

El desarrollo de las clases desde la perspectiva del alumnado universitario

Esther Ruiz Palomo, Rosa M^a Santamaría Conde

*Universidad de Burgos, España
erpalomo@ubu.es, rsantamaria@ubu.es*

Resumen

Presentamos los resultados de un estudio realizado en la Facultad de Educación en la Universidad de Burgos durante el curso 2013-2014, analizándose aspectos como: el porcentaje de presencialidad que se computa en las distintas materias, la participación que puede tener el alumnado en clase, o la información previa requerida para el desarrollo de la clase. Se realiza una valoración de la continuidad virtual que pueden tener las clases presenciales, complementándose ambas. En definitiva, queremos saber cómo nuestro alumnado universitario, de las titulaciones de Maestro, se ha adaptado al modelo de aprendizaje universitario, tomando como referencia el desarrollo de las clases.

Palabras clave: Clase presencial, aula, proceso de enseñanza-aprendizaje, tutoría virtual, docencia.

The Classes Development from the Perspective of the University Students

Abstract

We present the results of a study completed in the Faculty of Education at the University of Burgos during the 2013-2014 course, analyzing aspects such as the percentage of presence that is calculated in different subjects, participation that students can have during the classes or background information required for the development of the class. An assessment of the virtual continuity that classes can have, complementing presential and virtual performance. Ultimately, we want to know how our university students, studying the degrees of Magister, have been adapted to the learning university model, with reference to the development of classes.

Keywords: Attended class, classroom, teaching-learning, virtual tutoring, teaching.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años estamos asistiendo a un importante cambio metodológico en el desarrollo de las clases en el ámbito universitario. La implantación de los Grados dentro del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto grandes novedades en la docencia universitaria, primando el trabajo del alumnado sobre la parte más expositiva del profesorado.

Tradicionalmente el modelo seguido en nuestras aulas se basaba en dos pilares: la clase magistral y la evaluación de los contenidos expuestos en la misma. Ahora partimos de la idea de que, al menos en la Universidad de Burgos, los porcentajes de evaluación de cada una de las pruebas no puede superar el 40%, con lo cual se acaba con el 100% casi absoluto del examen, la mayoría de las veces referido exclusivamente a contenidos teóricos. Por otro lado, la asignación de créditos a cada una de las asignaturas debe contemplar tanto el trabajo que se realiza dentro del aula como el que se lleva a cabo fuera, todo lo cual es objeto de cuantificación. Asimismo, no sólo el alumnado debe asimilar una serie de contenidos más/ menos teóricos, sino también adquirir una serie de competen-

cias personales y profesionales que garantice el saber aplicar de forma eficaz lo aprendido. Ante esta situación es lógico que cambie considerablemente el desarrollo de las clases que en algunos casos pueden llegar a tener un componente de virtualidad.

A lo largo de nuestra experiencia, constatamos que el alumnado de primer curso de los Grados se encuentra muy influenciado por la metodología adoptada en Bachillerato, y sobre todo en el último curso centrado en buena parte en la preparación de la Prueba de Acceso a la Universidad, y por tanto con un cariz más o menos teórico. Por ello, en general el profesorado que atiende al alumnado novel universitario centra buena parte de su tiempo en la adaptación a la nueva metodología que supone el Espacio Europeo de Educación Superior.

El estudio llevado a cabo por nuestra parte entre el alumnado del primer curso de los Grados de Maestro aporta datos reveladores. Así por ejemplo: una amplísima mayoría valora positivamente las distintas aportaciones que hacen los compañeros en clase, aunque a algo más del 30% les molesta que en las clases siempre participen los mismos, participación que suele ir emparejada con el grado de motivación e implicación que tiene cada uno de ellos. Asimismo, el 60% de los encuestados están de acuerdo con el número de clases presenciales que hay en las distintas asignaturas, al mismo tiempo que al 65% les gustaría saber de antemano qué es lo que se va a tratar en la clase siguiente, lo que, aún estando disponible en la plataforma virtual, un alto porcentaje de alumnos tampoco consulta lo suficiente. Otro de los aspectos estudiados se refiere a la virtualidad, destacando que una amplia mayoría valora positivamente las tutorías on-line, aunque poco más del 40% considera que algunas asignaturas podrían realizarse sólo de modo virtual. En términos generales, se constata que a algo más del 80% no les ha costado adaptarse al modelo de aprendizaje universitario, y eso que es sustancialmente diferente al aplicado en Bachillerato; sin embargo también es cierto que en la Universidad de Burgos se desarrollan a principios de curso actividades complementarias de formación destinadas al alumnado con el objeto de que dicha adaptación sea lo más favorable posible.

Tomando como referencia estos resultados, debemos articular las clases en torno a las distintas tareas que se desarrollan en las mismas, como son la exposición de contenidos, la realización de actividades prácticas y/o trabajos en grupo, la resolución de dudas, los debates, propuestas de investigación, etc. En definitiva, las clases en el ámbito universitario

han dejado de ser meros espacios expositivos en los que el protagonismo lo tenía el profesorado y el alumnado era un mero receptor de información que tenía que estudiar para un examen. En estos momentos la teoría y la práctica se deben complementar e incluso deberían llegar a fusionarse, adoptándose distintos modelos en función de la tipología de las asignaturas, de modo que no siempre es factible aplicar una misma metodología a todas las materias; la idiosincrasia de éstas es determinante.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En el desarrollo de las clases intervienen una serie de factores a tener en cuenta: sobre las coordenadas del espacio (se desarrollan en un “lugar”) y el tiempo (tiene una duración “limitada”), se añaden aspectos tales como la tipología del alumnado (cada vez más heterogéneo en cuanto a necesidades e intereses), las características propias de cada asignatura, o los recursos materiales/virtuales de que se disponen. En medio de este panorama, el profesorado debe ser capaz de adaptarse al alumnado, al espacio, al tiempo y a los recursos disponibles, sin olvidar que un mismo profesor puede dar varias asignaturas y no por ello debe llevar a cabo del mismo modo sus clases.

Por otra parte, de nada sirve que el alumnado estudie una serie de conocimientos para que posteriormente sean evaluados a través de un examen, y en función del “poder poner la nota”; en estos momentos *el aprender a aprender* es el fundamento de la enseñanza universitaria, para ello el profesorado deberá favorecer las situaciones de aprendizaje que se centren en “cuidar el interés del estudiante suscitándole curiosidad, retándole a resolver situaciones problemáticas y proporcionándole confianza en que las puede resolver si conoce los medios adecuados y los utiliza debidamente” (Yániz y Villardón, 2006:54-55).

1.1. De la clase magistral a la clase participativa a través de distintas estrategias metodológicas

Tal y como señala el estudio llevado a cabo por de Pablos (2005:65) “el modelo educativo que persigue el proceso de Bolonia se basa en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase; se centra en su aprendizaje y no en la docencia de los profesores”; a partir de esta premisa las lecciones magistrales han dado paso a clases más participativas, sin llegar tampoco a desaparecer.

La clase o lección magistral es un método que ha estado presente y muy enraizado en nuestras aulas durante muchísimos años. Aunque bastante criticado en estos momentos, no podemos obviar que en ocasiones puede ser un método adecuado. A este respecto, Gimeno y Fernández (1980:86) en un estudio sobre la formación del profesorado justifican la clase magistral en los siguientes casos:

- Cuando es el único medio de hacer accesible la información al alumno.
- Cuando es el recurso para dar temas de investigación por el propio profesor y que no están escritos.
- Cuando el profesor utiliza su exposición para orientar el aprendizaje, encuadrando un núcleo temático que facilita el aprendizaje de los contenidos posteriores.
- Cuando el profesor expone formas de trabajar que orientan a los alumnos.
- Cuando el profesor realiza integraciones temáticas o sinopsis finales a temas vistos por los propios alumnos.
- Cuando desmenuza conceptos difíciles para los alumnos que quizá se enfrenten a ellos por vez primera.

Sin embargo, la clase magistral no debería entenderse como la mera exposición oral de contenidos por parte del profesor, aunque se trate de auditorios numerosos. Dicha exposición tiene sentido entre nuestro alumnado en la medida en que fomente la interacción verbal profesorado-alumnado, las preguntas y respuestas, el diálogo y la reflexión por parte del alumnado. Con esto queremos señalar, que en algunas circunstancias el método magistral puede ser idóneo, aunque siempre dando opción a la reflexión crítica, y en la medida de lo posible a la participación del alumnado, porque de lo contrario se corre el riesgo de fomentar la pasividad, la incomunicación o el autoritarismo y que el alumnado sea un mero copista o receptor de información.

Como ya hemos señalado anteriormente, en estos últimos años en el desarrollo de las clases universitarias se han fomentado otras estrategias metodológicas, que bien pueden complementar a la parte más magistral e incluso sustituirla. En esta ocasión destacamos algunas de estas estrategias que más usualmente se utilizan en el desarrollo de las clases o complementando a éstas y que favorecen el aprendizaje activo:

- a. *Trabajo en grupo*. Más que hablar de trabajo en grupo habría que hablar de trabajo cooperativo, ya que el hecho de que un número determinado de alumnos se agrupen para la realización de un trabajo no significa que todos sus integrantes se impliquen en la misma medida. Asimismo, el trabajo cooperativo es una de las estrategias metodológicas que más favorece el aprendizaje activo, debiéndose garantizar una serie de elementos fundamentales: “interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción, habilidades sociales, y autoevaluación del proceso grupal” (Yániz y Villardón, 2006:62). Hecha esta precisión, el trabajo en grupo (que intenta ser cooperativo) es ahora una práctica bastante usual dentro de la enseñanza universitaria. Dicha técnica supone, por una parte, un trabajo individual encaminado a un fin que comparten más personas, y por otro, estimula la colaboración, la toma de decisiones, el contraste de opiniones, el respeto y la reflexión. La dinámica del trabajo en grupo puede ser muy versátil, de ahí que adopte distintas modalidades en función de aspectos tales como: el número de integrantes, la temporalidad del trabajo o la actividad propuesta.
- b. *Trabajo de seminario*. Tiene por objeto formar al alumnado en la investigación y en el estudio de un determinado tema mediante reuniones de trabajo debidamente planificadas. Con ello se pretende una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de distintas propuestas de trabajo que son coordinadas por el profesor. El proceso de organización de esta técnica se concreta en los siguientes pasos: 1) presentación de la materia a tratar, 2) distribución del trabajo entre los componentes del grupo, 3) presentación y análisis de las fuentes documentales, 4) orientación del estudio personal y de las técnicas de trabajo más adecuadas, y 5) conclusiones y evaluación del trabajo realizado. Así pues, el desarrollo del seminario favorece la discusión, la expresión oral y escrita, la reflexión y el pensamiento crítico, siendo una práctica bastante habitual en el ámbito universitario, que subsana en parte los inconvenientes de las clases masificadas, facilitando un mayor acercamiento entre profesorado y alumnado.
- c. *Trabajo de investigación*. Dichos trabajos, que pueden realizarse individualmente o en grupo, se centran en la indagación e investigación de aspectos que requieren una mayor especialización y contraste de resultados. Suelen realizarse de modo puntual, debido a la complejidad y esfuerzo que normalmente entrañan este tipo de trabajos. Bue-

na parte de estos trabajos de investigación se realizan al margen de las clases presenciales.

- d. Trabajo individual. Éste lo realiza el alumnado casi de una forma constante. De hecho, en las anteriores estrategias metodológicas existe una parte importante de trabajo a nivel personal. Recoger, seleccionar e interpretar documentación, analizar casos, razonar y memorizar contenidos... son algunas de las actividades que el alumnado debe realizar individualmente, aunque sea al servicio de un grupo más o menos numeroso.
- e. *La tutoría*. Las distintas estrategias metodológicas se complementan con la tutoría, que a través de un número de horas semanales de atención al alumnado, en la mayoría de los casos se procede a aclarar dudas e inquietudes que vayan surgiendo, revisar trabajos y exámenes, informar y orientar sobre material bibliográfico, valorar el trabajo personal, y todo aquello que sea preciso tratar de un modo más personalizado con el alumnado, siendo un eficaz complemento a las clases. A este respecto, conviene destacar algunas de las conclusiones que se desprenden del estudio de Álvarez y González (2008:65-68) y que deberían tenerse en cuenta:
 - La tutoría debe tener un sentido preventivo y continuo, integrada en el proceso educativo y con una proyección hacia el desarrollo integral del alumnado, apostando por una tutoría formativa.
 - El profesorado debe comprender y asumir que las actividades tutoriales deben ser una prolongación de las actividades del aula.
 - Hacer ver al alumnado la importancia que tienen las actividades tutoriales y ayudarles a que establezcan la relación de la tutoría con el proceso formativo.
 - Diseñar modelos para formar al profesorado universitario para poder participar en el desarrollo de la tutoría.

En definitiva, la tutoría es un aspecto decisivo de la labor docente y formativa que el profesorado realiza tanto de modo presencial como virtual.

1.2. Hacia la virtualidad de las clases

En los últimos años estamos asistiendo a un cambio vertiginoso en cuanto al tratamiento de la información, apostando por canales virtuales. En este sentido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han introducido con fuerza en el ámbito universitario, supo-

niendo una eliminación de barreras espacio-temporales y por tanto una transformación en el desarrollo de las clases presenciales, al tiempo que se modifica el rol del profesorado, el rol del alumnado y por supuesto un cambio en cuando a la metodología.

Potencialmente las TIC en el diseño de materiales multimedia está siendo una herramienta de formación muy atractiva con una serie de ventajas como se describen en el estudio de Jiménez (2012: 66-67) referido al aprendizaje mediante el uso de videotutoriales:

- Favorece el interés por el aprendizaje por la riqueza de animaciones y sonidos.
- Incrementa la asimilación y retención de contenidos debido al modo en que son presentados los contenidos y la posibilidad de repetición acorde a la necesidad del aprendizaje del alumno.
- Mejora el aprendizaje debido a que permite corregir las posibles lagunas que se pueden generar en una clase tradicional.
- Permite liberar al profesor de trabajos repetitivos y rutinarios.
- Al ser generados por el propio docente se adapta a los objetivos planteados por éste, permitiendo orientar y regular el aprendizaje de los alumnos.

A la vista de todo ello, cabe decir que la virtualidad puede estar presente tanto dentro como fuera de las clases presenciales. Cada vez es más habitual que el profesorado utilice materiales que le proporciona la Red para el desarrollo de sus clases presenciales, al tiempo que el uso de las plataformas virtuales universitarias propicia un nuevo escenario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien es cierto que “de nada sirve introducir nuevas tecnologías si no se producen otros cambios en el sistema de enseñanza. Cualquier proceso de incorporación en este ámbito debe ser analizado y estudiado como una innovación, ya que presenta cambios y transformaciones en todos los elementos del proceso didáctico” (Salinas, 2004:6).

Así pues, las llamadas *aulas remotas* desarrolladas sobre todo al amparo de las plataformas universitarias están desarrollando una docencia no presencial “que permiten generar ambientes y dinámicas reales, virtuales e interactivas para el aprendizaje” Jiménez (2012:78). A este respecto, el estudio de Sánchez-López, Andrés y Soriano (2014:78) referido al uso de las TIC como herramienta para la inclusión de los discapacitados, señala

que los beneficios del aula remota parece ser bastante general a todas las variables: “el alumno que piensa que es positiva cree asimismo que sus profesores dan mejores clases gracias precisamente a estos recursos y, además, que ello revertirá en un mayor y mejor aprendizaje”.

Por todo ello, consideramos que se debe apostar por una integración de las TIC en el proceso educativo de nuestros alumnos universitarios; sin embargo, no debemos obviar que el éxito o fracaso de su utilización depende en gran medida de la adopción de nuevas destrezas, comportamientos y actitudes por parte no sólo del profesorado sino también del alumnado. Al final se puede correr el riesgo que la utilización de ciertos recursos tecnológicos se realice de una manera totalmente yuxtapuesta y desvinculada y que el alumnado se limite al mero visionado de documentación multimedia. Es decir, la utilización de recursos tecnológicos en nuestras aulas no es garantía de por sí que el alumnado participe y se implique en su proceso de aprendizaje. Paralelamente, es necesario que a nivel institucional se fomente tanto la formación permanente del profesorado y alumnado al respecto como la dotación de adecuadas infraestructuras y su consiguiente mantenimiento.

En definitiva, el desarrollo de las clases en el ámbito universitario está cambiando y el alumnado está siendo más participativo en las mismas, tanto presencial como virtualmente que al fin y al cabo deben complementarse.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño y desarrollo de la investigación

Abordamos el proceso de investigación a través del método de encuesta. El instrumento elegido para la recogida de la información ha sido el cuestionario a través del cual hemos obtenido datos que han sido analizados cualitativa y cuantitativamente, utilizándose para la interpretación de las distintas variables el programa SPSS, para responder de esta manera a los objetivos planteados en nuestra investigación. El cuestionario empleado ha sido elaborado por el equipo que participa en la misma.

En este trabajo, exponemos una parte de una investigación más amplia que se está llevando a cabo en la Universidad de Burgos entre alumnos de primer curso de los Grados en Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Concretamente presentamos los resultados referi-

dos a aquellas variables relacionadas con las clases en el ámbito universitario Creemos importante conocer dichos resultados ya que consideramos que nos van a permitir realizar los ajustes metodológicos necesarios para lograr un mayor aprovechamiento de las sesiones y tomar decisiones respecto a la inclusión en ellas de tareas de distinta índole.

2.1.1. Objetivos

El objetivo fundamental del estudio es conocer cuál es el estilo o estilos de aprendizaje que predominan entre los estudiantes de primer curso de los Grados de Maestro de la Universidad de Burgos para, conociendo dicho estilo de aprendizaje, adecuar las metodologías didácticas de cara a facilitar la adaptación a la enseñanza universitaria.

Derivados de este objetivo fundamental y en relación con las variables que presentamos en este trabajo los objetivos que nos planteamos son:

- Conocer la valoración del alumnado sobre determinados aspectos del desarrollo de las clases tales como: participación del alumnado en las mismas, información previa a cada sesión, grado de presencialidad, etc.
- Proponer líneas de actuación que permitan articular las sesiones en torno a las distintas tareas que se pueden desarrollar en las mismas.

2.1.2. Descripción del instrumento: el cuestionario

El cuestionario empleado consta de 35 preguntas cerradas que se han formulado teniendo en cuenta:

1. Las preguntas que se plantean en diferentes cuestionarios consultados relacionados con los *Estilos de aprendizaje*.
2. Las necesidades, carencias, ideas preconcebidas, expectativas, etc., observadas en el alumnado de los Grados de Maestro a lo largo de los cursos que lleva la Universidad de Burgos impartiendo docencia dentro de los planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior.
3. El interés por parte del profesorado de conocer ciertos aspectos que condicionan la metodología a utilizar en cada una de las materias.

Este cuestionario ha nacido, por tanto, de la reflexión y la experiencia adquiridas por el grupo investigador en estos 4 cursos de docencia en los Grados de Maestro y del estudio de diferentes cuestionarios estanda-

rizados diseñados para identificar Estilos de Aprendizaje. (Ruiz y Santamaría, 2014a).

Además de las 35 preguntas cerradas, en el cuestionario se incluye una parte destinada a recoger datos sociodemográficos y cuestiones que consideramos importantes dado que, como se señala en las publicaciones relativas al tema, los estudiantes tienen diferentes niveles de motivación, diferentes actitudes acerca de la enseñanza y del aprendizaje y diferentes respuestas en ambientes de aprendizaje determinadas, en muchas ocasiones, por la edad, formación previa, estudios que cursen, y otra serie de circunstancias tanto personales como contextuales que se deben tener en cuenta a la hora de analizar los resultados.

2.1.3. Desarrollo de la investigación

La investigación se está desarrollando en dos fases. La primera comenzó con la elaboración del cuestionario, tras lo que procedimos a pasar un cuestionario piloto. Revisado éste procedimos a pasarlo al total del alumnado de primero de los Grados en Maestro de Educación Infantil y Primaria.

La segunda fase, más prolongada en el tiempo, comprende la recogida de cuestionarios, organización y clasificación de los datos, análisis de dichos datos tratando, en lo posible, de tener en cuenta todos los cruces de variables que puedan ser importantes para determinar los estilos de aprendizaje predominantes, conclusiones extraídas del análisis, principales aportaciones del estudio, presentación de resultados, etc. Una vez estudiados los resultados obtenidos procederemos a diseñar las metodologías didácticas más adecuadas.

La muestra la componen todos los alumnos de primer curso de los Grados en Maestro de Educación Primaria, 166, y Maestro de Educación Infantil, 68, lo que hace un total de 234 sujetos. Se han recogido 169 cuestionarios cumplimentados, lo que supone un 72,2% del total de alumnos, considerando que es una muestra suficientemente representativa como para poder generalizar los resultados.

Asimismo, tenemos la intención de pasar dicho cuestionario a estos mismos alumnos cuando se encuentren en el último curso, una vez que se hayan desarrollado una serie de metodologías conforme al estilo de aprendizaje predominante, con el objeto de valorar si se han producido diferencias significativas.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En esta ocasión, como ya se ha dicho anteriormente, nos centramos en los resultados obtenidos en términos porcentuales, en relación con las 7 variables que aquí se presentan, y que son aquellas relacionadas con la valoración que hacen los alumnos de los Grados de Infantil y Primaria de determinados aspectos del desarrollo de las clases, y que entendemos que son importantes de cara a tomar decisiones respecto a la elección de distintas tareas a incluir en las sesiones y así como para determinar las estrategias metodológicas derivadas.

Las variables del trabajo objeto de estudio son:

1. Valoro positivamente todas las aportaciones que hacen mis compañeros en clase
2. Me molesta cuando en clase siempre participan los mismos compañeros
3. Valoro positivamente que haya tutorías virtuales
4. Sería bueno que hubiese más clases presenciales en algunas asignaturas
5. Creo que hay asignaturas que podrían realizarse solamente de modo virtual
6. Me gusta saber de antemano qué es lo que se va a tratar en la clase siguiente
7. Me está costando adaptarme al modelo de aprendizaje universitario

Mostramos a continuación, a través de Tablas de frecuencia los resultados obtenidos, a partir de las cuales hacemos la correspondiente valoración.

Tabla 1. Valora positivamente las aportaciones de mis compañeros

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
si	156	92,3	92,3	92,3
no	13	7,7	7,7	100,0
Total	169	100,0	100,0	

En relación con la variable *Valoro positivamente todas las aportaciones que hacen mis compañeros en clase*, vemos que un 92,3% responde positivamente a la pregunta. Este resultado es acorde con los resultados obtenidos en otro análisis mostrado en un trabajo anterior (Ruiz y Santamaría, 2014a) en el que el 66,8% de los alumnos manifestaban que preferían que el alumno fuese el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje e, igualmente, con el 98,2% que manifiesta que *Me gusta que el profesor tenga en cuenta mis valoraciones y las de mis compañeros* y el 97,2% que dice *Agradezco que el profesor permita la continua participación de sus alumnos*.

En este sentido, relacionada con la variable anterior, el 68,6%, como se ve en la Tabla 2, dice que no le molesta que sean siempre los mismos compañeros los que participan.

Tabla 2. Me molesta cuando en clase participan siempre los mismos compañeros

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	53	31.4	31.4	31.4
No	116	68.6	68.6	100.0
Total	169	100,0	100,0	

En cuanto a la variable 3. *Valora positivamente las tutorías virtuales*, tal y como podemos ver en la Tabla 3, el 69,8 % responde SÍ. Este resultado también es consecuente con el obtenido en una investigación anterior en el que se les preguntaba si *La utilización de la plataforma virtual de la Universidad facilita el proceso de enseñanza- aprendizaje* y a la que el 89,34% respondía que SÍ.(Ruiz y Santamaría, 2014b).

Tabla 3. Valora positivamente las tutorías virtuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	118	69,8	70,2	70,2
	NO	50	29,6	29,8	100,0
	Total	168	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		169	100,0		

Respecto al nivel asistencial que tienen las diferentes materias, el 68,6% (Tabla 4) señala que no considera necesario que haya más clases presenciales, no obstante, cuando se les pregunta si creen que hay materias que podrían ser solo virtuales, el 57,4% (Tabla 5) manifiesta que NO, lo que parece indicar que están satisfechos con el nivel de presencialidad.

Tabla 4. Más clases presenciales en algunas materias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	51	30,2	30,5	30,5
	NO	116	68,6	69,5	100,0
	Total	167	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,2		
Total	169	100,0			

Tabla 5. Creo que hay materias que podrían ser solo virtuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	70	41,4	41,9	41,9
	NO	97	57,4	58,1	100,0
	Total	167	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,2		
Total	169	100,0			

En relación con la variable *Me gustaría saber de antemano qué voy a trabajar en la clase siguiente* vemos en la Tabla 6 que el 63,9% señala que preferiría conocer estos datos de antemano. Es un resultado consecuente y que coincide plenamente con los obtenidos en un trabajo anterior, *Valoración de la utilización de materiales didácticos en el ámbito universitario* (Ruiz y Santamaría, 2014b) en el que mostrábamos cómo el 93,2% de los alumnos respondían SÍ a la pregunta *Me siento más seguro cuando tengo desde el comienzo del curso todo el material sobre el que se va a trabajar en la asignatura*, y el 77,51% respondían SÍ a la pregunta *Referido a los contenidos de las asignaturas me gusta tener todo muy controlado, no me gusta la improvisación*.

Tabla 6. Me gustaría saber de antemano qué voy a trabajar en la clase siguiente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	108	63,9	64,7	64,7
	NO	59	34,9	35,3	100,0
	Total	167	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,2		
Total	169	100,0			

Sin embargo, y tal y como se vio en las conclusiones presentadas en el trabajo citado anteriormente, resulta contradictorio que, en esa ocasión, un 66,2% respondiesen que NO a la pregunta Cuando comienza una asignatura reviso la guía docente de la misma.

Por último, respecto a la variable 7, vemos en la Tabla 7 que un alto porcentaje (82,2%) responde que NO.

Tabla 7. Me está costando adaptarme al modelo universitario

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SÍ	30	17,8	17,8	17,8
NO	139	82,2	82,2	100,0
Total	169	100,0	100,0	

Como podemos constar, esta última variable puede servirnos de punto de referencia para validar que las estrategias utilizadas con el alumnado en los inicios de su formación universitaria son válidas.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS FUTURAS

Aunque se hace necesario realizar un análisis más profundo y exhaustivo de los resultados, hemos comparado, como se ha mostrado, diferentes variables que nos están permitiendo establecer conclusiones más precisas, por lo que podemos ya, en relación con las variables presentadas aquí, exponer algunas ideas. Así, por ejemplo, se hace evidente que a nuestros alumnos:

- Les gusta la participación activa en el aula.
- Valoran positivamente las aportaciones de sus compañeros.
- No les molesta que sean siempre los mismos compañeros los que participan.

Es decir, como ya se vio en un estudio anterior y como queda reflejado en el Gráfico 1, quieren ser los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, que se permita la participación activa en el aula y que se tengan en cuenta las aportaciones que hacen, sin embargo el hecho de que al 68,6% no le moleste que siempre participen los mismos compañeros parece indicar que, si no se les “provoca”, no tienen tendencia natural a participar y hacer aportaciones durante la sesión, es decir, que esperan que sea el profesor quien promueva la participación empleando distintas estrategias y dinámicas que rompan su inercia. Les gusta ser protagonistas pero no toman las riendas de la participación.

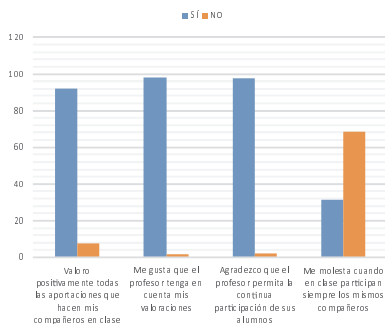


Gráfico 1. Participación activa

- Parecen estar satisfechos con el nivel de presencialidad de las asignaturas.
- No creen que haya materias que puedan ser únicamente virtuales.

Valoran la presencialidad por encima de la virtualidad. Esto, teniendo además en cuenta los resultados de estudios anteriores (Gráfico 2), parece indicar que consideran al profesor como el máximo responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, necesitan que sea él quien promueva la participación del alumnado, quien aporte los datos y materiales necesarios para el desarrollo de la materia e, igualmente, puede ser indicativo de que prefieren el contacto personal y el trabajo en grupos que se promueve desde el régimen asistencial de la docencia.

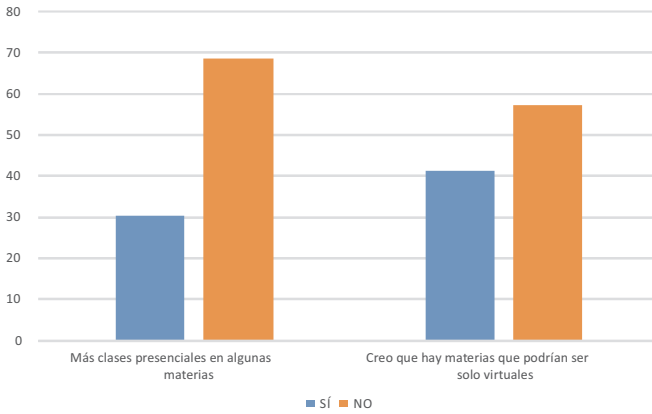


Gráfico 2. Nivel asistencial

- Valoran positivamente las tutorías virtuales.

Relacionado con los resultados obtenidos en los estudios anteriores (Gráfico 3), ya mencionados, y los resultados de las variables relacionadas con el nivel asistencial de las distintas materias vistos en el Gráfico 2, podemos decir que nuestros alumnos valoran la virtualidad en cuanto que facilita la atención continua, sin necesidad de cita previa, y el acceso a diferentes materiales, pero no así en cuanto al desarrollo de las sesiones, para las que prefieren la presencialidad.

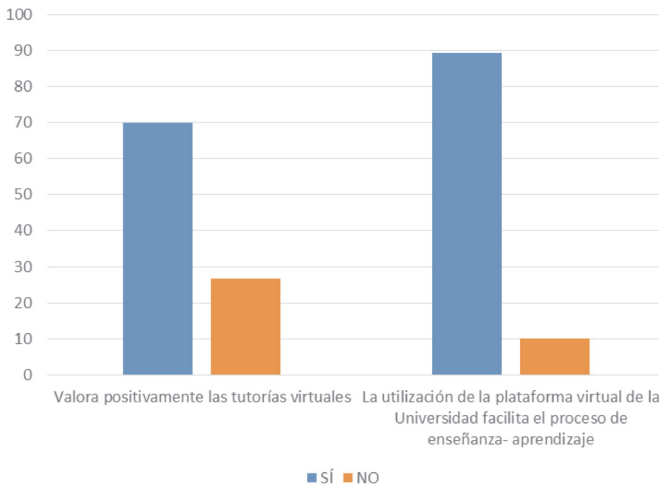


Gráfico 3. Virtualidad

- Quieren saber con anterioridad qué van a trabajar en la clase siguiente.

Este dato también está de acuerdo con los obtenidos en los estudios anteriores (Gráfico 4) ya mencionados en otras partes del trabajo en los que, como ya vimos se observaban algunas contradicciones dado que no consultaban la Guía Docente antes del comienzo de una nueva materia.

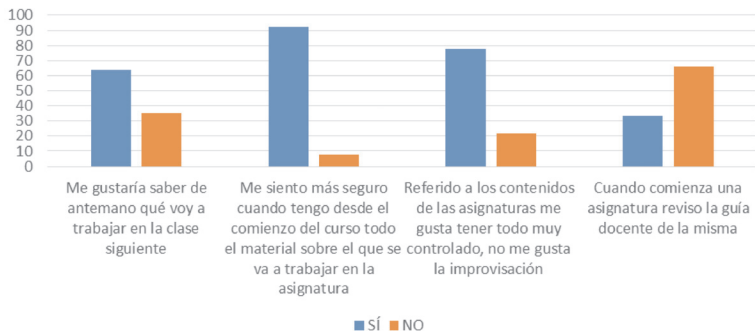


Gráfico 4. Conocimiento previo de los contenidos a trabajar

Por último, y como se podía ver en la Tabla 7, a la inmensa mayoría *No les está costando adaptarse al modelo universitario*, peses a ser sustancialmente diferente al aplicado en Bachillerato.

No obstante, y teniendo presentes los resultados que hemos ido viendo en éste y en trabajos anteriores, y las conclusiones alcanzadas hasta ahora, parece que no son plenamente conscientes de cuál es su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como ya hemos indicado anteriormente, consideran que la mayor parte de la responsabilidad ha de recaer en el profesorado, que ha de ser él quien les informe de todo lo referido a su asignatura, por lo que, pensamos que aún no están preparados para ser agentes activos en la construcción de su propio conocimiento. Por todo ello deducimos que se hace necesario:

- Promover una docencia que conjugue adecuadamente teoría y práctica, teniendo siempre presente la tipología de la asignatura que se imparte.
- Utilizar de forma equilibrada distintas dinámicas de grupo que permitan la participación puntual de todos los alumnos para solventar

el hecho de que siempre participen los mismos alumnos ante la indiferencia del resto.

- Buscar progresivamente un equilibrio entre el papel del profesor y el papel del alumno y plantearse un cambio gradual en la metodología, a medida que se avanza en el Grado, de tal manera que poco a poco los alumnos vayan tomando más decisiones y se vayan haciendo con “las riendas” de su proceso de E-A para, en un futuro, ser capaces de desarrollar un aprendizaje autónomo. Se trataría de ir enfocando la docencia en el sentido de proporcionar al alumnado menos contenidos y más datos sobre el acceso a fuentes de información y recursos para ejercer su futura profesión.

A la vista de todos los resultados, cabe destacar que el desarrollo de nuestras clases en el ámbito universitario ha sufrido una importante transformación en los últimos años, sin embargo, en muchas de las titulaciones la presencialidad tiene un porcentaje muy alto que posiblemente en unos años ceda más a favor de la virtualidad, lo cual supone un seguimiento constante frente a las nuevas demandas. Pero, tampoco podemos correr el riesgo de que al final las clases on-line se conviertan en meras clases magistrales.

Independientemente del grado de presencialidad/virtualidad, en el aula el aprendizaje autónomo del alumnado se canaliza a través del trabajo en grupo y del individual. A este respecto, el estudio de Jiménez (2005:161) asegura que la combinación de estas modalidades metodológicas en el aula depende tanto de factores propios de alumnado (trabajo previo, compromiso para el trabajo en grupo y madurez intelectual) como propios del profesorado (planificación del proceso, supervisión continua y constructiva y disponibilidad para atender demandas particulares). Ello pone de manifiesto, que el desarrollo de las clases debe entenderse como un proceso dinámico, abierto, participativo y contextualizado, y en cualquier caso, continuamente revisable.

En definitiva, nuevos retos se nos avecinan y es pronto para hacer previsiones, pero lo cierto es que el profesorado en general, y el universitario en particular debe estar constantemente adaptándose, no perdiendo de vista que el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser el alumnado.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, Pedro y GONZÁLEZ, Miriam. 2008. “Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior”. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**; 22(1): 49-70. AUFOP. Zaragoza (España).
- DE PABLOS, Juan. 2005. “El Espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnologías de la Información y la Comunicación” en COLÁS, Pilar y DE PABLO, Juan. (coords). *La Universidad en la Unión europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia.* pp 57-75. Aljibe. Archidona (España).
- GIMENO, José y FERNÁNDEZ, Miguel. 1980. *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española.* Ministerio de Universidades e Investigación. Madrid (España).
- JIMÉNEZ, David. 2012:78. “Asimilación de contenidos y aprendizaje mediante el uso de videotutoriales”. **Enseñanza&Teaching**; 30, 2-2012. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca (España).
- JIMÉNEZ, Rocío 2005. “Aplicación del crédito europeo en la aulas universitarias” en COLÁS, Pilar y DE PABLO, Juan. (coords). **La Universidad en la Unión europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia.** pp 155-186. Aljibe. Archidona (España).
- RUIZ, Esther y SANTAMARÍA, Rosa M^a. 2014a. “Estilos de aprendizaje y su implicación metodológica” en MENDIETA, Angélica (coord.). **Visiones docentes en las aulas de hoy.** pp 517-534. ACCI. Madrid (España).
- RUIZ, Esther y SANTAMARÍA, Rosa M^a. 2014b. Valoración de la utilización de materiales **didácticos en el ámbito universitario.** Disponible en www.see-ci.net/cuiciid2014/PDFs/Docencia%202.pdf. Consultado el 02.09.2015.
- SALINAS, Jesús. 2004. “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC).** UOC. Vol. 1, nº 1. Disponible en www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf. Consultado el 02.09.2015.
- SÁNCHEZ-LÓPEZ, Pilar; ÁNDRES, Magdalena y SORIANO, Manuel. 2014. “Opinión de docentes y estudiantes acerca del uso de las TIC como herramienta para la inclusión de una estudiante con discapacidad”. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**; 79(28.1): 67-82. AUFOP. Zaragoza (España).
- YÁNIZ, Concepción y VILLARDÓN, Lourdes. 2006. **Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario.** Universidad de Deusto. Instituto de Ciencias de la Educación. Deusto (España).