

**(C-138)**

**“DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA  
CONOCER LA VALORACIÓN DEL ALUMNADO ANTE  
EL CAMBIO METODOLÓGICO QUE PROPONE  
BOLONIA”**

*Ballesta Pagán, Javier*

*Izquierdo Rus, Tomás*

*Romero Sánchez, Eduardo.*



**(C-138) “DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA CONOCER LA VALORACIÓN DEL ALUMNADO ANTE EL CAMBIO METODOLÓGICO QUE PROPONE BOLONIA”**

*Ballesta Pagán, Javier; Izquierdo Rus, Tomás y Romero Sánchez, Eduardo.*

**Afiliación Institucional:** Profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

**Indique uno o varios de los siete Temas de Interés Didáctico:** (Poner x entre los [ ])

[x] Metodologías didácticas, elaboraciones de guías, planificaciones y materiales adaptados al EEES.

[ x] Actividades para el desarrollo de trabajo en grupos, seguimiento del aprendizaje colaborativo y experiencias en tutorías.

**Resumen.**

Presentamos en este trabajo la experiencia de innovación educativa del grupo de adaptación de la titulación de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia que se ha llevado a cabo durante el curso 2009-2010, con el propósito de exponer un instrumento que mida cómo el alumnado universitario percibe y valora el empleo de metodologías activas durante su formación. Nos planteamos como objetivo analizar el papel que desempeñan las diferentes propuestas metodológicas e indicar la relevancia de la participación del alumnado en grupos reducidos, tutorías, trabajo en equipo y actividades externas. Para ello se elaboró un cuestionario integrando determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, distribuidos en cinco dimensiones: metodología, tutoría individual, tutoría grupal, participación del alumnado y actividades externas. Los resultados obtenidos muestran que el cuestionario desarrollado en la presente investigación es un instrumento con suficiente validez y fiabilidad para conocer la percepción del alumnado sobre la metodología empleada en el desarrollo de su formación universitaria.

**Keywords:** Perception, university education, pedagogy, innovation, active methodologies.

**Abstract.**

This paper describes how a group of students in an adaptation course in the Pedagogy degree at the University of Murcia perceived and evaluated an innovation based on the implementation of active methodologies during the 2009-10 academic year. The students' views on the new methodological procedures were collected by means of a questionnaire that included a number of dimensions of the teaching-learning process directly related to the innovation: methodology, individual tutorials, group tutorials, student participation and external activities. The conclusion of the study is that the questionnaire used allowed us to capture students' perceptions of the methodologies used in class in a reliable and valid way.

## **Texto.**

### **Introducción**

La universidad española al igual que el resto de europeas está inmersa en un importante cambio de cultura y de renovación docente como imperativo necesario para su eminente incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior. El proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto asumir importantes retos por la comunidad universitaria como son la formación permanente, la cooperación y el intercambio interuniversitario, las metodologías basadas en el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de competencias de acción profesional encaminadas a la empleabilidad y la movilidad como cultura. En este contexto, el papel contemplado para el estudiante universitario puede describirse desde la participación activa del estudiante, la cooperación del alumnado como integrantes de la comunidad universitaria para garantizar una universidad de calidad y se enfatiza también en la importancia de la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Méndez, 2008, Méndez y Trillo, 2010). Este cambio de escenario educativo conlleva, entre otros aspectos, la incorporación a las aulas universitarias de metodologías activas más centradas en el alumno que hacen que nos cuestionemos los fundamentos que justifican el proceso de adopción e implementación. Al mismo tiempo, a raíz de la experimentación con estas propuestas surge que nos preguntemos cómo percibe y valora el alumnado universitario dicho cambio.

La renovación pedagógica que persigue esta reforma universitaria europea debe enmarcarse en una perspectiva amplia y ambiciosa que procure la mejora de la calidad docente y no sólo el ajuste normativo y el encaje formal a la puesta en marcha de los nuevos grados y postgrados. Debe afectar realmente a los procesos de docencia y aprendizaje (Martínez, 2006 y 2008). Desde las Facultades de Educación debemos liderar como “expertos” este cambio de cultura y de renovación docente porque está en juego gran parte de nuestra razón de ser, de nuestro quehacer profesional. En los últimos años se observa un cambio en la forma de concebir la docencia universitaria, sus fines y su estructura. No es fácil adaptarse en poco tiempo a un cambio de esta envergadura (Ruiz y Martín, 2005). La nueva estructura de titulaciones se acompaña de una profunda renovación de los métodos docentes, con la aplicación de un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje. Se trata de conseguir unos objetivos de formación que contemplen tanto la adquisición de conocimientos como la capacitación de los alumnos para seguir estudiando (competencias académicas y profesionales). Dicho de otro modo, formar parte de una titulación adaptada implica estudiar con metodologías docentes más acordes a las competencias que el alumno deberá desarrollar en su futuro entorno laboral. Un nuevo sistema donde se reducen las horas de docencia directa (clases magistrales) y se da más importancia a todo el proceso de aprendizaje del estudiante, que tendrá un rol más activo y participativo durante todo su proceso de formación. El estudiante aprenderá de una forma diferente y con una evaluación que va más allá de los clásicos exámenes, y que tendrá en cuenta su propio esfuerzo (trabajos, estudio, seminarios, trabajos en equipo, tutorías...).

Somos conscientes de que está muy arraigado el modelo por antonomasia de la docencia tradicional centrada en la enseñanza: la lección magistral; donde el profesor es el protagonista y los alumnos receptores pasivos de información. Información que, por otro lado, ha sido seleccionada, preparada y elaborada, “por” y “con” los criterios del profesor. El alumno, por tanto, no hace otra cosa que “aceptarla”, memorizarla y, en el mejor de los casos, intentar comprenderla. Desde este punto de vista, el alumno recibe la visión parcial y subjetiva que el profesor le propone. Si aceptamos esta premisa estamos considerando que el alumno no desarrolla las habilidades necesarias para trabajar de manera autónoma e independiente.

## Consecuencias pedagógicas del modelo centrado en el aprendizaje

Fundamentándonos en una amplia revisión bibliográfica (Dall'Alba, 1991; Gow y Kember, 1993; García Varcárcel, 1993; Coll, 1997; Trillo y Méndez, 1999; Monereo y Pozo, 2003; Biggs, 2005; Romero, 2008) hemos extraído una serie de aportaciones que constituyen las líneas básicas del modelo constructivista o centrado en el aprendizaje:

- El conocimiento *no como algo que es fijo e inmutable*, que está ahí fuera para llenar el vacío de la ignorancia del estudiante.
- El conocimiento *como una construcción social y negociada* que debe elaborar el propio estudiante.
- Educación no sólo transmisora sino de *reelaboración colaborativa y compartida del conocimiento*.
- La *responsabilidad* de organizar y transformar el conocimiento es del *profesor y del alumno*.
- Los conocimientos adquiridos han de servir al estudiante para *interpretar la realidad* en que está inmerso.
- Actividades de aprendizaje apoyadas en las *concepciones previas* de los alumnos, *reflexivas, constructivas y significativas*.
- *Aprendizaje contextualizado*, ya que la adquisición de nuevo conocimiento no es independiente del contexto (lugar y momento) en que se realiza.
- *Transferencia de la responsabilidad* en el alumno de modo progresivo a medida que desarrolla sus conocimientos y habilidades.
- *Interés práctico, apoyado en el consenso y deliberación* como proceso de compartir, construir y desarrollar significados de cada aprendizaje.
- El profesor busca la implicación del estudiante para potenciar la comprensión, y fomenta su desarrollo personal, su autonomía y la mejora de su competencia para aprender a aprender.
- Se trata de que el estudiante llegue a ser un aprendiz independiente y de que aprenda a autoevaluar competentemente su trabajo.
- Los métodos expositivos se complementan con métodos interactivos –se utiliza el diálogo y las preguntas, se hace uso de técnicas de grupo (trabajo cooperativo, discusión en grupo, seminarios)- para potenciar una interacción más rica y útil para el aprendizaje.
- Se utilizan diversos materiales para el estudio de cara a que el estudiante sintetice información, la elabore, la critique, etc.
- La tutoría se usa de modo activo y sistemático, para asesorar a los estudiantes, no limitándose a esperar a que acudan los que lo deseen, planificando e incentivando su utilización.

- *Evaluación cualitativa, continua, formativa y deliberativa*, centrada no sólo en los resultados del aprendizaje, sino también y sobre todo, en el proceso seguido para alcanzarlos.
- No basta con cuantificar lo aprendido, valora también otros trabajos realizados por el alumno durante el curso, dando información a los alumnos de sus progresos y deficiencias para su corrección.
- Utiliza procedimientos alternativos de carácter formativo –portafolios, contrato pedagógico, seguimiento individualizado y continuo, etc.- que permiten valorar en qué medida el estudiante ha realizado una construcción personal pertinente de los conocimientos.
- El educador como un *investigador en la acción que reflexiona, elabora y diseña su propia práctica*.

Esta serie de requisitos que deben guiar la actuación docente nos hablan de que para que el aprendizaje sea efectivo éste debe ser: constructivo, significativo, contextualizado, activo, individualizado, motivador y basado en experiencias realistas.

El aprendizaje se logra gracias a la facultad mental del individuo de “*construir*” nuevo conocimiento sobre el que ya tiene. Por ello es fundamental que los alumnos desarrollen estrategias de búsqueda, de descubrimiento porque aprender es algo que sólo puede hacer quien aprende. El aprendizaje es *significativo* cuando el alumno relaciona los conocimientos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee, de su propia experiencia. El aprendizaje no es independiente del *contexto* en el que se realiza, influyendo éste en los procesos de construcción o adquisición del aprendizaje.

Es una evidencia que *la participación activa* aumenta la retención y el aprendizaje. El aprendizaje es *activo* cuando existe en el que aprende implicación, participación y protagonismo. La autoestima y la *motivación* aumentan enormemente las posibilidades formativas. Por tanto, el profesor debe intentar motivar a sus alumnos ayudándolos a descubrir sus necesidades y prioridades educativas. El valor educativo de la *experiencia* es indiscutible. Las personas aprenden mejor cuando entran en contacto directo con sus propias experiencias y vivencias, ya que la implicación personal se convierte en un fuerte estímulo motivador.

### **El valor de las metodologías activas**

Una reciente investigación<sup>1</sup> refrenda todas las ideas descritas anteriormente y así la ponen de manifiesto sus autores cuando afirman que los alumnos cuyos profesores trabajan con metodologías centradas en el aprendizaje desarrollan estrategias de aprendizaje de más calidad, tienen mejores actitudes, utilizan enfoques más profundos que aquéllos cuyos profesores trabajan con metodologías centradas en la enseñanza, de tipo tradicional y obtienen mejor rendimiento académico. Los resultados son mucho más claros cuando los profesores, además de tener una concepción centrada en el aprendizaje, y de usar metodologías coherentes con ella, disponen de más habilidades docentes.

---

<sup>1</sup> Proyecto “Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la universidad”. Aprobado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España por medio de convocatoria pública de tipo competitivo, y financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por el FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional), dirigido por el profesor Bernardo Gargallo (código SEC2003-06787/PSCE)

Hay, pues, un factor modulador, que es la disposición de habilidades docentes, cuando se une a una concepción del proceso centrada en el aprendizaje y a una actuación consistente con la misma.

Este tipo de estrategias metodológicas que potencian la implicación del alumno en su propio aprendizaje son muy importantes porque refuerzan su responsabilidad, autoestima, interés y motivación. Demandan de una adecuada formación del profesorado en las mismas, de un diseño claro, riguroso y viable del plan de trabajo a desempeñar con los alumnos, pero especialmente, de una alta implicación del docente de la asignatura. Por si solas estas metodologías no garantizan el aprendizaje, ni mucho menos la participación.

Para finalizar no debemos olvidar que lo realmente importante es que este tipo de metodologías activas nos permitan enseñar a aprender para la profesionalidad, para el conocimiento teórico-práctico experto de un determinado dominio, para la aplicación, utilización y desempeño de habilidades y destrezas, para la participación conjunta y la cooperación y como no, para la actuación responsable y democrática.

Existe un amplio consenso en considerar que las estrategias metodológicas más activas potencian la implicación del alumno en su propio aprendizaje y son muy importantes porque refuerzan su responsabilidad, autoestima, interés y motivación. Metodologías participativas hay muchas nosotros en este trabajo nos hemos centrado fundamentalmente en las siguientes: el trabajo en equipo, las tutorías individuales y grupales, la exposición de trabajos desarrolladas por los alumnos, las actividades externas (como visitas a instituciones o trabajos de campo) y la visita de profesionales al aula para tratar sobre cuestiones que atañen a su futuro profesional.

En el grupo 2 de segundo curso de la titulación de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia se ha llevado a cabo durante el curso 2009-2010 una experiencia enmarcada en un proyecto de innovación educativa<sup>2</sup> con el propósito de dar respuesta a los interrogantes planteados anteriormente y que pretende exponer cómo el alumnado universitario percibe y valora el empleo, en el desarrollo de las asignaturas, de metodologías activas durante su formación. En concreto y, a modo de objetivos específicos, nos planteamos: Analizar el papel que desempeñan las diferentes propuestas metodológicas e indicar la relevancia de la participación del alumnado en grupos reducidos, en tutorías, trabajo en equipo y actividades externas.

## **Metodología**

### ***Participantes***

En esta experiencia de innovación participaron los estudiantes matriculados en el grupo de adaptación del segundo curso de la titulación de Pedagogía de la Facultad de Educación. El total de la muestra fue de 41 sujetos, del cual el 91,5% son chicas y el 8,5% chicos, que representa el 87,23% de estudiantes matriculados en el grupo.

---

<sup>2</sup> Convocatoria (R533/2009) para el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el contexto de la Convergencia Europea para el curso 2009/2010 convocada por resolución doctoral (R-313/2009): Proyecto del 1º curso de Pedagogía de Adaptación al EEES.

### ***Instrumento***

Se elaboró un cuestionario para recoger la percepción del alumnado sobre la adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) integrando determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, distribuidos en cinco dimensiones: metodología, tutoría individual, tutoría grupal, participación del alumnado y actividades externas.

En relación a la metodología el objetivo era valorar su generalización para otros cursos, si había sido adecuada y considerar la coordinación de las diferentes asignaturas del curso como un requisito previo para garantizar la actuación. Al mismo tiempo se le preguntaba sobre la obligatoriedad de la asistencia a clase, el uso de TIC en exposiciones y la satisfacción en relación al clima generado.

Sobre las tutorías se recoge la individual como ayuda a resolver dudas y problemas de la asignatura; al igual que la grupal realizada en pequeños grupos de tamaño reducido (4 o 5 alumnos) con la finalidad de valorar si propiciaron el trabajo en equipo entre los integrantes y propicia un trato más cercano con el docente.

En cuanto a la participación del alumnado nos centramos en saber si ha supuesto una mejora en su preparación real como ventajas en cuanto al trabajo en equipo y el grupo que, al ser más reducido por estar en la experiencia de innovación, favorece el aprendizaje.

Por último, en actividades externas, para vincular más la práctica sobre la teoría y la relación con profesionales ajenos que pudieran enriquecer los contenidos desarrollados en las asignaturas.

Estas cinco dimensiones se distribuyeron en 18 ítems, codificados en una escala tipo Likert de cinco puntos que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

### ***Análisis de datos***

En primer lugar se procedió a la validación del cuestionario mediante el sistema de jueces expertos y el análisis factorial. En el primer caso, se facilitó el cuestionario a diferentes profesores que impartían docencia con el fin de determinar la validez de contenido del cuestionario. En segundo lugar, se procedió a la realización de un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, con el propósito de encontrar las mismas dimensiones establecidas al elaborar el cuestionario. Para comprobar si los datos reunían las características técnicas para someterlos a un proceso de factorización se aplicó la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett.

Posteriormente se calculó la fiabilidad con la finalidad de determinar las características de la consistencia interna del cuestionario mediante el coeficiente alfa de Cronbach, utilizado para evaluar la homogeneidad de los diversos ítems de una misma dimensión y del cuestionario global.

El tratamiento estadístico de los datos se llevará a cabo mediante el software estadístico de análisis de datos cuantitativo SPSS v.18 para Windows.

### ***Resultados***

Seguidamente pasamos a exponer como resultado de investigación la versión definitiva del cuestionario diseñado una vez asegurada su validez y fiabilidad:





### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL GRUPO DE ADAPTACIÓN 2º PEDAGOGÍA AL CONTEXTO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA DURANTE EL CURSO 2009/2010

Con este cuestionario se pretende recoger información sobre determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo de adaptación 2º Pedagogía al EEES. Por ello, tu opinión es fundamental para poder realizar mejoras con vistas a una nueva implementación de este proyecto. Responde sinceramente a cada una de las cuestiones, a través de una escala de 1 a 5, donde **1** significa **totalmente en desacuerdo** y **5** **totalmente de acuerdo**.

1. Considero que la metodología empleada en el grupo se puede generalizar al resto de cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
2. La metodología empleada por los profesorado ha sido adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
3. Es de vital importancia una buena coordinación entre las diferentes asignaturas del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
4. Participar en el grupo de adaptación al EEES supone una mejor preparación para el mundo laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
5. El grupo de adaptación, al ser más reducido, propicia un mayor número de ventajas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
6. Prefiero el trabajo en equipo ya que resulta más ameno y permite aprender uno de los otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
7. Prefiero el trabajo individual para no tener que depender de los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
8. La asistencia a clase debe ser obligatoria, sin distinción entre clases teóricas y clases prácticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
9. El uso de la tutoría individual ayuda a resolver dudas y problemas de la asignatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
10. Es necesario fomentar un mayor uso de la tutoría individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
11. La utilización de la tutoría virtual resulta muy útil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
12. Las tutorías grupales propician un trato más cercano con el profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

13. El número de tutorías grupales durante el curso ha sido adecuado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
14. Los trabajos han de ser expuestos al resto del grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
15. Las exposiciones deben apoyarse del uso de las TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
16. Es necesario la realización de actividades externas para desarrollar más la práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
17. Es importante la visita de profesionales al aula para complementar los contenidos teóricos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
18. El clima generado entre en el alumnado durante el curso ha sido satisfactorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
Comentarios en relación a las cuestiones anteriores:					

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

## Conclusiones

Los resultados muestran que el cuestionario desarrollado en la presente investigación es un instrumento con suficiente validez y fiabilidad para conocer la percepción del alumnado sobre el proceso de adaptación de las titulaciones y puede ser muy adecuado en la valoración de los planteamientos demandados por el EEES.

El análisis factorial confirma la existencia de cinco dimensiones, que se corresponden con las propuestas en el diseño del cuestionario lo que demuestra la validez de constructo. Además el cuestionario tiene una alta consistencia interna ( $\alpha=0,795$ ) a pesar del reducido número de ítems y la consistencia interna de cada dimensión es aceptable.

Las buenas propiedades psicométricas del cuestionario aconsejan su utilización no sólo en el grupo-clase sino también en investigación educativa. Al tratarse de un cuestionario de 18 ítems su tiempo de administración es reducido lo que hace más factible su utilización en el horario de clase, siendo de gran utilidad para conocer la percepción del alumnado sobre determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje vinculados al EEES que podrían ser mejorados.

Si bien la muestra empleada en nuestra investigación fueron estudiantes de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia, sería de interés, para futuras investigaciones, conocer la percepción de alumnado de otras titulaciones y de otras Universidades con la finalidad de conocer las distintas percepciones respecto a cómo el alumnado valora las metodologías empleadas en el desarrollo de su formación universitaria.

## Bibliografía y Referencias.

BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

COLL, C. (1997): “Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos desde la misma perspectiva etimológica”. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (comps.) *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona: Paidós.

DALL’ALBA, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. *Studies in Higher Education*, 13, 293-297.

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

GARCÍA, A. (1993). Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 194, 27-53.

GOW, L. y KEMBER, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.

HUBER, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*. Número extraordinario 2008, 59-81.

MARTÍNEZ, M. y CARRASCO, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro-OEI.

MARTÍNEZ, M. y VIADER, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*. Número extraordinario 2008, 213-234.

MÉNDEZ, R. (2008). Los jóvenes universitarios y su (des)orientación ante los nuevos retos que plantea el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 26, 197-224.

MÉNDEZ, R. y TRILLO, F. (2008). El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la Universidad. *Revista de Educación*, 353, 329-360.

MONEREO, C. y POZO, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

ROMERO, E.: Análisis pedagógico del Plan de Formación Individual de Medicina Familiar y Comunitaria. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 2008.

RUIZ, C y MARTÍN, C. (2005). Innovación docente en la Universidad en el marco de la EEES. *Educatio Siglo XXI*, 23, 171-189.

TRILLO, F. y MÉNDEZ, R. (1999). Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: Un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela. *Adaxe*, 14-15, 131-147.