al., 2013) que se ha presentado en el Cuadro 3.9 del tercer capítulo. Este decálogo se centra en cómo ha de realizarse la retroalimentación para mejorar el aprendizaje de los alumnos e incidir en la autorregulación del aprendizaje, la planificación, la motivación y en el rendimiento del alumno. Además de fortalecer la autorregulación se pueden mejorar las creencias de **autoeficacia** a través del énfasis en el progreso del estudiante en un área en particular, a través de sugerencias específicas de mejora y de la revisión de las notas que ha puesto el profesor cuando han mejorado, haciendo visibles las conexiones entre los esfuerzos y los logros anteriores, siendo realista con respecto a los problemas centrándose en los puntos fuertes para reforzarlos y no desestimando el posible impacto de las apreciaciones que un profesor hace a sus alumnos.

En esta línea, autores como van Dinther et al. (2011) afirman que es posible incidir en el desarrollo de las creencias de Autoeficacia a través de los programas de Educación Superior, lo cual está directamente relacionado con la variable de Contexto Curricular presente en esta investigación. Estos autores instan a los centros de Educación Superior a estimular activamente la autoeficacia de los estudiantes, proporcionándoles experiencias prácticas donde puedan aplicar los conocimientos y las habilidades y que puedan transferir a otros contextos. El diseño curricular coherente y alineado debe estar en sintonía con la complejidad de la tarea, su evaluación y con el nivel de desarrollo de habilidades del estudiante. Esta perspectiva podría entonces aumentar el tiempo dedicado a la tarea y las creencias de autoeficacia, que a su vez pueden ser potenciadas o limitadas por las interacciones que se producen en clase ya que una buena interacción entre profesor y alumnos

puede contribuir en el desarrollo de las creencias de Autoeficacia Académica y viceversa (recordemos que algunos ítems de la Escala del Contexto Curricular también se relacionan con las interacciones y el clima de clase).

También en la línea de la retroalimentación adecuada, Biggs (2008) enumera algunos aspectos relacionados con la actuación de los docentes que probablemente lleven a los alumnos a potenciar el **Enfoque Superficial** y que habría que evitar. Entre estas propuestas a evitar destacamos las siguientes: comunicar expectativas de baja probabilidad de éxito, realizar una evaluación basada en normas no en criterios, no establecer una dirección clara sin retroalimentación ni indicadores de progreso, comunicar evaluaciones bajas con cinismo, manifestar antipatía hacia el contenido o la disciplina que se está enseñando, evaluar de forma trivial, no practicar lo que se predica, usar la ansiedad para “motivar” a los alumnos, entre otras. Por el contrario, se recomiendan estas propuestas para potenciar el desarrollo del **Enfoque Profundo** (Biggs, 2008): se recomienda presentar explícitamente la estructura del tema; enseñar para suscitar una respuesta positiva de los estudiantes, planteando preguntas a posibles problemas; no exponer información sino enseñar construyendo sobre la base de lo que ya conocen; cuestionar y erradicar las concepciones erróneas de los estudiantes; evaluar la estructura en vez de datos independientes; enseñar y evaluar de manera que se estimule una atmósfera de trabajo positiva, donde los alumnos puedan cometer errores y aprender de ellos; enfatizar la profundidad del aprendizaje, en vez de la amplitud de la cobertura; usar métodos de enseñanza y de evaluación que apoyen las metas y objetivos explícitos de la asignatura.

4.FORTALEZAS DE ESTA INVESTIGACIÓN

Como fortalezas de esta investigación, se puede señalar, en primer lugar la amplia muestra utilizada formada por estudiantes del grado de Educación Infantil y Educación Primaria de nueve universidades madrileñas que han participado. Esta población no había sido estudiada anteriormente de forma tan amplia en cuanto al número de variables analizadas debido a la reciente introducción de este tipo de grados adaptados al EEES en nuestro sistema educativo (recordemos que este tipo de planes de estudio comienzan a implantarse en el curso 2008-09). Se ha podido contar con una amplia muestra tanto de alumnos pertenecientes a ambas titulaciones como a los centros públicos, privados y adscritos, intentando compensar en la medida de lo posible que los grupos fueran lo más homogéneos en cuanto al número de alumnos en los que se aplicó el cuestionario. Además, para evitar en la medida de lo posible que variables extrañas pudieran influir en los resultados recogidos, se prestó especial cuidado en la selección de la muestra y en la aplicación del cuestionario.

En segundo lugar, los resultados obtenidos van a permitir a los gestores de los grados tener un mayor conocimiento del funcionamiento de estos títulos y prestar especial atención a cuestiones relacionadas con un aprendizaje de mayor calidad en sus planes de estudios.

Por último, a los participantes de los cuestionarios piloto se les proporcionó un informe con los resultados obtenidos (a nivel individual en el caso de los alumnos de Psicología y a nivel de grupo en el caso de los alumnos del Centro Don Bosco participantes en la primera versión del cuestionario).

5.LIMITACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN

En este apartado se exponen las principales limitaciones surgidas a lo largo del proceso de investigación y que se han intentado mitigar en la medida de lo posible durante el proceso investigador.

La primera limitación de esta investigación, como reconocen también en su estudio Stes, De Maeyer, Van Petegem (2010) reside en el hecho de los datos que generan los cuestionarios dependen de un contexto concreto. Esto implica que si los participantes contestaran los cuestionarios para una asignatura en concreto, no en general como se ha hecho en esta investigación, es posible que los resultados fuesen diferentes. Por este motivo es clave interpretar los resultados teniendo en cuenta el contexto particular en el que se recogieron los datos. Quizás este estudio habría sido más preciso si se hubiesen analizado los determinantes personales y contextuales en asignaturas concretas, pero teniendo en cuenta la gran cantidad de asignaturas que configuran ambos planes de estudio y que la mayoría de las investigaciones se centran a nivel de titulaciones como señala Monroy (2013) o en una única asignatura, lo que resulta un estudio más limitado, esto nos alejaría de uno de las metas de esta investigación al pretender dar una descripción más global.

La segunda limitación es que se han recogido datos cuantitativos solamente de los alumnos, no del resto de colectivos implicados en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje como son los profesores de los grados y los responsables académicos. Aunque no es suficiente para tener una visión más global de otros implicados, con el fin de atenuar esta deficiencia, se realizaron entrevistas en los centros a profesores y responsables académicos (directores de departamento, jefes de estudios, directores de Escuelas) lo que nos ha permitido poder comprender mejor el contexto de cada centro y comprender e interpretar mejor los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 8: Conclusiones, fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación

La tercera limitación de este estudio se encuentra en la naturaleza dinámica de los planes de estudio de estos grados ya que cada universidad ha incorporado mejoras y modificaciones en estos años desde la aplicación del cuestionario ya que coincidió con las primeras cohortes de los nuevos grados. Aun así, se considera que el conjunto de datos ofrece una perspectiva que se ajusta a la dinámica de los cambios producidos durante el periodo en el que ha sido objeto de estudio.

La cuarta limitación reside en la diversidad y cantidad de las variables de estudio, lo cual ha supuesto un gran reto. Somos conscientes de que la definición de un objeto tan amplio como es el aprendizaje en el ámbito universitario y la pretensión de analizarlo y valorarlo en su totalidad ha supuesto tener que abordar algunas variables vinculadas al aprendizaje como es la Carga de Trabajo, la Autopercepción Académica, el *feedback* o el clima de clase (dentro de la Escala de Contexto Curricular) de una manera menos profunda de lo que nos hubiera gustado. Por otro lado, Kember y Leung (2005) alegan que en su escala (con ítems similares a los utilizados en esta investigación) se redujo el número de ítems y la prueba mostró que las escalas seguían siendo fiables con menos elementos y en cambio, la tasa de respuesta tiende a elevarse con instrumentos más cortos, lo cual supone un elemento clave. El alto número de ítems que estaba adoptando el cuestionario final, nos ha obligado a tener que abordar la medición de la Autopercepción Académica con un número reducido de ítems, al igual que también han hecho otros autores (Olsen et al. 1998; Jones, 2002; Laird et al. 2005). Haber tenido que abordar la medición de estos determinantes con menor detalle, nos lleva a que sea uno de los aspectos que nos gustaría abordar en “futuras líneas de investigación” durante los próximos años.

La quinta limitación acorde con lo que ponen de manifiesto diversas investigaciones es que los estudiantes experimentan cambios a lo largo de su vida

universitaria en estas variables (Torre, 2006), aunque la dirección de dichas variaciones depende de los aspectos que se contemplen. Nuestro estudio se centra en los dos primeros años de los estudios de Magisterio y se asume cada curso como una muestra independiente perteneciente al mismo ámbito académico, lo que permitirá extraer algunas conclusiones útiles relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje que podrían tenerse en cuenta en los dos años siguientes que quedan del Grado. Es evidente que las posibles conclusiones no tendrán el mismo alcance que hubiera derivado un estudio longitudinal. En cualquier caso, una de las metas principales de este estudio era conocer mejor el alumnado que se está formando para ser un/a futuro/a maestro/a.

A pesar de las limitaciones, se considera que el diseño metodológico planteado contaba con la suficiente coherencia y rigor para dar respuesta de forma adecuada al desarrollo del conjunto de la investigación. Por todo ello, consideramos que los resultados y las conclusiones que se han expuesto permiten ofrecer información para el debate y la posible reflexión sobre la mejora del desarrollo de los planes de estudio de magisterio y de la formación impartida.

6.FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Se finaliza el capítulo con este apartado donde se exponen las líneas de investigación en las que tenemos intención de seguir trabajando. Algunas de ellas se derivan de las limitaciones del estudio pero, en términos generales, responden a nuevos interrogantes que han ido surgiendo a lo largo del proceso investigador.

1) Analizar estas variables en otras titulaciones como en el Máster de Profesor en Secundaria y Bachillerato y en la transición de Bachillerato a la universidad

Este estudio ha puesto de relieve la necesidad de seguir investigando para determinar si las conclusiones son extrapolables a otros ámbitos y disciplinas y para establecer directrices para ayudar a los alumnos a gestionar la transición del Bachillerato o de los módulos formativos a la universidad, conocer mejor las condiciones en que los estudiantes perciben que aprenden. Diversas investigaciones han dejado constancia de que los alumnos experimentan cambios a lo largo de su vida universitaria en muchos de estos determinantes (Torre, 2006), aunque la dirección de dichas variaciones depende de los aspectos que se contemplen.

2) Realizar un estudio longitudinal de estas variables en estas titulaciones

Nuestro estudio se centra en los dos primeros años de los estudios de magisterio y se asume cada curso como una muestra independiente pertenecientes al mismo ámbito académico, lo que permite extraer algunas conclusiones útiles relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje que podrían tenerse en cuenta en los dos años siguientes que quedan del grado. Es evidente que las posibles conclusiones no tendrán el mismo alcance que hubiera derivado un estudio longitudinal, ni al realizarse unos años después cuando ya estuviesen más consolidados estos planes de estudio. Así, sería interesante plantear un futuro estudio longitudinal con los alumnos de estos grados de modo que nos permitieran ver la evolución de aspectos relacionados con su aprendizaje a lo largo de los diferentes cursos, lo que nos ayudaría a detectar posibles áreas de mejora en el desarrollo de los títulos y hacer propuestas metodológicas más

concretas a nivel institucional y a nivel de aula para favorecer un aprendizaje de calidad en los estudiantes de magisterio.

3) En un futuro próximo se pretende hacer una propuesta de un modelo causal exploratorio que analice las relaciones entre los determinantes personales y contextuales

Este modelo iría en la línea de otros modelos causales (Zimmerman y Bandura, 1994; Zimmerman, 1998; Valentine, DuBois y Cooper, 2004) que se han ocupado de explorar en qué medida variables referidas al propio individuo como la autoeficacia y la autorregulación influyen en las distintas conductas académicas y en el rendimiento o cómo los enfoques son afectados por ellas en la codeterminación del rendimiento académico. Esta propuesta del modelo causal podría contribuir al conocimiento de las variables que determinan el aprendizaje en el ámbito universitario.

En definitiva, y a modo de cierre de esta tesis doctoral, creemos que esta investigación es tan solo un punto de partida sobre el que seguir realizando más investigaciones que se centren en la mejora sucesiva del aprendizaje universitario en general, y de forma más específica, en el de los futuros docentes. Los resultados de dichos trabajos enriquecerían a su vez los supuestos teóricos relacionados con un aprendizaje de calidad en el que los determinantes analizados en esta investigación adoptan un papel fundamental. Este acercamiento, como ya se ha mencionado en otras ocasiones, será la clave para poder mejorarlo.

Referencias bibliográficas, Webgrafía y Referencias jurídicas

ESQUEMA

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
2. WEBGRAFÍA
3. REFERENCIAS JURÍDICAS
 - 3.1 NIVEL INTERNACIONAL
 - 3.2 NIVEL NACIONAL
 - 3.3 NIVEL AUTONÓMICO

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABALDE, E., MUÑOZ CANTERO, M., BUENDÍA L., OLMEDO E.M., BERROCAL E., CAJIDE, J., SORIANO, E., HERNÁNDEZ PINA, F., GARCÍA SANZ, M.P., Y MAQUILÓN, J.J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación*, 19(2), 465-489.
- ACAP (2006). *Estudio internacional sobre criterios e indicadores de calidad de las universidades*. Madrid: ACAP. Recuperado de http://www.madrimasd.org/acreditacion/doc/Estudio_Internacional_indicadores.pdf
- AHARONY, N. (2006). The Use of Deep and Surface Learning Strategies among Students Learning English as a Foreign Language in an Internet Environment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 851-866.
- ALEXANDER, P. A., SCHALLERT, D. L., Y REYNOLDS, R. E. (2009). What is Learning Anyway? A Topographical Perspective Considered. *Educational Psychologist*, 44(3), 176-192.
- ALONSO, C., Y GALLEGO, D. (2000). *Aprendizaje y ordenador*. Madrid: Dykinson.
- ÁLVAREZ LÓPEZ, M., YEBRA M.S., GALLEGO S., CAMPO, A., MÁRQUEZ, A., HERNÁNDEZ PRADOS, A., MARCO, A., NEGUERUELA, I., ORTUÑO, M.F., ROSA, J., Y TORREJÓN, J.M. (2006). *Estudio del tiempo dedicado por los estudiantes a las asignaturas de física en titulaciones de ingeniería*. Comunicación presentada en las IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria en la Universidad de Alicante. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=289697>
- ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. (COORD.). (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de 'buenas prácticas' para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1999). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Vicerrectorado de Calidad.
- ANARTE, J.E., FERIA, A., JIMÉNEZ, M., MARÍN, M.D., MARTÍN MORALES, J., REGLA, M., Y NAVARRO REYES, R. (2012). *Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/4a-EvaluacionESO.pdf>
- ANASTASI, A., Y URBINA S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- ANDERSON, J.R. (2001). *Aprendizaje y Memoria. Un enfoque integral* (2ª Ed.). México: Mc Graw-Hill.
- ANECA. (2004a). *El Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*. Madrid: ANECA.
- (2004b). *Glosario internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid: ANECA.
- (2005a). *Libro Blanco del título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.

- (2005b). *II Foro ANECA. El papel de las Agencias de Calidad en la mejora de la Educación Superior*. Madrid: ANECA.
 - (2006). *El Programa de Convergencia Europea de ANECA (2003-2006)*. Madrid: ANECA.
 - (2014a). *Libros blancos del Programa de Convergencia Europea*. Madrid: ANECA. Recuperado de <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>.
 - (2014b). *Guía de Autoevaluación: renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado. Programa ACREDITA*. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/12736/157920/file/acredita_guiaautoevaluacion_130926.pdf
 - (2015). Misión de la ANECA. [Página web]. Recuperado de <http://www.aneca.es/ANECA/Mision>
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). (2010a). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.
- (2010b). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Washington, DC: American Psychological Association.
- ARAQUE, N. (2009). La formación de las maestras durante la primera etapa del franquismo. *Tendencias pedagógicas*, 14, 117-127.
- (2013). *Manuel José Quintana y la instrucción pública*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- ÁVILA FERNÁNDEZ, A. (1989). La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares en la legislación española durante el siglo XIX. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (6-7), 215-230.
- AYPAY, A. (2011). The Adaptation of the Teaching-Learning Conceptions Questionnaire and Its Relationships with Epistemological Beliefs. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 11(1), 21-29.
- BAARTMAN, L. K. J., BASTIAENS, T. J., KIRSCHNER, P. A., Y VAN DER VLEUTEN, C. P. M. (2007). Evaluation assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2, 114-129.
- BAETEN, M., KYNDT, E., STRUYVEN, K., Y DOCHY, F. (2010). Using Student-Centred Learning Environments to Stimulate Deep Approaches to Learning: Factors Encouraging or Discouraging Their Effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
- BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

- BAKER, E., HOPE, L., KARANDJEFF, K., Y RESEARCH AND PLANNING GROUP FOR CALIFORNIA COMMUNITY COLLEGES (2009). Contextualized Teaching y Learning: A Promising Approach for Basic Skills Instruction. *Research and Planning Group For California Community Colleges (RP Group)*. Recuperado de <http://knowledgecenter.completionbydesign.org/sites/default/files/30%20DeLott%20Baker%20Hope%20October%202009.pdf>
- BALLANTINE, J. (2001). Sociology of Education: Open Systems Approach. *Education and Sociology: An Encyclopedia*, 599–604. New York: Routledge Falmer.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
 - (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
 - (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
 - (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.
- BARBER, M., Y MORUSHED, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. London: McKinsey & Company, Social Sector Office.
- BARR, R. B., Y TAGG, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 13-25.
- BARRAZA, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/barraza_validacion.html
- BARTLETT, M. G., Y MORROW, K. A. (2001). Method for Assessing Course Knowledge in a Large Classroom Environment: An Improved Version of the Minute Paper. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 65, 264-267. Recuperado de <http://www.ajpe.org/legacy/pdfs/aj650311.pdf>
- BEAUMONT, C., O'DOHERTY, M., Y SHANNON, L. (2008). Staff and student perceptions of feedback quality in the context of widening participation. *The Higher Education Academy*. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/238760869_Staff_and_student_perceptions_of_feedback_quality_in_the_context_of_widenin_g_participation
- (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning?. *Studies in Higher Education*, 36(6), 671-687.
- BEAS, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 14(1) Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141COL3.pdf>
- BEM, D. J. (1972). *Self-perception theory*. New York: Academic Press.
- BERBÉN, A.B.G. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3, 109-126.

- DOMÉNECH, F., Y DESCALS, A. (2003). Evaluation of the University Teaching / Learning Process for the Improvement of Quality in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 165-178. DOI:10.1080/02602930301672
- DOMÉNECH, F., JARA, P., Y ROSEL, J. (2004). Percepción del proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en psicoestadística I y su incidencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16(1), 32-38.
- BIGGS, J.B. (1970). Faculty patterns in study behaviour. *Australian Journal of Psychology*, 22(2), 161-174.
- (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
 - (1982). Student motivation and study strategies in university and college of advanced education populations. *Higher Education Research and Development*, 1, 33-35.
 - (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
 - (Ed.). (1991). *Teaching for learning: The view from cognitive psychology*. Hawthorn: Australian Council for Educational.
 - (1992). *Why and how do Hong Kong students learn?: Using the Learning and Study Process Questionnaires*. Hong Kong: Hong Kong University.
 - (1996). Assessing learning Quality: Reconciling institutional, staff and educational demands. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 21(1), 1-12.
 - (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Philadelphia: Open University Press.
 - (2007). *Teaching for quality learning at university* (3ª Ed.). Buckingham: Open University Press.
 - (2008). *Calidad del aprendizaje universitario* (3ª Ed.). Madrid: Narcea.
 - (2015). John Biggs. [Página web]. Recuperado de www.johnbiggs.com.au
- BIGGS, J.B., Y COLLIS, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- BIGGS, J., KEMBER, D., Y LEUNG, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- BIGGS, J.B., Y MOORE, P.J. (1993): *The process of learning*. (3ª Ed.). Sydney: Prentice Hall.
- BIRENBAUM, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning, strategies and orientations. *Higher Education*, 33(1), 71-84.
- BISHOP, J. L., Y VERLEGER, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. Comunicación presentada en la 120ª Conferencia y Exposición Anual de ASEE de Atlanta.
- BISQUERRA, R. (COORD.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLACK, P., Y WILIAM, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-44.

- BLANCK, P. D. (ED.). (1993). *Interpersonal Expectations, Theory, Research and Applications*. Cambridge: University of Cambridge.
- BLANCO, Á. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 16(1), 1-28. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm
- BLANCO, Á., PRIETO NAVARRO, L., TORRE, J.C., Y GARCÍA MARTÍN, M. (2009). Adaptación, validación y evaluación de la invarianza factorial del cuestionario revisado de procesos de estudio (R-SPQ-2F) en distintos contextos culturales: diseño del estudio y primeros resultados. Comunicación-póster presentado en el IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa sobre "Educación, investigación y desarrollo social" (AIDIPE) en la Universidad de Huelva.
- BLOUSTEIN CENTER FOR SURVEY RESEARCH (2012). *New Jersey School Climate Survey*. Rutgers: the State University of New Jersey. Recuperado de http://www.state.nj.us/education/students/safety/behavior/njscs/NJSCS_Guide.pdf
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.R., Y ZEIDNER, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- BONG, M., Y SKAALVIK, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- BOWDEN, J., Y MARTON, F. (2012). *La universidad. Un espacio para el aprendizaje. Más allá de la Calidad y la Competencia*. Madrid: Narcea.
- BOWYER, K. (2012). A model of student workload. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 34(3), 239-258.
- BROWN, G., Y ATKINS, M. (1990). *Effective teaching in higher education*. Londres: Routledge.
- BUENDÍA, L., Y GARCÍA, B. (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. En GONZÁLEZ, T. (Coord.) (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BULLÓN, S. R. (2007). *La satisfacción estudiantil con la calidad educativa de la universidad*. (Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/620>
- BURDETT, J. (2003). Making Groups Work: University Students' Perceptions. *International Education Journal*, 4(3), 170-191.
- BURKE, B.D. (1986). *Experiences of overseas undergraduate students*. Sydney: Student Counselling and Research Unit.
- CAMARERO, F.; BUEY, F., Y HERRERO DIEZ, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- CANO, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla: Madrid.

- CANTÓN, I., VALLE, R.S., Y ARIAS, A.R. (2008). Calidad de la docencia universitaria: procesos clave. *Educatio Siglo XXI*, 26, 121-160.
- CANTÓN, I.; WARNET, M., Y GAZIEL, H. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*. Madrid: La Muralla.
- CAPELLERAS, J.L. (2000). *Factores condicionantes de la calidad de la docencia universitaria: Un análisis empírico*. (Proyecto de Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España).
- CARDONA, A., BARRENECHEA, M., MIJANGOS, J. J., Y OLASCOAGA, J. (2009). Concepto y determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/4182>
- CARLESS, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- CARROLL, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- CASSIDY, S. (2004): Learning Styles: An overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444.
- (2011). Self-regulated learning in Higher Education: identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000. DOI:10.1080/03075079.2010.503269
- CASTILLO, S., Y MEDINA, A. M. (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Universitas.
- CATANIA, C., Y HARNAD, S. (1988). *The selection of behavior: The operant behaviorism of B. F. Skinner: Comments and consequences*. New York: Cambridge University Press.
- CEA D'ANCONA, M.A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Editorial Síntesis.
- CHAMBERS, E. (1992). Workload and the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 17, 141-153.
- CHAN, Y. K. R. (2010). *The relationship between gender, age, study mode, locus of control, extracurricular activities, learning approaches and academic achievement: the case of full-time and part-time Hong Kong Chinese sub-degree students* (Tesis doctoral, University of Leicester, Leicester, Reino Unido). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2381/8308>
- CHAZAL, S., GUIMOND, S., Y DARNON, C. (2012). Personal self and collective self: When academic choices depend on the context of social comparison. *Social Psychology of Education*, 15(4), 449-463. DOI:10.1007/s11218-012-9199-x
- CHEN, D., Y STROUP, W. (1993). General system theory: Toward a conceptual framework for science and technology education for all. *Journal of Science Education and Technology*, 2(3), 447-459.

- CHO, M. H., Y SHEN, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education*, 34(3), 290-301.
- CHOMSKY, N. (1993). *Reglas y representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CLARE, L., Y ASCHBACHER, P. R. (2001). Exploring the technical quality of using assignments and student work as indicators of classroom practice. *Educational Assessment*, 7(1), 39-59.
- COBA, E., Y VALLE, J. M. (2011). Initial teacher education: learning how to teach 'Key Competences'. En P. PICARD Y L. RIA (EDS.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems – CIDREE Yearbook 2011* (pp. 29-47). Lyon: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.
- COHEN, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, vol. 76 (2), 201-237.
- COHEN, J., Y COHEN, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- COHEN, J., MCCABE, L., MICHELLI, N. M., Y PICKERAL, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- COHEN, M. T. (2012). The importance of Self-Regulation for College student learning. *College Student Journal*, 46(4), 892-902.
- COLE, N.S. (1990). Conceptions of educational achievement. *Educational Researcher*, 19(3), 2-7.
- COLL, C., PALACIOS, J., Y MARCHESI, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Bruselas: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476026.pdf>
- (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de <http://ujiapps.uji.es/estudis/eees/titols/documents/docs/pue.pdf>
 - (2005): *Movilizar el capital intelectual de Europa, crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Bruselas: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/proc_bolonia/documentos/antecedentes/8. Movilizar el capital intelectual.pdf
 - (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europea*. Bruselas: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf

COMISIÓN EUROPEA (1998). *Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad en la Educación Superior*. Bruselas: Comisión Europea.

COMISIÓN EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2005). *Key topics in Education in Europe. The Teaching Profession in Europe: profile, trends and concerns supplementary report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- (2012). *Key data on Education in Europe 2012*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- (2015a). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- (2015b). *La Profesión Docente en Europa: Prácticas, Percepciones y Políticas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD (2005). *Seminario El estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas. Resumen de conclusiones*. Recuperado de http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/Conclusiones_Seminario.pdf

CONFERENCIA EUROPEA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CEMES) (1998). *Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo*. Recuperado de http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/declaracion_sorbona.pdf

- (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Recuperado de http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/declaracion_bolonia.pdf.
- (2001). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*. Recuperado de http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/Prague_communiqueTheta.pdf
- (2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/Communique1.pdf>
- (2005). *The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005*. Recuperado de http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/050520_Bergen_Communique.pdf.
- (2007). *London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Recuperado de <http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>
- (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve*. Recuperado de http://www.upct.es/convergencia/documentos/doc-euro/Leuven_Louvain-la-Neuve_09.pdf

- (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010/conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- (2012). Comunicado de Bucarest. Conclusiones de la Conferencia Ministerial e Informe sobre la implementación del Proceso de Bolonia en el EEES en 2012. Recuperado de <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/pap/erasmus/eventos/2012/valladolid/12comunicadobucarestld.pdf?documentId=0901e72b813c350a>
- (2015). *Yerevan Communiqué*. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf

CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2003). *Plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades. Informe global, 1996-2000*. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/SERVICIOSGENERALES/PLANIFICACION%20Y%20CALIDAD/AREA%20DE%20CALIDAD1/EVALUACION%20TITULACIONES/INFORME_GLOBAL_%20PNECU.PDF

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Presidency Conclusions*. Barcelona: European Council. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf

- (2006). *Bologna for Pedestrians*. Recuperado de http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_en.asp

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1996). *Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Primera convocatoria*. Madrid: Secretaria General del Consejo de Universidades.

CONVENCIÓN DE INSTITUCIONES EUROPEAS DE ENSEÑANZA SUPERIOR (2001). *Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. (1ª Convención, Salamanca)*. Recuperado de http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/mensaje_convencion_salamanca.pdf

- (2003). *Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá. (2ª Convención, Graz)*. Recuperado de http://www.mec.es/universidades/eees/files/Declaracion_Graz.pdf
- (2005). *Universidades fuertes para una Europa fuerte (3ª Convención, Glasgow)*. Recuperado de http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114_612714258.pdf
- (2007). *Las universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común (4ª Convención, Lisboa)*. Recuperado de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf
- (2009). *Las universidades europeas: una mirada segura al futuro*. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procholonias/documentos/doceua/Declaracion_Praga_es-LB_CQD_LB.pdf

COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: WH Freeman.

COSTELLO, A. B., Y OSBORNE, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. Recuperado de <http://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf>

- CROSIER, D., PURSER, L., Y SMIDT, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report*. Recuperado de http://www.ehea.info/uploads/seminars/trends_v_executive_summary.pdf
- CRUE (2000). *Declaración de Bologna: Adaptación del Sistema Universitario Español a sus directrices*. Recuperado de <http://www.crue.org/apadsisuniv.htm>.
- (2002). *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura en las Titulaciones en España*. Recuperado de <http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/17-072002.htm>.
 - (2003a). *Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de http://www.crue.org/pdf/EspacioEU_Santander.pdf
 - (2003b). *Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.crue.org/espaeuro/declaracionAG6102003.pdf>
- DALE, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden.
- DAROS-VOSELES, D., COLLINS, K.M.T., ONWUEGBUZIE, A.J., Y JIAO, Q.G. (2008). Effect of Self-Perception on Performance of Graduate-Level Cooperative Groups in Research Methodology Courses. *Journal of Instructional Psychology*, 35(3), 254-259.
- DART, B., BURNETT, P., PURDIE, N., BOULTON-LEWIS, G., CAMPBELL, J., Y SMITH, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment and approaches to learning. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 262-270.
- DAVIES, J., Y BREMBER, I. (2001). The closing gender gap in attitudes between boys and girls: A 5-year longitudinal study, *Education Psychology*, 21, 103-114.
- DE LA CRUZ, M. A. (2004). *Un modelo de lección magistral para un aprendizaje activo y cooperativo*. Documento sin publicar, Cursos y Conferencias de Innovación y Desarrollo Docente, Universidad de Vigo.
- DE LA CRUZ FLORES, G., ABREU HERNÁNDEZ, L. F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 31-48.
- DE LA FUENTE, J., Y JUSTICIA, F. (2001). Escala para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos (EEPEA). *Edición Electrónica*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula abierta*, 82, 161-171.
- DE LA FUENTE, J., SANDER, P., JUSTICIA, F., PICHARDO, M. C., Y GARCÍA BERBÉN, A. B. (2010). Estudio de validación de la Escala para la Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Versión del estudiantes (EEPEA-E). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21), 815-840.
- DE LA FUENTE, J, SANDER, P., Y PUTWAIN, D. (2013). Using Structural Equation Modelling to Understand Predictors of Undergraduate Students' Academic Performance. *International Perspectives on Higher Education Research*, 9, 219-241.

- DE MIGUEL, M. (2005a). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior: Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27. Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auuspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A010.pdf.
- (2005b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo
- DE VICENTE, F. (2010). *Psicología del aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- DEARING, R. (1997). *National Committee of Inquiry into Higher Education (Dearing Report). Higher Education in the Learning Society, Report of the National Committee*. Norwich: HMSO.
- DEL RINCÓN IGEA, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la universidad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- DELGADO, A. (COORD.) (2006). *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: J.M. Boch Editor.
- DELGADO, A., Y OLIVER, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-13.
- DIGNATH, C., Y BÜTTNER, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264. DOI: 10.1007/s11409-008-9029-x
- DIGNATH, C., BÜTTNER, G., Y LANGFELDT, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on selfregulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129. DOI:10.1016/j.edurev.2008.02.003
- DOMÍNGUEZ, M.R. (1991). Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 12, 17-32.
- DOMJAN, M., Y BURKHARD B. (1990). *Principios de aprendizaje y de conducta*. Madrid: Debate.
- DOPICO, E. (2013). Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencia tutorial. *Revista De Docencia Universitaria*, 11(2), 195-220.
- DUARTE, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje: Una Aproximación Conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 29, 97-113. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-070520030001000_07&lng=es&tlng=pt
- DUFF, A. (2004). The role of cognitive learning styles in accounting education: developing learning competencies. *Journal of Accounting Education*, 22, 29–52.
- DUNKIN, M. J., Y BIDDLE, B. J. (1974). *The study of teaching*. Oxford: Holt, Rinehart y Winston.
- EACEA/EURYDICE (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Bruselas: EACEA P9 Eurydice.

- ECO, U. (2001). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- EGIDO, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia en España en perspectiva europea. *Tendencias Pedagógicas* [50º aniversario de los estudios de magisterio], 18, 39-54.
- ELLIS, O. (2004). *Aprendizaje humano*. (4ª Ed.). Madrid: Pearson Educación.
- ENKVIST, I. (2011). *La buena y mala educación. Ejemplos internacionales*. Madrid: Encuentro.
- ENTWISTLE, N.J. (1981). *Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers, and Lecturers*. New York: John Wiley & Sons.
- (1987). A model of the teaching learning process derived from research on student learning. En J. RICHARDSON, M. EYSENCK, Y D. WARREN PIPER (EDS.) *Student learning research in education and cognitive psychology*. London: University Press.
 - (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós/MEC.
 - (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts*. Comunicación presentada en la Conferencia TLRP en la Universidad de Leicester, Reino Unido.
 - (2005). *Research into student learning and university teaching*. Comunicación presentada en la British Journal of Educational Psychology Conference en Edimburgo. Recuperado de <http://www.tla.ed.ac.uk/bjep2005>.
 - (2009). *Teaching for understanding at University. Deep approaches and distinctive ways of thinking*. New York: Palgrave Macmillan.
- ENTWISTLE, N. J., Y RAMSDEN, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Social Science Research Council.
- ENTWISTLE, N.J., Y WATERSTON, S. (1988). Approaches to study and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.
- ESCUDERO, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad en Educación. En T. ESCUDERO Y A. D. CORREO (COORDS.). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 269-317). Madrid: La Muralla.
- ESNAOLA, I., GOÑI, A., Y MADARIAGA, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 69-96.
- ESIB (2001). *Student Göteborg Declaration*. Recuperado de <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=10797>
- (2005) *The black book of the Bologna Process*. Bergen: ESIB's Bologna Process Committee. Recuperado de http://www.bolognabergen2005.no/Docs/02-ESIB/0505_ESIB_blackbook.pdf.
 - (2007). *Bologna with Student Eyes*. London: ESIB Recuperado de http://www.esib.org/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=583&Itemid=263.

- FERGUSON, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602930903197883>
- FERRER, S. (1975). La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio: (1909-1932). *Revista de educación*, 240, 41-50.
- FRASER, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning environments research*, 1(1), 7-34.
- DELGADO, A. M. (Coord.) (2006). *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*. Barcelona: J.M. Boch Editor.
- ERWIN, T.D. (1991). *Student Learning and Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ESNAOLA, I., GOÑI, A., Y MADARIAGA, J. M. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- ETL PROJECT - Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses. (2013). *Scoring Key for the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)*. Recuperado de <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/questionnaires/ASSIST.pdf>
- (2015). ETL PROJECT. [Página web]. Recuperado de <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/>
- EURYDICE (2007). *Focus on the structure of Higher Education in Europe. National trends in the Bologna Process - 2006/07 Edition*. Bruselas: EURYDICE.
- (2010). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2010. The impact of the Bologna Process*. Bruselas: EACEA P9 Eurydice.
- (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Bruselas: EACEA P9 Eurydice.
- FAHEY, S. (2012). Curriculum change and climate change: Inside outside pressures in Higher Education. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), 703-722. DOI:10.1080/00220272.2012.679011
- FERNÁNDEZ-FUERTES, A., MARTÍN HERNÁNDEZ, P., ROMO (2009). *Indicadores del volumen de carga de trabajo percibida por el alumnado*. Comunicación-Póster presentado en las III Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza.
- FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, A., LÓPEZ, J. F., MARTÍNEZ DE LA HIDALGA, Z., VILLARDÓN, L., Y YÁÑIZ, C. (2002). El perfil profesional de la psicopedagogía e implicaciones para el futuro. En Z. MARTÍNEZ DE LA HIDALGA (COORD.). *Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía. Actas de las I Jornadas de Psicopedagogía de la Universidad de Deusto*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- FERNÁNDEZ-SALINERO MIGUEL, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 161-186.

- FERRADÁS, R., Y RODRÍGUEZ LÓPEZ, X. (1997). Los nuevos planes de estudio de Magisterio: limitaciones de un proceso y desafíos pendientes. *Tendencias pedagógicas* (3), 57-72.
- FILMUS, D. (2009). Calidad de la educación: discurso elitista o demanda democratizadora. En D. FILMUS ET AL. (2009). *Los condicionantes de la calidad educativa. Ensayos sobre educación*. Madrid: Editorial CEPS. S.L.
- FILMUS, D., BIRGIN, A., DUSCHATZKY, S., FRIGERIO, G., GIACCHINO, M., RIBET, N., TEJIDO DE SUÑER, E., TIRAMONTI, G., Y VOLLMER, M.I. (2009). *Los condicionantes de la calidad educativa. Ensayos sobre educación*. Madrid: Editorial CEPS. S.L.
- FONTÁN, M. T. (1991). El nuevo plan de estudios de Magisterio. *El Guiniguada*, 2, 51-64.
- FOX, R. A., MCMANUS, I. C., Y WINDER, B. C. (2001). The shortened Study Process Questionnaire: An investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 71(4), 511-530.
- FREETH, D. S. (2004). Learning to work together: using the presage, process, product (3P) model to highlight decisions and possibilities. *Journal of Interprofessional Care*, 18(1), 43-56.
- FRICK, T., CHADHA, R., Y WATSON, C. (2009) College student perceptions of teaching and learning quality. *Educational Technology Research and Development*, 57(5), 705-720.
- FROMAN, B. (1995). *Gestión de la calidad. El Manual de la calidad. Referencia básica en un Sistema de Gestión de la Calidad*. Madrid: AENOR.
- FRYER, L. K., GINNS, P., WALKER, R. A., Y NAKAO, K. (2012). The adaptation and validation of the CEQ and the R-SPQ-2F to the Japanese tertiary environment. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 549-563.
- KUHN, K. L., Y RUNDLE-THIELE, S. R. (2009). Curriculum Alignment: Exploring Student Perception of Learning Achievement Measures. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 351-361.
- GARCÍA, F., Y MUSITU, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- GARCÍA BERBÉN, A. B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(6), 109-126.
- GARCÍA MARTÍN, M.T. (2011). *Enfoques de aprendizaje y otras variables cognitivo-motivacionales en alumnos universitarios de primer curso*. (Tesis doctoral, Universidad de Mondragón, Guipúzcoa, España).
- (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>

- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10(2).
- GARGALLO, B., GARFELLA, P. R., SÁNCHEZ PERIS, F., ROS, C., Y SERRA, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios/The influence of self-concept on academic achievement in university students. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1362609315?accountid=34207>
- GARGALLO, B., SUÁREZ-RODRÍGUEZ, J. M., Y PÉREZ-PÉREZ, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- GARRETT, J. B. (2001). Gender differences in college related stress. *Undergraduate Journal of Psychology*, 14.
- GATFIELD, T., BARKER, M., Y GRAHAM, P. (1999). Measuring Student Quality Variables and the Implications for Management Practices in Higher Education Institutions: An Australian and International Student Perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(2), 239-252.
- GAZÍ EL, H., WAMET, M., Y CANTÓN, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*. Madrid: La Muralla.
- GEE, J.P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Colección Aulae. Málaga: Aljibe.
- GIJBELS, D., VAN DE WATERING, G., DOCHY, F., Y VAN DEN BOSSCHE, P. (2005). The Relationship between Students' Approaches to Learning and the Assessment of Learning Outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341.
- GINÉ, N. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro / ICE-UB.
- GINNS, P., PROSSER, M., Y BARRIE, S. (2007). Students' Perceptions of Teaching Quality in Higher Education: The Perspective of Currently Enrolled Students. *Studies in Higher Education*, 32(5), 603-615.
- GÓMEZ, N. (1983). *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME - Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10 (25), 1-25.
- GONZÁLEZ GALÁN, A., AMILBURU M.G., Y MUÑOZ SAN ROQUE, I. (2011). *Profesores excelentes y evaluación de la docencia: cambios requeridos en el panorama del EEES*. Comunicación presentada en el XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa (AIDIPE).

- GONZÁLEZ GERALDO, J.L., DEL RINCÓN, B., DEL RINCÓN, D. (2011). Estructura latente y consistencia interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 277-293.
- GONZÁLEZ-LÓPEZ, I. (2003). Aproximación a una formación académica de calidad: el punto de vista de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (2).
- GONZÁLEZ LÓPEZ, I., Y LÓPEZ COBO, I. (2010). Improving the Quality of Education for all o la concepción de la eficacia escolar desde la visión del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación. Cambio y mejora escolar*, 54, 123-143.
- GONZÁLEZ PÉREZ, T. (1994). *Las Escuelas de Magisterio en el primer tercio del siglo XX: la formación de maestros en La Laguna*. (Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, Tenerife, España).
- GONZÁLEZ-PIENDA, J., NUÑEZ, J., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ÁLVAREZ, L., ROCES, C., GARCÍA, M., GONZÁLEZ, P., CABANACH, R., Y VALLE, A. (1997). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., NÚÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., Y GARCÍA, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (COORD.) (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GONZÁLEZ RUIZ, J. (2009). Maestros para un cambio: la Generación del 70. *Tendencias pedagógicas*, 14, 129-143.
- GOÑI, J.M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- GREEN, D. (2014). *What is quality in Higher Education?*. London: Taylor & Francis
- GREGORY, R. D., HARLAND, G., Y THORLEY, L. (1995). Using a student experience questionnaire for improving teaching and learning. *Improving Student Learning-Through Assessment and Evaluation*, 210-216.
- HANNELE, N. (2009) Why from Teaching to Learning?. *European Educational Research Journal*, 8(1), 1-17.
- HANSEN, W. L., Y JACKSON, M. (1996). Total Quality Improvement in the Classroom. *Quality in Higher Education*, 2(3).
- HARPER, G., Y KEMBER, D. (1986). Approaches to study of distance education students. *British Journal of Educational Technology*, 17, 212-222.
- HART, D. (1994). *Authentic Assessment: A Handbook for Educators. Assessment Bookshelf Series*. New York: Dale Seymour Publications.

- HARVEY, L., DREW, S., Y SMITH, M. (2006). *The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy*. York: The Higher Education Academy.
- HATTIE, J. (2014). *Self-concept*. New York: Psychology Press.
- HATTIE, J., Y TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>
- HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, F., Y SANCHO GIL, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE.
- HERNÁNDEZ MORENO, E. M. (2010). Aprendizajes, Competencias y Rendimiento Académico en la Titulación de Estudios Socioculturales de la Universidad de Cienfuegos. (Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España).
- HERNÁNDEZ PINA, F. (COORD.) (2001). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 461.
- (2002). La calidad del aprendizaje y la enseñanza en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 465-486.
 - (2008). Las diferencias de género en los enfoques de aprendizaje. En C. JIMÉNEZ Y M.G. PÉREZ (2008) *Educación y género: el conocimiento invisible* (pp. 295-340). Valencia: Tirant lo Blanch. Madrid: UNED.
 - (2010). Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior. *Psicología Educativa*, 16(2), 95-105.
- HERNÁNDEZ PINA, F. GARCÍA SANZ, M. P., Y MAQUILÓN, J. J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs. superficial). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(2), 303-318.
- (2004). Análisis del Cuestionario de Procesos de Estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, 6, 96-114.
- HERNÁNDEZ PINA, F., MARTÍNEZ CLARES, P., DA FONSECA, P.S.L., Y RUBIO, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- HERNÁNDEZ PINA, F., MAQUILÓN, J. J., GARCÍA SANZ, M.P., Y MONROY, F. (2010). Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior / Conceptions of Teaching and Learning in Higher Education Teachers. *Psicología Educativa*, 16(2), 95-105.
- HERNÁNDEZ PINA, F., RODRÍGUEZ, M. C., RUIZ, E., Y ESQUIVEL, J. E. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista iberoamericana de Educación*, 53(7).
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., BAPTISTA, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- HERNANDO, A. (2013). *La revolución de las escuelas 21. ¿Qué tienen en común y cómo convertirse en una?*. Madrid: Escuela21.org

- HERRADA, R., Y HERRADA, G. (2011). Adaptación de los estudios de magisterio al EEES: las TIC en los nuevos planes de estudio. *Revista electrónica de Tecnología Educativa (Edutec-e)*, 36, 1-12.
- HEYWOOD, J. (1988). *Assessment in Higher Education*. Essex: Anchor Press.
- HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL FOR ENGLAND (2008). *National Student Survey results. Teaching Quality Information data*. Recuperado de <http://www.hefce.ac.uk/learning/nss/data/2008>.
- (2007). *National Student Survey results*. Recuperado de <http://www.hefce.ac.uk/lt/nss/results/2007/>
- HIGGINS, R., HARTLEY, P., Y SKELTON, A. (2001). Getting the message across: The problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269–74.
- HOUNSELL, D. (2009). The evaluation of teaching. En H. FRY, S. KETTERIDGE, Y S. MARSHALL (EDS.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (pp. 200-212). New York: Routledge.
- IMMEKUS J.C. E IMBRIE, R.K. (2010). A test and cross-validation of the revised two factor study process questionnaire factor structure among western university students. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 495–510. Recuperado de <http://epm.sagepub.com/content/early/2009/12/31/0013164409355685.full.pdf+html>
- ISHIKAWA, K. (1997). *¿Qué es el control total de calidad?: la modalidad japonesa*. Bogotá: Editorial Norma.
- JAMES, R., MCINNIS, C., Y DEVLIN, M. (2002): *Assessing Learning in Australian Universities, Ideas, strategies and resources for quality in student assessment*, Victoria: Centre for the Study of Higher Education. The University of Melbourne. Recuperado de <http://www.cshe.unimelb.edu.au/>
- JINLEI, Z., YING, W., Y BAOHUI, Z. (2012). Introducing a New Teaching Model: Flipped Classroom. *Journal of Distance Education*, 4, 46-51.
- JONES, C. (2002). *Biggs's 3P Model of Learning: The Role of Personal Characteristics and Environmental Influences on Approaches to Learning*. (Tesis doctoral, Griffith University, Queensland, Australia). Recuperado de <https://www120.secure.griffith.edu.au/rch/file/7244b89c-72f1-b20c-f305-273f3a6a68be/1/02Whole.pdf>
- JONHSTON, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- JONKMAN, M., BOER, F. D., Y JAGIELSKI, J. (2006). *Are we over-assessing our students? The students' view*. Comunicación presentada en XVII Conferencia de la Asociación Australiana para la Enseñanza de Ingeniería en Auckland, Australia.
- JUNGERT, T., Y ROSANDER, M. (2009). Relationships between students' strategies for influencing their study environment and their strategic approach to studying. *Studies in Higher Education*, 34(2), 139-152.

- JUSTICIA, F., PICHARDO, M., CANO, F., GARCÍA BERBÉN, A. B., Y DE LA FUENTE, J. (2008). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and Confirmatory Factor Analyses at Item Level. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 355-372.
- JUWAH, C., MACFARLANE-DICK, D., MATTHEW, R., NICOL, D., ROSS, D., Y SMITH, B. (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. Recuperado de http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id353_senlef_guide.pdf
- KANJI, G. K. (1996). Quality learning. *Total Quality Management*, 7(2), 147-151.
- KARJALAINEN, A., ALHA, K., Y JUTILA, S. (2006). *Give me time to think: Determining student workload in Higher Education*. Oulu: Oulu University Press.
- KEHM, B.M. (2010). Quality in European Higher Education: The influence of the Bologna Process. *Change*, 42(3), 40-46.
- KEMBER, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics. Conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165-184.
- KEMBER, D., BIGGS, J., Y LEUNG, D. Y. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 261-279.
- KEMBER, D., Y LEUNG, D.Y.P. (1998). The dimensionality of approaches to learning: An investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 395-407.
- (2005). The influence of active learning experiences on the development of graduate capabilities. *Studies in Higher Education*, 30(2), 155-170.
- (2006). Characterising a Teaching and Learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31(2), 185-198.
- KEMBER, D., Y GOW, L. (1991). A challenge to the anecdotal stereotype of the Asian student. *Studies In Higher Education*, 16(2), 117.
- KEMBER, D., WONG, A., Y LEUNG, D. Y. P. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 323-343.
- KEHM, B. M. (2010). Quality in European Higher Education: The Influence of the Bologna Process. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(3), 40-46.
- KHUN, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- KIFT, S. (2008). 21st century climate for change: Curriculum design for quality learning engagement in law. *Legal Education Review*, 18(1-2).
- KLEIN, S.B. (1994). *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.

- KLINE, P. (1986). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. New York: Methuen.
- KOH, J. H. L., Y FRICK, T. W. (2009). Instructor and student classroom interactions during technology skills instruction for facilitating preservice teachers' computer self-efficacy. *Journal for Educational Computing Research*, 40(2), 211–228.
- KOMARRAJU, M., MUSULKIN, S., Y BHATTACHARYA, G. (2010). Role of Student-Faculty Interactions in Developing College Students' Academic Self-Concept, Motivation, and Achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332-342.
- KRAUSE, K., HARTLEY, R., JAMES, R., Y MCINNIS, C. (2005). *The first year experience in Australian Universities: Findings from a decade of national studies*. Melbourne: University of Melbourne. Centre for the Study of Higher Education.
- LAIRD, T. F. N., SHOUP, R., Y KUH, G. D. (2005). *Deep learning and college outcomes: Do fields of study differ*. Comunicación presentada en el Encuentro Anual de la Asociación para la Investigación Institucional, San Diego, Estados Unidos.
- LANZ, M. Z. (2006). Hacia la comprensión del aprendizaje autorregulado. En M. Z. LANZ (COORD.). (2006). *El Aprendizaje Autorregulado en: Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos* (pp. 7-22). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Educativo.
- LARA, F. (1982). *Código de Hammurabi*. Madrid: Editora Nacional.
- LEE, N. (2014). Systems models in educational research: a review and realignment in the context of curriculum. *Studies in Higher Education*, 1-15.
- LEEMING, F. C. (2002). The Exam-A-Day Procedure Improves Performance in Psychology Classes. *Teaching of Psychology*, 29(3), 210-212.
- LEWIS, R.G., Y SMITH D.H. (1994). *Total Quality in Higher Education*. Florida: St. Lucie Press.
- LINDSAY, E. D., Y ROGERS, H. H. (2010). The relationship between reported workload, stress and employment levels in first-year engineering students. *Australasian Journal of Engineering Education*, 16(2), 167-179.
- LOBATO C. E ILVENTO, M. (2013). La Orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25.
- LÓPEZ GÓMEZ, E. (2013). La tutoría en la universidad: una experiencia innovadora en el Grado de Educación Primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 243-261.
- LÓPEZ GONZÁLEZ L., Y BISQUERRA, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *ISEP Science*, (5), 62-77.
- LÓPEZ-MOJARRO, M. (2004). *A la calidad por la evaluación. La evaluación de centros docentes*. Madrid: Escuela Española.

- LORENZO MOLEDO, M.; ARGOS, J.; HERNÁNDEZ GARCÍA, J., Y VERA VILA, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XX1*, 17(1), 15-38. DOI: 10.5944/educxx1.17.1.9951
- LORENZO VICENTE, J. A. (2002). Hacia la profesionalización y modernización del magisterio (1898-1936.). *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 107.
- MACHARGO, J. (1992). Eficacia del *feedback* en la modificación del autoconcepto académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 63-72. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/618385007?accountid=34207>
- MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM (1988). *Carta Magna de las Universidades Europeas*. Recuperado de <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magnacharta/spanish>
- MAQUILÓN, J., Y HERNÁNDEZ PINA, F. (2010). Identificación de las características del aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria con el cuestionario CEAPS. *Anales de Psicología*, 27(1), 126-134. DOI: 10.6018/113551
- MCKEACHIE, W.J., PINTRICH, P.R., LIN, Y.G., Y SMITH, D. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. Washington, DC: Ann Arbor. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning of The University of Michigan.
- MCLAUGHLIN, J. E., ROTH, M. T., GLATT, D. M., GHARKHOLONAREHE, N., DAVIDSON, C. A., GRIFFIN, L. M., ... Y MUMPER, R. J. (2014). The flipped classroom: a course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine*, 89(2), 236-243.
- MALO, S., BATALLER, S., CASAS, F., GRAS, M. E., Y GONZÁLEZ CARRASCO, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 2011, 23(4), 871-878.
- MANSO, J. M. (2010). Revisión histórica de la formación inicial de los maestros en España. *Tendencias pedagógicas*, 16, 181-206.
- (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma, Madrid, España).
- MARCHESI, A., Y MARTÍN ORTEGA, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Psicología y Educación. Alianza Editorial.
- MARCKETTI, S. B. (2011). Effective Learning Strategies in the History of Dress. *History Teacher*, 44(4), 547-568.
- MARSH, H.W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. An interim test manual and research monograph*. McArthur: New South Wales, Australia.

- MARSH, H. W., Y O'NEILL, R. (1984). Self Description Questionnaire III: the construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21(2), 153-174.
- MARSH, H. W., Y SHAVELSON, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- MARTÍN-ALBO, J., NÚÑEZ, J. L., NAVARRO, J. G., Y GRIJALVO, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(02), 458-467.
- MARTÍN ORTEGA, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente (pp. 199-215). En POZO ET AL. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- MARTÍN ORTEGA, E., Y MORENO, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ CLARES, P., PÉREZ CUSÓ, J., Y MARTÍNEZ JUÁREZ, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría universitaria: la percepción de estudiantes y tutores de estudios de Grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 269-305.
- MARTÍNEZ FELIPE, M. (2007). *Evaluación de las competencias de los alumnos dentro del proceso de innovación de asignaturas de titulación de grado universitario*. (Trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (COORD.).(2009): *Educación Internacional*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- MARTON, F., HOUNSELL, D., Y ENTWISTLE, N. J. (EDS.) (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- MARTON, F., Y SÄLJÖ, F. (1976a). On Qualitative Differences in Learning — 1: Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- (1976b). On Qualitative Differences in Learning — 2: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-27
- (1984). Approaches to learning. En F. MARTON, F., HOUNSELL, D., Y ENTWISTLE, N. J. (EDS.) (1984), *The experience of learning* (pp.36-55). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- MARTON, F., DALL'ALBA, G., Y BEATY, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- MASSY, W. F., Y FRENCH, N. J. (2001). Teaching and Learning Quality Process Review: what the programme has achieved in Hong Kong. *Quality in Higher Education*, 7(1), 33-45.
- MATTOS, B. (2011). *La voz del alumnado. Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de magisterio de Educación Física en su formación inicial*. (Tesis doctoral, Universidad de Almería, Almería, España).

- MAYOR ZARAGOZA, F. (2010). Los Grandes Retos de la Educación en el Siglo XXI. En A. DE LA HERRÁN, F. PÉREZ LÓPEZ, Y V. DÍAZ (COORDS.). *La formación del Profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia* (pp. 281-289). Madrid: Fundación UAX.
- MCALPINE, L. (2004). Designing learning as well as teaching. A research-based model for instruction that emphasizes learner practice. *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 119-134.
- MCCLENDON, R.C. (1996). Motivation and Cognition of Preservice Teachers: MSLQ. *Journal of Instructional Psychology*, 23(3), 216-220.
- MCKEACHIE, W.J., PINTRICH, P.R., LIN, Y.G., Y SMITH, D. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. Michigan: Ann Arbor. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- MEADE, D. (1997). El profesor de calidad. En P. APODACA Y C. LOBATO (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. Psicopedagogía Ribet.
- MEJER, L., TURCHETTI, P., Y GERE, E. (2011). Trends in European education during the last decade. *Eurostat*. Recuperado de <http://inequalitywatch.eu/IMG/pdf/KS-SF-11-054-EN.pdf>
- MELCÓN, J. (1989). La Geografía y la formación de los maestros en España, 1836-1914. *Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, 83, 1-32.
- MELIN, M., ASTVIK, W., Y BERNHARD-OETTEL, C. (2014). New work demands in higher education. A study of the relationship between excessive workload, coping strategies and subsequent health among academic staff. *Quality in Higher Education*, 20(3), 290-308.
- MELLADO, M.A. (ED.). (2012, 9 de mayo). Los Ranking de El Mundo 2012/2013. *El Mundo*, p. 3.
- MELTZER, L. C. (2004). Positive and Negative Self-Perceptions: Is There a Cyclical Relationship Between Teachers' and Students' Perceptions of Effort, Strategy Use, and Academic Performance?. *Learning Disabilities Research & Practice (Wiley-Blackwell)*, 19(1), 33-44.
- MEYER, J. F., Y MULLER, M. W. (1990). Evaluating the Quality of Student Learning. An unfolding analysis of the association between perceptions of learning context and approaches to studying at an individual level. *Studies in Higher Education*, 15(2), 131-155.
- MIH, V., Y MIH, C. (2013). Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: Toward a process model of academic achievement. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 17(4), 289-313.
- MILES, S., SWIFT, L., Y LEINSTER, S. J. (2012). The Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM): A review of its adoption and use. *Medical Teacher*, 34(9), 620-634. DOI:10.3109/0142159X.2012.668625

MILLER, A., IMRIE, B.W., Y COX, K. (1998). *Student assesment in Higher Education. A handbook for assesing performance*. London: Kogan Page.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC). (1979). *Historia de la Educación en España. Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid: MEC.

- (1982). *Historia de la Educación en España. Tomo III. De la Restauración a la II República*. Madrid: MEC.
- (1990). *Historia de la Educación en España. Tomo V. La educación durante la II República y la Guerra Civil*. Madrid: MEC.
- (1991). *Historia de la Educación en España. Tomo IV. Nacional-Catolicismo y educación en la España de la posguerra (I y II)*. Madrid: MEC.
- (2005). *Estudio sobre la movilidad de los estudiantes universitarios en España. Índice de elegibilidad, factores explicativos y propuestas. Informe de resultados*. Madrid: MEC. Recuperado de <http://wwwn.mec.es/univ/proyectos/2005/EA2005-0233.pdf>
- (2006a). *Nueva estructura del Sistema Universitario (El Proceso de Bolonia)*. Madrid: Oficina de Información y Atención al Ciudadano. Madrid: MEC.
- (2006b). *Propuesta: La organización de las Enseñanzas Universitarias en España*. Madrid: MEC.
- (2006c). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones. Recuperado de http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/PROPUESTA_R ENOVACION.pdf
- (2006d). *Borrador de propuesta. Directrices para la elaboración de títulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid: MEC.
- (2007a). *Documento de trabajo: Propuesta para el debate por las subcomisiones del consejo de coordinación universitaria. Materias básicas por ramas. (Anexo del documento de Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster)*. Madrid: MEC.
- (2007b). *Borrador del Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD) (2003). *La integración del Sistema Universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*. Madrid: MECD.

- (2015, web). Estadística de universidades, centros y titulaciones. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/universidades-centros-titulaciones.html>

MOGASHANA, D., CASE, J. M., Y MARSHALL, D. (2012). What Do Student Learning Inventories Really Measure? A Critical Analysis of Students' Responses to the Approaches to Learning and Studying Inventory. *Studies in Higher Education*, 37(7), 783-792.

MONROY, F. (2013). *Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia, España). Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/31224/1/Fuensanta%20Monroy%20Hernandez%20-%20Tesis%20Enfoques%20de%20ense%c3%b1anza%20y%20de%20aprendizaje%20en%20estud%20M%c3%a1ster.pdf>

- MONROY, F., Y HERNÁNDEZ PINA, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1*, 17(2), 105-124. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11481
- MONTAGUE, M. D. (2003). A Cross-Sectional Study of Mathematics Achievement, Estimation Skills, and Academic Self-Perception in Students of Varying Ability. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 437-448.
- MOOS, R. (2008). Conversation with Rudolf Moos. *Addiction*, 103(1), 13-23.
- MOOS, D. C., Y HONKOMP, B. (2011). Adventure Learning: Motivating Students in a Minnesota Middle School. *Journal of Research on Technology in Education (International Society for Technology in Education)*, 43(3), 231-252.
- MOOS, R. H., Y TRICKETT, E. J. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- MORA, H. (2009). El precedente ilustrado en los modelos educativos de los siglos XIX y XX. El "Informe Condorcet", el "Informe Quintana". *Canelobre: Revista del Instituto alicantino de cultura "Juan Gil-Albert"*, 55, 14-27.
- MORALES, P. (1988). *Medición de actitudes en Psicología y Educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- (2002). ¿Qué significa enseñar e investigar con calidad y equidad en la educación superior?. En J.C. TORRE (ED.), *Calidad y equidad en la educación universitaria católica*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
 - (2006a). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Monográfico sobre EEES de la Revista Miscelánea Comillas*, 64(124), 11-38.
 - (2006b). *Medición de actitudes en Psicología y Educación; construcción de escalas y problemas metodológicos* (3ª Ed.). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
 - (2008a). *La relación profesor-alumno en el aula* (5ª Ed.). Madrid: PPC.
 - (2008b). Estrategias para evaluar y calificar el producto del equipo: cómo diferenciar las calificaciones individuales. En PRIETO NAVARRO, L. (COORD.). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 151-169). Barcelona: Octaedro.
 - (2008c). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Universidad Pontificia Comillas.
 - (2010). *Evaluación y aprendizaje de Calidad*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
 - (2011a). *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado de www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Trabajoscorreccion.pdf
 - (2011b). *Análisis de varianza para varias muestras independientes*. Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/analisisdevarianza/ANOVAIndependientes.pdf>
 - (2012). La información de retorno en la evaluación (feedback). En J.C. TORRE (COORD.). *Educación y nuevas sociedades: la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria* (pp. 191-220). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
 - (2013a). *Cuestionarios y Escalas*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/CuestionariosyEscalas.doc>

- (2013b). El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios Análisis factorial Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- MORALES, P., UROSA, B., Y BLANCO, Á. (2003) *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla
- MUNSHI, F. M., AL-RUKBAN, M. O., Y AL-HOQAIL, I. (2012). Reliability and validity of an Arabic version of the revised two-factor study process questionnaire R-SPQ-2F. *Journal of Family & Community Medicine*, 19(1), 33-37.
- MUÑIZ, A., FERREIRO, M., Y BUCETA, M. (2009). Influencia de la baja motivación y la baja autoestima en el rendimiento académico. Comunicación presentada en las Actas do X Congresso Internacional Gallegoportugués de Psicopedagogía. Braga, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- MUÑOZ SAN ROQUE, I. (2002). Actitudes hacia la estadística y su relación con otras variables en alumnos universitarios del área de las Ciencias Sociales. (Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España).
- (2006). El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior. En *Monográfico sobre EEES de la Revista Miscelánea Comillas*, 64(124), 38-62.
- (COORD.). (2012) *El Espacio Europeo de Educación Superior ¿un cambio deseable para la Universidad?*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- MUÑOZ SAN ROQUE, I., Y MARTÍNEZ FELIPE, M. (2012). Enfoques de aprendizaje, expectativas de autoeficacia y autorregulación ¿Las metodologías de enseñanza utilizadas en el proyecto piloto del EEES [Espacio Europeo de Educación Superior] afectan a la calidad dl aprendizaje?. En I. MUÑOZ SAN ROQUE (COORD.). *El Espacio Europeo de Educación Superior ¿un cambio deseable para la Universidad?* (pp. 47-103). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- MUÑOZ SAN ROQUE, I., PRIETO NAVARRO, L., Y TORRE, J.C. (2012). Enfoques de aprendizaje, autorregulación, autoeficacia, competencias y evaluación. Un estudio descriptivo de estudiantes de educación infantil y primaria. En J.C. TORRE (COORD.). *Educación y nuevas sociedades: la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria* (pp. 237-266). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- MUÑOZ VITORIA, F. (1997). Modelos y ejemplos. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 54-60.
- NATIONAL REPORTS (2004–2005). *Informe de progreso presentado con motivo de la reunión de ministros de Bergen. Towards the European Higher Education Area*. Recuperado de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Spain/National_Reports-Spain_050114-Sp.pdf
- NAVARRO, A., Y MURILLO, F. J. (2006). El modelo de formación de maestros en la Universidad Autónoma de Madrid. En MURILLO, F. J. (COORD.). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta por el cambio* (pp. 317-378). Santiago de Chile: UNESCO.
- NEWBY, P. (1999). Culture and quality in higher education. *Higher Education Policy*, 12, p. 261-275.

- NORGATE, R. A. (2013). Change in Myself-As-a-Learner Scale (MALS) scores as pupils transfer to and progress through secondary school. *Educational Psychology in Practice*, 29(2), 122-137.
- NUNNALLY, J. (1978). *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill.
- NUNNALLY, J., Y BERNSTEIN, I.H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- NÚÑEZ, J.C., SOLANO, P., GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., Y ROSÁRIO, P. (2006a). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Infocop*, 3 (21).
- (2006b). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358.
- O'NEILL, G., Y T. MCMAHON (2005). Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers? (pp. 27-36.) En S. MOORE, G. O'NEILL, Y B. McMULLIN (EDS.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE.
- OATES, J., KWIATKOWSKI, R., Y MORRISON-COULTHARD, L. (2010). *Code of Human Research Ethics*. Leicester: The British Psychological Society.
- OHIO STATE UNIVERSITY (1999). *The Indicators of Program Quality Resource Guide. A Collection of Effective Practices for Implementing the Indicators of Program Quality. ABLE Program Contributors Resource Guide Project Staff*. Ohio: Ohio State University.
- OLSEN, D. KUH, G.D., SCHILLING, K.M., SCHILLING, K., CONNOLLY, M.R., SIMMONS, A., Y VESPER, N. (1998). *Great expectations: What first-year students say they will do and what they actually do*. Comunicación presentada en el Encuentro Anual de la Asociación para el Estudio de la Educación Superior en Miami, Estados Unidos.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OIE). (1990) *Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. Paris: OECD.
- (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- (2012). *The Experience of New Teachers. Results from TALIS 2008*. Paris: OECD Publishing.
- (2014a). *What TALIS Reveals About Teachers Across Education Levels, Teaching in Focus*, 8. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/5jxrjn85g mq1-en
- (2014b). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-2-en>
- (2015) *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris: OECD Publishing.

- OECD/UNESCO-UIS (2001). *Docentes para las escuelas de mañana. Análisis de los indicadores mundiales de la Educación*. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/we01-spa-execsum.pdf>
- ORTIZ, J. M. P. (2009). La evolución de la enseñanza primaria y del trabajo escolar en nuestro pasado histórico reciente. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 145-158.
- PAJARES, F., Y URDAN, T. (2006). Foreword (pp. IX–XII). En F. PAJARES Y T. URDAN (EDS.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing.
- PALENZUELA, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219.
- PANADERO, E., Y ALONSO TAPIA, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. DOI:10.1016/j.pse.2014.05.002
- PANTOJA, L. (1986). *La autorregulación científica de la conducta: teoría y técnicas aplicadas a la terapia y educación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PARRA, J. M. (2009). La evolución de la Enseñanza Primaria y del Trabajo Escolar en nuestro pasado histórico reciente. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 145-158.
- PASTOR, G. (COORD.). (2008). *Manual de prácticas universitarias de calidad. Herramientas de gestión y seguimiento*. La Coruña: Netbiblo.
- PEARSON (2012). *The Learning Curve Report. Lesson in country performance in Education*. Recuperado de <http://thelearningcurve.pearson.com/reports/the-learning-curve-report-2012/preface>
- PEGENAUTE, P. (2005). El Espacio Europeo de Enseñanza Superior y los nuevos roles del profesor y alumno. *Monográfico sobre el Espacio Europeo de Educación Superior de Educaweb*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2005/04/25/espacio-europeo-ensenanza-superior-nuevos-roles-profesor-412/>
- PERALTA, M. D. (1998). Los antecedentes de los estudios universitarios de Magisterio. Influencia del Plan Profesional de 1931. *Tendencias Pedagógicas*, 1, pp. 201-212. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/1998_e1_20.pdf
- (2012a) La formación de maestros católicos en el primer tercio del siglo XX. Las academias teresianas. En J. C. TORRE (COORD.). *Educación y nuevas sociedades: la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria* (pp. 95-106). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
 - (2012b) *La Escuela Primaria y el Magisterio en los comienzos del franquismo*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- PEREDA, S., Y BERROCAL, F. (2005). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias* (3º Ed.). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- PÉREZ MORALES, J. (2008). *Evaluación como instrumento de mejora de la calidad de aprendizaje*. (Tesis doctoral, Universidad de Gerona, Gerona, España).

- PÉREZ MARTÍN, S. (2007). *Normas de presentación de tesis, tesinas y proyectos*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- PERUJO, F. (2009). *El investigador en su laberinto. La tesis, un desafío posible*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- PHAN, H. P. (2008). Predicting Change in Epistemological Beliefs. Reflective Thinking and Learning Styles: A Longitudinal Study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 75-93.
- PINTRICH, P.R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- (2000b). Educational Psychology at the Millennium: a look back and a look forward. *Educational Psychology*, 35(4), 221-226.
- (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.
- PINTRICH, P.R. ET AL. (1991). *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. NCRIPTAL.
- PINTRICH, P.R., Y DE GROOT V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- PINTRICH, P.R., SMITH, D.A.F. GARCÍA, T., Y MCKEACHIE, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.
- PORTO, A. (1994). *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España).
- POZO, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- POZO, J.I., Y MONEREO, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En POZO ET AL. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 9-28). Madrid: Morata.
- POZO, J.I., PÉREZ ECHEVARRÍA, M. DEL P., MATEOS, M., MONEREO, C., CASTELLÓ, M., POSTIGO, Y., LÓPEZ MANJÓN, A., MARÍN, C., BAUTISTA, A., HUERTAS, J.A., DURÁN, D., Y MARTÍN ORTEGA, E. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- PRIETO, R. (1998). Liberalismo y Magisterio. *Revista Tendencias Pedagógicas*, Nº extra , 1, 213-220.

- PRIETO NAVARRO, L. (2004). La alineación constructiva en el aprendizaje universitario (pp. 111-143). En J.C. TORRE Y E. GIL (EDS.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo, S.J.* Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario* (Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España).
 - (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Monográfico sobre EEES de la Revista Miscelánea Comillas*, 64(124), 173-196.
 - (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
 - (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro
- PROSSER, M., Y TRIGWELL, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in Higher Education*. McGraw-Hill Education (UK).
- PROYECTO ADEEES (2006). *Cuestionario General de primer y segundo curso de ADE*. Documento sin publicar, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.
- (2008). *Cuestionario General de quinto curso de ADE*. Documento sin publicar, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.
- RAMDASS, D., Y ZIMMERMAN, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218.
- RAMSDEN, P. (1989). Perceptions of courses and approaches to studying: An encounter between paradigms. *Studies in Higher Education*, 14(2), 157-158.
- (1991). A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-50.
 - (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
 - (1997). The context of learning in academic departments. En F. MARTON, D. HOUNSELL, Y N. ENTWISTLE (EDS.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in Higher Education* (2ª Ed.) (pp. 198-217). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- RATHS, J. (2002). Improving Instruction. *Theory into practice*, 41(4), pp.233-237.
- REEVE, J., Y JANG, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- REEVES, C. A., Y BEDNAR, D.A. (1994). Defining Quality: Alternatives and Implications. *The Academy of Management Review. Special Issue: "Total Quality"*, 19(3), 419-445. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/258934>
- RIBET N.J., Y GIACCINO DE RIBET, M.I. (2009). La calidad de la educación y los valores. Un enfoque del tema en el contexto de la realidad educativa argentina contemporánea. En D. FILMUS ET AL. (2009). *Los condicionantes de la calidad educativa. Ensayos sobre educación* (pp. 65-80). Madrid: Editorial CEPES.
- RICHARDSON, J.T.E. (1990). Reliability and replicability of the Approaches to Studying Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 15, 155-168.
- (2005). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, 31(1), 7-27.

- (2000). *Researching student learning. Approaches to studying in Campus-based and Distance Education*. Buckingham: SHRE and Open University Press.
 - (2010). Perceived Academic Quality and Approaches to Studying in Higher Education: Evidence from Danish Students of Occupational Therapy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 189-203.
- RÍOS, Z. G., RÍOS, A. G., VALENCIA, M. T., Y TOLEDO, M. M. (2013). La Tutoría como indicador de calidad en las universidades mexicanas. *Global Conference on Business & Finance Proceedings*, 8(2), 1781-1788.
- RIVAS, F. (1993). Modelo integrado de situación educativa (MISE). Una aproximación desde la psicología de la instrucción. En V. PELECHANO (1994). *Psicología, mitopsicología y postpsicología* (pp. 293-338). Valencia: Promolibro.
- RODRÍGUEZ ESPINAR (1996). La calidad en la enseñanza universitaria. *Ágora digital*, (2), 2, 1-16. Recuperado de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/rodriguez_espinar.PDF
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2000). La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15502105>
- ROFF, S., MCALEER, S., HARDEN, R. M., AL-QAHTANI, M., AHMED, A. U., DEZA, H., Y ... PRIMPARYON, P. (1997). Development and validation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). *Medical Teacher*, 19(4), 295.
- ROGERS, C. R. (1983). *The politics of education. En Freedom to Learn for the 80's*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- ROMERO, C. A. (2014) *Sistemas de garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: discurso político, percepciones y prácticas*. (Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España).
- ROMERO-MARTÍN, R., FRAILE-ARANDA, A., LÓPEZ-PASTOR, V.M., Y CASTEJÓN-OLIVA, F.J. (2014). The relationship between formative assessment systems, academic performance and teacher and student workloads in Higher Education / Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 310-341.
- RUIZ, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Docencia Universitaria*, 1-16.
- SAAVEDRA, M. A. (1998). *Principios de aprendizaje*. Santiago de Chile: Impresos Universitaria S.A.
- SÁIZ, M. C., Y BOL, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica*, 21(1), 28-35.
- SÄLJÖ, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.

- SANKAR, C. S., Y RAJU, P. K. (2011). Use of Presage-Pedagogy-Process-Product Model to Assess the Effectiveness of Case Study Methodology in Achieving Learning Outcomes. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 12(7-8), 45-56.
- SANTOS, M.A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 369-391.
- SARRAMONA, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- SCHEERENS, J., Y HENDRIKS, M. (2004). Benchmarking the quality of education. Discrepancies and Correspondence between Theory and Practice in 7 European Countries. *European Educational Research Journal*, 3(1), 392-399.
- SCHUNK, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- (1997). *Teorías del aprendizaje*. (2ª Ed.). México: Prentice-Hall.
- SCHUTZ, P.A., DROGOSZ, L.M., WHITE, V.E.Y DISTEFANO, C. (1998). Prior Knowledge, attitude and strategy use in an introduction to statistics course. *Learning & Individual Differences*, 10(4), 291.
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J., Y STANTON, J. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- SHUELL, T. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- SHUTE, V. (2007). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654307313795>.
- SINCLAIR, H., Y CLELAND, J. (2007). Undergraduate medical students: Who seeks formative feedback? *Medical Education*, 41, 580-2.
- SIVAN, A., WONG LEUNG, R., Y WOON, C. D. (2000). An Implementation of Active Learning and its Effect on the Quality of Student Learning. *Innovations in Education & Training International*, 37(4).
- SMITH, V., Y WIENER-OGILVIE, S. (2009). Describing the learning climate of general practice training: the learner's perspective. *Education for Primary Care*, 20(6), 435-440.
- SOLER, E., ÁLVAREZ, L., GARCÍA, A., HERNÁNDEZ, J., ORDÓÑEZ, J.J., ALBUERNE, F., Y CADRECHA, M.A. (1992). *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje: pautas y ejemplos para un desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- SPERLING, A.P. (1976) *Psicología simplificada*. México: Compañía General de Ediciones S.A.

- SPETH, C., Y BROWN, R. (1988). Study approaches, processes and strategies: are the three perspectives better than one?. *British Journal of Educational Psychology* (58), 247-257.
- SPITZER, D. R. (2005). Learning Effectiveness Measurement: A New Approach for Measuring and Managing Learning to Achieve Business Results. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 55-70.
- SPITZER, M. (2002). *Aprendizaje. Neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.
- STEFANI, L.A.J. (2009) Planning teaching and learning: curriculum design and development. En H. FRY, S. KETTERIDGE, Y S. MARSHALL (EDS.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (pp 40-57). New York: Routledge.
- STES, A., DE MAEYER, S., GIJBELS, D., Y VAN PETEGEM, P. (2012). Instructional Development for Teachers in Higher Education: Effects on Students' Perceptions of the Teaching-Learning Environment. *British Journal of Educational Psychology*, 82(3), 398-419.
- STES, A., DE MAEYER, S., Y VAN PETEGEM, P. (2013). Examining the Cross-Cultural Sensitivity of the Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) and Validation of a Dutch Version. *Plos ONE*, 8(1), 1-7.
- (2010). Approaches to teaching in higher education: Validation of a Dutch version of the Approaches to Teaching Inventory. *Learning Environments Research*, 13(1), 59-73.
- STRINGER, R. W., Y HEATH, N. (2008). Academic self-perception and its relationship to academic performance. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 327-345.
- TAIT, H., ENTWISTLE, N.J., Y MCCUNE, V. (1997). ASSIST: a reconceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. En C. RUST (ED.), *Improving Student Learning: Improving Students as Learners*. Oxford: Oxford Brookes University, Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- TAJFEL, H. (2010). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAN, B. Y., Y YATES, S. M. (2007). A Rasch Analysis of the Academic Self-Concept Questionnaire. *International Education Journal*, 8(2), 470-484.
- TARPY, R.M. (1983). *Principios básicos del aprendizaje*. (3ª Ed.). Madrid: Debate.
- TEIJIDO DE SUÑER, E. (2009). Evaluación y calidad de la educación. En D. FILMUS ET AL. (2009). *Los condicionantes de la calidad educativa. Ensayos sobre educación* (pp. 101-108). Madrid: Editorial CEPES. S.L.
- THURLINGS, M., VERMEULEN, M., BASTIAENS, T., Y STIJNEN, S. (2013). Understanding Feedback: A Learning Theory Perspective. *Educational Research Review*, 91-15.

- TIANA, A. (1997). Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 50-53.
- TIGELAAR, D., DOLMANS, D., WOLFHAGEN, I., Y VAN DER VLEUTEN, C. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher Education. *Higher Education*, 48(2), 253-268.
- TORANZOS, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-76.
- TORRE, J.C. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España).
- (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
 - (2009). Jóvenes que aprenden en la universidad. *Revista Crónica*, 962, 75-78.
 - (2010). Las pedagogías de Bolonia. *Crítica*, 969, 40-44.
- TORRES, J., Y GONZALO, I. (2006). El diseño de planes de estudio y la programación de las asignaturas: aspectos clave en el espacio europeo de educación Superior (EEES). En *Monográfico sobre EEES de la Revista Miscelánea Comillas*, 64 (124), 213-239.
- TRIANES, M. V., BLANCA, M.J., DE LA MORENA, L., INFANTE, L., Y RAYA, S., (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- TRIGWELL, K., Y ASHWIN, P. (2003). Undergraduate students' experience of learning at the University of Oxford. Oxford: Institute for the Advancement of University Learning. Recuperado de <http://www.learning.ox.ac.uk/iaul/pdf/OLCPFinal.pdf>
- TRIGWELL, K., Y PROSSER, M. (1991). Improving the Quality of Student Learning: The Influence of Learning Context and Student Approaches to Learning on Learning Outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251-66.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M., Y WATERHOUSE, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- UNESCO (2004). *Educación para Todos. El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo*. París: UNESCO.
- (2009). Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf UNESCO: París.
 - (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la Calidad para todos*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Universidad Pontificia Comillas. (2015, Marzo). *Plan estratégico 2014-2018*. Recuperado de http://www.upcomillas.es/Documentos/Plan_Estrategico_2014_2018.pdf

- UROSÁ, B. (2004). Orientaciones para la selección y evaluación de actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias profesionales en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J.C. TORRE Y E. GIL (EDS.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo, S.J.* (pp. 191-218). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- VALCÁRCEL, M. (COORD.). (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*, Estudio EA2004-0036 MECD. Córdoba: MECD.
- VALENTINE, J. C., DUBOIS, D. L., Y COOPER, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
- VALLE, J. M. (2005). El "Proceso de Bolonia", ¿Punto de partida o línea de llegada?. Historia de la política educativa de la Unión Europea en materia de Educación Superior. *Quaderns Digitals*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8589
- (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior. Entre la retórica europeísta y la diversidad nacional. *Monográfico sobre EEES de la Revista Miscelánea Comillas*, 64(124), 261-284.
 - (2007). Retos, luces y sombras de la convergencia universitaria europea. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 16, 9-30.
 - (2009). Política educativa de la Unión Europea: Evolución e hitos contemporáneos. En MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (COORD.). (2009): *Educación Internacional*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
 - (2010). La convergencia europea en la Educación Superior. En A. DE LA HERRÁN, F. PÉREZ LÓPEZ, Y V. DÍAZ (COORDS.). *La formación del Profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia* (pp. 13-46). Madrid: Fundación UAX.
 - (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista española de educación comparada*, 20, 109-144.
 - (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 11-21.
- VALLE, J. M., Y MANSO, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. Key competences as a trend in the supranational educational policies of the European Union. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, pp. 12-33.
- VAN DINTHER, M., DOCHY, F., Y SEGERS, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108.
- VARELA CALVO, C. (1994). *El profesor de Educación Primaria: una propuesta de formación inicial desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias experimentales*. (Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, Tenerife, España).

- VÁZQUEZ ROMERO, J.M., Y MANZANERO FERNÁNDEZ, D. (2009). Francisco Giner de los Ríos y la Regeneración nacional. De la universidad a la escuela. *Canelobre: Revista del Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert. Monográfico La enseñanza en Alicante (desde finales del siglo XIX hasta la transición democrática)*, 55, 28-45.
- VÉLIZ-BURGOS, Á. (2010). *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico*. (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, Bilbao, España).
- VÉLIZ-BURGOS, A., Y URQUIJO, P. A. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco//Level of self-concept, academic self-efficacy and psychological well-being of university students of Temuco city. *Salud & Sociedad*, 3(2).
- VOEHL, F. (1994). Overview of Total Quality. En R.G. LEWIS Y D.H. SMITH (EDS.), *Total Quality in Higher Education* (27-81). Florida: St. Lucie Press.
- WACHTEL, H. K. (1998). Student Evaluation of College Teaching Effectiveness: a brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-212.
- WALBERG, H. J. (2003). *Improving Educational Productivity*. Chicago: University of Illinois.
- WANG, M. C., HAERTEL, G. D., Y WALBERG, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30-43.
- (1994). What Helps Students Learn?. *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- WANG, X., SU, Y., CHEUNG, S., WONG, E., Y KWONG, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477-491.
- WEAVER, M.L. 2006. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-94.
- WEHMEIER, S. (ED.). (2000). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- WEINSTEIN, C. E., ACEE, T. W., Y JUNG, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching & Learning*, 2011(126), 45-53. DOI:10.1002/tl.443
- WEINSTEIN, C. E., Y PALMER, D. R. (2002). *LASSI User's Manual: for Those Administering the Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing Company.
- WEST, P. (2011). Potential for wider application of 3P sampling in forest inventory. *Canadian Journal Of Forest Research*, 41(7).
- WINNE, P. H., Y BUTLER, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. En T. HUSEN Y T. POSTLEWAITE (EDS.), *International encyclopedia of education* (2ª Ed.) (pp. 5738-5745). Oxford: Pergamon.

- YAMADA, Y., KLUGAR, M., IVANOVA, K., Y OBORNA, I. (2014). Psychological distress and academic self-perception among international medical students: the role of peer social support. *BMC Medical Education*, 14256. DOI:10.1186/s12909-014-0256-3
- YÁNIZ ÁLVAREZ, C., Y VILLARDÓN GALLEGOS, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. *Cuadernos monográficos del ICE*, 12. Bilbao: Universidad de Deusto.
- YORKE, M., Y LONGDEN, B. (2007) (2008). *The first-year experience of higher education in the UK. Final Report*. York: The Higher Education Academy
- ZABALZA, M. A. (1996). El clima. Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. *Manual de Organización de Instituciones Educativas*, 263-302.
- (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. En M. BOEKAERTS, P.R. PINTRICH, Y M. ZEIDNER (EDS.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. ZIMMERMAN Y D. H. SCHUNK (EDS.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2ª Ed.) (pp. 1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
- ZIMMERMAN, B. J., Y BANDURA, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- ZIMMERMAN, B. J., BANDURA, A., Y MARTÍNEZ-PONS, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- ZIMMERMAN, B. J., Y CLEARY, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. En F. PAJARES Y T. URDAN (EDS.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45–69). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- ZIMMERMAN, B. J., KITSANTAS, A., Y CAMPILLO, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.
- ZIMMERMAN, B. J., Y SCHUNK, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview (pp. 1–12). En B. J. ZIMMERMAN Y D. H. SCHUNK (EDS.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

2.WEBGRAFÍA²⁰⁶

- ✎ Centro de Enseñanza Superior Don Bosco: www.cesdonbosco.com/
- ✎ Centro Universitario Cardenal Cisneros: www.cardenalcisneros.es/
- ✎ Consejo de Europa - Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la región europea: <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/165-SPA.htm>
- ✎ Enciclopedia: http://enciclopedia.us.es/index.php/Lord_Kelvin
- ✎ Escuela Universitaria de Magisterio - ESCUNI: www.escuni.com/
- ✎ MEC-Notas de Corte: <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/jsp/glosario.html>
- ✎ Online calculator: <http://www.quantpsy.org/corrttest/corrttest.htm>
- ✎ Portal de la Unión Europea - Comisión Europea: <http://www.europa.eu/>
- ✎ The Association of European Institutions of Higher Education (EUA): <http://www.eua.be/>
- ✎ The American Psychological Association (APA): <http://www.apastyle.org/index.aspx>
- ✎ The European Association for International Education (EAIE): <http://www.eaie.org/>
- ✎ The European Higher Education Area (EHEA): <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>
- ✎ The International Association of Universities (IAU): <http://www.unesco.org/iau/>
- ✎ The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE): <http://www.inqaahe.org/>
- ✎ Universidad de Alcalá – Madrid: www.uah.es/
- ✎ Universidad Autónoma de Madrid: www.uam.es/
- ✎ Universidad CEU San Pablo: www.uspceu.com/
- ✎ Universidad Complutense de Madrid: <https://www.ucm.es/>
- ✎ Universidad Francisco de Vitoria: www.ufv.es/
- ✎ Universidad Pontificia Comillas ICAI-ICADE: www.upcomillas.es/

²⁰⁶ En este apartado se incluyen las páginas web consultadas de todas las universidades participantes así como aquellas páginas web que han resultado de especial interés en esta investigación.

3.REFERENCIAS JURÍDICAS

Se han organizado las referencias jurídicas consultadas en la investigación de esta tesis doctoral en tres apartados: por un lado las referencias de carácter internacional, por otro las de carácter nacional y por último, las de carácter autonómico.

3.1 NIVEL INTERNACIONAL

Decisión nº 2317/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, por la que se establece un programa para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus Mundus) (2004-2008). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32003D2317>

Informe del Parlamento Europeo sobre las universidades y la enseñanza Superior en el espacio europeo del conocimiento del 24 de mayo de 2002. Comisión de Cultura, Juventud, Educación, Medios de Comunicación y Deporte. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A5-2002-0183+0+DOC+XML+V0//ES>

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006). Official Journal of the European Union, 30-12-2006, L 394/10. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>

Resolución legislativa del Parlamento Europeo, de 21 de octubre de 2008, sobre la propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece un programa de acción para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus Mundus) (2009-2013). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008AP0497&qid=1418128930994&from=ES>

Tratado de Maastricht sobre la Unión Europea. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:xy0026>

3.2 NIVEL NACIONAL

Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria. BOE-A-1965-21380 (Fecha de publicación: 23/12/1965). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1965/12/23/pdfs/A17240-17246.pdf>

Orden de 1 de junio de 1967 por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales. BOE-A-1967-9754 (Fecha de publicación:8/06/1967). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1967/06/08/pdfs/A07955-07956.pdf>

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE-A-1970-852 (Fecha de publicación: 6/08/1970). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852
- Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica. BOE-A-1972-829 (Fecha de publicación: 7/06/1972). Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1972-829>
- Orden de 13 de junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica. BOE-A-1977-14646 (Fecha de publicación: 25/06/1977). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1977/06/25/pdfs/A14256-14257.pdf>
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE-A-1983-23432 (Fecha de publicación: 1/09/1983). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE-A-1985-12978 (Fecha de publicación: 4/07/1985). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>
- Real Decreto 1497/1987, de 27 de Noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los Títulos Universitarios de carácter oficial. BOE-A-1987-27707 (Fecha de publicación: 14/12/1987). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1987/12/14/pdfs/A36639-36643.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE-A-1990-24172 (Fecha de publicación: 4/10/1990). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. BOE-A-1991-16421 (Fecha de publicación: 26/06/1991). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/A21191-21193.pdf>
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. BOE-A-1991-24768 (Fecha de publicación: 11/10/1991). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1991/10/11/pdfs/A33003-33018.pdf>
- Real Decreto 1267/1994, de 10 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos Reales Decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos. BOE-A-1994-13272 (Fecha de publicación: 11/06/1994). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1994/06/11/pdfs/A18413-18420.pdf>

- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE-A-1995-25202 (Fecha de publicación: 21/11/1995). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>
- Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. BOE-A-1995-26579 (Fecha de publicación: 9/12/2015). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1995/12/09/pdfs/A35473-35474.pdf>
- Real Decreto 1561/1997, de 10 de octubre, por el que se modifican parcialmente diversos Reales Decretos por los que se establecen títulos universitarios oficiales y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquéllos. BOE-A-1997-23354 (Fecha de publicación: 4/11/1997). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1997/11/04/pdfs/A31804-31810.pdf>
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Documento accesible en BOE-A-1999-23750 (Fecha de publicación: 14/12/1999). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1999/12/14/pdfs/A43088-43099.pdf>
- Real Decreto 371/2001, de 6 de abril, por el que se modifican parcialmente diversos Reales Decretos por los que se establecen títulos universitarios oficiales y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquéllos. BOE-A-2001-8155 (Fecha de Publicación: 27/04/2001). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2001/04/27/pdfs/A15343-15351.pdf>
- Real Decreto 408/2001 de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades. BOE-A-2001-7790 (Fecha de publicación: 21/04/2001). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2001/04/21/pdfs/A14777-14779.pdf>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). BOE-A-2001-24515 (Fecha de publicación 24/12/2001). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE-A-2002-25037 (Fecha de publicación: 24/12/2002). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley 15/2002, de 27 de diciembre, de creación de la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid. BOE-A-2003-10720 (Fecha de publicación: 29/05/2003). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2003/05/29/pdfs/A20591-20598.pdf>
- Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. BOE-A-2003-13179 (Fecha de publicación: 2/07/2003). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2003/07/02/pdfs/A25443-25466.pdf>
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. BOE-A-2003-17310 (Fecha de publicación: 11/09/2003). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2003/09/11/pdfs/A33848-33853.pdf>

- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE-A-2003-17643 (Fecha de publicación: 18/09/2003) <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- Real Decreto 1391/2003, de 17 de noviembre, por el que deroga el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades. BOE-A-2003-21727 (Fecha de Publicación: 28/11/2003). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/11/28/pdfs/A42407-42407.pdf>
- Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE-A-2004-1303 (Fecha de publicación: 22/01/2004). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2004/01/22/pdfs/A02667-02671.pdf>
- Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de Educación Superior. BOE-A-2004-3949 (Fecha de publicación: 4/03/2004) <https://www.boe.es/boe/dias/2004/03/04/pdfs/A09886-09891.pdf>
- Orden ECI/3686/2004, de 3 de noviembre, por la que se dictan normas para la aplicación del Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos extranjeros de Educación Superior. BOE-A-2004-19343 (Fecha de publicación: 15/11/2004). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2004-11-15/pdfs/A37581-37585.pdf>
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. BOE-A-2005-1255 (Fecha de publicación: 25/01/2005). Recuperado de <http://www.boe.es/g/es/boe/dias/2005-01-25/seccion1.php#00003>
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. BOE-A-2005-1256 (Fecha de publicación: 25/01/2005). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02846-02851.pdf>
- Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de Educación Superior. BOE-A-2005-4574 (Fecha de publicación: 19/03/2005). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2005/03/19/pdfs/A09643-09645.pdf>
- Orden de 21 de marzo de 2005, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se establecen las bases reguladoras y se convocan ayudas para la financiación de propuestas orientadas a diseñar la adecuación de las instituciones universitarias dentro del marco del Proceso de Bolonia e impulsar acciones para promover la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la adaptación progresiva de nuestro sistema de Educación Superior al mismo. BOE-A-2005-5870 (Fecha de publicación: 12/04/2005). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/04/12/pdfs/A12581-12597.pdf>

Ley 2/2005, de 7 de abril, de la Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha. BOE-A-2005-8282 (Fecha de publicación: 20/05/2005). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2005/05/20/pdfs/A16975-16978.pdf>

Orden ECI/1712/2005, de 2 de junio, por la que se modifica la Orden ECI/3686/2004, de 3 de noviembre, por la que se dictan normas para la aplicación del Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos extranjeros de Educación Superior. BOE-A-2005-9714 (Fecha de publicación: 10/06/2005). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/06/10/pdfs/A19763-19768.pdf>

Resolución de 18 de julio de 2005, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se conceden ayudas para la financiación de propuestas orientadas a diseñar la adecuación de las instituciones universitarias dentro del marco del Proceso de Bolonia e impulsar acciones para promover la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y la adaptación progresiva de nuestro sistema de Educación Superior al mismo. BOE-A28824-28825 (Fecha de publicación: 18/07/2005). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2005/08/18/pdfs/A28824-28825.pdf>

Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. BOE-A-2005-20881 (Fecha de publicación: 20/12/2005). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.). BOE-A-2006-7899 (Fecha de publicación: 4/05/2006). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Orden ECI/1519/2006, de 11 de mayo de 2006. por la que se establecen los criterios generales para la determinación y realización de los requisitos formativos complementarios previos a la homologación de títulos extranjeros de educación superior. BOE-A-2006-8784 (Fecha de publicación: 19 de mayo de 2006). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/19/pdfs/A19066-19068.pdf>

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2006-12687 (Fecha de publicación: 14/07/2006). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/07/14/pdfs/A26488-26494.pdf>

Resolución de 2 de agosto de 2006, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se dispone la publicación del Acuerdo de Consejo de Ministros de 28 de julio de 2006, por el que se formalizan los criterios de distribución, así como la distribución resultante, para el año 2006, de las ayudas para la financiación de la adaptación de las instituciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior. BOE-A29792-29792 (Fecha de publicación: 08/08/2006). Recuperado de <http://www.mec.es/universidades/eees/files/A29792-29793.pdf>

- Orden ECI/2790/2006, de 8 de septiembre, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones para la financiación de la adaptación de las instituciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior. BOE-A-2006-218 (Fecha de publicación: 12/09/2006).
- Real Decreto 189/2007, de 9 de febrero por el que se modifican determinadas disposiciones del Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. BOE-A-2007-2826 (Fecha de publicación: 10/02/2007). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/02/10/pdfs/A06010-06010.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE-A-2007-7786 (Fecha de publicación 12/03/2007). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Orden ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor. BOE-A-2007-15674 (Fecha de publicación: 21/08/2007). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/08/21/pdfs/A35424-35431.pdf>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE-A-2007-18770 (Fecha de publicación: 30/10/2007). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia «BOE» núm. 260, de 30 de octubre de 2007. BOE-A-2007-18770 (Fecha de publicación: 30/10/2007). Recuperado de <http://www.aneca.es/content/download/13038/161592/file/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil. BOE-A-2007-22011 (Fecha de publicación 21/12/2007). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/21/pdfs/A52846-52847.pdf>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE-A-2007-22446 (Fecha de publicación 29/12/2007). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE-A-2007-22449 (Fecha de publicación: 29/12/2007). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>

- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. BOE-A-2008-18947 (Fecha de publicación: 24/11/2008). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2008/11/24/pdfs/A46932-46946.pdf>
- Resolución de 19 de mayo de 2009, de la Universidad Pontificia Comillas, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil. BOE-A-2009-9039 (Fecha de publicación: 30/05/2009). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2009/05/30/pdfs/BOE-A-2009-9039.pdf>
- Resolución de 19 de mayo de 2009, de la Universidad Pontificia Comillas, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria. BOE-A-2009-9040 (Fecha de publicación: 30/05/2009). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2009/05/30/pdfs/BOE-A-2009-9040.pdf>
- Resolución de 3 de marzo de 2010, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Infantil. BOE-A-2010-4589 (Fecha de publicación: 18/03/2010). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/03/18/pdfs/BOE-A-2010-4589.pdf>
- Resolución de 3 de marzo de 2010, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria. BOE-A-2010-4590 (Fecha de publicación: 18/03/2010). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/03/18/pdfs/BOE-A-2010-4590.pdf>
- Resolución de 7 de junio de 2010, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil. BOE-A-2010-10381 (Fecha de publicación: 29/06/2010). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/06/29/pdfs/BOE-A-2010-10381.pdf>
- Resolución de 7 de junio de 2010, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria. BOE-A-2010-9884 (Fecha de publicación: 21/06/2010). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/06/21/pdfs/BOE-A-2010-9884.pdf>
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE-A-2010-10542 (Fecha de publicación 3/07/2010). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>
- Resolución de 30 de noviembre de 2010, de la Universidad Francisco de Vitoria, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil. BOE-A-2011-687 (Fecha de publicación: 13/01/2011). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/01/13/pdfs/BOE-A-2011-687.pdf>
- Resolución de 30 de noviembre de 2010, de la Universidad Francisco de Vitoria, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria. BOE-A-2011-688 (Fecha de publicación: 13/01/2011). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/01/13/pdfs/BOE-A-2011-688.pdf>

- Ley 13/2010, de 9 de diciembre, de reordenación del sector público de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. BOE-A-2011-2709 (Fecha de publicación: 12/02/2011). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/02/12/pdfs/BOE-A-2011-2709.pdf>
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. BOE-A-2011-2541 (Fecha de publicación: 10/02/2011) Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>
- Ley 1/2011, de 17 de febrero, de reordenación del sector público de Andalucía. BOE-A-2011-4039 (Fecha de publicación: 3/03/2011). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/03/03/pdfs/BOE-A-2011-4039.pdf>
- Resolución de 29 de abril de 2011, de la Universidad de Alcalá, por la que se publica el plan estudios de Graduado en Magisterio de Educación Infantil. BOE-A-2011-9985 (Fecha de publicación: 08/06/2011). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/06/08/pdfs/BOE-A-2011-9985.pdf>
- Resolución de 29 de abril de 2011, de la Universidad de Alcalá, por la que se publica el plan estudios de Graduado en Magisterio de Educación Primaria. BOE-A-2011-9922 (Fecha de publicación: 07/06/2011). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/06/07/pdfs/BOE-A-2011-9922.pdf>
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. BOE-A-2011-9617 (Fecha de publicación: 2/06/2011). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/06/02/pdfs/BOE-A-2011-9617.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE-A-2013-12886 (Fecha de publicación: 10/12/2013). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE-A-2014-2222 (Fecha de publicación: 1/03/2014). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. BOE-A-2014-6008 (Fecha de publicación 7/06/2014). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/06/07/pdfs/BOE-A-2014-6008.pdf>
- Resolución de 12 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Política Universitaria, por la que se establece el procedimiento y plazos para la renovación de la acreditación de los títulos universitarios oficiales de Grado, Máster y Doctor. BOE-A-2014-11899 (Fecha de publicación 17/11/2014). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/11/17/pdfs/BOE-A-2014-11899.pdf>

Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, y el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado. BOE-A-2014-12098 (Fecha de publicación 22/11/2014). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/11/22/pdfs/BOE-A-2014-12098.pdf>

Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. BOE-A-2015-1158 (Fecha de publicación: 7/02/2015). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/07/pdfs/BOE-A-2015-1158.pdf>

Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. BOE-A-2015-943 (Fecha de publicación: 03/02/2015). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2015/02/03/pdfs/BOE-A-2015-943.pdf>

3.3 NIVEL AUTONÓMICO

Decreto 63/2014, de 29 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se designa a la Fundación para el Conocimiento Madrimasd como órgano de evaluación en el ámbito universitario de la Comunidad de Madrid. (Fecha de publicación: 05/06/2014). Recuperado de <http://www.madrid.org/wleg/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=8569&cdestado=P>

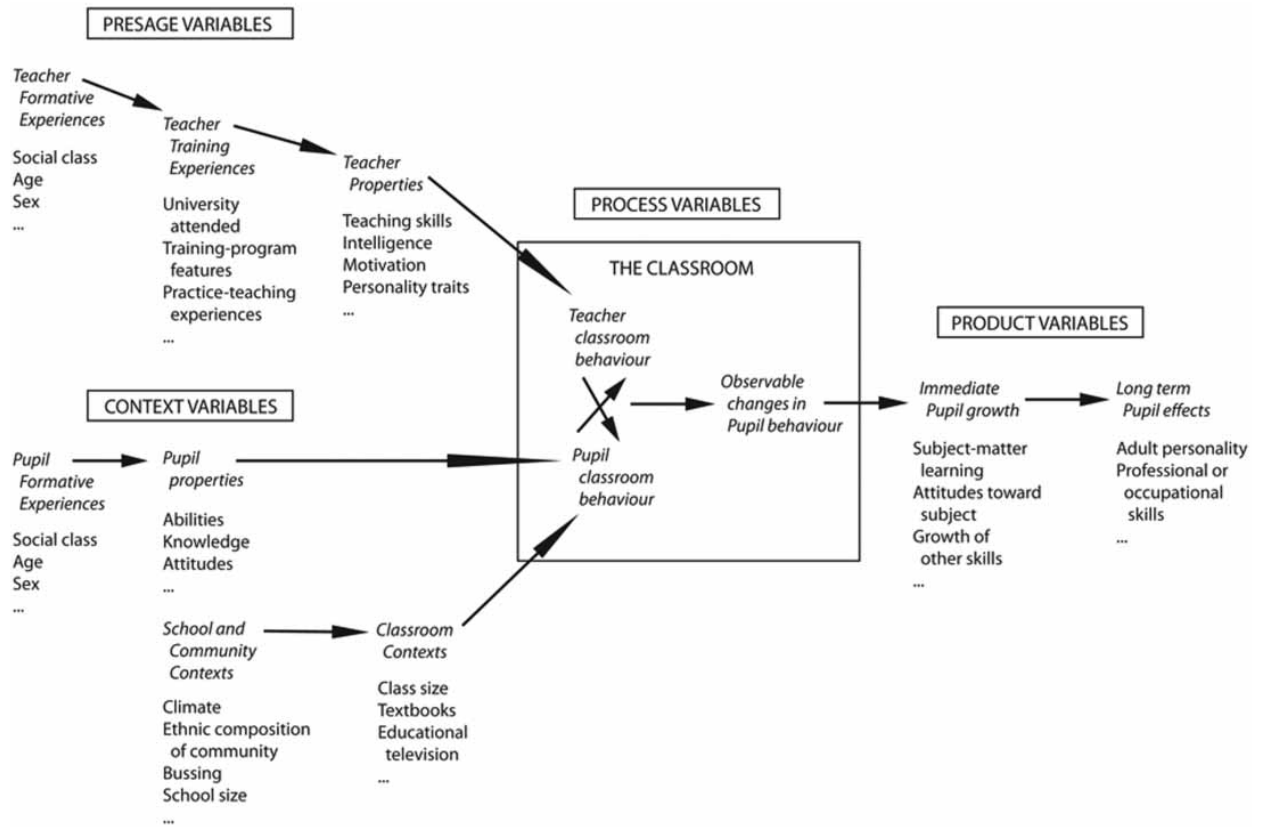
Anexos

ESQUEMA DE LOS ANEXOS

- A. Modelo de Dunkin y Biddle (1974)**
- B. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado**
- C. Planes de estudios de las titulaciones de maestros en España (1901-1991)**
- D. Planes de estudios de las titulaciones participantes en esta investigación**
- E. Notas de corte de acceso a las titulaciones de grado en Educación Infantil y grado de Educación Primaria**
- F. Estructura del cuestionario aplicado**
- G. Formatos de los cuestionarios aplicados**
- H. Ejemplo de informe presentado a los alumnos del cuestionario piloto**
- I. Análisis descriptivos de las variables estudiadas**

Anexo A

Cuadro A1. Modelo de Dunkin y Biddle (1974)



Fuente: Dunkin y Biddle (1974: 38)

Anexo B

Cuadro B1. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado

LEGISLACIÓN / DOCUMENTO / ACONTECIMIENTO	POR QUÉ ES RELEVANTE PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS
Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública de 9 de septiembre de 1813 <i>-Informe Quintana-</i>	▪ Supuso el primer intento de organizar un sistema educativo de nueva planta (Araque, 2013). ▪ Se contemplaban tres niveles de enseñanza: primera, segunda y tercera así como una enseñanza profesional y técnica y, como culminación, la Academia Nacional, cuyo objeto era conservar, perfeccionar y propagar los conocimientos humanos. La Dirección General de Estudios sería el organismo encargado de dirigir y controlar todas ellas.
Reglamento General de Instrucción Pública, aprobado por Decreto de las Cortes de 29 de junio de 1821	▪ Se basa en el <i>Informe Quintana</i> y el Proyecto de Decreto de 1814 y se atenia al Título IX de la Constitución de Cádiz (1812). ▪ Constituyó el primer texto legal en materia educativa con la coherencia interna propia de un sistema educativo y que establecía la regulación del profesorado. Según el artículo 15 y el 17 de dicho Reglamento, se especificaba que los maestros debían ser examinados en la capital de la respectiva provincia o en las cabezas de partido, para las zonas de Ultramar. La elección de maestros, la vigilancia sobre su conducta y su traslado eran competencias de los Ayuntamientos. ▪ Dos años más tarde, quedó derogado cuando se restableció de nuevo el absolutismo con los <i>Cien Mil Hijos de San Luís</i>.
Real Decreto de 4 de agosto de 1836 <i>(Plan General de Instrucción Pública)</i> <i>-Plan del duque de Rivas-</i>	▪ Se especifica expresamente la formación de maestros (artículo 13): “Habrà en la capital del reino una Escuela Nacional central de instrucción primaria, destinada principalmente a formar maestros para las escuelas normales subalternas y pueblos de la provincia de Madrid, quedando refundida en este establecimiento la Escuela Normal de enseñanza mutua, instituida por Real Orden de 8 de septiembre de 1834” (MEC, 1979, p.120). ▪ Cada provincia sostenía por sí sola o reunida a otras inmediatas, una escuela normal primaria para su provisión de maestros. ▪ Requisitos para ser maestro (artículo 15): tener cumplido los 20 años de edad, haber recibido el correspondiente título, previo examen, y disponer del certificado de la autoridad municipal de buena conducta. Aquellos que habían sido condenados a penas afflictivas o infamatorias, así como los procesados criminalmente no podían ejercer de maestros.

Cuadro B1. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado (Continuación)

LEGISLACIÓN / DOCUMENTO / ACONTECIMIENTO	POR QUÉ ES RELEVANTE PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS
Ley de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838 <i>(Plan provisional de Instrucción Primaria de 1838)</i> <i>-Ley Someruelos-</i>	▪ Se mantienen los contenidos curriculares de la instrucción primaria pública elemental y primaria pública superior del <i>Plan de duque de Rivas</i>. Fue asumido en gran parte por la <i>Ley Moyano</i>. ▪ El organismo que examinaba y certificaba a los maestros de escuelas elementales o superiores era una Comisión Especial y el Ministerio de la Gobernación era quien expedía el título. ▪ El nombramiento de los maestros seguía estando en manos de los Ayuntamientos y se necesitaba la aprobación del Jefe político. ▪ Gracias a la promulgación de esta Ley, se creó en Madrid, la primera Escuela de Párvulos y se legalizaron además las escuelas de adultos. ▪ Según el artículo 68 de esta Ley, los estudios básicos consistían en “Catecismo explicado de doctrina cristiana; elementos de Historia sagrada; Lectura; Caligrafía; Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición; Aritmética; Nociones de Geometría; Dibujo lineal y agrimensura; Elementos de geografía; Compendio de la historia de España; Nociones de agricultura; Principios de educación y métodos de enseñanza; Práctica de la enseñanza.” (Manso, 2010, p.187).
Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria elemental de 26 de noviembre de 1838	▪ Se concretaban algunas directrices que nos dan la clave de cómo se desarrollaba la labor docente de los maestros (cómo tendría que estar el aula organizada, el material pedagógico de una escuela, la organización de la jornada por secciones de alumnos y la distribución de las tareas -capítulo II- así como otros aspectos didácticos más generales, como las políticas educativas de premios y castigos -capítulo IV- y otras directrices más específicas sobre los exámenes y sobre algunas materias específicas.

Cuadro B1. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado (Continuación)

LEGISLACIÓN / DOCUMENTO / ACONTECIMIENTO	POR QUÉ ES RELEVANTE PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS
Nacimiento de las Escuelas Normales (8 de Marzo de 1839)	▪ Nació históricamente la primera Escuela Normal en España, bajo la dirección de Pablo Montesino. ▪ En 1843 cuando se fijó el Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales. ▪ En sus orígenes, la Escuela Normal Central fue un internado que dependía del gobierno y su plan de estudios se desarrollaba en dos años académicos y se realizaban unas prácticas en una escuela habitual. ▪ Entre los años 1839 y 1850 funcionó con el carácter de centro superior de formación del profesorado de las Escuelas normales provinciales. Posteriormente se la añadió un cometido: constituirse también como Escuela Normal Superior del distrito universitario de Madrid, para preparar maestros de instrucción elemental y primaria; así, los maestros normales debían cursar un año más después de obtener el título de maestro superior (de estudios relacionados con la Retórica y Poética, un curso completo de Pedagogía y otro de Derecho Administrativo), lo que la diferenciaría de las escuelas normales provinciales. ▪ La estructura docente centrada en tres figuras: - o <i>Maestro elemental</i> (formado en alguna Escuela Normal de Provincia en dos cursos académicos, habilitaba para la docencia en el Ciclo Elemental de la Enseñanza Primaria), - o <i>Maestro superior</i> (formado en la Escuela Normal Superior de Madrid un año académico más que los del nivel elemental, habilitaba para el Ciclo Superior de Enseñanza) ▪ <i>Maestro normal</i> (formado en la Escuela Central, un año más que los de superior, con habilitación para la enseñanza en las escuelas normales).
Real Decreto de 17 de septiembre de 1845 (Plan General de Estudios de 1845) -Plan Pidal-	▪ Se regulaba la Enseñanza Secundaria y Superior, configurándose como un sistema escolar secular, centrista y uniforme que era administrado y controlado por el Estado y donde se declaraba la libertad de enseñanza y de creación de centros, con la previa autorización del Estado. Éste era el tipo de enseñanza Secundaria que debían cursar los futuros maestros.

Cuadro B1. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado (Continuación)

LEGISLACIÓN / DOCUMENTO / ACONTECIMIENTO	POR QUÉ ES RELEVANTE PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS
Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 - <i>Ley Moyano</i> -	▪ Se hace “oficial” la formación del magisterio al incorporarse entre las “enseñanzas profesionales”, incluidas en la tercera enseñanza (art.61). Esto supuso un paso importante en la consolidación profesional del magisterio en el sistema educativo español. ▪ Se articuló definitivamente todo el sistema educativo y la Inspección de la Instrucción Pública se organizó en todos sus grados. ▪ Se produce la extensión de las escuelas normales por casi todas las provincias españolas, llegando a estar presentes en 42 provincias de las 49 que formaban España en ese momento. Un año después, en 1858, se creó la Escuela Normal Central de Maestras que formaba a maestras superiores y normales. Ese mismo año, se elaboró un Programa General de Estudios con arreglo a las prescripciones de la <i>Ley Moyano</i>. ▪ Se suprimieron las escuelas normales y se llevaron los estudios teóricos a los institutos de segunda enseñanza (art. 35). ▪ Se establecieron algunos pequeños cambios en cuanto a la formación de maestros: - o Se cursaba la asignatura de <i>Pedagogía</i> durante los tres cursos académicos de formación junto con el resto de materias propias de la segunda enseñanza (art. 37). - o Requisitos para ser maestro: tener diecisiete años, acreditar intachable conducta y superar un examen sobre la educación primaria (art. 38). - o Aparece el <i>Canto</i> como materia por primera vez.
Decreto de 14 de octubre de 1868 por el que se deroga la Ley de 2 de junio de 1868	▪ Restituyó la legislación anterior volviendo a la <i>Ley Moyano</i> y restablecía las escuelas normales (art. 9).
Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, reorganizando las Escuelas Normales - <i>Reforma Gamazo</i> -	▪ Se reducían los tiempos de formación de los maestros. Concretamente a dos cursos de cinco meses cada uno para los maestros de educación elemental, a dos cursos de nueve meses para los de superior y a tres cursos de nueve meses para los maestros normales. ▪ Se equiparaban los estudios de maestros con los de maestras. Esto supuso un primer paso hacia la meta de la coeducación, una de las aspiraciones del ideario educativo liberal, a pesar de durar tan solo un año ya que a partir de 1900 se producirían otras reformas.

Cuadro B1. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado (Continuación)

LEGISLACIÓN / DOCUMENTO / ACONTECIMIENTO	POR QUÉ ES RELEVANTE PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS
Real Decreto de 17 de agosto de 1901, organizando los Institutos Generales y Técnicos (Plan de 1901)	▪ Reestructuraba la formación inicial del profesorado diferenciando solo dos niveles: el elemental y el superior, suprimiéndose el de maestro normal. ▪ Sus buenas intenciones se vieron truncadas con la realidad ya que se volvieron a supeditar las escuelas normales a los institutos y, por tanto, se incorporaron los estudios de magisterio elemental a los Institutos Generales y Técnicos de segunda enseñanza, dejando sólo las Escuelas Normales Superiores. ▪ Además de las escuelas elementales y superiores de maestros y maestras en Madrid, agregadas a los institutos, se contemplaba la necesidad de una Escuela Superior de Pedagogía, que se materializaría posteriormente (1905) y cuyos estudios se dividirían en cuatro secciones: Ciencias, Letras, Pedagogía y Trabajos Manuales. ▪ Este plan de estudios se estructuraba en tres cursos para el título de maestro elemental y dos años más de estudio para obtener el título de maestro superior (Anexo C, Cuadro C.1). En su diseño curricular tenía un mayor peso los contenidos académicos frente a los pedagógicos (MEC, 1982). ▪ Requisitos de acceso para ser Maestro elemental: tener dieciséis años cumplidos, aprobar el examen de ingreso. ▪ Requisitos de acceso para ser Maestra elemental: tener quince años y obtener la aprobación en el examen de ingreso, el plan de estudios elementales de maestros, más la enseñanza de labores. ▪ Una vez aprobadas las materias y verificados los ejercicios de reválida se obtenía el título de maestro/a elemental y podía entrar en el concurso para optar a una plaza en una escuela disponible. ▪ En el caso de las estudios superiores, una vez aprobadas todas las materias, tanto los alumnos como las alumnas, debían revalidarse para obtener el título de maestro/a superior que les daba derecho a opositar a cátedras de escuelas elementales y superiores de maestros/as, a plazas de Inspectores de primera enseñanza y a plazas de Auxiliares de las Escuelas de maestros. ▪ Se puede consultar en el Anexo C, Cuadro C.1 de este trabajo los planes de estudio tanto de los maestros elementales como de los maestros superiores. La formación de maestras, tanto elementales como superiores, se verificaría con arreglo a este plan de estudios de los maestros añadiendo la enseñanza de labores. ▪ Tuvo una corta duración pues sólo estuvo en vigor dos cursos académicos debido al cambio de gobierno y a las fuertes críticas del colectivo de profesores normalistas porque reducía las aspiraciones del magisterio. ▪ La primera enseñanza pública se agrupa en tres grados: párvulos, elemental y superior. En cada uno de ellos se desarrollarían las mismas materias distinguiéndose únicamente por la amplitud del programa y por el carácter pedagógico y duración de sus ejercicios. ▪ La distribución y extensión de las materias, dentro de cada uno de los tres grados, así como la distribución y duración de las clases, serían fijadas por los respectivos reglamentos. ▪ Requisitos de acceso para el acceso al Magisterio en las escuelas públicas: tener cumplidos los veintinueve años y tener el título correspondiente.
Real Decreto de 26 de octubre de 1901	

Cuadro B1. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado (Continuación)

LEGISLACIÓN / DOCUMENTO / ACONTECIMIENTO	POR QUÉ ES RELEVANTE PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS
Real Decreto de 24 de septiembre de 1903 (Plan de 1903)	▪ Reintegraba el magisterio elemental a las escuelas normales, gracias a una normativa que concedía mayor importancia a las prácticas y que establecía una estructura de dos años para el título elemental de maestro y otros dos años más de formación para el superior tal y como se recoge en el Anexo C, Cuadro C.2. ▪ La igualdad de género en la distribución del horario escolar fue uno de sus elementos innovadores, ya que las lecciones destinadas a las Labores por las alumnas se compensaron con las dedicadas a los Trabajos Manuales y Ejercicios Corporales por los alumnos. ▪ La preparación general de los futuros maestros predominaba sobre la pedagógica (solo un 15% del total de las enseñanzas). Se limitó la preparación pedagógica de los maestros superiores (recogida en las materias de <i>Estudios Superiores de Pedagogía</i> e <i>Historia de la Pedagogía</i>). Esto dejaba traslucir que, de nuevo, la preparación profesional de las escuelas normales elementales volvía a tener mayor importancia que la dispensada en las escuelas normales superiores. ▪ Se mantendría vigente hasta 1914.
Real Decreto de 30 de Agosto de 1914 (Plan de 1914) -Decreto Bergamín-	▪ Supuso un gran avance en la formación del maestro ya que era el plan más completo en cuanto a extensión y a variedad desde la <i>Ley Moyano</i> (1857) hasta 1931. ▪ Este plan proporcionaba estabilidad a los centros de formación de maestros, desvinculados de los Institutos de Segunda Enseñanza. ▪ Estaba formado por cuatro años de duración, los dos primeros de cultura general y los dos siguientes de preparación profesional con prácticas de enseñanza (consultar en el Anexo C, Cuadro C.3 y Figura 4.1). ▪ Requisitos para su ingreso: tener al menos quince años y haber superado un examen de ingreso sobre los conocimientos básicos de la escuela primaria, lo que supuso una elevación cultural en la formación de los maestros. ▪ Se establecía el título único de maestro, suprimiendo la doble titulación de maestro elemental y maestro superior. ▪ Se fijó el acceso a la profesión por medio de oposición pública. ▪ Estuvo vigente hasta 1931 (un largo periodo de tiempo teniendo en cuenta los últimos cambios producidos).
Real Orden de 25 de abril de 1925	▪ Se autorizaba la posibilidad de que los alumnos que cursaran bachiller y que aprobaran la asignatura de <i>Pedagogía</i> en las escuelas normales pudieran obtener el título de maestro. Esto supuso fuertes críticas por parte de los profesionales de la Educación ya que facilitaba que ejercieran como maestros sin necesidad de cursar las prácticas de enseñanza, lo que limitaba seriamente su formación.

Cuadro B1. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado (Continuación)

LEGISLACIÓN / DOCUMENTO / ACONTECIMIENTO	POR QUÉ ES RELEVANTE PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS
29 de septiembre de 1931 (Plan Profesional, Plan de 1931) -Decreto Llopis-	▪ Inició una de las reformas más importantes dentro de la enseñanza primaria (el Anexo C, Cuadro C.4 y Figura 4.1). ▪ La preparación profesional y pedagógica marcó la diferencia entre los dos planes. ▪ Requisitos de acceso: tener dieciséis años, el título de bachiller universitario y superar un examen de ingreso sobre los conocimientos básicos de la escuela primaria, lo que elevaba el nivel cultural de los maestros. ▪ Se organizaba en tres periodos: - o El último año de bachillerato sobre cultura general. Seis meses después de la emisión del <i>Plan Profesional</i> se decidió suprimir este curso preparatorio de bachiller, con el fin de reducir el coste de la formación que suponía, facilitando así el acceso de la clase media y aumentando, por tanto, el número de alumnos matriculados en las escuelas normales. - o La formación profesional durante tres años en las escuelas normales. Durante este periodo los alumnos asistían (durante 6 horas semanales) a las escuelas para completar su formación metodológica a través de aplicaciones prácticas con el fin de estar en contacto con la realidad escolar. Al concluir la formación profesional debían superar un examen final que englobaba lo aprendido. - o Un año de práctica docente remunerada en alguna escuela primaria. Se le otorgaba al finalizar la plaza de maestro. ▪ Como novedad con respecto a planes anteriores, dentro del diseño curricular surgieron materias pedagógicas nuevas (Paidología, Didáctica, Organización Escolar y Psicología). La preocupación por la socialización infantil se reflejaba en la sólida formación teórica que planteaban en las materias. ▪ Tanto los Trabajos de Especialización como los Seminarios enriquecieron la formación del futuro docente y le permitía familiarizarse con las nuevas tendencias pedagógicas y, a la vez, desarrollar una predisposición favorable hacia la práctica de la enseñanza para niños con necesidades educativas especiales (párvulos, sordomudos, ciegos, retrasados, superdotados, etc.). ▪ Con respecto a planes de estudios anteriores, por primera vez en la historia curricular de las escuelas normales, desapareció la asignatura de Religión, en respuesta al planteamiento al modelo de enseñanza confesional establecido por el gobierno republicano. ▪ Acceso desde otros planes: - o Los maestros procedentes del <i>Plan de 1914</i> podrían acceder al nuevo plan presentándose al examen de ingreso-oposición del mismo modo que los que tuvieran el título de bachiller. - o Para los que no tuvieran cursado los estudios de bachillerato y no tuvieran el título de maestro, había una tercera vía cursando unos cursos de preparación cultural²⁰⁷ y una vez terminados, podrían concurrir al examen-oposición para el ingreso en el periodo de preparación profesional. El periodo de prácticas se realizaba a lo largo de dos cursos bajo la dirección y orientación del profesorado de la Normal y la Inspección de Primera Enseñanza. ▪ Se incluía una formación más específica en metodologías especiales (para párvulos, retrasados o superdotados). ▪ A partir de este plan se unifican las escuelas provinciales de maestros y maestras, desapareciendo así las diferencias por género.

²⁰⁷ Estos cursos se conocían como *Plan Cultural de 1931*. En un principio estaba estructurado en tres cursos en los que se impartían las siguientes materias (por orden alfabético): Agricultura; Aritmética y Álgebra; Derecho y Economía; Dibujo; Ejercicios Físicos; Física; Fisiología e Higiene; Francés; Geografía; Geometría y Trigonometría; Historia Natural, Historia; Labores (para alumnas); Lengua Española con Ejercicios de Lectura y Escritura; Lengua y Literatura; Música y Canto; Química y Trabajos Manuales (para alumnos). Posteriormente con el Real Decreto de 5 de junio de 1933 se añade un cuarto curso complementario de estudios de carácter profesional en el que se podían matricular quienes habiendo aprobado los tres cursos anteriores no habían obtenido plaza en el concurso-oposición, obteniendo de este modo el título de Maestro de Primera Enseñanza con iguales derechos reconocidos al del *Plan de 1914* (Peralta, 2012b).

Cuadro B1. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado (Continuación)

LEGISLACIÓN / DOCUMENTO / ACONTECIMIENTO	POR QUÉ ES RELEVANTE PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS
Orden de 15 de julio de 1938 - Orden de 14 de julio de 1939	Se suspendió la enseñanza en las escuelas normales en 1938, reanudándose un año más tarde con la Orden de 14 de julio de 1939, aunque su actividad se limitó en los primeros años a examinar a los que tenían iniciados sus estudios de magisterio y a organizar los cursos intensivos para los bachilleres.
Anteproyectos de Ley de 1939	- Fueron elaborados por dos comisiones distintas que reflejaban las posturas marcadas en los planes anteriores de 1914 y de 1931. 1) La comisión nombrada por el Ministro de Educación, Sainz Rodríguez, apostaba por que la especialización rural la realizaran todos los alumnos de magisterio. 2) Otra comisión designada por el Director de Primera Enseñanza, Romualdo de Toledo que apostaba por la coexistencia de dos sistemas de formación paralelos, uno orientado a las zonas rurales y otro para maestros de zonas urbanas. - En ambos proyectos también estaba presente la modalidad de internado como medio necesario para fomentar el aspecto “vocacional” de los futuros educadores y cada anteproyecto tenía su propio diseño curricular. - Una síntesis de ambos anteproyectos se presentó posteriormente por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en 1942, ya que éste no contemplaba la especialización rural y urbana y, por otro lado, la formación cultural estaba considerada en los estudios específicos de magisterio.
Orden de 2 de enero de 1940	Concedía la convocatoria de exámenes extraordinarios para los alumnos del <i>Plan de 1914</i> y para los del <i>Plan Cultural</i> que les faltasen dos o tres asignaturas para terminar.
Orden de 13 de julio de 1940	Permitía finalizar sus estudios a través de una enseñanza no oficial reduciendo además el período de prácticas a cuatro meses.
Decreto de 10 de febrero de 1940	- Organizaba un curso intensivo para los bachilleres que desearan realizar sus estudios a través de la enseñanza oficial. - Restablecía temporalmente el artículo 28 del Real Decreto de 30 de agosto de 1914, que era el que posibilitaba que los que poseyeran el grado de Bachiller, pudieran obtener el de Maestro, después de aprobar en la escuela normal las asignaturas de Pedagogía, Religión y Moral, si no la hubieran cursado, y Labores y Economía doméstica, si se trataba de alumnas, siempre que unos y otras hiciesen además en la escuela aneja a la normal las prácticas o acreditarlas haber realizado en otras Escuelas Nacionales, dos cursos de prácticas pedagógicas.

Cuadro B1. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado (Continuación)

LEGISLACIÓN / DOCUMENTO / ACONTECIMIENTO	POR QUÉ ES RELEVANTE PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS
Orden Ministerial del 24 de septiembre de 1942 <i>(Plan provisional de 1942)</i>	▪ Para conseguir el título de maestro de Educación Primaria era necesario tener el título de bachiller, haber aprobado las materias correspondientes y haber realizado dos cursos de prácticas (Anexo C, Cuadro C.5). ▪ Se exigía un examen de acceso, tres cursos desarrollados en las escuelas normales y unas oposiciones para conseguir el título, de modo que a los 17 años se podía acceder a la docencia (Anexo C, Cuadro C.6). ▪ Con respecto al anterior plan, se incluían materias pedagógicas en todos los cursos de la carrera, quedando agrupada la formación bajo los ámbitos religioso y moral, político-social, físico, cultura general, profesional teórica y práctica. ▪ Se intentó que las prácticas fuesen más efectivas al enlazarse con la metodología que se explicaba en cada una de las materias. ▪ La distribución de las tareas escolares desarrolladas en la jornada escolar seguía un orden impuesto, más por la rutina que fundamentado en un conocimiento pedagógico basado en la curva de rendimiento de los alumnos o el índice de fatiga de las distintas disciplinas. ▪ El aprendizaje era eminentemente memorístico y se basaba en el recitado y reproducción mecánica del contenido de la lección. ▪ En cuanto a la organización del alumnado, al predominar en la época las escuelas unitarias, se desarrollaba la actividad escolar de manera que el maestro podía trabajar con los tres grupos que configuraban la clase o con uno o dos, según correspondiese, mientras el resto trabajaba de forma autónoma.
Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 <i>(Plan de 1945)</i>	▪ Nueva reforma educativa que llevaría a una reforma en la formación inicial del profesorado dos años más tarde.
Ley de Enseñanza Primaria de 21 de diciembre de 1965	

Cuadro B1. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado (Continuación)

LEGISLACIÓN / DOCUMENTO / ACONTECIMIENTO	POR QUÉ ES RELEVANTE PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS
	▪ Sirvió de preámbulo a la Ley General de Educación de 1970 y apuntó a la modernización de los estudios, retomando algunas consideraciones ya presentes en el <i>Plan Profesional de 1931</i>. ▪ Requisitos de acceso: tener el bachiller superior y la reválida. ▪ La formación inicial se realizaba en dos cursos con asignaturas cuatrimestrales que se impartían por la mañana y por la tarde (Anexo C, Cuadro C.7). ▪ Tras esta formación, se realizaba una prueba de madurez que constaba de varios ejercicios: “a) Realización de una prueba objetiva comprensiva de las materias cursadas en la carrera. b) Desarrollo de dos temas elegidos al azar, uno de un cuestionario de Ciencias y otro de un cuestionario de Letras. (...) c) Comentario de un texto fundamental relacionado con la Educación. d) Ejercicio práctico en el que se haga patente el grado de aptitud, y vocación del aspirante para el ejercicio de la docencia. e) Traducción de un texto de idioma inglés” (Orden de 1 de junio de 1967, p. 7956). ▪ Una vez superada la prueba, comenzaba el periodo de prácticas en la escuela durante un curso escolar. Durante el primer cuatrimestre, los alumnos, en prácticas, eran agregados a Colegios Nacionales o Escuelas Graduadas mientras que en el segundo cuatrimestre eran destinados a una escuela nacional vacante con plenas atribuciones y responsabilidad.
Orden de 1 de junio de 1967 por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales. (Plan de 1967)	
Libro Blanco de la Educación de 1968	▪ Reclamaba la necesidad de modernizar el sistema educativo vigente acorde con las exigencias culturales y formativas de la década de los sesenta, lo que implicaría cambios tanto en la educación básica como en la reestructuración de la educación superior, que irían a menudo entrelazadas.
Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	▪ Es la segunda de las leyes españolas de todos los tiempos, tras la <i>Ley Moyano</i>, que regula un sistema educativo global. ▪ La Educación Infantil dejó de tener un carácter asistencial para dar paso a un nivel educativo cuya enseñanza vendría a ser regulada a partir de entonces. ▪ Implicó elevar notablemente la competencia científico-humanista y técnico-pedagógica del profesorado ya que se implantó una formación común de ocho años de educación, conocida como la Educación General Básica (en adelante EGB), abierta a toda la población escolar. Esto supuso el avance de la escolarización y la expansión del sector público.
Plan Experimental de 1971	▪ No fue aprobado por BOE. Su provisionalidad se extendió hasta la aprobación del plan oficial en 1977. ▪ El plan de estudios estaba dividido en tres cursos y se podían realizar tres especialidades: Ciencias, Letras y Ciencias Humanas (Anexo C, Cuadro C.8). ▪ Además se cursaba una optativa en cada uno de los cursos que podía estar vinculada con la especialidad (en primero) o tener un carácter más genérico (en segundo y tercero).

Cuadro B1. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado (Continuación)

POR QUÉ ES RELEVANTE PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS	
LEGISLACIÓN / DOCUMENTO / ACONTECIMIENTO	
Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica	▪ Los estudios de magisterio empezarían a formar parte de las enseñanzas universitarias y, por tanto, que serían impartidas en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, que sustituyeron a las escuelas normales.
Orden de 13 de junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica	▪ Se hace oficial el nuevo plan de estudios para la formación inicial del profesorado, acorde con la LGE (Anexo C, Cuadro C.9). ▪ Requisitos de acceso: tener completado el bachillerato y un Curso de Orientación Universitaria (COU). ▪ La diplomatura constaba de tres cursos académicos y existían cinco especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Especial y Educación Preescolar, aunque todos ellos se denominaban “Profesores de Educación General Básica” una vez finalizada la formación. ▪ Se enfatiza en la importancia de formación en contenidos psicopedagógicos, en los específicos de cada especialidad y en asignaturas generales como Música, Plástica y Expresión Corporal. ▪ El Estado marcó unas directrices para la elaboración de los planes de estudio pero dejó autonomía a las universidades para que las diseñaran según su criterio, siendo la Junta Nacional de Universidades quien tendría que emitir un informe favorable para poder impartirse. Más que materias, se establecieron áreas de materias cuyo contenido interno lo establecía la propia universidad. Esta apesta por la autonomía de las universidades también se reflejó en el artículo 27.10 de la Constitución de 1978. ▪ Este plan prestaba especial atención a la primera etapa de la EGB (de Primero a Quinto), la etapa que corresponde con la Educación Primaria. ▪ Se modifica unos meses después por la Orden por la que se modifica el apartado dos del número primero de la Orden de 13 de junio de 1977, sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica.

Cuadro B1. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado (Continuación)

LEGISLACIÓN / DOCUMENTO / ACONTECIMIENTO	POR QUÉ ES RELEVANTE PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS
Ley Orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria de 25 de agosto (LRU)	▪ Esta ley así como otras disposiciones donde se concretó con más detalle²⁰⁸, supusieron el inicio de la reforma universitaria española en el periodo democrático al establecer cambios sustanciales en la autonomía, la organización y el funcionamiento de las universidades. ▪ Se regula el régimen estatutario de las universidades, la organización de los departamentos, el régimen del profesorado universitario así como la configuración del Consejo de Universidades que tiene la competencia de establecer los títulos de carácter oficial y de validez en todo el territorio del Estado, así como las directrices generales comunes de todos los planes de estudios que se deben cursar para la obtención de los correspondientes títulos. ▪ Esta reforma universitaria se actualizaría posteriormente con la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) y la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades.
Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (Plan de 1991)	▪ Articula las materias troncales de los nuevos planes de estudio como enseñanzas de primer ciclo de tres años de duración (diplomatura) de las siete especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera, Educación Especial y Audición y Lenguaje (Anexo C, Cuadro C.10). ▪ Fue modificado levemente por el Real Decreto 371/2001, de 6 de abril y el Real Decreto 1561/1997, de 10 de octubre. ▪ Primaban los contenidos psicopedagógicos y los de didácticas especiales; se apuesta, por tanto, por una formación didáctica en detrimento del contenido cultural de las materias. ▪ Las Universidades eran las encargadas de añadir sus materias obligatorias, optativas y de libre configuración. Posteriormente hubo pequeñas modificaciones en estos planes, pero esta vez, marcadas por las universidades que publicaron dichos cambios en el BOE.

²⁰⁸ Entre la normativa relacionada con la temática de este apartado destacan especialmente el Real Decreto 1497/87 de 27 de noviembre, de Directrices Generales Comunes de los planes de estudios, que inicia el proceso de ordenación académica de la enseñanza universitaria y el Real Decreto 1267/1994 de 10 de junio, que modifica, en parte el anterior Real Decreto en función de la evaluación realizada por el Consejo de Universidades e intenta clarificar problemas de interpretación diferente que las universidades realizaban sobre la normativa que regulaba la elaboración de los planes de estudios (Ferradas y Rodríguez López, 1997).

Cuadro B1. Sinopsis cronológica de los hitos históricos más significativos en la formación inicial del profesorado (Continuación)

LEGISLACIÓN / DOCUMENTO / ACONTECIMIENTO	POR QUÉ ES RELEVANTE PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS
<i>Principales leyes educativas</i> (LOGSE – LOCE – LOE – LOMCE)	▪ Estas normativas aunque afectan directamente a la regulación de la Educación Infantil y Primaria, repercuten también en la formación del profesorado tanto en cómo se articulan dichas etapas como en la normativa a nivel nacional como autonómica que define las Enseñanzas Mínimas que deben impartir los maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria. Dicha normativa aparece recogida en el apartado de Referencias Bibliográficas de este trabajo. ▪ La Educación Infantil se agrupó con la LOGSE en una sola etapa (0-6), de carácter no obligatorio, dividida en dos ciclos (0-3) y (3-6), lo que supuso un gran cambio en la formación de maestros en Infantil.

Fuente: Elaboración propia .

Anexo C: Planes de estudios de las titulaciones de maestros en España (1901-1991)²⁰⁹

Cuadro C.1. Plan de Estudios de 1901

	PLAN DE LOS ESTUDIOS ELEMENTALES DE MAESTROS EN LOS INSTITUTOS	PLAN DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE MAESTROS EN LOS INSTITUTOS
PRIMERO	- Lengua Castellana - Pedagogía - Geografía General y de Europa - Aritmética - Geometría - Psicología y Lógica - Religión e Historia Sagrada - Dibujo - Caligrafía - Trabajo Manual por el Sistema de Naäs²¹⁰ - Juegos Corporales	- Estudios Superiores de Gramática Castellana - Estudios Superiores de Pedagogía - Instituciones Extranjeras de Instrucción Primaria - Francés - Historia de la Pedagogía - Antropología y Principios de Psicogenesia - Ampliación de las Matemáticas - Geografía Comercial y Estadística - Caligrafía Superior y Teoría de la Escritura - Dibujo
SEGUNDO	- Lengua Castellana - Pedagogía - Geografía Especial de España - Álgebra y Trigonometría - Ética y Rudimentos de Derecho - Historia Universal - Dibujo - Caligrafía - Trabajo Manual por el Sistema de Naäs - Ejercicios Corporales	- Estudios Superiores de Gramática Castellana - Estudios Superiores de Pedagogía - Instituciones Extranjeras de Instrucción Primaria - Francés - Historia de la Pedagogía - Historia de la Religión - Ampliación de la Física - Técnica Industrial - Higiene Escolar y Profiláctica - Caligrafía Superior y Teoría de la Escritura - Dibujo - Prácticas de Escuela
TERCERO	- Pedagogía - Física - Química Aplicada - Fisiología e Higiene - Agricultura y Técnica Agrícola - Derecho y Legislación Escolar - Historia de España - Caligrafía - Historia Natural - Prácticas de Escuela	-----

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de MEC (1982)

²⁰⁹ A la hora de referirse a la denominación de las materias no existía unanimidad en su grafía (mayúsculas o minúsculas) en el texto publicado en el BOE de cada uno de los planes de estudios como en el material que aparecía publicado en las universidades por lo que se ha optado por unificar criterios a la hora de citar las materias y seguir la recomendación de la versión digital del *Diccionario panhispánico de dudas* que recomienda poner el nombre de los sustantivos y adjetivos que forman el nombre de disciplinas científicas en mayúsculas, cuando nos referimos a ellas como materias de estudio, y especialmente en contextos académicos (nombres de asignaturas, cátedras, facultades, etc.) o curriculares (p.ej. Cálculo Numérico).

²¹⁰ Esta técnica tiene su origen en un centro de formación de maestros para la enseñanza de *slöjd* (artesanía) fundada por Otto Salomon en Nääs (Suecia) en 1875, de ahí su nombre. La técnica consistía en la producción no profesional de pequeños objetos de madera o de metal y donde el alumno tenía que darse cuenta de que los objetos que hacía servían para algo y debía estar capacitado para llevar a cabo todas las actividades necesarias para tal fin, de forma metódica, con exactitud y de acuerdo con su propia capacidad. En el plan de estudios español de 1901, el primer año se centraba en tareas relacionadas con objetos y trabajos en papel, cartón, barro y yeso, entre otros. En el segundo curso, se centraban en objetos y trabajos en madera, alambre y hierro forjado. Esta enseñanza no se exigía hasta que no hubiera en España suficientes maestros que lo hubieran aprendido.

Cuadro C.2. Plan de Estudios de 1903

	TÍTULO DE MAESTRO ELEMENTAL	TÍTULO DE MAESTRO SUPERIOR
PRIMERO	- Dibujo - Ejercicios Corporales - Gramática Castellana I - Nociones de Geografía e Historia - Nociones de Pedagogía - Nociones y Ejercicios de Aritmética y Geometría - Prácticas de Enseñanza - Prácticas de la Enseñanza y Labores <i>[para alumnas]</i> - Religión e Historia Sagrada - Trabajos Manuales <i>[para alumnos]</i>	- Aritmética y Álgebra I - Caligrafía - Estudios Superiores de Pedagogía - Francés I - Geometría I - Lengua Castellana I - Música - Prácticas de la Enseñanza y Labores <i>[para alumnas]</i> - Religión y moral
SEGUNDO	- Ciencias Físicas y Naturales con Aplicación a la Industria y a la Higiene - Derecho Usual y Legislación Escolar - Ejercicios Corporales <i>[para alumnos]</i> - Geografía e Historia de España - Gramática Castellana - Nociones de Agricultura - Pedagogía - Prácticas de Enseñanza - Prácticas de la Enseñanza y Labores <i>[para alumnas]</i> - Trabajos manuales <i>[para alumnos]</i>	- Aritmética y Álgebra II - Ciencias Físicas y Naturales - Dibujo - Francés II - Geografía e Historia Universal - Geometría II - Historia de la Pedagogía - Lengua Castellana II - Música II - Prácticas de Enseñanza y Labores <i>[para alumnas]</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de González Pérez (1994)

Cuadro C.3. Plan de Estudios de 1914

TÍTULO DE MAESTRO	
PRIMERO	- Caligrafía
	- Costura <i>[para alumnas]</i>
	- Dibujo
	- Educación Física
	- Música
	- Nociones Generales de Geografía y Geografía Regional
	- Nociones Generales de Historia e Historia de la Edad Antigua
	- Nociones y Ejercicios de Aritmética y Geometría
	- Religión e Historia Sagrada
	- Teoría y Práctica de la Lectura
SEGUNDO	- Aritmética y Geometría
	- Bordado en Blanco y Corte de Ropa Blanca <i>[para alumnas]</i>
	- Caligrafía
	- Dibujo
	- Educación Física
	- Geografía de España
	- Gramática Castellana I
	- Historia de la Edad Media
	- Música
	- Pedagogía I
TERCERO	- Religión y Moral
	- Álgebra
	- Corte de Vestidos y Labores Artísticas <i>[para alumnas]</i>
	- Física
	- Francés I
	- Geografía Universal
	- Gramática Castellana
	- Historia de la Edad Moderna
	- Historia Natural
	- Pedagogía II
CUARTO	- Prácticas de Enseñanza
	- Agricultura <i>[para alumnos]</i>
	- Ampliación de la Geografía de España
	- Economía Doméstica <i>[para alumnas]</i>
	- Elementos de la Literatura Española
	- Fisiología e Higiene
	- Francés II
	- Historia Contemporánea
	- Historia de la Pedagogía
	- Prácticas de Enseñanza
	- Química
	- Rudimentos de Derecho y Legislación escolar

Fuente: Lorenzo Vicente (2002:119)

Cuadro C.4. Plan de Estudios de 1931

TÍTULO DE MAESTRO DE PRIMERA ENSEÑANZA

PRIMERO	- Ampliación Facultativa de Idiomas - Dibujo - Elementos de Filosofía - Labores y Trabajos Manuales <i>[para alumnas]</i> - Metodología de la Lengua y la Literatura - Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura - Metodología de las Matemáticas - Música - Psicología - Trabajos Manuales <i>[para alumnos]</i>
SEGUNDO	- Ampliación Facultativa de Idiomas - Dibujo - Fisiología e Higiene - Labores y Trabajos Manuales <i>[para alumnas]</i> - Metodología de la Física y de la Química - Metodología de la Geografía - Metodología de la Historia - Música - Pedagogía - Trabajos manuales <i>[para alumnos]</i>
TERCERO	- Cuestiones Económicas y Sociales - Enseñanzas del Hogar <i>[para alumnas]</i> - Historia de la Pedagogía - Organización Escolar - Paidología - Trabajos de Especialización <i>[para alumnos]</i> - Trabajos de Seminarios
CUARTO	- Prácticas de Enseñanza

Fuente: González Pérez (1994:121) y Peralta (2012b:217)

Cuadro C.5. Plan de Estudios provisional de 1942

TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
PRIMERO	- Caligrafía - Ciencias de la Naturaleza - Educación Artística - Educación Patriótica - Geografía - Gimnasia - Historia - Labores y Enseñanzas del Hogar <i>[para alumnas]</i> - Lengua Española - Lengua Moderna - Matemáticas - Recreos Dirigidos - Religión
SEGUNDO	- Caligrafía - Ciencias de la Naturaleza - Dibujo - Francés - Geografía - Gimnasia y Recreos Dirigidos - Historia y Educación Patriótica - Labores - Lengua Española - Matemáticas - Música - Religión
TERCERO	- Aritmética y Elementos de Álgebra - Dibujo - Elementos de Física y Química - Francés - Geografía - Historia Universal en Relación a Historia de España - Labores <i>[para alumnas]</i> - Lengua Española - Música - Religión - Trabajos Manuales <i>[para alumnos]</i>
CUARTO	- Didáctica General y Especial y Organización Escolar - Fisiología e Higiene Escolar - Historia de la Pedagogía - Labores Artísticas y Enseñanzas del Hogar <i>[para alumnas]</i> - Metodología Catequística - Pedagogía - Práctica - Psicología y Lógica - Religión - Trabajos Manuales <i>[para alumnos]</i>

Fuente: Peralta (2012b:239)

Cuadro C.6. Plan de Estudios de 1945

TÍTULO DE MAESTRO	
PRIMERO	- Agricultura <i>[para alumnos]</i> - Ampliación y Metodología de las Letras: Lengua y Literatura Españolas - Ampliación y Metodología de las Ciencias: Matemáticas - Caligrafía - Educación Física y Deportes - Labores Artísticas y Enseñanza del Hogar <i>[para alumnas]</i> - Música - Pedagogía General - Prácticas de Enseñanza - Psicología General y Aplicada - Religión y su Metodología
SEGUNDO	- Ampliación y Metodología de las Ciencias: Física y Química - Ampliación y Metodología de las Letras: Geografía - Dibujo - Educación Física y Deportes - Filosofía de la Educación - Labores Artísticas y Enseñanza del Hogar <i>[para alumnas]</i> - Metodología y Organización Escolar - Música - Prácticas de Enseñanza - Religión y su Metodología - Trabajos Manuales <i>[para alumnos]</i>
TERCERO	- Ampliación y Metodología de las Ciencias: Geología y Biología - Ampliación y Metodología de las Letras: Historia - Educación Física y Deportes - Enseñanzas del Hogar e Iniciación profesional <i>[para alumnas]</i> - Formación del Espíritu Nacional - Francés - Historia de la Pedagogía - Iniciación Profesional <i>[para alumnos]</i> - Música - Prácticas de Enseñanza - Psicología Experimental

Fuente: Peralta (2012b:244)

Cuadro C.7. Plan de Estudios de 1967

TÍTULO DE MAESTRO NACIONAL PRIMARIO

PRIMERO	<i>Por la mañana:</i> - Pedagogía e Historia de la Educación - Psicología General y Evolutiva - Didáctica de las Matemáticas - Didáctica de las Ciencias Naturales - Didáctica de la Lengua Española y Literatura - Didáctica de la Geografía e Historia - Idioma inglés y su Didáctica - Didáctica de la Religión - Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional
	<i>Por la tarde:</i> - Dibujo - Música - Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar - Prácticas de Enseñanza
SEGUNDO	<i>Por la mañana:</i> - Didáctica y Organización Escolar - Filosofía y Sociología de la Educación - Didáctica de las Matemáticas - Didáctica de la Lengua Española y Literatura - Didáctica de la Geografía e Historia - Didáctica de la Física y Química - Idioma inglés y su Didáctica - Didáctica de la Religión - Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional
	<i>Por la tarde:</i> - Dibujo - Música - Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar - Prácticas de Enseñanza

Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden de 1 de junio de 1967 por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales

Cuadro C.8. Plan de Estudios provisional de 1971

DIPLOMADO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (EGB)		
ESPECIALIDAD DE CIENCIAS		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
- Pedagogía I - Psicosociología I - Lengua Española I - Matemáticas I - Educación Física I - Dibujo - Manuales	- Pedagogía II - Matemáticas II - Educación Física II - Música I - Física - Geología - Didáctica de las Matemáticas - Química	- Psicosociología II - Matemáticas III - Música II - Química - Dto. de las Ciencias Naturales - Dto. de la Física y Química - Prácticas de Enseñanza - Biología
ESPECIALIDAD DE LETRAS		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
- Pedagogía I - Psicosociología I - Lengua Española I - Matemáticas I - Educación Física I - Dibujo - Manuales	- Pedagogía II - Matemáticas II - Educación Física II - Música - Inglés II o Francés II - Dto. de la Lengua y Literatura I - Literatura Española I - Morfosintaxis	- Psicosociología II - Música II - Prácticas de Enseñanza - Inglés III o Francés III - Dto. de la Lengua y Literatura II - Literatura Española II - Dto. de las Ciencias Sociales
ESPECIALIDAD CIENCIAS HUMANAS		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
- Pedagogía I - Psicosociología I - Lengua Española I - Matemáticas I - Educación Física I - Dibujo - Manuales	- Pedagogía II - Educación Física II - Música I - Historia I - Geografía Descriptiva - Filosofía - Dto. Ciencias Sociales I - Geografía Regional	- Psicosociología II - Música II - Prácticas de Enseñanza - Historia II - Dto. de las Ciencias Sociales II - Historia del Arte - Geografía e Historia Regional I - Dto. de Lengua y Literatura
OPTATIVAS (elegir una)		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
ESP. DE CIENCIAS - Cálculo - Estadística	- Taller de Expresión Plástica I - Taller de Manualidades	- Taller de Expresión Plástica II - Religión II
ESP. DE LETRAS - Inglés I - Francés I	- Religión I - Educación Especial I - Educación Preescolar I	- Educación Especial II - Educación Preescolar II - Geografía e Historia Regional II
ESP. DE CIENCIAS HUMANAS - Geografía - Hª de la Educación	- Sociología de la Educación - Arte Regional - Geografía e Historia Regional	- Ecología y Educación - Dto. de la Música - La Tierra y su Entorno

Fuente: Fontán (1991:54)

Cuadro C.9. Plan de Estudios de 1977

DIPLOMATURA DE PROFESOR DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (EGB)		
MATERIAS COMUNES		- Pedagogía I - Pedagogía II - Psicosociología I - Psicosociología II - Lengua Española I - Matemáticas I - Expresión Plástica - Música - Didáctica de la Educación Física - Práctica docente (un cuatrimestre en el tercer curso)
ESPECIALIDADES	FILOLOGÍA	- Lengua Española I - Lengua Extranjera I - Lengua Extranjera II - Literatura Española - Didáctica de la Lengua Extranjera - Didáctica de las materias de la Sección - Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera etapa de la EGB
	CIENCIAS HUMANAS	- Geografía I - Geografía II - Historia I - Historia II - Historia del Arte - Didáctica de las Materias de la Sección - Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera etapa de la EGB
	CIENCIAS	- Matemáticas II - Física - Química - Geología - Biología - Didáctica de las Materias de la Sección - Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera etapa de la EGB
	PRESCOLAR	- Psicosociología de la Edad Preescolar - Didáctica de la Educación Preescolar - El Lenguaje de la Edad Preescolar - El Área Lógico-matemática en la Edad Preescolar - Música - Expresión Plástica - Organización Escolar - Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera etapa de la EGB
	EDUCACIÓN ESPECIAL	- Historia y Desarrollo de la Educación Especial - Psicosociología del Deficiente e Inadaptado - Didáctica de la Educación Especial - Orientación y Diagnóstico Multiprofesional - Biopatología de las Deficiencias e Inadaptaciones - Organización Aplicada a la Educación Especial - Expresión Plástica y Dinámica con la Educación Especial - Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera etapa de la EGB

Fuente: Orden de 13 de junio de 1977 (p. 14257)

Cuadro C.10. Relación de materias troncales de los planes de estudio de la formación inicial de Educación Infantil y Educación Primaria (Plan de 1991)

MATERIAS TRONCALES DE LA DIPLOMATURA DE MAESTRO EN TODAS SUS ESPECIALIDADES		CRÉDITOS LRU²¹¹	
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial		8	
Didáctica General		8	
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación		4	
Organización del Centro Escolar		4	
Psicología de la Educación y Desarrollo de la Edad Escolar		8	
Sociología de la Educación		4	
Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación		4	

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE INFANTIL	CRÉDITOS LRU	MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE PRIMARIA	CRÉDITOS LRU
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	6	Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica	8
Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica	6	Ciencias Sociales y su Didáctica	8
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	6	Educación Artística y su Didáctica	4
Desarrollo de Habilidades lingüísticas y su Didáctica ²¹²	12	Educación Física y su Didáctica	4
Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica	6	Idioma Extranjero y su Didáctica	4
Desarrollo Psicomotor	6	Lengua y Literatura y su Didáctica ²¹³	12
Literatura Infantil	4	Matemáticas y su Didáctica	8
Prácticum	32	Prácticum	32

Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 1440/1991, de 10 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención

²¹¹ Se entiende por crédito la unidad de valoración del rendimiento del alumno, correspondiendo cada uno a diez horas de enseñanza. Éste será el tipo de crédito vigente a partir de la LRU hasta los nuevos planes adaptados a la convergencia europea, por lo que para diferenciarlo del ECTS se denomina crédito LRU.

²¹² En aquellas Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, la descripción de contenidos estaba referida a ambas lenguas.

²¹³ En aquellas Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, esta materia troncal se entendía referida a una de las dos, a elección del alumno.

Anexo D

Planes de estudios de las titulaciones participantes en esta investigación

Aclaraciones sobre las Tablas D.1 a D.18:

- Todos los planes de estudios presentados en el Anexo D han sido extraídos de las páginas web oficiales de las universidades o del plan de estudios publicado en el BOE, cuyas reseñas se pueden consultar en el apartado de Referencias Bibliográficas de este trabajo.
- Tal y como se mencionaba en el cuarto capítulo, aunque se reconoce la unanimidad en la denominación de “Maestro en Educación Infantil” y “Maestro en Educación Primaria” para todo el territorio nacional, se respeta la nominación que establece cada una universidad de la titulación al hacer referencia a cada tabla.
- La leyenda de las siglas del carácter de las materias es la siguiente:
 - Didáctico-Disciplinar (DD)
 - Formación Básica (FB)
 - Formación Específica (FE)
 - Obligatoria (OB)
 - Optativa (OP)
 - Prácticas Externas (PE)
 - Trabajo Fin de Grado (TFG)
- En las universidades donde se imparten los planes de estudio bilingües de Educación Infantil y Educación Primaria (Cardenal Cisneros, Complutense y Don Bosco) se marcarán las materias que se impartan en inglés. El resto de materias sin marcar se imparten en castellano.
- Aunque algunos de los planes de estudio han sufrido alguna modificación posterior (por ejemplo, los de COMILLAS, aquí se presenta el plan de estudios vigente en el curso académico en que se aplicó el cuestionario.

Tabla D.1. Plan de Estudios de Graduado en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Madrid

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Desarrollo Cognitivo y Lingüístico	6	FB
	Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y Lectoescritura	6	OB
	Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica	6	OB
	Desarrollo Emocional y Social	6	FB
	Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía	6	FB
	Fundamentos de la Educación Artística, Plástica y Visual en la Educación Infantil	6	OB
	Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil	6	FB
	Habilidades de Comunicación Oral y Escrita	6	FB
	Lengua Extranjera I (Francés o Inglés)	6	OB
	Sociología de la Educación	6	FB
SEGUNDO	Bases Psicopedagógicas para la Inclusión de los Alumnos con Necesidades Específicas	9	FB
	Didáctica General	6	FB
	Lengua Extranjera II (Francés o Inglés)	6	OB
	Literatura Infantil	6	OB
	Organización del Centro y del Aula	9	FB
	Políticas Educativas de la Unión Europea	6	FB
	Prácticum I	6	PE
	Psicología de la Educación	6	FB
TERCERO	Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Infantil	6	FB
	Conocimiento del Medio Natural en el Currículo de Educación Infantil	6	OB
	Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Infantil	6	OB
	Educación Física en la Etapa Infantil y Fundamentos Didácticos	6	OB
	Educación Musical en la Etapa Infantil	6	OB
	Infancia, Salud y Alimentación	12	FB
	Observación Sistemática y Métodos de Investigación en Educación	6	FB
	Orientación y Asesoramiento a las Familias	6	FB
	Prácticum II	12	PE
	Optativas	27	OP
CUARTO	Prácticum III (Genérico 18 ECTS + Mención 9 ECTS)	27	PE
	Trabajo Fin de Grado	6	TFG

Nota. (1) Como Lengua Extranjera se puede elegir entre Francés o Inglés.

Tabla D.2. Plan de Estudios de Graduado en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Aprendizaje y Desarrollo Infantil I	6	FB
	Aprendizaje y Desarrollo Infantil II	6	FB
	Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa	6	FB
	Didáctica General	6	FB
	Educación para la Igualdad y la Ciudadanía	6	FB
	Habilidades de Comunicación Oral y Escrita	6	OB
	Matemáticas y su Didáctica I	6	OB
	Sociología de la Educación	6	FB
	Teoría y Política de la Educación	6	FB
	TIC Para La Sociedad Digital	6	FB
SEGUNDO	Didáctica de la Lengua Española	6	OB
	Fundamentos de la Expresión Artística, Plástica y Visual en Primaria	9	OB
	Las Ciencias Experimentales en la Educación Primaria	6	OB
	Las Ciencias Sociales en la Educación Primaria	6	OB
	Lengua Extranjera I (Inglés o Francés)	6	OB
	Literatura Española, Literatura Infantil y Educación Literaria	9	OB
	Matemáticas y su Didáctica II	6	OB
	Organización Escolar	6	FB
TERCERO	Prácticum I	6	PE
	Didáctica de las Ciencias Experimentales	6	OB
	Didáctica de las Ciencias Sociales	6	OB
	Educación Física y Fundamentos Didácticos	9	OB
	Investigación, Innovación y Evaluación	6	FB
	Lengua Extranjera II (Inglés o Francés)	6	OB
	Matemáticas y su Didáctica III	6	OB
	Música en Primaria	9	OB
CUARTO	Prácticum II	12	PE
	Optativas	27	OP
	Prácticum III (Genérico 15 ECTS + Mención 12 ECTS)	27	PE
	Trabajo Fin de Grado	6	TFG

Tabla D.3. Plan de Estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad Complutense

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Didáctica e Innovación Curricular	6	FB
	Historia y Corrientes Internacionales de la Educación	6	FB
	Métodos de Investigación Educativa	6	FB
	Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos	6	FB
	Orientación Educativa y Acción Tutorial	6	FB
	Psicobiología de la Educación	6	FB
	Psicología de la Educación	6	FB
	Psicología del Desarrollo	6	FB
	Sociología de la Educación	6	FB
	Teoría de la Educación	6	FB
SEGUNDO	Adquisición y Desarrollo del Lenguaje	10	FB
	Creatividad y Educación	6	FB
	Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático y su Didáctica I	6	OB
	Desarrollo Psicomotor	6	FB
	Fundamentos de Ciencias Sociales	6	OB
	Optativa 1	6	OP
	Optativa 2	6	OP
	Prácticum I	8	PE
	Trastornos y Dificultades del Aprendizaje en la Infancia	6	FB
TERCERO	Conocimiento del Medio Natural	6	OB
	Desarrollo de la Expresión Musical	6	FB
	Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático y su Didáctica II	6	OB
	Didáctica de la Motricidad Infantil	6	OB
	Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil	6	OB
	Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés o Francés)	6	OB
	Fundamentos de la Educación Artística	6	OB
	Optativa 3	6	OP
	Optativa 4	6	OP
	Prácticum II	6	PE
CUARTO	Didáctica de la Expresión Musical en Educación Infantil	6	OB
	Fundamentos y Didáctica de la Alimentación	6	FB
	Lectura, Escritura y Literatura Infantil	6	OB
	Optativa 5	6	OP
	Prácticum III	30	PE
	Trabajo Fin de Grado	6	TFG

Tabla D.4. Plan de Estudios del Graduado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad Complutense

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Didáctica e Innovación Curricular	6	FB
	Historia y Corrientes Internacionales de la Educación	6	FB
	Métodos de Investigación Educativa	6	FB
	Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos	6	FB
	Orientación Educativa y Acción Tutorial	6	FB
	Psicobiología de la Educación	6	FB
	Psicología de la Educación	6	FB
	Psicología del Desarrollo	6	FB
	Sociología de la Educación	6	FB
	Teoría de la Educación	6	FB
SEGUNDO	Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés o Francés)	4	OB
	Educación Física y su Didáctica	4	OB
	Fundamentos y Didáctica de Geografía	6	OB
	Fundamentos y Didáctica de la Física	6	OB
	Lengua Extranjera (Inglés o Francés)	6	OB
	Matemáticas y su Didáctica I	6	OB
	Música en Educación Primaria	6	OB
	Optativa 1	6	OP
	Optativa 2	6	OP
	Prácticum I	8	PE
TERCERO	Didáctica de la Lengua	6	OB
	Fundamentos de la Educación Artística	6	OB
	Fundamentos y Didáctica de la Historia	6	OB
	Fundamentos y Didáctica de la Historia Del Arte	6	OB
	Fundamentos y Didáctica de Química y Geología	6	OB
	Lengua Española	6	OB
	Matemáticas y su Didáctica II	6	OB
	Optativa 3	6	OP
	Optativa 4	6	OP
	Prácticum II	6	PE
CUARTO	Fundamentos y Didáctica de la Biología	6	OB
	Literatura y Educación	6	OB
	Matemáticas y su Didáctica III	6	OB
	Optativa 5	6	OP
	Prácticum III	30	PE
	Trabajo Fin de Grado	6	TFG

Tabla D.5. Plan de Estudios de Graduado en Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alcalá

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Comunicación y Medios Socioculturales: Enseñanza y Aprendizaje	6	FB
	Diagnóstico Pedagógico y Técnicas de Observación en el Aula de Educación Infantil	6	FB
	Didáctica	6	FB
	Evolución Histórica y Sistemas Contemporáneos de Educación Infantil	6	FB
	Filosofía, Ética y Educación Moral	6	FB
	Organización de las Instituciones Educativas	6	FB
	Orientación e Intervención Tutorial	6	FB
	Psicología de la Educación	6	FB
	Psicología del Desarrollo	6	FB
	Sociología de la Educación	6	FB
SEGUNDO	Atención Temprana: Fundamentos y Recursos	6	FB
	El Juego Musical: Expresión y Percepción	6	OB
	Fundamentos Psicológicos de Atención a la Diversidad	6	FB
	La Innovación Educativa	6	FB
	Lengua Extranjera para Educación Infantil	6	OB
	Prácticum I	8	PE
	Procesos de Aprendizaje: Desarrollo de las Habilidades Comunicativas	8	FB
	Promoción de la Salud y Hábitos Saludables	8	FB
	Psicología y Contextos Educativos	6	FB
TERCERO	Artes Plásticas y Visuales en Educación Infantil	6	OB
	Enseñanza y Aprendizaje de la Matemática	8	OB
	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza	8	OB
	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales	8	OB
	Optativa 1	6	OP
	Optativa 2	6	OP
	Prácticum II	12	PE
	Psicomotricidad Infantil	6	OB
CUARTO	Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura	6	OB
	Optativa 3	6	OP
	Optativa 4	6	OP
	Prácticum III	18	PE
	Proyectos para la Expresión Integral en Infantil	6	OB
	Trabajo Fin de Grado	12	TFG
	Transversal Universidad	6	OP

Tabla D.6. Plan de Estudios de Graduado en Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Alcalá

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Comunicación y Medios Socioculturales: Enseñanza y Aprendizaje	6	FB
	Didáctica	6	FB
	Filosofía, Ética y Educación Moral	6	FB
	Geografía General	6	OB
	Lengua Española y su Didáctica	6	OB
	Organización de las Instituciones Educativas	6	FB
	Procesos de Aprendizaje: Desarrollo de Habilidades Comunicativas	6	FB
	Psicología de la Educación	6	FB
	Psicología del Desarrollo	6	FB
	Sociología de la Educación	6	FB
SEGUNDO	Ciencias de la Materia y la Energía	8	OB
	Ciencias de la Tierra y de la Vida	8	OB
	Formación Vocal e Instrumental: Recursos Didácticos	6	OB
	Fundamentos Psicológicos de Atención a la Diversidad	6	FB
	La Innovación Educativa: Perspectivas Contemporáneas	6	FB
	Lengua Extranjera I	6	OB
	Lengua Extranjera II	6	OB
	Matemáticas I	6	OB
	Prácticum I	8	PE
TERCERO	Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza	6	OB
	Didáctica de las Ciencias Sociales	6	OB
	Didáctica de las Matemáticas	6	OB
	El lenguaje Plástico y Visual: Recursos y Aplicaciones	6	OB
	Historia de España	6	OB
	Literatura Española y su Didáctica	6	OB
	Matemáticas II	6	OB
	Optativa 1	6	OP
	Prácticum II	12	PE
CUARTO	Educación Física y su Didáctica	6	OB
	Optativa 2	6	OP
	Optativa 3	6	OP
	Optativa 4	6	OP
	Optativa 5 (Transversal universidad)	6	OP
	Prácticum III	18	PE
	Trabajo Fin de Grado	12	TFG

Tabla D.7. Plan de Estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Didáctica de la Innovación Curricular	6	FB
	Historia y Corrientes Internacionales de la Educación	6	FB
	Métodos de Investigación Educativa	6	FB
	Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos	6	FB
	Orientación Educativa y Acción Tutorial	6	FB
	Psicobiología de la Educación	6	FB
	Psicología de la Educación	6	FB
	Psicología del Desarrollo	6	FB
	Sociología de la Educación	6	FB
	Teoría de la Educación	6	FB
SEGUNDO	Adquisición y Desarrollo del Lenguaje	10	FB
	Creatividad y Educación	6	FB
	Desarrollo del Pensamiento Lógico-Matemático y su Didáctica I	6	DD
	Desarrollo Psicomotor	6	FB
	Fundamentos de las Ciencias Sociales	6	DD
	Optativa 1: Fundamentos de Teología y Contenidos Teológicos en Educación Infantil	6	OP
	Optativa 2	6	OP
	Prácticum I	8	PE
	Trastornos y Dificultades del Aprendizaje en la Infancia	6	FB
TERCERO	Conocimiento del Medio Natural	6	DD
	Desarrollo de la Expresión Musical	6	FB
	Desarrollo del Pensamiento Lógico-Matemático y su Didáctica II	6	DD
	Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés)	6	DD
	Didáctica de la Motricidad Infantil	6	DD
	Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil	6	DD
	Fundamentos de Educación Artística	6	DD
	Optativa 3	6	OP
	Optativa 4	6	OP
	Prácticum II	6	PE
CUARTO	Didáctica de la Expresión Musical en Educación Infantil	6	DD
	Fundamentos y Didáctica de la Alimentación	6	FB
	Lectura, Escritura y Literatura Infantil	6	DD
	Optativa 5	6	OP
	Prácticum III	30	PE
	Trabajo Fin de Grado	6	TFG

Tabla D.8. Plan de Estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Didáctica de la Innovación Curricular	6	FB
	Historia y Corrientes Internacionales de la Educación	6	FB
	Métodos de Investigación Educativa	6	FB
	Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos	6	FB
	Orientación Educativa y Acción Tutorial	6	FB
	Psicobiología de la Educación	6	FB
	Psicología de la Educación	6	FB
	Psicología del Desarrollo	6	FB
	Sociología de la Educación	6	FB
	Teoría de la Educación	6	FB
SEGUNDO	Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés)	4	DD
	Educación Física y su Didáctica	6	PE
	Fundamentos y Didáctica de Geografía	6	DD
	Fundamentos y Didáctica de la Física	6	DD
	Lengua Extranjera (Inglés)	6	DD
	Matemáticas y su Didáctica I	6	DD
	Música en Educación Primaria	6	DD
	Optativa 1: Fundamentos de Teología y Contenidos Teológicos en Educación Primaria	6	OP PROPIA
	Optativa 2	6	OP
	Prácticum I	8	PE
TERCERO	Didáctica de la Lengua Española	6	DD
	Fundamentos de la Educación Artística	6	DD
	Fundamentos y Didáctica de la Historia	6	DD
	Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte	6	DD
	Fundamentos y Didáctica de Química y la Geología	6	DD
	Lengua Española	6	DD
	Matemáticas y su Didáctica II	6	DD
	Optativa 3	6	OP
	Optativa 4	6	OP
	Prácticum II	6	PE
CUARTO	Fundamentos y Didáctica de la Biología	6	DD
	Literatura y Educación	6	DD
	Matemáticas y su Didáctica III	6	DD
	Optativa 5	6	OP
	Prácticum III	30	PE
	Trabajo Fin de Grado	6	TFG

Tabla D.9. Plan de Estudios del Grado en Magisterio de Educación Infantil en CES-Don Bosco

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Didáctica de la Innovación Curricular	6	FB
	Historia y Corrientes Internacionales en Educación	6	FB
	Hecho religioso, Biblia y Revelación Cristiana	6	PROPIA
	Métodos de Investigación Educativa	6	FB
	Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos	6	FB
	Orientación Educativa y Acción Tutorial	6	FB
	Psicobiología de la Educación	6	FB
	Psicología de la Educación	6	FB
	Psicología del Desarrollo	6	FB
	Sociología de la Educación	6	FB
	Teoría de la Educación	6	FB
SEGUNDO	Adquisición y Desarrollo del Lenguaje	10	FB
	Creatividad y Educación	6	FB
	Cristología y Escatología	6	PROPIA
	Desarrollo del Pensamiento Lógico-Matemático y su Didáctica I	6	OB
	Desarrollo Psicomotor	6	FB
	Fundamentos de Ciencias Sociales	6	DD
	Optativa 1	6	OP
	Optativa 2	6	OP
	Prácticum I	8	PE
	Trastornos y Dificultades del Aprendizaje en la Infancia	6	OB
	Conocimiento del Medio Natural	6	OB
TERCERO	Desarrollo de la Expresión Musical	6	FB
	Desarrollo del Pensamiento Lógico-Matemático y su Didáctica II	6	OB
	Didáctica de la Motricidad Infantil	6	OB
	Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil	6	OB
	Eclesiología y Moral	6	PROPIA
	Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés)	6	OB
	Fundamentos de la Educación Artística	6	OB
	Optativa 3	6	OP
	Optativa 4	6	OP
	Prácticum II	6	PE
	Didáctica de la Expresión Musical en Educación Infantil	6	OB
CUARTO	Fundamentos y Didáctica de la Alimentación	6	FB
	Lectura, Escritura y Literatura Infantil	6	OB
	Optativa 5	6	OP
	Pedagogía y didáctica de la Religión en la Escuela	6	PROPIA
	Prácticum III	30	PE
	Trabajo Fin de Grado	6	TFG

Nota. En color sombreado se muestran las asignaturas impartidas en inglés (plan de estudios bilingüe).

Tabla D.10. Plan de Estudios del Grado en Magisterio de Educación Primaria en CES-Don Bosco

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Didáctica e Innovación Curricular	6	FB
	Historia y Corrientes Internacionales en Educación	6	FB
	Hecho religioso, Biblia y Revelación Cristiana	6	PROPIA
	Métodos de Investigación Educativa	6	FB
	Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos	6	FB
	Orientación Educativa y Acción Tutorial	6	FB
	Psicobiología de la Educación	6	FB
	Psicología de la Educación	6	FB
	Psicología del Desarrollo	6	FB
	Sociología de la Educación	6	FB
	Teoría de la Educación	6	FB
	Cristología y Escatología	6	PROPIA
SEGUNDO	Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés)	4	OB
	Optativa 1	6	OP
	Optativa 2	6	OP
	Educación Física y su Didáctica	6	OB
	Fundamentos y Didáctica de Geografía	6	OB
	Fundamentos y Didáctica de la Física	6	OB
	Lengua Extranjera (Inglés)	6	OB
	Matemáticas y su Didáctica I	6	OB
	Música en Educación Primaria	6	OB
	Prácticum I	10	PE
	Didáctica de la Lengua Española	6	OB
	Optativa 3	6	OP
TERCERO	Optativa 4	6	OP
	Eclesiología y Moral	6	PROPIA
	Fundamentos de Educación Artística	6	OB
	Fundamentos y Didáctica de la Historia	6	OB
	Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte	6	OB
	Fundamentos y Didáctica de Química y Geología	6	OB
	Lengua Española	6	OB
	Matemáticas y su Didáctica II	6	OB
	Prácticum II	6	PE
	Fundamentos y Didáctica de la Biología	6	OB
	Literatura y Educación	6	OB
	Matemáticas y su Didáctica III	6	OB
CUARTO	Optativa 5	6	OP
	Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Escuela	6	PROPIA
	Prácticum III	26	PE
	Trabajo Fin de Grado	6	TFG

Nota. En color sombreado se muestran las asignaturas impartidas en inglés (plan de estudios bilingüe).

Tabla D.11. Plan de Estudios del Graduado en Magisterio de Educación Infantil en Cardenal Cisneros

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Comunicación y Medios Socioculturales: Enseñanza y Aprendizaje	6	FB
	Diagnóstico Pedagógico y Técnicas de Observación en el Aula de Educación Infantil	6	FB
	Didáctica	6	FB
	Evolución Histórica y Sistemas Contemporáneos de Educación Infantil	6	FB
	Filosofía, Ética y Educación Moral	6	FB
	Organización de las Instituciones Educativas	6	FB
	Orientación e Intervención Tutorial	6	FB
	Psicología de la Educación	6	FB
	Psicología del Desarrollo	6	FB
SEGUNDO	Sociología de la Educación	6	FB
	Atención Temprana: Fundamentos y recursos	6	FB
	El Juego Musical: Expresión y Percepción	6	OB
	Fundamentos Psicológicos de Atención a la Diversidad	6	FB
	La Innovación Educativa	6	FB
	Lengua Extranjera para Educación Infantil	6	OB
	Prácticum I	8	PE
	Procesos de Aprendizaje: Desarrollo de las Habilidades Comunicativas	8	FB
	Promoción de la Salud y Hábitos Saludables	8	FB
TERCERO	Psicología y Contextos Educativos	6	FB
	Artes Plásticas y Visuales en Educación Infantil	6	OB
	Enseñanza y Aprendizaje de la Matemática	8	OB
	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza	8	OB
	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales	8	OB
	Optativa 1	6	OP
	Optativa 2	6	OP
	Prácticum II	12	PE
	Psicomotricidad Infantil	6	OB
CUARTO	Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura	6	OB
	Optativa 3	6	OP
	Optativa 4	6	OP
	Optativa 5 (Transversal Universidad)	6	OP
	Prácticum III	18	PE
	Proyectos para la Expresión Integral en Infantil	6	OB
	Trabajo Fin De Grado	12	TFG

Nota. En color sombreado se muestran las asignaturas impartidas en inglés (plan de estudios bilingüe).

Tabla D.12. Plan de Estudios del Graduado en Magisterio de Educación Primaria en Cardenal Cisneros

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Comunicación y Medios Socioculturales: Enseñanza y Aprendizaje	6	FB
	Didáctica	6	FB
	Filosofía, Ética y Educación Moral	6	FB
	Geografía General	6	OB
	Lengua Española y su Didáctica	6	OB
	Organización de las Instituciones Educativas	6	FB
	Procesos de aprendizaje: Desarrollo de habilidades comunicativas	6	FB
	Psicología de la Educación	6	FB
	Psicología del Desarrollo	6	FB
	Sociología de la Educación	6	FB
SEGUNDO	Ciencias de la Materia y la Energía	8	OB
	Ciencias de la Tierra y de la Vida	8	OB
	Formación Vocal e Instrumental: Recursos Didácticos	6	OB
	Fundamentos Psicológicos de Atención a la Diversidad	6	FB
	La Innovación Educativa: Perspectivas Contemporáneas	6	FB
	Lengua Extranjera I	6	OB
	Lengua Extranjera II	6	OB
	Matemáticas I	6	OB
	Prácticum I	8	PE
TERCERO	Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza	6	OB
	Didáctica de las Ciencias Sociales	6	OB
	Didáctica de las Matemáticas	6	OB
	El Lenguaje Plástico y Visual: Recursos y Aplicaciones	6	OB
	Historia de España	6	OB
	Literatura Española y su Didáctica	6	OB
	Matemáticas II	6	OB
	Optativa 1	6	OP
	Practicum II	12	PE
CUARTO	Educación Física y su Didáctica	6	OB
	Optativa 2	6	OP
	Optativa 3	6	OP
	Optativa 4	6	OP
	Optativa 5 (Transversal universidad)	6	OP
	Prácticum III (sin mención)	18	PE
	Trabajo Fin de Grado	12	TFG

Nota. En color sombreado se muestran las asignaturas impartidas en inglés (plan de estudios bilingüe).

Tabla D.13. Plan de Estudios del Graduado en Educación Infantil en la Universidad San Pablo-CEU

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Antropología	6	OB
	Fundamentos de Lengua para el Maestro de Educación Infantil	6	OB
	Fundamentos Didácticos de la Enseñanza I	6	FB
	Fundamentos Didácticos de la Enseñanza II	6	FB
	Organización del Tiempo de los Materiales y del Espacio Escolar	6	FB
	Psicología del Aprendizaje	6	FB
	Psicología del Desarrollo de 0 a 6 años	6	FB
	Religión, Cultura y Valores	6	PROPIA
	Sociedad, Familia y Escuela	6	FB
	Teoría de la Educación	6	FB
	Dificultades del Aprendizaje	6	FB
SEGUNDO	Doctrina Social de la Iglesia	6	OB
	El Mensaje Cristiano	6	OB
	Historia de los Grandes Proyectos Educativos	6	FB
	Inglés	6	OB
	La Escuela de Educación Infantil	6	FB
	Metodología de la Didáctica, la Innovación Educativa, las TIC y la Investigación I	6	FB
	Metodología de la Didáctica, la Innovación Educativa, las TIC y la Investigación II	6	FB
	Trastornos del Desarrollo I	6	FB
	Trastornos del Desarrollo II	6	FB
	Aprendizaje de las Matemáticas I	6	OB
	Aprendizaje de las Matemáticas II	4	OB
TERCERO	Desarrollo de la Educación Visual y Plástica y su Didáctica	6	OB
	Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica	6	OB
	Didáctica de la Lengua I	6	OB
	Didáctica de la Lengua II	6	OB
	Infancia, Salud y Alimentación	6	OB
	Prácticum I	20	PE
	Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza	6	OB
	Aprendizaje de las Ciencias Sociales	6	OB
CUARTO	Desarrollo Psicomotor	6	OB
	Didáctica de la Literatura Infantil	6	OB
	Observación Sistemática y Análisis de Contextos	6	OB
	Prácticum II	24	PE
	Trabajo Fin de Grado	6	TFG

Tabla D.14. Plan de Estudios del Graduado en Educación Primaria en la Universidad San Pablo-CEU

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Antropología	6	OB
	Fundamentos de Ciencias Sociales para el Maestro de Primaria	6	OB
	Fundamentos de Lengua para el Maestro de Primaria	6	OB
	Fundamentos Didácticos de la enseñanza I	6	FB
	Fundamentos Didácticos de la enseñanza II	6	FB
	Psicología del Aprendizaje	6	FB
	Psicología del Desarrollo de 6 a 12 años	6	FB
	Religión, Cultura y Valores	6	OB
	Sociedad, Familia y Escuela	6	FB
	Teoría de la Educación	6	FB
SEGUNDO	Aprendizaje y Didáctica de la Lengua en Primaria	6	OB
	Aprendizaje y Didáctica de las Ciencias Sociales en Primaria	6	OB
	Dificultades del Aprendizaje	6	FB
	Fundamentos de Matemáticas para el Maestro de Primaria	6	OB
	Historia de los Grandes Proyectos Educativos	6	FB
	Inglés	6	FB
	Innovación educativa, TIC y Metodología de la Investigación	6	FB
	Organización Escolar	6	FB
	Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Escuela	6	OB PROPIA
	Sociedad, Familia y Escuela II (Doctrina Social de la Iglesia)	6	OB
TERCERO	Aprendizaje y Didáctica de las Matemáticas en Primaria	6	OB
	CLIL (<i>Content and Language Integrated Learning</i>) y Recursos y Materiales en el Aula de Lengua Extranjera	6	OP
	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical	6	OB
	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Plástica Y Visual	6	OB
	Fundamentos de Ciencias Experimentales para el Maestro de Primaria	6	OB
	Intensificación en Aprendizaje y Didáctica de la Lengua	6	OP
	Intensificación en Aprendizaje y Didáctica de las Matemáticas	6	OP
	Literatura, Literatura Infantil y Fomento del Hábito Lector	4	OB
	Morfosintaxis, Semántica y Fonética del Inglés	6	OP
	Prácticum I	20	PE
CUARTO	Aprendizaje y didáctica de las Ciencias Experimentales en Primaria	6	OB
	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física	6	OB
	Intensificación en Aprendizaje y Didáctica de la Educación Artística	6	OP
	Intensificación en Aprendizaje y Didáctica de la Religión: El Mensaje Cristiano	6	OP
	Intensificación en Aprendizaje y Didáctica de la Religión: Iglesia, Sacramentos y Moral	6	OP
	Intensificación en Aprendizaje y Didáctica de las CC.EE.	6	OP
	Intensificación en Aprendizaje y Didáctica de las CC.SS.	6	OP
	Intensificación en Tutoría y Orientación	6	OP
	Lengua Extranjera y su Didáctica I	9	OP
	Lengua Extranjera y su Didáctica II	9	OP
	Prácticum II	24	PE
	Trabajo Fin de Grado	6	TFG

Tabla D.15. Plan de Estudios del Graduado en Educación Infantil en COMILLAS

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Didáctica General	6	FB
	Diversidad, Interculturalidad y Educación Inclusiva	4.5	FB
	El Profesorado y la Organización del Centro Escolar	6	FB
	Expresión Oral y Escrita	4.5	DD
	Historia de la Infancia y su Escolarización	4.5	FB
	Inglés para el Aula I / English for Education I	9	FE-OP
	Pensamiento Educativo Contemporáneo	3	FB
	Prácticum I	6	PE
	Procesos Psicoeducativos Básicos	6	FB
	Psicología del Desarrollo en la Edad Escolar (0-6)	6	FB
	Religión, Cultura y Valores	6	PROPIA
	Sociedad, Cultura y Educación	4.5	FB
SEGUNDO	Autonomía Personal y Salud Infantil	4.5	FB
	Didáctica en Educación Infantil	6	FB
	Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo	6	FB
	El Currículo de Educación Infantil	9	6 DD
	El Mensaje Cristiano	3	1 FB + 2 DD
	El Mensaje Cristiano II		
	Inglés para el Aula II / English for Education II	6	FE-OP
	Metodología de Investigación e Innovación Educativa	4.5	FB
	Observación e Investigación en Educación Infantil	3	FB
	Prácticum II	10	PE
	Recursos para la Respuesta Educativa a las Dificultades de Aprendizaje	6	FB
	Taller de Habilidades Docentes y Profesionales I	2	PE
TERCERO	Antropología Filosófico-Educativa	4.5	FB
	Aprendizaje de la Lengua y la Lectoescritura y su Didáctica	9	DD
	Aprendizaje del Conocimiento del Medio y su Didáctica	6	DD
	Content and Language Integrated Learning I	6	FE-OP
	Desarrollo de la Personalidad Docente	3	FB
	El desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica	6	DD
	Iglesia y Moral	3	FB
	La Iglesia y los Sacramentos	3	
	Orientación y Asesoramiento Educativo a las Familias	6	FB
	Prácticum III	10	PE
	Respuesta Educativa a los Problemas del Bienestar Infantil	4.5	FB
	Taller de Habilidades Docentes y Profesionales II	2	PE
CUARTO	Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación Infantil	4.5	DD 3
	Content and Language Integrated Learning II (CLIL II)	5	0.5 DD + 4.5 FE-OP
	Educación Corporal y su didáctica	4.5	DD
	Educación Musical y su didáctica	4.5	DD
	Educación Plástica y su didáctica	4.5	DD
	La Educación Infantil en España y en Europa	4.5	FB
	Literatura Infantil y Animación a la Lectura	4.5	DD
	Pedagogía y Didáctica de la Religión	3	FB
	Pedagogía y didáctica de la religión II	3	
	Prácticum IV	10	PE
	Taller de Habilidades Docentes y Profesionales III	2	PE
	Teaching English as a Foreign Language	5	0.5 DD + 4.5 FE-OP
	Trabajo Fin de Grado	8	TFG

Tabla D.16. Graduado en Educación Primaria en COMILLAS

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Actualización científica y Currículo de Ciencias Experimentales	4.5	DD
	Actualización científica y Currículo en Ciencias Sociales	4.5	DD
	Didáctica General	6	FB
	El Profesorado y la Organización del Centro Escolar	6	FB
	Expresión Oral y Escrita	4.5	DD
	Inglés para el Aula I / English for Education I	9	FE-OP
	Pensamiento Educativo Contemporáneo	3	FB
	Prácticum I	6	PE
	Procesos Psicoeducativos Básicos	6	FB
	Psicología del Desarrollo en la Edad Escolar	6	FB
	Religión, Cultura y Valores	6	PROPIA
	Sociedad, Cultura y Educación	4.5	FB
SEGUNDO	Actualización científica y Currículo en Lengua Española	6	DD
	Actualización científica y Currículo en Matemáticas	9	DD
	Colaboración Escuela-Familia	6	FB
	Dificultades de Aprendizaje y Educación Inclusiva	6	FB
	El Mensaje Cristiano	3	DD
	Historia de la Educación Española Contemporánea	3	FB
	Inglés para el aula II / English for Education II	6	FE-OP
	Las Ciencias Sociales en el Aula de Primaria	4.5	DD
	Métodos de Investigación e Innovación Educativa	4.5	FB
	Prácticum II	10	PE
	Taller de Habilidades Docentes y Profesionales I	2	PE
TERCERO	Actualización Científica y Currículo en Educación Física	4.5	DD
	Antropología filosófico-educativa	4.5	DD
	Content and Language Integrated Learning I (CLIL I)	6	FE-OP
	Desarrollo de la Personalidad Docente	3	FB
	Educación Plástica y Visual y su Didáctica	4.5	DD
	Iglesia y moral	3	FB
	La Educación Física en Primaria	4.5	DD
	La Iglesia y los Sacramentos	3	PROPIA
	Las Ciencias Experimentales en el Aula de Primaria	4.5	DD
	Las Matemáticas en el aula de Primaria	4.5	DD
	Lengua Española en el aula de Primaria	4.5	DD
	Literatura Infantil y Animación a la Lectura	4.5	DD
	Prácticum III	10	PE
	Taller de Habilidades Docentes y Profesionales II	2	PE
CUARTO	Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación Primaria	4.5	DD
	Content and Language Integrated Learning II (CLIL II)	5	0,5 DD 4,5 FE-OP
	Educación Musical y su Didáctica	4.5	DD
	Gestión de procesos de aula	3	FB
	Investigación e Innovación en el Aprendizaje de CC. Sociales	3	DD
	Investigación e Innovación en el Aprendizaje de Lengua Española	3	DD
	Investigación e Innovación en el Aprendizaje de Matemáticas	4.5	DD
	Investigación e Innovación en la Enseñanza de CC. Experimentales	4.5	DD
	Pedagogía y didáctica de la religión	3	DD
	Prácticum IV	10	PE
	Taller de Habilidades Docentes y Profesionales III	2	PE
	Teaching English as a Foreign Language	5	0.5 DD 4.5 FE-OP
	Trabajo Fin de Grado	8	TFG

Tabla D.17. Plan de Estudios del Graduado en Educación Infantil en la Universidad Francisco de Vitoria

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Autonomía Personal y Salud	6	FB
	Desarrollo de la Expresión Artística	6	OB
	Didáctica General	6	FB
	Historia de Occidente	6	OB
	Hombre, Familia, Escuela y Sociedad	6	FB
	Observación y Evaluación en Educación Infantil	6	FB
	Organización del Centro de Educación Infantil	6	FB
	Psicología de la Educación	6	FB
	Sociología de la Educación	6	FB
	Técnicas de Comunicación Eficaz	6	FB
SEGUNDO	Desarrollo Psicomotor	8	FB
	Desarrollo Socioafectivo	8	FB
	Desarrollo de Habilidades Lingüísticas I	4	OB
	Dificultades del Aprendizaje	6	FB
	Educación para la Responsabilidad Social	6	FB
	Educación y Atención a la Diversidad	6	FB
	Historia de las Teorías y los Sistemas Educativos Contemporáneos	6	FB
	Metodología del Juego	4	OB
	Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	6	FB
	Orientación Escolar y Atención a las familias	6	FB
TERCERO	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	6	OB
	Desarrollo de Habilidades lingüísticas II	6	OB
	Desarrollo del pensamiento lógico-matemático	6	OB
	Inglés	6	OB
	Literatura y Valores	6	OB
	Optativa 1	6	OP
	Optativa 2	6	OP
	Prácticum I	18	PE
CUARTO	Didáctica de la Lengua Extranjera	6	OB
	Educación desde el Evangelio	6	OB
	Ética y Deontología	4	OB
	Optativa 3	6	OP
	Optativa 4	6	OP
	Prácticum II	26	PE
	Trabajo Fin de Grado	6	TFG

Tabla D.18. Plan de Estudios Graduado en Educación Primaria en la Universidad Francisco de Vitoria

	ASIGNATURA	CRÉDITOS	CARÁCTER
PRIMERO	Bases Metodológicas de la Investigación Educativa	6	FB
	Didáctica general	6	FB
	Educación Artística y su Didáctica	6	OB-DD
	Educación Física y su Didáctica	6	OB-DD
	Historia de Occidente	6	OB-DD
	Hombre, Familia, Escuela y Sociedad	6	FB
	Inglés I	6	OB-DD
	Psicología de la Educación	6	FB
	Sociología de la Educación	6	FB
	Técnicas de Comunicación Eficaz	6	FB
SEGUNDO	Ciencias Sociales y su Didáctica	6	OB-DD
	Educación para la Responsabilidad Social	6	FB
	Educación y Atención a la Diversidad	6	FB
	Historia de las Teorías y los Sistemas Educativos Contemporáneos	6	FB
	Lengua Extranjera y su Didáctica	6	OB-DD
	Lengua y Literatura y su Didáctica I	6	OB-DD
	Matemáticas y su Didáctica I	6	OB-DD
	Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	6	OB-DD
	Organización del Centro Escolar	6	FB
TERCERO	Orientación Escolar y Atención a las Familias	6	FB
	Ciencias Experimentales y su Didáctica	6	OB-DD
	Inglés II	6	OB-DD
	Lengua y Literatura y su Didáctica II	6	OB-DD
	Literatura y Educación en Valores	6	OB-DD
	Matemáticas y su Didáctica II	6	OB-DD
	Optativa 1	6	OP
	Optativa 2	6	OP
	Prácticum I	18	PE
CUARTO	Educación desde el Evangelio	6	OB-DD
	Ética y Deontología	4	OB-DD
	Inglés III	6	OB-DD
	Optativa 3	6	OP
	Optativa 4	6	OP
	Prácticum II	26	PE
	Trabajo Fin de Grado	6	TFG

Anexo E

Notas de corte de acceso a las titulaciones de grado en Educación Infantil y grado de Educación Primaria

Aclaraciones sobre la Tablas E.1 - E.4:

Las tablas que se presentan a continuación son de elaboración propia en base a la información recogida en el buscador de la página web del Ministerio de Educación dedicada a *Qué estudiar y dónde en la universidad (QEDU)*, cuya reseña se puede consultar en el apartado de Referencias Bibliográficas de este trabajo de investigación.

La leyenda de las siglas que se muestra en las tablas es la siguiente (Cuadro E.1):

Cuadro E.1. Leyenda de las Tablas E.1 a E.4

TÉRMINOS	EXPLICACIÓN
Nota media de admisión	Es la nota media de admisión de los estudiantes que han accedido a ese grado a través de bachillerato. Nota de Admisión = (Nota de acceso + ponderaciones de materias de la fase específica)
Notas de corte	Es la calificación a partir de la cual se pudo acceder a los estudios indicados por el cupo general. Esta nota se fija cada año al final del proceso de matrícula en función de las plazas ofertadas para cada estudio y las notas de admisión obtenidas por los estudiantes que se han preinscrito. La nota de corte es la del último alumno que obtiene plaza en un estudio determinado por el cupo general.
n/d	Dato no disponible por no contar con población suficiente que garantice un valor consistente
Rendimiento medio	Porcentaje de créditos aprobados respecto a los créditos matriculados por los estudiantes de la titulación. Para el cálculo de tasas de rendimiento solo se tienen en cuenta estudiantes que han accedido a través de bachillerato o F.P.

Tabla E.1. Tabla resumen de las notas de corte por titulación de las universidades participantes en este estudio en el curso académico de la aplicación del cuestionario (2011-12)

CENTRO	GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL		GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
	NOTA DE CORTE JUNIO	NOTA DE CORTE SEPTIEMBRE	NOTA DE CORTE JUNIO	NOTA DE CORTE SEPTIEMBRE
U. AUTÓNOMA DE MADRID	7.14	-	7.00	-
U. COMPLUTENSE DE MADRID	7.73	-	7.46	-
U. DE ALCALÁ	6.64	-	6.780	-
CENTRO UNIVERSITARIO CARDENAL CISNEROS	5.0	5.0	5.0	5.0
ESCUELA UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE E.G.B. ESCUNI	5.0	5.0	5.0	5.0
CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DON BOSCO	5.0	5.0	5.0	5.0
U. FRANCISCO DE VITORIA	-	-	-	-
U. PONTIFICIA COMILLAS	-	-	-	-
U. SAN PABLO- CEU	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de UAM (2015)

Anexos

Tabla E.2. Notas de corte y de admisión por Ciudades y Comunidades Autónomas en Educación Infantil y en Educación Primaria (Curso 2014/15)

COMUNIDAD / CIUDAD AUTÓNOMA	GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL		GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
	NOTA DE CORTE 2014/2015	NOTA MEDIA DE ADMISIÓN 2014/2015	NOTA DE CORTE 2014/2015	NOTA MEDIA DE ADMISIÓN 2014/2015
ANDALUCIA	5.69	7.07	5.68	7.16
ARAGON	6.2	7.88	5.98	7.72
ASTURIAS	5.25	6.35	5.11	6.27
BALEARES	5.26	8.16	5.02	7.63
CANARIAS	7.54	8.01	6.87	7.29
CANTABRIA	5.43	8.16	5.5	7.78
CASTILLA-LA MANCHA	5.59	6.4	5.65	6.48
CASTILLA Y LEÓN	5.33	6.38	5.22	6.46
CATALUÑA	5.26	8.63	5.46	8.99
CEUTA	5	6.6	5	6.74
COMUNIDAD VALENCIANA	6.94	8.21	7.01	8.36
EXTREMADURA	5.07	6.87	5.07	7.43
GALICIA	6.27	7.4	6.27	7.62
LA RIOJA	5.05	7.28	5	6.84
MADRID	6.12	7.1	5.58	7.25
MELILLA	5	6.4	5	6.65
MURCIA	6.4	7.79	6.33	7.72
NAVARRA	7.21	8.42	7.03	8.69
PAÍS VASCO	8.06	9.35	8.03	9.52

Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2015, “Estadística de universidades, centros y titulaciones”, para. 1)

Tabla E.3. Información sobre el Grado en Educación Infantil en la Comunidad de Madrid (Curso 2014/15)

UNIVERSIDAD	CENTRO	TIPO DE UNIV/ CENTRO	OFERTA DE PLAZAS 2014/2015	NOTA DE CORTE 2014/2015	NOTA MEDIA DE ADMISIÓN 2014/2015	RENDIM. MEDIO 2013/2014	PRECIO DEL CRÉDITO 2014/2015
Universidad a Distancia de Madrid	F. de Ciencias de la Salud y de la Educación	Privada / Propio	-	-	-	91 %	-
UNIVERSIDAD Alfonso X El Sabio	F. de Estudios Sociales	Privada / Propio	-	-	-	97 %	-
U. Antonio de Nebrija	F. de las Artes y las Letras	Privada / Propio	-	-	-	n/d	-
U. Autónoma de Madrid	F. de Formación de Profesorado y Educación	Pública / Propio	240	7.13	7.96	96 %	27.00 €
U. Autónoma de Madrid	Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle	Pública / Adscrito	160	5	5.75	96 %	-
U. Camilo José Cela	F. de Ciencias Sociales y de la Educación	Privada / Propio	-	-	-	99 %	-
U. Complutense de Madrid	F. de Educación	Pública / Propio	300	7.45	8.57	95 %	27.00 €
U. Complutense de Madrid	Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. Escuni	Pública / Adscrito	150	5	6.27	95 %	-
U. Complutense de Madrid	Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. Fomento de Centros de Enseñanza	Pública / Adscrito	60	5	7.03	95 %	-
U. Complutense de Madrid	Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco	Pública / Adscrito	140	5	6.98	95 %	-
U. de Alcalá	Centro Universitario Cardenal Cisneros	Pública / Adscrito	225	5	6.46	96 %	-

Tabla E.3. Información sobre el Grado en Educación Infantil en la Comunidad de Madrid (Curso 2014/15) (Continuación)

UNIVERSIDAD	CENTRO	TIPO DE UNIV/ CENTRO	OFERTA DE PLAZAS 2014/2015	NOTA DE CORTE 2014/2015	NOTA MEDIA DE ADMISIÓN 2014/2015	RENDIM. MEDIO 2013/2014	PRECIO DEL CRÉDITO 2014/2015
U. Europea de Madrid	F. de Ciencias Sociales	Privada / Propio	-	-	-	96 %	-
U. Francisco de Vitoria	F. de Ciencias Jurídicas y Sociales	Privada / Propio	-	-	-	94 %	-
U. Pontificia Comillas	F. de Ciencias Humanas y Sociales	Privada / Propio	-	-	-	97 %	-
U. Rey Juan Carlos	F. de Ciencias Jurídicas y Sociales. Campus de Móstoles	Pública / Propio	85	7.50	-	91 %	27.00 €
U. Rey Juan Carlos	F. de Ciencias Jurídicas y Sociales. Campus de Vicálvaro	Pública / Propio	50	7.21	7.80	91 %	27.00 €
U. Rey Juan Carlos	F. de Ciencias Jurídicas y Sociales. Campus de Fuenlabrada	Pública / Propio	150	6.93	-	91 %	27.00 €
U. San Pablo- CEU	F. de Humanidades y Ciencias de la Comunicación	Privada / Propio	-	-	-	88 %	-

Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2015, "Estadística de universidades, centros y titulaciones", para. 1)

Tabla E.4. Información sobre el Grado en Educación Primaria en la Comunidad de Madrid (Curso 2014/15)

UNIVERSIDAD	CENTRO	TIPO DE UNIV/ CENTRO	OFERTA DE PLAZAS 2014/2015	NOTA DE CORTE 2014/2015	NOTA MEDIA DE ADMISIÓN 2014/2015	RENDIM. MEDIO 2013/2014	PRECIO DEL CRÉDITO 2014/2015
U. Complutense de Madrid	F. de Educación	Pública / Propio	340	7.50	8.84	94 %	27.00 €
U. Autónoma de Madrid	F. de Formación de Profesorado y Educación	Pública / Propio	330	7.09	8.12	94 %	27.00 €
U. Rey Juan Carlos	F. de Ciencias Jurídicas y Sociales. Campus de Fuenlabrada	Pública / Propio	150	5.62	-	91 %	27.00 €
U. Autónoma de Madrid	Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle	Pública / Adscrito	160	5	5.91	94 %	-
U. Complutense de Madrid	Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. Fomento de Centros de Enseñanza	Pública / Adscrito	80	-	7.45	94 %	-
U. Complutense de Madrid	Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco	Pública / Adscrito	150	5	6.82	94 %	-
U. Complutense de Madrid	Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. ESCUNI	Pública / Adscrito	200	5	6.18	94 %	-
U. de Alcalá	Centro Universitario Cardenal Cisneros	Pública / Adscrito	200	5	6.90	92 %	-
U. Rey Juan Carlos	F. de Ciencias Jurídicas y Sociales. Campus de Vicálvaro	Pública / Propio	120	5	7.76	91 %	27.00 €
U. Rey Juan Carlos	F. de Ciencias Jurídicas y Sociales. Campus de Móstoles	Pública / Propio	75	5	-	91 %	27.00 €
U. a Distancia de Madrid	F. de Ciencias de la Salud y de la Educación	Privada / Propio	-	-	-	83 %	-

Tabla E.4. Información sobre el Grado en Educación Primaria en la Comunidad de Madrid (Curso 2014/15) (Continuación)

UNIVERSIDAD	CENTRO	TIPO DE UNIV/ CENTRO	OFERTA DE PLAZAS 2014/2015	NOTA DE CORTE 2014/2015	NOTA MEDIA DE ADMISIÓN 2014/2015	RENDIM. MEDIO 2013/2014	PRECIO DEL CRÉDITO 2014/2015
U. Alfonso X El Sabio	F. de Estudios Sociales	Privada / Propio	-	-	-	97 %	-
U. Antonio de Nebrija	F. de las Artes y las Letras	Privada / Propio	-	-	-	n/d	-
U. Camilo José Cela	F. de Ciencias Sociales y de la Educación	Privada / Propio	-	-	-	98 %	-
U. Europea de Madrid	F. de Ciencias Sociales	Privada / Propio	-	-	-	97 %	-
U. Francisco de Vitoria	F. de Ciencias Jurídicas y Sociales	Privada / Propio	-	-	-	92 %	-
U. Pontificia Comillas	F. de Ciencias Humanas y Sociales	Privada / Propio	-	-	-	97 %	-
U. San Pablo- CEU	F. de Humanidades y Ciencias de la Comunicación	Privada / Propio	-	-	-	93 %	-

Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2015, “Estadística de universidades, centros y titulaciones”, para. 1)

Anexo F: Estructura del cuestionario aplicado

CARACTERÍSTICAS PERSONALES

- Cuatro últimas cifras de tu DNI
- Sexo
- Si la titulación tiene alguna mención, (Bilingüismo, Pedagogía Terapéutica, etc.) di cuál:
- Edad (años): _____
- Curso
- Estudios previos:
 - Tipo-Bachillerato: ☐ Tecnológico ☐ Científico ☐ Humanístico ☐ Artístico
 - Ciclo formativo de nivel superior
 - Prueba de entrada para mayores de 25 años
 - Otros estudios universitarios ¿Cuáles?

ENFOQUES DE APRENDIZAJE R-SPQ-2 – (Biggs et al. 2001)

1. Me doy cuenta de que estudiar me proporciona a veces un sentimiento de profunda satisfacción personal.
2. Al elaborar o estudiar un tema, no me encuentro satisfecho hasta que me he formado mis propias conclusiones sobre él.
3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo trabajo posible.
4. Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está en los programas detallados de las asignaturas.
5. Me parece que cualquier tema puede llegar a ser altamente interesante una vez que te metes en él.
6. Encuentro interesantes la mayoría de los nuevos temas y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos.
7. Cuando veo que la asignatura no me resulta interesante, trabajo lo menos posible.
8. Aprendo algunas cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria incluso aunque no las comprenda.

9. Estudiar temas académicos puede ser a veces tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película.
10. Me hago preguntas a mí mismo/a sobre los temas importantes hasta que los comprendo totalmente.
11. Creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de comprenderlos.
12. Generalmente limito mi estudio a lo que está específicamente ordenado porque creo que es innecesario hacer cosas extras.
13. Trabajo duro en mis estudios porque encuentro los temas interesantes.
14. Empleo bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que se han debatido en las diferentes clases.
15. Me parece que no ayuda estudiar los temas en profundidad. Confunde y hace perder el tiempo cuando todo lo que se necesita es un conocimiento por encima de los temas.
16. Creo que los profesores no deberían esperar que los alumnos dediquemos mucho tiempo a estudiar cosas que no van a caer en el examen.
17. Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta.
18. Es muy importante para mí echar un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las clases.
19. No le encuentro sentido a aprender contenidos que probablemente no caerán en el examen.
20. Me parece que la mejor manera de aprobar es recordar las respuestas de las preguntas que con más probabilidad pueden caer en el examen.

AUTORREGULACIÓN – (Torre, 2006)

1. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.
2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.
3. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.
4. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.

5. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.
6. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.
7. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.
8. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.
9. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.
10. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.
11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.
12. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.
13. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.
14. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.
15. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.
16. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el/la profesor/a está explicando.
17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.
18. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo/a interiormente para mantener el esfuerzo.
19. En clase estoy atento/a a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.
20. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.

ESCALA DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA (Adaptación de otros autores, 2011)

1. Creo que voy a sacar unas notas excelentes este curso.
2. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.
3. Creo que soy capaz de comprender los temas más difíciles que me presenten en este curso.
4. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.
5. Pienso que puedo aprobar los cursos con bastante facilidad e incluso, sacar buenas notas.
6. Aunque los profesores sean exigentes y duros, confío mucho en mi propia capacidad académica.
7. Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.
8. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlos bien.
9. Considerando la dificultad de la carrera, lo que estoy aprendiendo y mis propias capacidades, creo que me irá bien cuando acabe la carrera.

CARGA DE TRABAJO (Adaptación de otros autores, 2011)

1. La carga de trabajo (=cantidad) en esta titulación ha sido fuerte a lo largo de la carrera.
2. Exigen mucha calidad en los trabajos realizados en esta titulación.
3. Siento mucha presión como estudiante aquí para obtener buenos resultados.

CONTEXTO CURRICULAR (Elaboración propia, 2011)

1. Hasta el momento, la titulación de Magisterio se ha ajustado a las expectativas que tenía.
2. Las competencias adquiridas creo que serán útiles para mi desarrollo personal y/o profesional en el futuro como maestro/a.
3. El ambiente de clase durante el curso ha sido agradable, lo que ha facilitado mi aprendizaje.
4. Ha habido una buena comunicación entre alumnos y profesores.

5. La relación con los compañeros de este grupo ha sido buena, es decir, hay buen rollo en clase.
6. La relación entre alumnos - profesores, en general, ha sido distante.
7. Hasta el momento, el sistema de evaluación es coherente con lo trabajado en clase (contenidos, metodología, etc.).
8. Hasta el momento, los objetivos perseguidos han sido claramente definidos desde el principio de cada asignatura.
9. Hasta el momento, los objetivos perseguidos se están consiguiendo según la planificación.
10. En las distintas asignaturas a lo largo de la carrera ha habido una clara relación entre objetivos, competencias, contenidos, actividades y evaluación.
11. A lo largo de la carrera los profesores se han prestado a darme información sobre el proceso de mi aprendizaje (cómo iba, en qué podía mejorar, etc.).
12. Las tareas requeridas por los profesores han sido experiencias de aprendizaje útiles para mi futuro profesional como maestro/a.

DEDICACIÓN SEMANAL AL DESEMPEÑO DE TAREAS ACADÉMICAS

1. ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a estudiar?
2. ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a realizar actividades académicas individuales?
3. ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a realizar trabajos académicos grupales?
4. ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a utilizar recursos tecnológicos para tu formación?
(escribir correos electrónicos, participar en foros, conectarte a la plataforma de la UNIVERSIDAD, etc.).

AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA (Adaptación de otros autores, 2011)

1. En cuanto a tus notas, creo que estoy:

Entre los 10 últimos de clase
Estoy en medio, pero más cerca de los 10 últimos
Estoy en medio, pero más cerca de los 10 primeros
Estoy entre los 10 primeros de clase

2. Mis notas hasta ahora han sido la mayoría...

Aprobados
Notables
Sobresalientes
Matrículas de Honor y Sobresalientes

3. En general me considero...

Muy mal estudiante
Mal estudiante
Dentro de la media
Buen estudiante
Muy buen estudiante

PERCEPCIÓN DE LO APRENDIDO:

1. Al margen de tu resultado en los exámenes, valora cuánto has aprendido desde que estás estudiando Magisterio:

Muy poco
Poco
Algo intermedio
Bastante
Mucho

ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS:

1. Al decidir qué ibas a estudiar... (puedes marcar más de una opción).

He elegido esta titulación porque no podía hacer otra.
No era mi primera opción y no creo que termine trabajando de maestro/a.
No me gustaba esta opción y me está enganchando.
Era mi primera opción. Empezó gustándome, pero ahora me siento decepcionado/a.
Era mi primera opción. Tengo claro que quiero ser un/a buen/a maestro/a.
Era mi segunda opción. Tengo claro que quiero ser un/a buen/a maestro/a.

PERCEPCION DE LA FRECUENCIA DE USO Y LA UTILIDAD DE LOS MÉTODOS DE EXPOSICIÓN, MÉTODOS DE APRENDIZAJE Y MÉTODOS DE EVALUACIÓN

Valora en qué medida utilizas estos MÉTODOS DE EXPOSICIÓN y su utilidad en tu aprendizaje (en general):

1. El profesor expone y copiamos apuntes.
2. El profesor expone siguiendo un libro a disposición del alumno.
3. El profesor expone apoyándose en diapositivas de PowerPoint.
4. El profesor expone utilizando la pizarra tradicional.
5. El profesor expone utilizando el ordenador (Pizarra Digital, proyector, otros recursos interactivos...).

Valora en qué medida utilizas estos MÉTODOS DE APRENDIZAJE y su utilidad en tu aprendizaje (en general):

1. Los trabajos en grupo.
2. Los trabajos individuales.
3. Los ejercicios hechos en clase.
4. El estudio individual.
5. El estudio acompañado con otros compañeros.
6. Las explicaciones del profesor.
7. Los debates.
8. Las tutorías.
9. Las explicaciones/exposiciones de mis compañeros.

Valora en qué medida utilizas estos MÉTODOS DE EVALUACIÓN y su utilidad en tu aprendizaje (en general):

1. Las pruebas de carácter abierto en las que hay que desarrollar un tema ampliamente.
2. Las pruebas tipo test u objetivas, con varias alternativas de respuesta.
3. Las pruebas o exámenes en los que hay que responder a muchas preguntas cortas de forma breve.
4. Los exámenes donde hay que resolver problemas/casos prácticos.
5. Los trabajos de carácter teórico.
6. *One-Minute-Paper* (pruebas cortitas al finalizar una clase)
7. El Portfolio (se presenta el trabajo que se ha llevado a cabo durante un período de tiempo, puede incluir diferentes trabajos realizados en la materia).

PREFERENCIA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

1. Y por último, ¿Cómo prefieres ser evaluado? Puedes marcar más de una opción, si quieres.

Un único examen final.

Examen final y una prueba intermedia liberatoria.

Examen final y unos trabajos optativos para subir nota.

Examen final y un bloque de trabajos obligatorios a entregar al final del cuatrimestre y que cuenten por igual.

Método de evaluación continua a lo largo de todo el cuatrimestre con menor peso del examen final.

Anexo G: Formatos de los cuestionarios aplicados

Figura G.1. Formato Cuestionario A (Página 1)

CUESTIONARIO ELABORADO POR MARÍA MARTÍNEZ FELIPE



INSTRUCCIONES GENERALES

El presente cuestionario pretende analizar las variables que pueden favorecer que tengas un aprendizaje de calidad, para lo cual se requiere tu colaboración reflexiva y sincera, ya que TU APORTACIÓN ES IMPORTANTE.

Todas tus respuestas serán tratadas de forma confidencial, sólo nos interesa la información grupal. Al responder a este cuestionario consientes expresamente que tus respuestas puedan incorporarse a un fichero informatizado, con los requisitos establecidos en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos, manteniendo tu derecho a acceder a la información contenida en el mismo, rectificarla o cancelarla en todo lo que te afecte.

Lee despacio las preguntas y rodea la letra con la opción que más se ajuste con tu opinión en este cuestionario. No hay respuestas erróneas, sólo queremos saber lo que opinas. TE AGRADECEMOS DE ANTEMANO TU COLABORACIÓN.

LETRA

Escribe las cuatro últimas cifras de tu DNI:

0	0	0	0				

1. ¿Cuál es tu sexo? ☐ Mujer ☐ Varón

2. Edad (años): _____

3. ¿Qué estás cursando?

1º INFANTIL	2º INFANTIL	1º PRIMARIA	2º PRIMARIA

Si la titulación tiene alguna mención, (Bilingüismo, Ped. Terapéutica...) di cuál: _____

4. Estudios previos:

Tipo-Bachillerato: ☐ Artes ☐ Ciencias y Tecnología ☐ Humanidades y Ciencias Sociales

☐ Ciclo formativo de nivel superior ☐ Prueba de entrada para mayores de 25 años

☐ Otros estudios universitarios ¿Cuáles? _____

Valora, en general, tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones:

A	B	C	D	E
Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho

Valora en qué medida utilizas estos MÉTODOS DE EXPOSICIÓN y su utilidad en tu aprendizaje (en general):

	FRECUENCIA					UTILIDAD				
5. El profesor expone y copiamos apuntes.	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
6. El profesor expone siguiendo un libro a disposición del alumno.	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
7. El profesor expone apoyándose en diapositivas de PowerPoint.	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
8. El profesor expone utilizando la pizarra tradicional.	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
9. El profesor expone utilizando el ordenador (Pizarra Digital, proyector, otros recursos interactivos...).	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E

Valora en qué medida utilizas estos MÉTODOS DE APRENDIZAJE y su utilidad en tu aprendizaje (en general):

	FRECUENCIA					UTILIDAD				
10. Los trabajos en grupo.	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
11. Los trabajos individuales.	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
12. Los ejercicios hechos en clase.	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
13. El estudio individual.	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
14. El estudio acompañado con otros compañeros.	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
15. Las explicaciones del profesor.	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
16. Los debates.	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
17. Las tutorías.	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
18. Las explicaciones/exposiciones de mis compañeros.	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E

1

Figura G.2. Formato Cuestionario A (Página 2)

CUESTIONARIO ELABORADO POR MARÍA MARTÍNEZ FELIPE

Valora en qué medida utilizas estos MÉTODOS DE EVALUACIÓN y su utilidad en tu aprendizaje (en general):

	FRECUENCIA					UTILIDAD				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
19. Las pruebas de carácter abierto en las que hay que desarrollar un tema ampliamente.										
20. Las pruebas tipo test u objetivas, con varias alternativas de respuesta.										
21. Las pruebas o exámenes en los que hay que responder a muchas preguntas cortas de forma breve.										
22. Los exámenes donde hay que resolver problemas/casos prácticos.										
23. Los trabajos de carácter teórico.										
24. <i>One-Minute-Paper</i> (pruebas cortitas al finalizar una clase)										
25. El Portafolio (se presenta el trabajo que se ha llevado a cabo durante un período de tiempo, puede incluir diferentes trabajos realizados en la materia).										

26. Y...¿Cómo prefieres ser evaluado/a? *Puedes marcar más de una opción, si quieres.*

- ☐ Un único examen final.
- ☐ Examen final y una prueba intermedia liberatoria.
- ☐ Examen final y unos trabajos optativos para subir nota.
- ☐ Examen final y un bloque de trabajos obligatorios a entregar al final del cuatrimestre y que cuenten por igual.
- ☐ Método de evaluación continua a lo largo de todo el cuatrimestre con menor peso del examen final.

Piensa en cómo has enfocado el estudio este curso...

	A	B	C	D	E
27. Me doy cuenta de que estudiar me proporciona a veces un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
28. Al elaborar o estudiar un tema, no me encuentro satisfecho hasta que me he formado mis propias conclusiones sobre él.					
29. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo trabajo posible.					
30. Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está en los programas detallados de las asignaturas.					
31. Me parece que cualquier tema puede llegar a ser altamente interesante una vez que te metes en él.					
32. Encuentro interesantes la mayoría de los nuevos temas y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos.					
33. Cuando veo que la asignatura no me resulta interesante, trabajo lo menos posible.					
34. Aprendo algunas cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria incluso aunque no las comprenda.					
35. Estudiar temas académicos puede ser a veces tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película.					
36. Me hago preguntas a mí mismo/a sobre los temas importantes hasta que los comprendo totalmente.					
37. Creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de comprenderlos.					
38. Generalmente limito mi estudio a lo que está específicamente ordenado porque creo que es innecesario hacer cosas extras.					
39. Trabajo duro en mis estudios porque encuentro los temas interesantes.					
40. Empleo bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que se han debatido en las diferentes clases.					
41. Me parece que no ayuda estudiar los temas en profundidad. Confunde y hace perder el tiempo cuando todo lo que se necesita es un conocimiento por encima de los temas.					
42. Creo que los profesores no deberían esperar que los alumnos dediquemos mucho tiempo a estudiar cosas que no van a caer en el examen.					
43. Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta.					

ÁNIMO QUE YA TE QUEDA MENOS... ;o)

2

Figura G.3. Formato Cuestionario A (Página 3)

CUESTIONARIO ELABORADO POR MARÍA MARTÍNEZ FELIPE					
A	B	C	D	E	
Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo	Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo	Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces	Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo	Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo	
44. Es muy importante para mí echar un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las clases.					A B C D E
45. No le encuentro sentido a aprender contenidos que probablemente no caerán en el examen.					A B C D E
46. Me parece que la mejor manera de aprobar es recordar las respuestas de las preguntas que con más probabilidad pueden caer en el examen.					A B C D E
47. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.					A B C D E
48. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.					A B C D E
49. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.					A B C D E
50. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.					A B C D E
51. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.					A B C D E
52. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.					A B C D E
53. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.					A B C D E
54. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.					A B C D E
55. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.					A B C D E
56. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.					A B C D E
57. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.					A B C D E
58. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.					A B C D E
59. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.					A B C D E
60. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.					A B C D E
61. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.					A B C D E
62. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el/la profesor/a está explicando.					A B C D E
63. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.					A B C D E
64. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo/a interiormente para mantener el esfuerzo.					A B C D E
65. En clase estoy atento/a a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.					A B C D E
66. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.					A B C D E
67. Creo que voy a sacar unas notas excelentes este curso.					A B C D E
68. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.					A B C D E
69. Creo que soy capaz de comprender los temas más difíciles que me presenten en este curso.					A B C D E
70. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.					A B C D E
71. Pienso que puedo aprobar los cursos con bastante facilidad e incluso, sacar buenas notas.					A B C D E
72. Aunque los profesores sean exigentes y duros, confío mucho en mi propia capacidad académica.					A B C D E
73. Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.					A B C D E
74. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlos bien.					A B C D E
75. Considerando la dificultad de la carrera, lo que estoy aprendiendo y mis propias capacidades, creo que me irá bien cuando acabe la carrera.					A B C D E

YA CASI ESTÁS TERMINANDO...

Figura G.4. Formato Cuestionario A (Página 4)

CUESTIONARIO ELABORADO POR MARÍA MARTÍNEZ FELIPE

VARIABLES RELACIONADAS CON EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE

A	B	C	D	E
<i>En total desacuerdo</i>	<i>Bastante en desacuerdo</i>	<i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i>	<i>Más bien de acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1. Hasta el momento, la titulación de Magisterio se ha ajustado a las expectativas que tenía.				
A	B	C	D	E
2. Las competencias adquiridas creo que serán útiles para mi desarrollo personal y/o profesional en el futuro como maestro/a.				
A	B	C	D	E
3. La carga de trabajo (=cantidad) en esta titulación ha sido fuerte a lo largo de la carrera.				
A	B	C	D	E
4. Exigen mucha calidad en los trabajos realizados en esta titulación.				
A	B	C	D	E
5. Siento mucha presión como estudiante aquí para obtener buenos resultados.				
A	B	C	D	E
6. El ambiente de clase durante el curso ha sido agradable, lo que ha facilitado mi aprendizaje.				
A	B	C	D	E
7. Ha habido una buen comunicación entre alumnos y profesores.				
A	B	C	D	E
8. La relación con los compañeros de este grupo ha sido buena, es decir, hay buen rollo en clase				
A	B	C	D	E
9. La relación entre alumnos - profesores, en general, ha sido distante.				
A	B	C	D	E

A	B	C	D	E	F
<i>Menos de 1 hora</i>	<i>Entre 1 y 5 horas</i>	<i>Entre 5-10 horas</i>	<i>Entre 10-15 horas</i>	<i>Entre 15-20 horas</i>	<i>Más de 20 horas</i>
10. ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a estudiar?					
A	B	C	D	E	F
11. ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a realizar actividades académicas individuales?					
A	B	C	D	E	F
12. ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a realizar trabajos académicos grupales?					
A	B	C	D	E	F
13. ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a utilizar recursos tecnológicos para tu formación? (escribir correos electrónicos, participar en foros, conectarte a la plataforma de la universidad, etc.)					
A	B	C	D	E	F
14. Al margen de tu resultado en los exámenes, valora cuánto has aprendido desde que estás estudiando Magisterio:					
☐ Muy poco ☐ Poco ☐ Algo intermedio ☐ Bastante ☐ Mucho					
15. En cuanto a tus notas, creo que estoy:					
☐ Entre los 10 últimos de clase ☐ Estoy en medio pero más cerca de los 10 últimos ☐ Estoy en medio, pero más cerca de los 10 primeros ☐ Estoy entre los 10 primeros de clase					
16. Mis notas hasta ahora han sido la mayoría...					
☐ Aprobados ☐ Notables ☐ Sobresalientes ☐ Matrículas de Honor y Sobresalientes					
17. En general me considero:					
☐ Muy mal estudiante ☐ Mal estudiante ☐ Dentro de la media ☐ Buen estudiante ☐ Muy buen estudiante					
18. Al decidir qué ibas a estudiar... (puedes marcar más de una opción).					
☐ He elegido esta titulación porque no podía hacer otra. ☐ No era mi primera opción y no creo que termine trabajando de maestro/a. ☐ No me gustaba esta opción y me está enganchando. ☐ Era mi primera opción. Empezó gustándome, pero ahora me siento decepcionado/a. ☐ Era mi primera opción. Tengo claro que quiero ser un/a buen/a maestro/a. ☐ Era mi segunda opción. Tengo claro que quiero ser un/a buen/a maestro/a.					

A	B	C	D	E
<i>En ninguna</i>	<i>En pocas asignaturas</i>	<i>En algunas asignaturas</i>	<i>En muchas de las asignaturas</i>	<i>En todas las asignaturas</i>
19. Hasta el momento, el sistema de evaluación es coherente con lo trabajado en clase (contenidos, metodología, etc.).				
A	B	C	D	E
20. Hasta el momento, los objetivos perseguidos han sido claramente definidos desde el principio de cada asignatura.				
A	B	C	D	E
21. Hasta el momento, los objetivos perseguidos se están consiguiendo según la planificación.				
A	B	C	D	E
22. En las distintas asignaturas a lo largo de la carrera ha habido una clara relación entre objetivos, competencias, contenidos, actividades y evaluación.				
A	B	C	D	E
23. A lo largo de la carrera los profesores se han prestado a darme información sobre el proceso de mi aprendizaje (cómo iba, en qué podía mejorar, etc.).				
A	B	C	D	E
24. Las tareas requeridas por los profesores han sido experiencias de aprendizaje útiles para mi futuro profesional como maestro/a.				
A	B	C	D	E

Si quieres recibir los resultados generales de este cuestionario, escribe aquí tu e-mail:

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

4

Figura G.5. Formato Cuestionario B (Página 1)



CUESTIONARIO ELABORADO POR MARÍA MARTÍNEZ FELIPE

INSTRUCCIONES GENERALES

El presente cuestionario pretende analizar las variables que pueden favorecer que tengas un aprendizaje de calidad, para lo cual se requiere tu colaboración reflexiva y sincera, ya que TU APORTACIÓN ES IMPORTANTE para la adecuación de los estudios relacionados con Magisterio.

Todas tus respuestas serán tratadas de forma confidencial, sólo nos interesa la información grupal. Al responder a este cuestionario consientes expresamente que tus respuestas puedan incorporarse a un fichero informatizado, con los requisitos establecidos en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos, manteniendo tu derecho a acceder a la información contenida en el mismo, rectificarla o cancelarla en todo lo que te afecte.

Lee despacio las preguntas y rodea la letra con la opción que más se ajuste con tu opinión en este cuestionario. No hay respuestas erróneas, sólo queremos saber lo que opinas. TE AGRADECEMOS DE ANTEMANO TU COLABORACIÓN.

LETRA

Escribe las cuatro últimas cifras de tu DNI:

0	0	0	0				

LETRA

- ¿Cuál es tu sexo? ☐ Mujer ☐ Varón
- Edad (años): _____
- ¿Qué estás cursando?

1º INFANTIL	2º INFANTIL	1º PRIMARIA	2º PRIMARIA

 Si la titulación tiene alguna mención, (Bilingüismo, Ped. Terapéutica...) di cuál: _____
- Estudios previos:

Tipo-Bachillerato: ☐ Artes ☐ Ciencias y Tecnología ☐ Humanidades y Ciencias Sociales
☐ Ciclo formativo de nivel superior ☐ Prueba de entrada para mayores de 25 años
☐ Otros estudios universitarios ¿Cuáles? _____

Piensa en cómo has enfocado el estudio este curso...

	A	B	C	D	E
<i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i>					
<i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i>					
<i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i>					
<i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i>					
<i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i>					

- Me doy cuenta de que estudiar me proporciona a veces un sentimiento de profunda satisfacción personal. A B C D E
- Al elaborar o estudiar un tema, no me encuentro satisfecho hasta que me he formado mis propias conclusiones sobre él. A B C D E
- Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo trabajo posible. A B C D E
- Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está en los programas detallados de las asignaturas. A B C D E
- Me parece que cualquier tema puede llegar a ser altamente interesante una vez que te metes en él. A B C D E
- Encuentro interesantes la mayoría de los nuevos temas y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos. A B C D E
- Cuando veo que la asignatura no me resulta interesante, trabajo lo menos posible. A B C D E
- Aprendo algunas cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria incluso aunque no las comprenda. A B C D E
- Estudiar temas académicos puede ser a veces tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película. A B C D E
- Me hago preguntas a mí mismo/a sobre los temas importantes hasta que los comprendo totalmente. A B C D E
- Creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de comprenderlos. A B C D E
- Generalmente limito mi estudio a lo que está específicamente ordenado porque creo que es innecesario hacer cosas extras. A B C D E
- Trabajo duro en mis estudios porque encuentro los temas interesantes. A B C D E
- Empleo bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que se han debatido en las diferentes clases. A B C D E
- Me parece que no ayuda estudiar los temas en profundidad. Confunde y hace perder el tiempo cuando todo lo que se necesita es un conocimiento por encima de los temas. A B C D E
- Creo que los profesores no deberían esperar que los alumnos dediquemos mucho tiempo a estudiar cosas que no van a caer en el examen. A B C D E
- Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta. A B C D E

1

Figura G.6. Formato Cuestionario B (Página 2)

CUESTIONARIO ELABORADO POR MARÍA MARTÍNEZ FELIPE					
A	B	C	D	E	
Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo	Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo	Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces	Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo	Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo	
22. Es muy importante para mí echar un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las clases.					A B C D E
23. No le encuentro sentido a aprender contenidos que probablemente no caerán en el examen.					A B C D E
24. Me parece que la mejor manera de aprobar es recordar las respuestas de las preguntas que con más probabilidad pueden caer en el examen.					A B C D E
25. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.					A B C D E
26. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.					A B C D E
27. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.					A B C D E
28. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.					A B C D E
29. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.					A B C D E
30. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.					A B C D E
31. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.					A B C D E
32. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.					A B C D E
33. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.					A B C D E
34. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.					A B C D E
35. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.					A B C D E
36. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.					A B C D E
37. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.					A B C D E
38. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.					A B C D E
39. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.					A B C D E
40. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el/la profesor/a está explicando.					A B C D E
41. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.					A B C D E
42. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo/a interiormente para mantener el esfuerzo.					A B C D E
43. En clase estoy atento/a a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.					A B C D E
44. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.					A B C D E
45. Creo que voy a sacar unas notas excelentes este curso.					A B C D E
46. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.					A B C D E
47. Creo que soy capaz de comprender los temas más difíciles que me presenten en este curso.					A B C D E
48. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.					A B C D E
49. Pienso que puedo aprobar los cursos con bastante facilidad e incluso, sacar buenas notas.					A B C D E
50. Aunque los profesores sean exigentes y duros, confío mucho en mi propia capacidad académica.					A B C D E
51. Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.					A B C D E
52. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlos bien.					A B C D E
53. Considerando la dificultad de la carrera, lo que estoy aprendiendo y mis propias capacidades, creo que me irá bien cuando acabe la carrera.					A B C D E

ÁNIMO QUE YA TE QUEDA MENOS... ¡o)

2

Figura G.7. Formato Cuestionario B (Página 3)

CUESTIONARIO ELABORADO POR MARÍA MARTÍNEZ FELIPE

VARIABLES RELACIONADAS CON EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE

A	B	C	D	E
<i>En total desacuerdo</i>	<i>Bastante en desacuerdo</i>	<i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i>	<i>Más bien de acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1. Hasta el momento, la titulación de Magisterio se ha ajustado a las expectativas que tenía.				
A	B	C	D	E
2. Las competencias adquiridas creo que serán útiles para mi desarrollo personal y/o profesional en el futuro como maestro/a.				
A	B	C	D	E
3. La carga de trabajo (=cantidad) en esta titulación ha sido fuerte a lo largo de la carrera.				
A	B	C	D	E
4. Exigen mucha calidad en los trabajos realizados en esta titulación.				
A	B	C	D	E
5. Siento mucha presión como estudiante aquí para obtener buenos resultados.				
A	B	C	D	E
6. El ambiente de clase durante el curso ha sido agradable, lo que ha facilitado mi aprendizaje.				
A	B	C	D	E
7. Ha habido una buena comunicación entre alumnos y profesores.				
A	B	C	D	E
8. La relación con los compañeros de este grupo ha sido buena, es decir, hay buen rollo en clase				
A	B	C	D	E
9. La relación entre alumnos - profesores, en general, ha sido distante.				
A	B	C	D	E

A	B	C	D	E	F
<i>Menos de 1 hora</i>	<i>Entre 1 y 5 horas</i>	<i>Entre 5-10 horas</i>	<i>Entre 10-15 horas</i>	<i>Entre 15-20 horas</i>	<i>Más de 20 horas</i>
10. ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a estudiar?					
A	B	C	D	E	F
11. ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a realizar actividades académicas individuales?					
A	B	C	D	E	F
12. ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a realizar trabajos académicos grupales?					
A	B	C	D	E	F
13. ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a utilizar recursos tecnológicos para tu formación? (escribir correos electrónicos, participar en foros, conectarte a la plataforma de la universidad, etc.)					
A	B	C	D	E	F

A	B	C	D	E
<i>En ninguna</i>	<i>En pocas asignaturas</i>	<i>En algunas asignaturas</i>	<i>En muchas de las asignaturas</i>	<i>En todas las asignaturas</i>
14. Hasta el momento, el sistema de evaluación es coherente con lo trabajado en clase (contenidos, metodología, etc.).				
A	B	C	D	E
15. Hasta el momento, los objetivos perseguidos han sido claramente definidos desde el principio de cada asignatura.				
A	B	C	D	E
16. Hasta el momento, los objetivos perseguidos se están consiguiendo según la planificación.				
A	B	C	D	E
17. En las distintas asignaturas a lo largo de la carrera ha habido una clara relación entre objetivos, competencias, contenidos, actividades y evaluación.				
A	B	C	D	E
18. A lo largo de la carrera los profesores se han prestado a darme información sobre el proceso de mi aprendizaje (cómo iba, en qué podía mejorar, etc.).				
A	B	C	D	E
19. Las tareas requeridas por los profesores han sido experiencias de aprendizaje útiles para mi futuro profesional como maestro/a.				
A	B	C	D	E

20. Al margen de tu resultado en los exámenes, valora cuánto has aprendido desde que estás estudiando Magisterio:

☐ Muy poco ☐ Poco ☐ Algo intermedio ☐ Bastante ☐ Mucho

21. En cuanto a tus notas, creo que estoy:

☐ Entre los 10 últimos de clase ☐ Estoy en medio, pero más cerca de los 10 últimos

☐ Estoy en medio, pero más cerca de los 10 primeros ☐ Estoy entre los 10 primeros de clase

22. Mis notas hasta ahora han sido la mayoría...

☐ Aprobados ☐ Notables ☐ Sobresalientes ☐ Matrículas de Honor y Sobresalientes

23. En general me considero...

☐ Muy mal estudiante ☐ Mal estudiante ☐ Dentro de la media ☐ Buen estudiante ☐ Muy buen estudiante

24. Al decidir qué ibas a estudiar... (puedes marcar más de una opción).

☐ He elegido esta titulación porque no podía hacer otra.

☐ No era mi primera opción y no creo que termine trabajando de maestro/a.

☐ No me gustaba esta opción y me está enganchando.

☐ Era mi primera opción. Empezó gustándome, pero ahora me siento decepcionado/a.

☐ Era mi primera opción. Tengo claro que quiero ser un/a buen/a maestro/a.

☐ Era mi segunda opción. Tengo claro que quiero ser un/a buen/a maestro/a.

3

YA CASI ESTÁS TERMINANDO...

Figura G.8. Formato Cuestionario B (Página 4)

CUESTIONARIO ELABORADO POR MARÍA MARTÍNEZ FELIPE

Valora, en general, tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones:

A	B	C	D	E
<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Regular</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>

Valora en qué medida utilizas estos MÉTODOS DE EXPOSICIÓN y su utilidad en tu aprendizaje (en general):

31. El profesor expone y copiamos apuntes.

32. El profesor expone siguiendo un libro a disposición del alumno.

33. El profesor expone apoyándose en diapositivas de PowerPoint.

34. El profesor expone utilizando la pizarra tradicional.

35. El profesor expone utilizando el ordenador (*Pizarra Digital, proyector, otros recursos interactivos...*).

FRECUENCIA				
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E

UTILIDAD				
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E

Valora en qué medida utilizas estos MÉTODOS DE APRENDIZAJE y su utilidad en tu aprendizaje (en general):

36. Los trabajos en grupo.

37. Los trabajos individuales.

38. Los ejercicios hechos en clase.

39. El estudio individual.

40. El estudio acompañado con otros compañeros.

41. Las explicaciones del profesor.

42. Los debates.

43. Las tutorías.

44. Las explicaciones/exposiciones de mis compañeros.

FRECUENCIA				
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E

UTILIDAD				
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E

Valora en qué medida utilizas estos MÉTODOS DE EVALUACIÓN y su utilidad en tu aprendizaje (en general):

45. Las pruebas de carácter abierto en las que hay que desarrollar un tema ampliamente.

46. Las pruebas tipo test u objetivas, con varias alternativas de respuesta.

47. Las pruebas o exámenes en los que hay que responder a muchas preguntas cortas de forma breve.

48. Los exámenes donde hay que resolver problemas/casos prácticos.

49. Los trabajos de carácter teórico.

50. *One-Minute-Paper* (pruebas cortitas al finalizar una clase)

51. El Portfolio (se presenta el trabajo que se ha llevado a cabo durante un período de tiempo, puede incluir diferentes trabajos realizados en la materia).

FRECUENCIA				
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E

UTILIDAD				
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E

52. Y por último, ¿Cómo prefieres ser evaluado? *Puedes marcar más de una opción, si quieres.*

- ☐ Un único examen final.
- ☐ Examen final y una prueba intermedia liberatoria.
- ☐ Examen final y unos trabajos optativos para subir nota.
- ☐ Examen final y un bloque de trabajos obligatorios a entregar al final del cuatrimestre y que cuenten por igual.
- ☐ Método de evaluación continua a lo largo de todo el cuatrimestre con menor peso del examen final.

Si quieres recibir los resultados generales de este cuestionario, escribe aquí tu e-mail:

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

4

Figura G.9. Formato Cuestionario C (Página 1)



CUESTIONARIO ELABORADO POR MARÍA MARTÍNEZ FELIPE

INSTRUCCIONES GENERALES

El presente cuestionario pretende analizar las variables que pueden favorecer que tengas un aprendizaje de calidad, para lo cual se requiere tu colaboración reflexiva y sincera, ya que TU APORTACIÓN ES IMPORTANTE para la adecuación de los estudios relacionados con Magisterio.

Todas tus respuestas serán tratadas de forma confidencial, sólo nos interesa la información grupal. Al responder a este cuestionario consientes expresamente que tus respuestas puedan incorporarse a un fichero informatizado, con los requisitos establecidos en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos, manteniendo tu derecho a acceder a la información contenida en el mismo, rectificarla o cancelarla en todo lo que te afecte.

Lee despacio las preguntas y rodea la letra con la opción que más se ajuste con tu opinión en este cuestionario. No hay respuestas erróneas, sólo queremos saber lo que opinas. TE AGRADECEMOS DE ANTEMANO TU COLABORACIÓN.

LETRA

Escribe las cuatro últimas cifras de tu DNI:

0	0	0	0				

1. ¿Cuál es tu sexo? ☐ Mujer ☐ Varón

2. Edad (años): _____

3. ¿Qué estás cursando?

1º INFANTIL	2º INFANTIL	1º PRIMARIA	2º PRIMARIA

Si la titulación tiene alguna mención, (Bilingüismo, Ped. Terapéutica...) di cuál:

4. Estudios previos:

Tipo-Bachillerato: ☐ Artes ☐ Ciencias y Tecnología ☐ Humanidades y Ciencias Sociales

☐ Ciclo formativo de nivel superior ☐ Prueba de entrada para mayores de 25 años

☐ Otros estudios universitarios ¿Cuáles? _____

VARIABLES RELACIONADAS CON EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE

A	B	C	D	E
En total desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				

A	B	C	D	E	F
Menos de 1 hora	Entre 1 y 5 horas	Entre 5-10 horas	Entre 10-15 horas	Entre 15-20 horas	Más de 20 horas
14.					
15.					
16.					
17.					

18. Al margen de tu resultado en los exámenes, valora cuánto has aprendido desde que estás estudiando Magisterio:
☐ Muy poco ☐ Poco ☐ Algo intermedio ☐ Bastante ☐ Mucho

19. En cuanto a tus notas, creo que estoy:
☐ Entre los 10 últimos de clase ☐ Estoy en medio, pero más cerca de los 10 últimos
☐ Estoy en medio, pero más cerca de los 10 primeros ☐ Estoy entre los 10 primeros de clase

20. Mis notas hasta ahora han sido la mayoría...
☐ Aprobados ☐ Notables ☐ Sobresalientes ☐ Matrículas de Honor y Sobresalientes

21. En general me considero:
☐ Muy mal estudiante ☐ Mal estudiante ☐ Dentro de la media ☐ Buen estudiante ☐ Muy buen estudiante

1

Figura G.11. Formato Cuestionario C (Página 3)

CUESTIONARIO ELABORADO POR MARÍA MARTÍNEZ FELIPE					
A	B	C	D	E	
Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo	Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo	Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces	Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo	Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo	
18. Es muy importante para mí echar un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las clases.	A	B	C	D	E
19. No le encuentro sentido a aprender contenidos que probablemente no caerán en el examen.	A	B	C	D	E
20. Me parece que la mejor manera de aprobar es recordar las respuestas de las preguntas que con más probabilidad pueden caer en el examen.	A	B	C	D	E
21. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	A	B	C	D	E
22. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	A	B	C	D	E
23. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.	A	B	C	D	E
24. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	A	B	C	D	E
25. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	A	B	C	D	E
26. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	A	B	C	D	E
27. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	A	B	C	D	E
28. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	A	B	C	D	E
29. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	A	B	C	D	E
30. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.	A	B	C	D	E
31. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.	A	B	C	D	E
32. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.	A	B	C	D	E
33. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.	A	B	C	D	E
34. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	A	B	C	D	E
35. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.	A	B	C	D	E
36. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el/la profesor/a está explicando.	A	B	C	D	E
37. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	A	B	C	D	E
38. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo/a interiormente para mantener el esfuerzo.	A	B	C	D	E
39. En clase estoy atento/a a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	A	B	C	D	E
40. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.	A	B	C	D	E
41. Creo que voy a sacar unas notas excelentes este curso.	A	B	C	D	E
42. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	A	B	C	D	E
43. Creo que soy capaz de comprender los temas más difíciles que me presenten en este curso.	A	B	C	D	E
44. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	A	B	C	D	E
45. Pienso que puedo aprobar los cursos con bastante facilidad e incluso, sacar buenas notas.	A	B	C	D	E
46. Aunque los profesores sean exigentes y duros, confío mucho en mi propia capacidad académica.	A	B	C	D	E
47. Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.	A	B	C	D	E
48. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlos bien.	A	B	C	D	E
49. Considerando la dificultad de la carrera, lo que estoy aprendiendo y mis propias capacidades, creo que me irá bien cuando acabe la carrera.	A	B	C	D	E

YA CASI ESTÁS TERMINANDO...

3

Figura G.12. Formato Cuestionario C (Página 4)

CUESTIONARIO ELABORADO POR MARÍA MARTÍNEZ FELIPE

Valora, en general, tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones:

A	B	C	D	E
Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho

Valora en qué medida utilizas estos MÉTODOS DE EXPOSICIÓN y su utilidad en tu aprendizaje (en general):

1. El profesor expone y copiamos apuntes.
2. El profesor expone siguiendo un libro a disposición del alumno.
3. El profesor expone apoyándose en diapositivas de PowerPoint.
4. El profesor expone utilizando la pizarra tradicional.
5. El profesor expone utilizando el ordenador (*Pizarra Digital, proyector, otros recursos interactivos...*).

FRECUENCIA				
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E

UTILIDAD				
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E

Valora en qué medida utilizas estos MÉTODOS DE APRENDIZAJE y su utilidad en tu aprendizaje (en general):

6. Los trabajos en grupo.
7. Los trabajos individuales.
8. Los ejercicios hechos en clase.
9. El estudio individual.
10. El estudio acompañado con otros compañeros.
11. Las explicaciones del profesor.
12. Los debates.
13. Las tutorías.
14. Las explicaciones/exposiciones de mis compañeros.

FRECUENCIA				
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E

UTILIDAD				
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E

Valora en qué medida utilizas estos MÉTODOS DE EVALUACIÓN y su utilidad en tu aprendizaje (en general):

15. Las pruebas de carácter abierto en las que hay que desarrollar un tema ampliamente.
16. Las pruebas tipo test u objetivas, con varias alternativas de respuesta.
17. Las pruebas o exámenes en los que hay que responder a muchas preguntas cortas de forma breve.
18. Los exámenes donde hay que resolver problemas/casos prácticos.
19. Los trabajos de carácter teórico.
20. *One-Minute-Paper* (pruebas cortitas al finalizar una clase).
21. El Portfolio (se presenta el trabajo que se ha llevado a cabo durante un período de tiempo, puede incluir diferentes trabajos realizados en la materia).

FRECUENCIA				
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E

UTILIDAD				
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
A	B	C	D	E

22. Y por último, ¿Cómo prefieres ser evaluado/a? *Puedes marcar más de una opción, si quieres.*

- ☐ Un único examen final.
- ☐ Examen final y una prueba intermedia liberatoria.
- ☐ Examen final y unos trabajos optativos para subir nota.
- ☐ Examen final y un bloque de trabajos obligatorios a entregar al final del cuatrimestre y que cuenten por igual.
- ☐ Método de evaluación continua a lo largo de todo el cuatrimestre con menor peso del examen final.

Si quieres recibir los resultados generales de este cuestionario, escribe aquí tu e-mail:

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

4

Anexo H:

Ejemplo de informe presentado a los alumnos del cuestionario piloto



NOMBRE DE LA MATERIA
3º PSICOLOGÍA
CURSO 2011/2012

PROFESOR: Vicente Hernández Franco
INVESTIGADORA: María Martínez Felipe

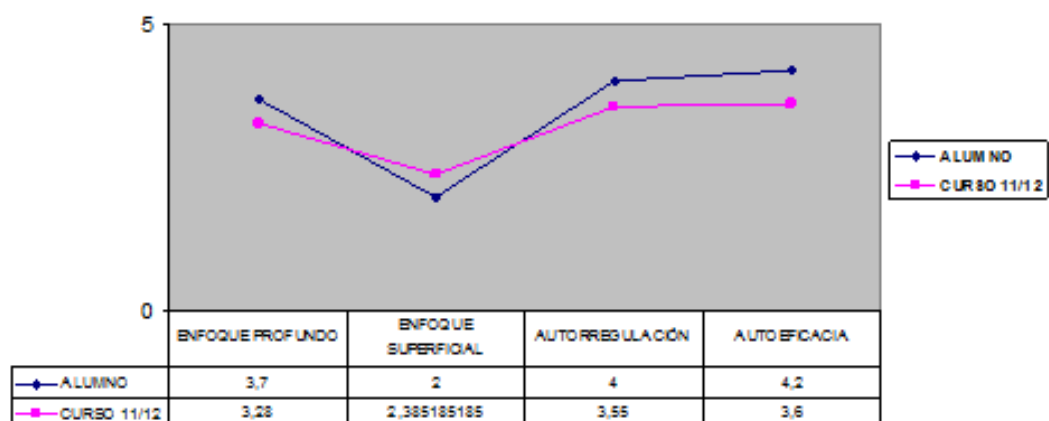
TEMA: INDICADORES QUE INFLUYEN EN UN APRENDIZAJE DE CALIDAD

MAIL DEL ALUMNO:

FECHA DE ENTREGA: _____

EJERCICIO 1.A: Comparación de mis puntuaciones en ENFOQUES DE APRENDIZAJE, AUTOEFICACIA Y AUTORREGULACIÓN con el perfil de estudiante de Psicología.

INDICADORES APRENDIZAJE



NOTA: para introducir los datos del alumno hacer doble clic en el gráfico.

* Comentarios e interpretación de los resultados del cuestionario INDICADORES QUE INFLUYEN EN UN APRENDIZAJE DE CALIDAD. Reflexión con mi asesor, consecuencias de estas actividades para mi carrera profesional como psicólogo...

Anexo I:

Análisis descriptivos de las variables estudiadas

Tabla I.1. Análisis descriptivo de la Autopercepción Académica

	<i>N</i>	Media ²¹⁴	σ
Posición grupal según el rendimiento	2597	2.91	0.66
Notas obtenidas	2604	1.93	0.61
Percepción como estudiante	2617	2.83	0.57

Tabla I.2. Ubicación según el rendimiento

	FRECUENCIA (%)
Entre los 10 últimos	51 (1.96%)
En medio, cerca 10 últimos	546 (21.02%)
En medio, cerca 10 primeros	1584 (60.99%)
Entre los 10 primeros	416 (16.02%)
TOTAL	2597

Tabla I.3. Frecuencia de notas obtenidas por los alumnos

	FRECUENCIA (%)
Aprobados	523 (20.08%)
Notables	1809 (69.47%)
Sobresalientes	209 (8.03%)
Matrícula de honor y sobresalientes	63 (2.42%)
TOTAL	2604

²¹⁴ Para la interpretación de las medias, es preciso comentar que todas las opciones de respuestas son de uno a cinco salvo la subescala de Autoconcepto Académico que comprende de uno a cuatro, tras su recodificación para unificar las opciones de respuesta de dichos ítems con cuatro y cinco opciones.

Tabla I.4. Percepción como estudiante

	FRECUENCIA (%)
Muy mal estudiante	10 (0.38%)
Mal estudiante	109 (4.18%)
Dentro de la media	1102 (42.24%)
Buen estudiante	1227 (47.03%)
Muy buen estudiante	161 (6.17%)
TOTAL	2609

Tabla I.5. Análisis descriptivo de la Autoeficacia Académica

	<i>N</i>	Media	σ
AUTOEFICACIA ACADÉMICA	2566	3.71	0.61

Tabla I.6. Análisis descriptivo de la Autorregulación

	<i>N</i>	Media	σ
AUTORREGULACIÓN	2500	3.72	0.50

Tabla I.7. Análisis descriptivo de los Enfoques de Aprendizaje

	<i>N</i>	Media	σ
ENFOQUE PROFUNDO	2565	3.18	0.56
Motivos profundos	2598	3.32	0.60
Estrategias profundas	2584	3.04	0.64
ENFOQUE SUPERFICIAL	2549	2.49	0.61
Motivos superficiales	2579	2.27	0.64
Estrategias superficiales	2585	2.72	0.69

Gráfico I.1. Percepción de lo aprendido por los alumnos encuestados

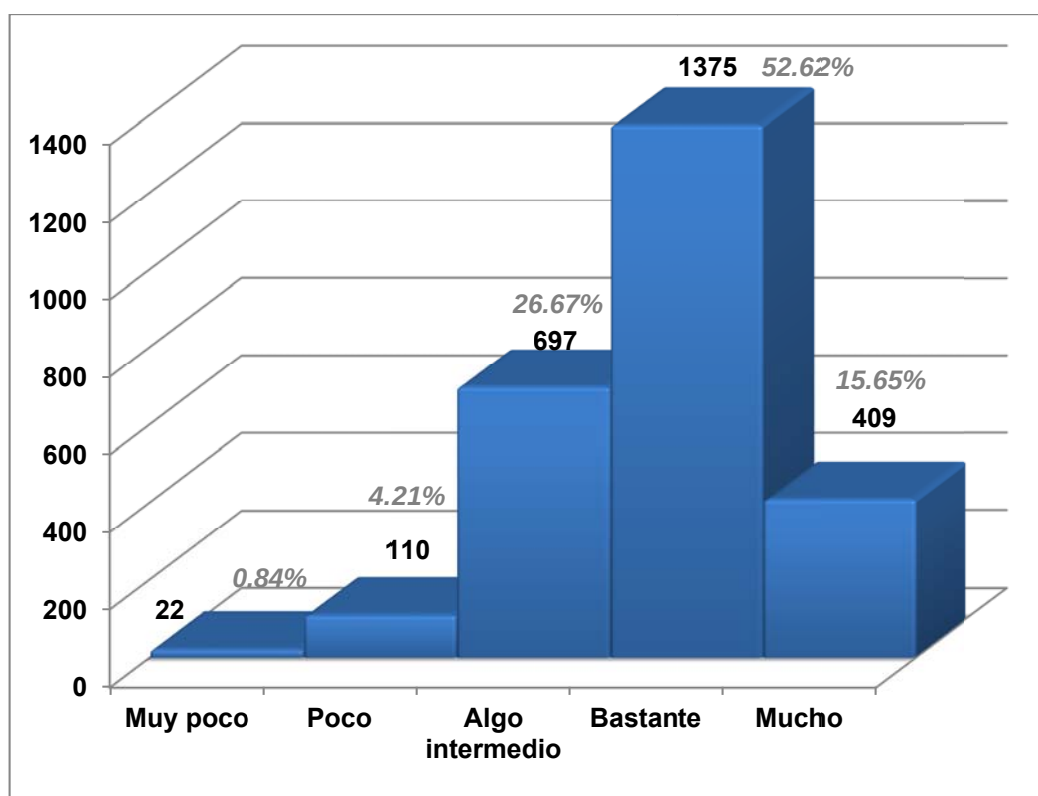


Tabla I.8. Datos descriptivos sobre la Carga de Trabajo y el Contexto Curricular

	<i>N</i>	Media	σ
Carga de Trabajo	2604	3.42	0.77
Contexto Curricular	2588	3.38	0.63

Tabla I.9. Datos descriptivos sobre la percepción de la Carga de Trabajo

	<i>N</i>	Media	σ
Cantidad de trabajo requerido	2613	3.61	0.99
Calidad de trabajo requerido	2610	3.68	0.87
Presión para obtener buenos resultados	2613	2.98	1.05
CARGA DE TRABAJO	2604	3.42	0.77

Tabla I.10. Tiempo semanal

HORAS DEDICADAS A...	ESTUDIAR		ACTIVIDADES ACADÉMICAS INDIVIDUALES		TRABAJOS ACADÉMICOS GRUPALES		RECURSOS TECNOLÓGICOS	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
MENOS DE 1 HORA	275	10.51	121	4.62	149	5.69	379	14.48
ENTRE 1-5 HORAS	1037	39.63	962	36.76	1108	42.34	935	35.73
ENTRE 5-10 HORAS	771	29.46	936	35.77	807	30.84	586	22.39
ENTRE 10-15 HORAS	262	10.01	314	12.00	291	11.12	264	10.09
ENTRE 15-20 HORAS	206	7.87	216	8.25	200	7.64	275	10.51
MÁS DE 20 HORAS	63	2.41	66	2.52	56	2.14	173	6.61
TOTAL	2614	100	2615	100	2611	100	2612	100

Tabla I.11. Análisis descriptivos del Contexto Curricular

	<i>N</i>	Media	σ
Competencias útiles como futuros maestros	2615	3.82	0.96
Relación entre compañeros de clase	2614	3.75	1.08
Ambiente de clase agradable	2610	3.66	1.05
Buena comunicación entre alumnos y profesores	2614	3.60	0.94
Relación alumnos-profesores	2613	3.52	1.07
Alineación constructiva	2609	3.48	0.85
Definición de objetivos	2616	3.47	0.91
Expectativas de los estudios de Magisterio	2614	3.44	1.00
Consecución de objetivos	2610	3.41	0.78
Sistema de evaluación coherente	2617	3.37	0.83
Experiencias de aprendizaje útiles	2612	3.35	0.91
<i>Feedback</i> sobre el aprendizaje	2612	2.73	1.12
CONTEXTO CURRICULAR	2575	3.46	0.57

Tabla I.12. Frecuencia y utilidad de los Métodos de Exposición

DESCRIPTORES	FRECUENCIA			UTILIDAD		
	N	Media	σ	N	Media	σ
Exposición apoyada en PowerPoint	2599	4.49	0.71	2576	3.85	0.92
Exposición con recursos tecnológicos	2601	3.77	1.23	2568	3.85	0.96
Exposición y copia de apuntes	2610	3.69	0.99	2591	3.11	1.11
Exposición con pizarra tradicional	2596	2.44	1.05	2555	3.06	1.06
Exposición con libro a disposición del alumno	2595	2.24	1.12	2540	2.63	1.21

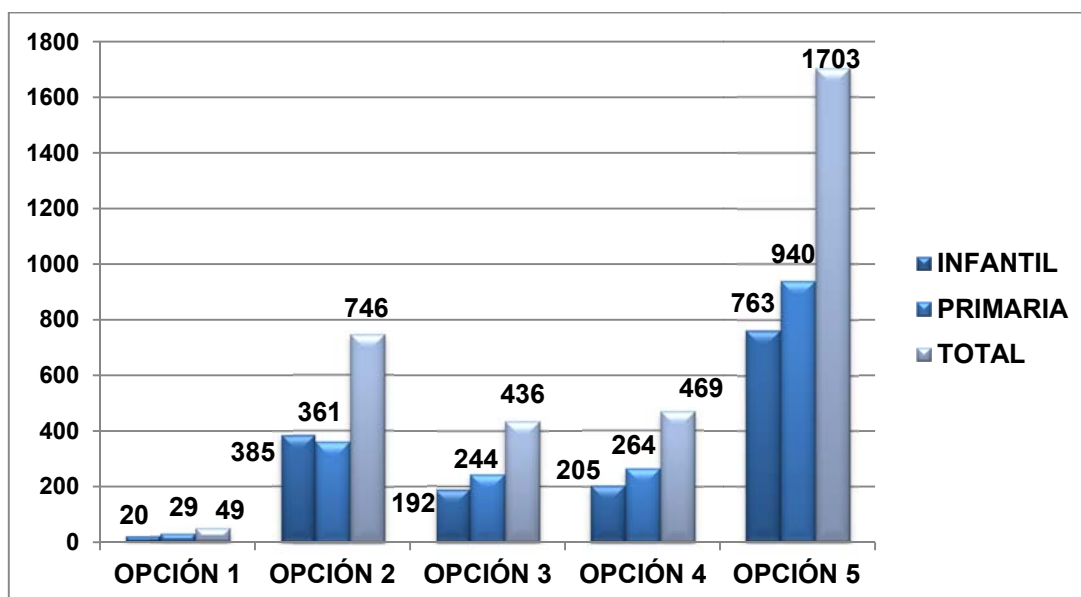
Tabla I.13. Frecuencia y utilidad de los Métodos de Aprendizaje

DESCRIPTORES	FRECUENCIA			UTILIDAD		
	N	Media	σ	N	Media	σ
Trabajos en grupo	2616	4.41	0.69	2608	3.88	0.98
Explicaciones del profesor	2541	4.13	0.78	2536	4.15	0.81
Estudio individual	2538	4.00	0.93	2522	4.23	0.83
Trabajos individuales	2615	3.81	0.90	2606	4.04	0.82
Explicaciones/exposiciones de compañeros	2609	3.61	0.93	2604	3.34	1.03
Ejercicios hechos en clase	2611	3.35	0.93	2591	3.75	0.91
Debates	2604	2.97	1.05	2595	3.60	1.08
Estudio acompañado	2542	2.75	1.20	2531	3.41	1.27
Tutorías	2594	2.57	1.07	2575	3.36	1.12

Tabla I.14. Frecuencia y utilidad de los Métodos de Evaluación

DESCRPTORES	FRECUENCIA			UTILIDAD		
	N	Media	σ	N	Media	σ
Trabajos teóricos	2548	3.71	0.90	2531	3.35	0.95
Pruebas tipo test u objetivas	2607	3.48	1.07	2595	3.25	1.03
Portfolios	2582	3.44	1.21	2568	3.36	1.16
Pruebas o exámenes de preguntas cortas	2605	3.18	0.96	2587	3.57	0.91
Pruebas abiertas	2600	3.09	0.99	2585	3.40	0.97
Exámenes de problemas/casos prácticos	2597	2.79	1.04	2583	3.72	1.02
One-Minute-Papers	2583	1.84	1.08	2515	2.81	1.25

Gráfico I.2. Sistemas de evaluación preferidos por los alumnos



LEYENDA:

Opción 1: Un único examen final.

Opción 2: Examen final y una prueba intermedia liberatoria.

Opción 3: Examen final y unos trabajos optativos para subir nota.

Opción 4: Examen final y un bloque de trabajos obligatorios a entregar al final del cuatrimestre y que cuenten por igual.

Opción 5: Método de evaluación continua a lo largo de todo el cuatrimestre con menor peso del examen final.