

Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid

M. del Carmen Díez González, Deilis Ivonne Pacheco Sanz, Jesús-Nicasio García Sánchez, Begoña Martínez Cocó, Patricia Robledo Ramón, M. Lourdes Álvarez Fernández, Miguel Ángel Carbonero Martín*, José María Román Sánchez*, Maximiano del Caño Sánchez*
e Inés Monjas Casares*
Universidad de León, *Universidad de Valladolid

El objetivo del presente artículo es mostrar los resultados respecto a las percepciones de los alumnos sobre el uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación y armonización al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La muestra de alumnos participantes en el estudio está compuesta por 309 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid (UVA). Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en muchas de las variables dependientes analizadas en función de la especialidad (Maestro en Audición y Lengua; Educación Especial; Educación Infantil; Educación Primaria; Lengua Extranjera y Psicopedagogía) y el curso, en diferentes medidas obtenidas a través de la aplicación del instrumento de evaluación de metodología universitaria (EMI) en sus versiones pre y post. Se analiza y reflexiona sobre las implicaciones para la adaptación al EEES, así como para la introducción de mejoras en la metodología docente y en la consecución de resultados de aprendizaje y desarrollo de competencias. *Palabras clave:* Metodologías activas universitarias, Espacio Europeo de Educación Superior –EEES–, armonización y convergencia europea, satisfacción estudiantes, dificultades adaptación EEES.

Perception of educational college students related with teaching methodologies and development of competences in High Educational European Area (HEEA): data from University of Valladolid. The aim of this paper is to show the results related with students perceptions about the use of teaching methodology in University the competence development in relation with the adaptation and armonization of High Educational European Area (HEEA). The sample of participants in the study is composed by 309 students from the Faculty of Education in the University of Valladolid (UVA). The results show significant statistical differences in most of the dependent variables analyzed depending on the student's specialization (Hearing and Language, Special Education, Early Education, Primary, Foreign Language and Psychology) or the course in different reached measures with the application of College Methodology of Assessment Instrument (EMI) both in the pre and in the post versions. We analyze and discuss evidences about the implications for the HEEA, besides as for the introduction of improvements in the teaching methodology and in the achievement better results of learning and development in competences. *Keywords:* College active methodologies, Higher Education European Area –HEEA–, European convergence and harmonization, students' satisfaction, ESHA adaptation difficulties.

Marco sobre La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (febrero, 2003), la idea principal va a ser la organización de la enseñanza siguiendo un modelo de formación académica centrado en el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, no queda duda que ello exige un cambio de mentalidad en los responsables y protagonistas de la educación universitaria (Bosco, 2005, De la Cruz, 2003). Así que, se deberá proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas, así como competencias específicas relacionadas con la orientación profesional (Fernández y Rodríguez, 2005; García et al., 2008; Martínez-Cocó et al., 2008).

De acuerdo con los planteamientos que inspiran el proceso de Convergencia Europea, las metodologías de la enseñanza universitaria deben experimentar una profunda renovación. Se propugna una enseñanza centrada en la actividad autónoma del alumno. El reto es diseñar unas modalidades y metodologías de trabajo del profesor y del alumno que sean las adecuadas para que éste pueda lograr las competencias propuestas como meta de aprendizaje. Por ello, debemos concretar las metodologías que van a guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación deben definirse de forma paralela e integrada en relación a las competencias a alcanzar (Biggs, 2005; Arias-Gundín, Fidalgo, y García, en prensa, Angulo, Corpas, García, González y Mérida, 2006). De ahí que, además de delimitar los contenidos del programa de las distintas asignaturas, debemos precisar el procedimiento que utilizaremos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de promover un cambio metodológico, es decir, concretar las modalidades y metodologías de trabajo tanto del profesor como de los alumnos, que sean las más adecuadas en función de los objetivos propuestos (Arias-Gundín y García, en prensa; García, de Caso, Fidalgo y Arias-Gundín, 2005).

Sin embargo, todo este proceso de cambio puede implicar la mejora de todo el sistema y, en todo caso, la creación de una ciudadanía europea que posibilite el crecimiento personal y social dentro de la diversidad, con el fin de transformar hacia la calidad y mejora de la enseñanza universitaria (Bautista, Gata y Mora, 2003; Díez, Pacheco y García, 2008; Molina, 2004).

Por lo tanto, el objetivo del presente artículo es analizar y valorar la eficacia de la introducción de la innovación docente en la mejora de las competencias en los alumnos, y su relación con diversas variables como el uso de estrategias de aprendizaje o la modulación de los estilos de aprendizaje.

Metodología

Participantes

La muestra de alumnos participantes en el estudio está compuesta por un total de 309, pertenecientes a la Universidad de Valladolid (UVA). El total de alumnos participantes en el estudio pertenecían a los diferentes títulos de Magisterio, y a la licenciatura Psicopedagogía, como se puede observar con mayor detalle en la tabla 1.

Instrumentos

Con el fin de valorar la eficacia de la introducción de la innovación docente en la mejora de las competencias en los alumnos y de las docentes, y su relación con diversas variables como el uso de estrategias de aprendizaje o la modulación de los estilos de aprendizaje, se propone el uso y diseño de diferentes instrumentos de evaluación. En este sentido, señalar que se ha elaborado específicamente el Instrumento de Evaluación de Metodologías Innovadoras -EMI-, (García, Marbán, de Caso, Hidalgo, Arias-Gundín, González, Martínez, Rodríguez, Pacheco, Robledo, Díez, y Álvarez, 2007), el cual presenta adecuada validez y fiabilidad ($\alpha = .919$), en su versión pre-post, mide aspectos tales como la realización práctica, generabilidad o competencias. Para más detalle, ver la tabla 2.

Tabla 1. Alumnado participante en el estudio sobre la adaptación al EEES mediante la innovación metodológica, en función de la Universidad, la especialidad, la asignatura, el curso y el género.

Especialidad	ULE		UVA		Total
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
Audición y Lenguaje (AL)	1	16	2	43	62
Educación Especial (EE)	4	69	2	38	113
Educación Física (EF)	92	41			133
Educación Infantil (EI)	4	82	8	99	193
Educación Musical (EM)	16	32			48
Educación Primaria (EP)	26	71	7	27	131
Lengua Extranjera (LE)	10	29		4	43
Psicopedagogía (PS)	15	66	13	66	160
<i>Total</i>	<i>168</i>	<i>406</i>	<i>32</i>	<i>277</i>	<i>883</i>
<i>Curso</i>					
1º Curso	82	157	7	57	303
2º Curso	58	109	12	108	287
3º Curso	3	62	1	38	104
4º Curso	5	41	11	53	110
5º Curso	5	24		9	38
<i>Total</i>	<i>153</i>	<i>393</i>	<i>31</i>	<i>265</i>	<i>842</i>

ULE= Universidad de León; UVA= Universidad de Valladolid

Nota: Si bien el total de participantes fueron N=892, únicamente se incluyen en cada variable de agrupamiento aquellos alumnos de los que se disponen datos.

Puesto que la innovación metodológica se ha focalizado en el desarrollo de competencias. Se han desarrollado diferentes instrumentos para evaluar la implementación

del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y del Método de Caso (MC) junto con otras herramientas metodológicas. De esta forma se realizaron diversas adapta-

Tabla 2. Resumen de instrumentos de evaluación utilizados en la evaluación del proyecto de innovación docente.

Instrumento de evaluación	Significado	Medidas y escalas	Componentes y variables
EMI (García et al., 2008) Adaptación del EPU (García et al., 2005)	Evaluación de Metodologías Innovadoras	Datos generales (EMI-DG) Metodologías Innovadoras: Esperadas-deseadas (EMI-ED) Trabajadas- favorecidas (EMI-TF) Competencias de aprendizaje (EMI-CO)	Emocional Realización práctica Efectos aprendizaje Generalización Competencias (instrumentales, personales y sistémicas) Nivel de mejora obtenida (competencias) Utilidad y repercusión (competencias)
EMI-CT (Arias-Gundín Fidalgo y García, 2007)	Evaluación de Metodologías Innovadoras	Metodologías Innovadoras: competencias transversales (EMI-CT)	Competencias Transversales (medidas de desarrollo de diferentes capacidades en cada una de las asignaturas)
EMI (García et al., 2008) Adaptación del EMU (García et al., 2005)	Evaluación de Metodologías Innovadoras	Metodologías innovadoras (EMI-EPEAG) Diferencial semántico (EMI-DS)	Emocional Realización práctica Efectos aprendizaje Generalización

ciones del instrumento de Evaluación de Prácticas Universitarias –EPU– (García et al., 2005) y del instrumento de Evaluación de Metodología Universitaria –EMU– (Fernández, García, de Caso, Fidalgo, y Arias-Gundín, 2006; García et al., 2005), construyendo un instrumento de Evaluación de Metodología Innovadora (EMI) (García et al., 2008). Y se emplearon otros instrumentos relativos a las variables moduladoras, más específicos, como el CEPEA de estilos de aprendizaje, el MSG de estilos de pensamiento o el CEAM para la evaluación de estrategias y motivación para el aprendizaje. Igualmente, se han incluido medidas de diferentes variables moduladoras, lo que ha permitido realizar una evaluación ágil y flexible ajustándose a las necesidades de la implementación de la innovación docente.

Por una parte, se han recopilado y seleccionado diversos instrumentos que se han utilizado en la evaluación de los resultados obtenidos con la aplicación de las innovaciones, básicamente desde la perspectiva del alumno.

Procedimiento

Tras la realización de una revisión de las publicaciones nacionales e internacionales de los dispositivos de evaluación de las metodologías innovadoras, su eficacia y las variables relacionadas, se adaptaron y construyeron los instrumentos más adecuados y pertinentes.

Se utilizó un diseño de grupos de innovación comparándolo con otros de control de características similares y de materias similares. Por ello, antes de comenzar la aplicación de las correspondientes metodologías activas por parte del profesorado, se realizó una evaluación inicial con las diferentes pruebas recogidas en la fase anterior, lo que permitió el establecimiento de la línea base de la que parte el alumnado. A su vez, se realizará una evaluación pretest de una serie de grupos control que utilicen metodologías tradicionales, de características similares a los grupos de intervención en innovación metodológica; los cuales es-

tén cursando las mismas asignaturas reseñadas en el apartado de participantes, pero en otras universidades.

Resultados

En el presente apartado se presentan los diferentes resultados obtenidos en relación al alumnado proveniente de la Universidad de Valladolid (UVA). En un primer momento se realizaron análisis de tipo paramétrico. Sin embargo, al realizar las pruebas de asimetría y curtosis se determinó que la distribución no cumplía los supuestos de normalidad en muchas de las variables a analizar. Por este motivo, se decidió llevar a cabo la prueba de Kruskal-Wallis, la cual evidenció diferencias estadísticamente significativas en multitud de las variables analizadas. En dichos análisis se tomaron como variables de agrupamiento la especialidad (Maestro en Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera y Psicopedagogía) y el curso; y como variables dependientes las diferentes medidas obtenidas a través de la aplicación del EMI en sus versiones pre y post.

Resultados en función de la especialidad

Los resultados de los análisis de la varianza con pruebas no paramétricas tomando como variable de agrupamiento la especialidad de los alumnos, indican diferencias estadísticamente significativas en multitud de las variables medidas mediante el EMI en sus dos aplicaciones (pre-post), como se presenta en la figura 1 y en la tabla 3.

Respecto a la utilidad futura que los alumnos otorgaban a diferentes competencias, valoradas mediante el EMI-CO, antes del inicio de cada asignatura, se observó cómo los estudiantes de Lengua Extranjera eran los que consideraban las competencias personales como las más útiles para el futuro (RPLE= 84,00 vs. RPEI= 17,33), mientras que los de Educación Infantil eran los que menos las valoraban, junto con las sistémicas (RPEI= 15,83), las cuales, a su vez, eran las más valoradas por los alumnos de Audición y Lenguaje (RPAL= 74,21).

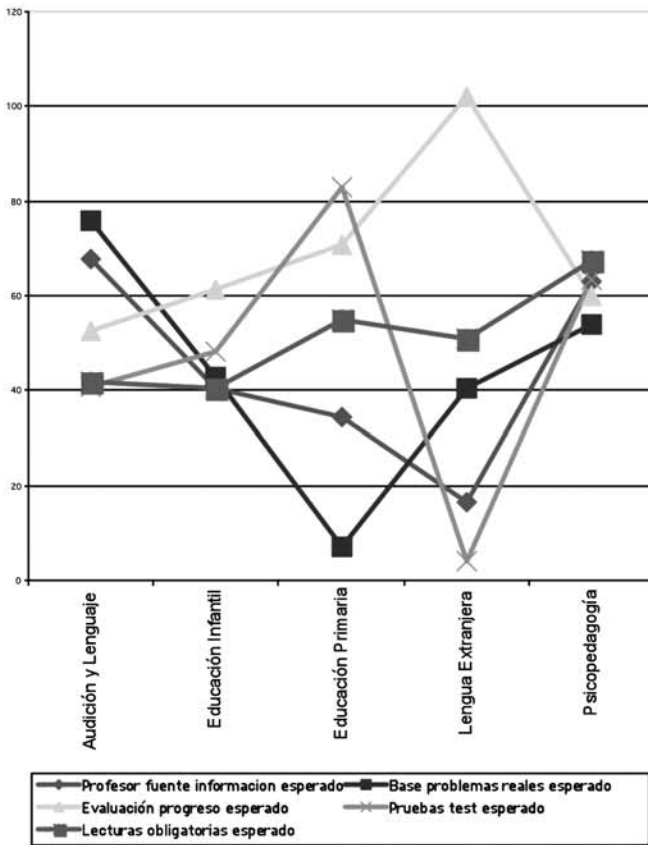


Figura 1. Diferencias estadísticamente significativas en variables del EMI-ED pre esperado entre las diferentes especialidades, en relación al profesor como fuente de información, evaluación, lecturas obligatorias y test.

Atendiendo a la siguiente figura, y analizando los mismos resultados obtenidos, pero en el postest, referentes a la utilidad futura de distintas competencias, se observó que los alumnos de Educación Especial eran el grupo que en el post consideraban las competencias personales como las más importantes para su futuro profesional (RPEE=227,33) frente a la especialidad de Audición y Lenguaje (RPAL= 128,73).

En conclusión, y si se atiende a la figura 2, se puede afirmar que los alumnos de Educación Especial son el grupo que presenta mayores niveles, en general, tanto en

la mejora académica obtenida con el desarrollo de competencias personales, sistémicas e instrumentales, como en la percepción sobre la utilidad y repercusión de las mismas en su futura carrera profesional.

En relación al EMI-TF (post), cuya finalidad es conocer qué tipo de competencias han desarrollado y/o trabajado los alumnos, por un lado, y cuales les han favorecido en su aprendizaje, por otro, se observó que los alumnos de la especialidad de Educación Primaria eran las que más alto puntuaba en multitud de competencias, competencias relacionadas con la exposiciones orales, el uso

Tabla 3. Diferencias estadísticamente significativas de los diferentes factores del EMI post, considerando como variable de agrupamiento: la especialidad.

Especialidad	AL (N=45)	EE (N=40)	EI (N=107)	EP (N=34)	χ^2	p
Trabajos realizados individualmente	109,76	106,31	79,37	80,25	14,029	,003
Trabajos realizados en grupo	65,00	63,65	98,81	138,57	41,857	,001
<i>Evaluación de Metodologías Innovadoras Post Trabajo y Favorecido (EMI-TF POST)</i>						
1. Conocimiento procedimental favorecido	98,33	78,09	89,90	122,67	11,239	,010
3. Trabajos escritos favorecido	94,29	80,65	91,91	120,57	8,647	,034
4. Exposiciones orales favorecido	72,64	58,64	98,98	145,38	43,878	,001
5. Trabajos grupo favorecido	77,43	84,14	90,32	133,79	17,094	,001
6. Participación alumno favorecido	75,85	83,18	90,16	133,12	16,826	,001
8. Profesor fuente información favorecido	117,93	81,76	88,85	105,24	8,664	,034
9. Libertad elección temas favorecido	70,64	71,53	96,94	134,53	25,099	,001
11. Comunicación externa trabajado	96,45	82,26	89,10	129,14	12,530	,006
11. Comunicación externa favorecido	76,76	80,10	91,06	138,83	21,060	,001
12. Evaluación progreso favorecido	51,88	72,20	99,52	137,69	37,785	,001
14. Recursos online favorecido	70,24	54,60	99,49	153,00	55,462	,001
15. Conexión futuro profesional favorecido	68,35	74,78	97,32	121,48	17,137	,001
16. Pruebas tipo test favorecido	37,40	67,31	104,69	123,43	47,069	,001
17. Nuevas tecnologías favorecido	61,71	65,85	95,24	156,52	50,760	,001
18. Resolución de casos favorecido	60,81	100,65	89,99	118,23	14,135	,003
20. Lecturas obligatorias favorecido	83,14	88,00	86,00	130,25	13,588	,004
21. Moodle favorecido	57,48	76,59	89,76	156,29	49,410	,001
22. Seguimiento de manuales favorecido	54,38	94,90	79,95	140,50	34,324	,001
<i>Evaluación de Metodologías Innovadoras Post Competencias transversales (EMI-CT POST)</i>						
Comunicación oral y escrita en lengua materna	113,02	190,49	215,64	180,75	172,156	,001
Capacidad de organización y planificación.	111,23	196,50	214,40	179,96	173,232	,001
Capacidad de análisis y síntesis.	121,07	193,80	212,11	176,18	161,884	,001
Resolución de problemas.	119,43	184,66	214,05	184,15	165,051	,001
Toma de decisiones.	113,01	192,04	214,72	181,84	171,399	,001
Conocimiento de una lengua extranjera.	123,66	190,69	218,34	157,96	173,050	,001
Capacidad de gestión de la información.	114,26	192,21	212,57	186,76	168,436	,001
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.	115,67	174,69	214,53	199,34	169,996	,001
Total instrumentales	111,89	182,00	215,86	191,57	173,105	,001
Total sistémicas	113,37	180,19	216,98	185,63	172,593	,001

*Las puntuaciones están expresadas en Rangos Promedios (RP) y son fruto de los análisis estadísticos no paramétricos. AL= Audición y Lenguaje; EE= Educación Especial; EI= Educación Infantil; EP= Educación Primaria.

de recursos on line, la utilización de nuevas tecnologías, el uso de una herramienta en Internet para la tutoría y guía de la docencia (Moodle), por ejemplo.

En la figura 3, se puede observar de forma más detallada y específica lo comentado anteriormente, así como las competencias más trabajadas y que más han favorecido el aprendizaje de los alumnos según la especialidad.

Cuando se evaluaron las competencias transversales, a través del EMI-CT, se observó que los alumnos de Educación Infantil era el grupo que más puntuaba en relación a las competencias de tipo instrumental (RPEI= 215,86), sistémicas (RPEI= 215,55) y personales (RPEI= 217,37). Por el contrario, deben destacarse las especialidades de Maestro en Audición y Lenguaje y Educación Primaria como los grupos con las pun-

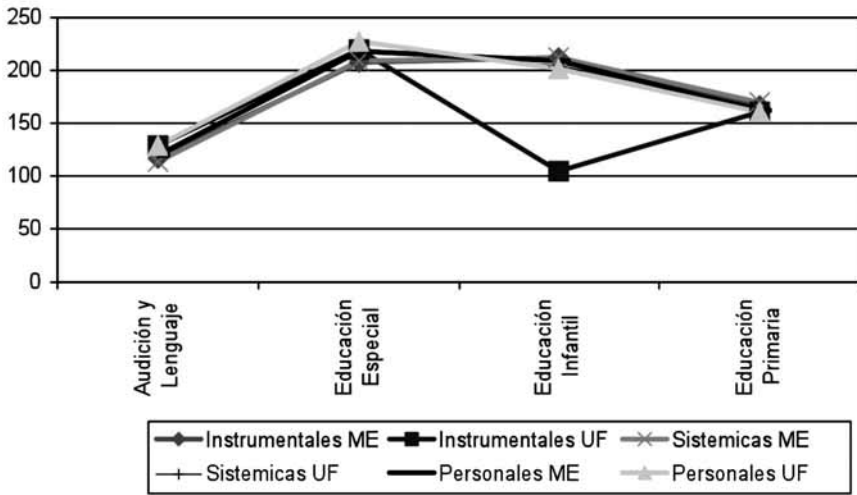


Figura 2. Diferencias estadísticamente significativas en las medidas de competencias (EMI-CO post). ME= Mejora obtenida; UF= Utilidad Futura.

tuaciones más bajas (RPAL= 111,89; RPEE= 182,00).

Resultados en función del curso

Haciendo referencia al EMI-CO pre, se observan diferencias significativas según el

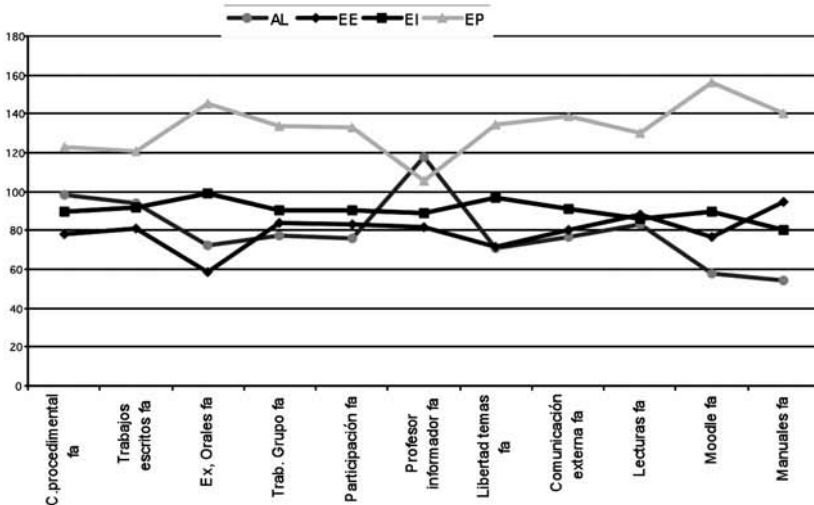


Figura 3. Diferencias estadísticamente significativas en variables del EMI-TF post que han favorecido el aprendizaje entre especialidades Magisterio y Psicopedagogía. tr= trabajado; fa= favorecido; AL= Audición y Lenguaje; EE= Educación Especial; EI= Educación Infantil; EP= Educación Primaria.

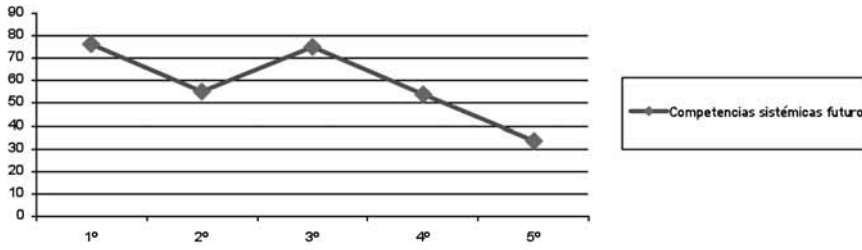


Figura 4. Diferencias estadísticamente significativas del EMI-CO considerando como variable de agrupamiento: curso- alumnos, en relación a las competencias sistémicas futuras.

curso, diferencias representadas en la figura 4. Parece que el alumnado de primer curso es el que considera las competencias sistémicas como las más útiles para su futuro (RP1=76,50). Sin embargo, en el último curso de carrera la percepción sobre la utilidad de las competencias sistémicas para el futu-

ro profesional decrece de forma significativa (RP5= 33,22).

En relación a la subescala EMI-ED pre, se presentan de forma detallada en la figura 5 las metodologías que los alumnos esperan/desean que se vayan a desarrollar en el aula en función del curso académico en el que se

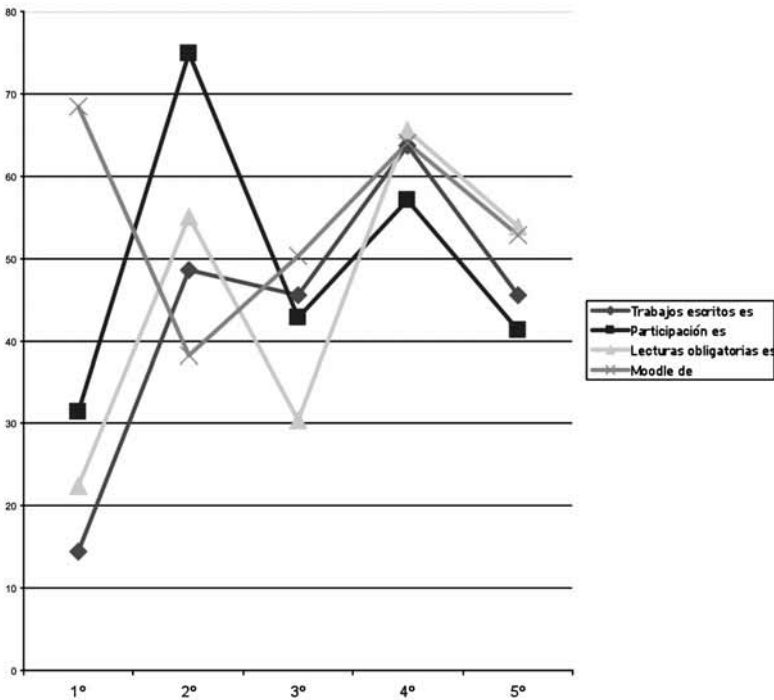


Figura 5. Diferencias estadísticamente significativas del EMI-ED considerando como variable de agrupamiento: curso y alumnos, en relación a los trabajos escritos, participación, lecturas obligatorias y el Moodle. “es”=esperado; “de”=deseado.

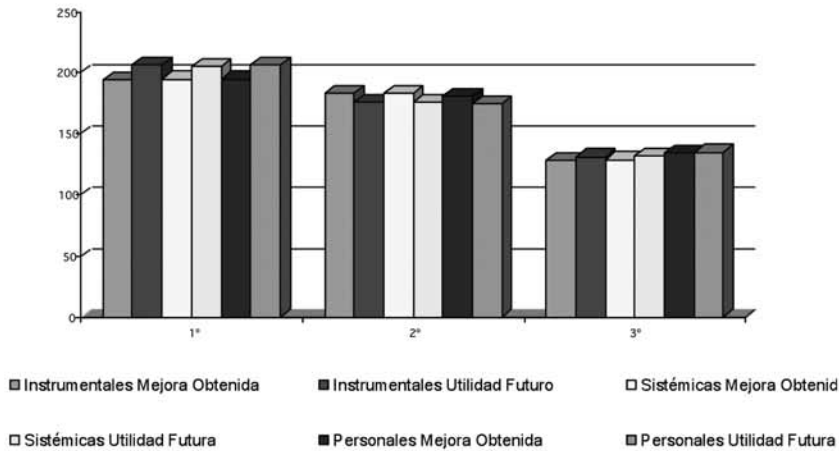


Figura 6. Diferencias estadísticamente significativas del EMI-CO post considerando como variable de agrupamiento: curso- alumnos, en relación a las competencias instrumentales, sistémicas y personales.

encuentran, destacándose en el primer curso el deseo de los alumnos por el uso de Moodle como herramienta en Internet (RP1= 68,50), y en segundo curso la espera de participación del alumnado en el desarrollo de la asignatura (RP2= 74,89). La metodología con la puntuación más baja correspondía a la realización de trabajos escritos, concretamente en el primer año de carrera (RP1= 14,50).

Los resultados obtenidos del EMI-TF post muestran diferencias significativas según el curso en el que se encuentra el alumno. Así, los alumnos de primer año de carrera consideraban que la comunicación fuera de clase les había ayudado a obtener mejores resultados de aprendizaje (RP1= 89,53); en segundo, destaca el aspecto relacionado con la formación teórica (RP2= 89,84); y en el último curso las lecturas obligatorias de artículos y libros científicos (RP3= 88,00).

Sin embargo, las preferencias cambiaron al señalar aquellas metodologías que consideraban les habían ayudado a obtener mejores calificaciones. Por ejemplo, los estudiantes de 1° destacaron la realización de pruebas tipo test (RP1= 91,12), los de 2° curso la asistencia regular a clase (RP2= 89,18), y por último los de tercer año de ca-

rrera la utilización de la herramienta Moodle (RP3= 85,50).

Por último y para finalizar, deben destacarse los resultados obtenidos a través del EMI-CO post, que son especialmente característicos. Se observa que en el primer curso, durante el transcurso del mismo, los alumnos perciben haber mejorado su nivel en los tres tipos de competencias (instrumentales, sistémicas y personales), considerándolas, a su vez, muy útiles para su futuro, sin embargo esta creencia o percepción disminuye gradualmente, obteniéndose las puntuaciones más bajas en el último curso (figura 6).

Conclusiones

A continuación, se exponen las conclusiones relativas a los resultados obtenidos en la Universidad de Valladolid. En primer lugar, se ha observado que, en un principio, al comienzo del curso, los alumnos, dependiendo de la especialidad o curso en que se encontraban, esperaban la puesta en marcha por parte del profesorado de distintas metodologías. Sin embargo, éstas en muchas ocasiones, no parecían coincidir con las metodologías y/o aspectos que los alumnos realmente deseaban que se incorporaran en el aula.

Los alumnos percibían como metodológicas que el profesor introduciría en el aula: la evaluación frecuente de su progreso académico, la utilización de recursos on line, el uso de nuevas tecnologías, uso de Moodle, y la participación del alumnado en el desarrollo de la asignatura. Haciendo referencia a lo que el alumnado realmente deseaba que se introdujera en la dinámica del aula, destacaron aspectos tales como la utilización de Moodle como herramienta de tutoría y guía de la docencia.

Por el contrario, los alumnos señalaban no esperar, que en este sentido se relacionaba más con lo que ellos realmente deseaban, la introducción de metodologías relacionadas con la realización de lecturas obligatorias de artículos y libros científicos, y la realización de trabajos escritos.

Respecto a la utilidad futura que los estudiantes otorgaban, antes del comienzo de la asignatura, a diferentes competencias, según la especialidad, caben destacar las competencias de tipo personal, consideradas las más importantes por el grupo de Lengua Extranjera. Sin embargo, en la aplicación post destacó en este aspecto la especialidad de Educación Especial, declarándose como el grupo con mayores niveles tanto en la mejora académica obtenida con el desarrollo de competencias personales, sistémicas e instrumentales, como en la percepción sobre la utilidad y repercusión de las mismas en su futura carrera profesional.

Es necesario destacar un hecho para reflexionar, y es que los mayores niveles de percepción de utilidad de las competencias sistémicas se dan en el primer curso de carrera. Luego, sin embargo, decrece gradualmente, de forma significativa. Quizás los alumnos ajustan más sus expectativas a la realidad que da la experiencia con la Universidad, y es claro que la tienen mayor en los cursos más avanzados.

Las exposiciones orales, la utilización de recursos on line, la utilización de nuevas tecnologías, fueron las metodologías más desarrolladas/ trabajadas en el aula, destacando la especialidad de Educación Primaria en todos estos aspectos. Por otro lado, las metodologías que más favorecieron el aprendizaje de los alumnos se relacionaban con el establecimiento de comunicación fuera de clase entre los es-

tudiantes y el profesorado, destacando claramente.

Otras metodologías que también consideraban que les habían ayudado a obtener resultados mejores de aprendizaje fueron la formación teórica y la realización de lecturas obligatorias de artículos y libros científicos.

Las conclusiones varían cuando se atiende a las metodologías que percibieron más habían ayudado a obtener mejores calificaciones, señalando las metodologías relacionadas con el rol del profesor como fuente de información y comprensión, destacando los alumnos de la asignatura de Tratamientos psicológicos, la realización de pruebas de tipo test, especialmente en 1º de carrera, la asistencia regular a clase y el uso de alguna plataforma on line.

Los resultados varían en relación a aquellas metodologías que consideraban que más les habían ayudado a obtener mejores resultados de aprendizaje. Se destaca la comunicación con el profesorado fuera de clase, la formación teórica y realización de lecturas obligatorias de artículos y libros científicos.

Por último, cabe destacar como reflexión, cómo los alumnos perciben que su nivel de competencias (instrumentales, sistémicas y personales) mejora en los primeros niveles educativos, y sin embargo esta percepción disminuye gradualmente. Otro dato de interés, es resaltar cómo los alumnos consideran que la comunicación fuera de clase con el docente es óptima para su aprendizaje, así como utilización de Moodle como herramienta de tutoría y guía de la docencia. Es evidente que nos encontramos en un periodo de cambio educativo, en el cual aspectos como las nuevas metodologías o el rol del profesor y el alumno juegan un papel clave e importante para lograr así resultados significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Agradecimientos

Nota: Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas competitivas de los proyectos PAID_ULE 2008 y JCyL_EEES 2008, concedidos al IP (J N García) y director del Grupo de Investigación de Excelencia de Castilla y León (GR259) y proyecto de excelencia de la JCyL (2009-2011).

Referencias

- Angulo, J., Corpas, C., García, J.D., González, I., y Mérida, R. (2006). Las competencias de la titulación de psicopedagogía a nivel andaluz: investigando la opinión del profesorado, del alumnado universitario y de los profesionales de la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 24, (2), 575-594.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., y García, J. N. (2007). Las diferentes metodologías (activas vs., tradicionales) en el desarrollo de las competencias transversales en el grado de Magisterio. *Actas INECE07 I Jornada Internacional UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea*. Madrid: UPM.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., y García, J. N. (en prensa). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el APB y el Método de Caso. *Revista de Investigación Educativa*.
- Arias-Gundín, O., y García, J. N. (en prensa). Metodologías docentes en la asignatura de Bases Psicológicas de la Educación Especial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Bautista, J. M., Gata, M., y Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Nancea.
- Bosco, A. (2005). Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la Universidad: oportunidades y limitaciones. *Aula Abierta*, 86, 3-28.
- De la Cruz, M. A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 101-216.
- Díez, C., Pacheco, D. I., y García, J. N. (2008). Las habilidades sociales en el marco del EEES. En M. Hijano del Río (Coor.). *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis de experiencias* (pp. 239-247). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Fernandez, C.M. y Rodríguez, M. C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- Fernández-Martínez, M., García, J. N., de Caso, A. M., Fidalgo, R., y Arias-Gundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- Fidalgo, R., y García, J.N. (2007). Las Directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta*, 35 (1, 2), 35-48.
- García, J. N., de Caso, A. M., Fidalgo, R., y Arias-Gundín, O. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*, 337, 295-325.
- García, J. N., Marbán, J. M., de Caso, A. M., Arias-Gundín, O., González, L., Martínez-Cocó, B., Rodríguez, C., Pacheco, D. I., Robledo, P., Díez, C., y Álvarez, L. (2008). Plan de innovación metodológica para la adaptación al EEES centrada en competencias: El uso del aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos con la implementación de diversas herramientas activas. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los retos del futuro* (pp. 2703-2709). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- García, J. N., Marbán, J. M., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., Pacheco, D. I., Martínez-Cocó, B., Robledo, P., Díez, C., Álvarez, L., y Fernández, M. (2007). *Instrumento de Evaluación de Metodologías Innovadoras (EMI)*. León: Universidad de León.
- García, J. N., Martínez-Cocó, B., Robledo, P., Marbán, J., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., González, L., Rodríguez, C., Pacheco, D. I., Díez, C., y Álvarez, L. (2008). Resultados iniciales con el Instrumento de Evaluación de Metodologías Innovadoras (EMI). En M. Hijano del Río (Coord.), *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis de experiencias*. Archidona (Málaga): Aljibe. (pp. 251-258).
- Martínez-Cocó, B., García, J. N., Robledo, P., Díez, C., Álvarez, M. L., Marbán, J. M., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., Pacheco, D. I., y Rodríguez, C. (2008). Valoración Docente de las Metodologías Activas: un Aspecto Clave en el Proceso de Convergencia Europea. *Aula Abierta*, 35 (1, 2), 35-48.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de ense-*

ñanza superior. Documento-Marco. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Molina, S. (2004). Las competencias locales ante los retos que plantean las nuevas tecnologías a la educación. *Aula Abierta*, 83, 77-90.