

**ELABORACIÓN DE UNA GUÍA/MANUAL PARA LA
INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL DEPARTAMENTO DE
DIRECCIÓN DE EMPRESAS E HISTORIA ECONÓMICA**

**PREPARATION OF A GUIDE / MANUAL FOR
EDUCATIONAL INNOVATION IN THE DEPARTMENT OF
BUSINESS MANAGEMENT AND ECONOMIC HISTORY**

José Alberto Martínez González

jmartine@ull.edu.es

Zenona González Aponcio

zaponcio@ull.edu.es

Yaiza del Mar Armas Cruz

yarmas@ull.edu.es

Margarita Calvo Aizpuru

marcal@ull.edu.es

Esperanza Gil Soto

egilsoto@ull.edu.es

Desiderio Gutiérrez Taño

dgtano@edei.es

Concepción Pérez Hernández

caperez@ull.es

Universidad de La Laguna

RESUMEN

La innovación educativa es cualquier cambio que produzca una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, o en sus resultados. Con esta premisa, este trabajo presenta una guía de propuestas innovadoras para el profesorado y el alumnado que, a su vez, pueden constituir la base para la innovación en el marco de dicho proceso académico, en las asignaturas y titulaciones en las que el profesorado del Departamento de Dirección de Empresas e Historia Académica imparte docencia. La guía de propuestas y sugerencias para el alumnado y el profesorado ha sido elaborada a partir de la investigación llevada a cabo en el marco del Proyecto de Innovación presentado en el curso 2016-2017.

PALABRAS CLAVE: organizadores previos; planificación docente; actitudes; resultados académicos

ABSTRACT

Educational innovation is any change that produces an improvement in the teaching and learning process, or in its results. With this premise, this work presents a guide of innovative proposals for teachers and students that, in turn, can be the basis for innovation within the framework of this academic process, in the subjects and degrees in which the teaching staff of the Department of Business Management and Academic History teaches. The guide of proposals and suggestions for the students and the teaching staff has been elaborated from the research carried out within the framework of the Innovation Project presented in the 2016-2017 academic year.

KEYWORDS: previous organizers; teacher planning; attitudes; academic results

INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye la puesta en práctica, a modo de guía de propuestas y sugerencias, del Proyecto de Innovación Educativa presentado en la edición de 2015-2016 bajo el título «Mejora de la metodología de enseñanza y aprendizaje en el Departamento de Dirección de Empresas e Historia Económica de la Universidad de La Laguna». Ambos trabajos se fundamentan en la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), especialmente en lo que según Fernández (2006) y De Juanas y Fernández (2008) denominan los cambios del modelo educativo propuesto por el EEES. Entre dichos cambios destacan el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje cooperativo basado en aprender a aprender a lo largo de la vida, en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias genéricas y específicas, en el aprendizaje autónomo de competencias, y en el hecho de que profesorado y alumnado asuman nuevas formas de pensar, sentir y actuar.

Cano (2005) sintetiza los cambios acontecidos con la llegada del EEES como una transformación que implica pasar de transmitir conceptos, hablando, a desarrollar competencias haciendo y siendo, de utilizar los apuntes como material básico a utilizarlos sólo como guía, de potenciar que el alumnado aprenda solo a fomentar que coopere, de dirigir a los estudiantes a orientarlos y tutelarlos, de evaluar sólo para discriminar al final a evaluar para formar y crecer, de usar métodos textuales a usar recursos multimedia, de innovar a saltos a hacerlo continuamente, de insistir en la memorización a fomentar el aprendizaje periodístico, y de la relación de autoridad a la relación de igualdad.

En este sentido en la literatura se pone de manifiesto que uno de los cambios principales que se deben asumir en el EEES se refiere al necesario nuevo rol que los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, profesorado y alumnado, deben asumir (Lucas, 2007; Poblete y Villa, 2007; Martínez, 2010a, 2010b). Es en este marco en el que el alumnado y el profesorado han de desarrollar nuevas formas de pensar, de sentir, de relacionarse y de actuar (Tejada, 2013).

SUGERENCIAS Y PAUTAS RELACIONADAS CON EL ALUMNADO

Particularmente en el caso del *alumnado* los autores resaltan la necesidad de que adopten adecuados y flexibles estilos de aprendizaje y estrategias-técnicas de estudio, más acordes con las situaciones y contextos educativos asociados al EEES (Otero et al., 2007). También se hace referencia en otros trabajos a los procesos de autorregulación del estudiante, entendido como un aspecto crítico para incrementar la motivación y el aprendizaje académico a la vez autónomo, multimedia y cooperativo (Pintrich, 2000, 2004; Castejón et al., 2006; Núñez et al., 2006).

Afirman Hernández et al. (2006) que uno de los objetivos prioritarios del sistema universitario en el marco del EEES debe ser el de equipar al alumnado de nuevas estrategias que les permita afrontar con éxito la construcción autónoma de su propio conocimiento, teniendo en cuenta sus propias características y perfil (López, 2011). Esto implica que el alumnado tendrá que conocerse mejor y asumir un papel activo en el control de su aprendizaje, y por lo tanto deberán seleccionar y planificar los estilos y las estrategias-técnicas de estudio y aprendizaje más apropiadas a cada situación concreta, así como autorregularse para sostener de manera eficaz los esfuerzos personales dedicados al aprendizaje (Cabanach et al., 2009).

Ahora bien, ¿cuáles son las percepciones del alumnado respecto a las actitudes y prácticas que ellos mismos deben desarrollar para mejorar su propio resultado de aprendizaje y llevarlo a cabo de una manera más satisfactoria y eficiente?

En primer lugar hemos comprobado que el alumnado otorga una gran importancia a la motivación, la actitud y predisposición para el estudio, y una mínima relevancia al uso de la memorización y el repaso para aprender, sin descartar totalmente dichas prácticas. En general podemos afirmar que el conjunto de las técnicas y estrategias de estudio y aprendizaje que se le han presentado al alumnado ha sido altamente valorado por dicho colectivo, motivo por el cual se constata que ellos disponen de una buena actitud para la utilización de dichas técnicas y procesos. El alumnado resaltó la importancia que la motivación, la autonomía, la responsabilidad y el esfuerzo tiene para ellos. Aunque moderadas, existen algunas diferencias entre hombres y mujeres: los hombres destacan el papel de los organizadores previos, la organización del proceso y el uso de las técnicas de estudio/aprendizaje para aprender más, mientras que las mujeres destacan el papel de la actitud y la predisposición ante el estudio, así como el hecho de que utilizar técnicas de estudio/aprendizaje induce a estudiar mejor.

También existen divergencias entre el alumnado de primero y segundo ciclo. El alumnado del primer ciclo resalta la importancia del uso de materiales complementarios, la memorización, el repaso, así como el interés por las técnicas de estudio/aprendizaje, por su efecto positivo en el número de asignaturas aprobadas. Por su parte, el alumnado del segundo ciclo destaca la necesidad de ser más creativos y reflexivos, de adaptarse a las demandas del profesorado y de llevar a cabo la personalización de los materiales a uno mismo en tanto que aprendices.

Según declara el propio alumnado, su resultado del proceso de aprendizaje sería más satisfactorio y eficiente si ellos mismos aceptaran una serie de valores básicos, como son la buena actitud, la autonomía y la responsabilidad. Por consiguiente el profesorado debería darle importancia desde el inicio de las clases a dichos valores básicos relacionados con el estudio y el aprendizaje por parte del estudiantado. Estos valores se encuentran en el inicio de la cadena de efectos que desemboca en el logro.

El profesorado debe incidir, al inicio de las clases y durante el cuatrimestre en el que imparte su asignatura, en explicar y demostrar dichos valores y dichas estrategias, modelando y reforzando de diversos modos el avance en este sentido. Incluso puede dedicar a estos efectos un espacio en el aula virtual de la asignatura para subir materiales o crear y dinamizar foros y tareas. Por su parte, el alumnado deberá asumir dichos valores básicos y el uso de estrategias y técnicas de estudio y aprendizaje de una manera autónoma, activa y responsable.

Un segundo aspecto a tener en cuenta por el alumnado y muy valorado por este colectivo es lo que hemos denominado «competencias básicas», que incluyen la motivación, el esfuerzo y el uso de organizadores previos. Estas competencias básicas derivan directamente de la adopción de los valores básicos anteriormente mencionados en el párrafo anterior. En este sentido el alumnado debe creer y asumir, porque se ha demostrado

en el Proyecto de Innovación Educativa del curso académico anterior, que esforzarse, auto-motivarse y utilizar organizadores previos en su estudio repercute, directa y positivamente, en su disposición para estudiar más y mejor, a aprender más y a aprobar un mayor número de asignaturas.

Naturalmente el profesorado deberá ser un modelo de esfuerzo, motivación y actitud, y apoyar y reforzar el esfuerzo, la motivación, la actitud positiva y el uso de organizadores previos por parte del alumnado. Es posible que, tal y como sucedía en el caso de los valores básicos, el profesorado deba explicar estos conceptos y procesos y realizar actuaciones para motivar a su alumnado, más allá de la auto-motivación que ellos desarrollen. Como antes, en el aula virtual se pueden destinar espacios y recursos para estos aspectos, bien de forma expositiva o mediante tareas y actividades más dinámicas.

En tercer lugar, el alumnado ha dado una gran relevancia a la planificación y organización de su actividad de aprendizaje y estudio. Especialmente se destacan, en este apartado de planificación y organización, el establecimiento por parte del alumnado de objetivos de estudio y aprendizaje, el uso de cuadrantes/agenda y la auto-evaluación periódica del avance que el propio alumnado lleve a cabo. Nuevamente, el profesorado debe facilitar y fomentar el uso de objetivos, de organizadores y de la auto-evaluación, y en la medida de lo posible debe explicar en qué consiste, su importancia y cómo aplicarlo, además de constituir un modelo como planificador, organizador y evaluador. De hecho, el profesorado puede aprovechar su propia planificación, organización y evaluación del proceso de enseñanza para abordar y desarrollar en paralelo la planificación, organización y auto-evaluación por parte del alumnado. Todo ello repercutirá de manera positiva en los aspectos que nombraremos seguidamente, así como en la creencia y percepción del propio estudiante de que estudiaría más y mejor, de que aprendería más y de que aprobaría más asignaturas.

En cuarto lugar, el profesorado debe incidir en que el alumnado efectivamente asista a las aulas, reforzando y premiando dicha conducta. Debe fomentar el uso por parte del alumnado de las competencias que se han mencionado anteriormente, pues repercuten directa y positivamente en el logro académico, así como la realización de ensayos orales y escritos de lo estudiado y aprendido, de forma periódica y constructiva, sobre todo a partir de demandas por parte del profesorado que exijan dicha actualización. El profesorado también debe potenciar que el alumnado busque apoyos y refuerzos en la familia, entre amigos y compañeros, y también en el propio profesorado, en un marco de cooperación y orientación.

El profesorado debe fomentar la búsqueda y utilización por parte del alumnado de materiales complementarios a los directamente ofrecidos por el profesorado, a comenzar a estudiar y trabajar desde el inicio del cuatrimestre, no dejándolo para el final. Por último el alumnado debe convertirse en un experto a la hora de elegir/adecuar el lugar, el tiempo

y la logística para el estudio y el aprendizaje, al gestionar el descanso, el tiempo libre y otros aspectos relativos a sí mismo (i. e. deporte, alimentación), así como al utilizar el propio material de clase y al adaptar el trabajo de estudio a las demandas del profesor.

SUGERENCIAS Y PAUTAS RELACIONADAS CON EL PROFESORADO

En relación a los cambios del rol del *profesorado* en un contexto de EEES y del departamento de Dirección de Empresas e Historia Económica de la ULL, se ha puesto de manifiesto en la revisión de la literatura una serie de sugerencias y recomendaciones. Según autores como Saravia (2008) y Ortega (2010), el profesorado universitario debe ser protagonista de la renovación y transformar su forma de pensar, de sentir, de relacionarse y de actuar, de una manera crítica y a la vez constructiva. Ahora más que nunca se debe poner el énfasis en el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, en todo aquello que el alumnado ha de ser capaz de saber, de saber hacer y de ser al término de sus estudios, esta es en gran medida la misión del profesorado (Bautista, 2007). Todo ello significa que se ha de dar el paso desde la tradición docente centrada en las asignaturas y el aprendizaje expositivo-memorístico al enfoque centrado en el logro de competencias (De Miguel, 2006).

Investigadores como De Miguel (2005a, 2005b) consideran que el «desafío» para el profesorado universitario consiste en diseñar actividades que combinen teoría y práctica. Valcárcel (2003) y Zabalza (2003) afirman en este contexto que el perfil del profesorado debe ser tanto competencial como de estilo, en un contexto de EEES. Respecto a las competencias necesarias por parte del profesorado en la literatura se destacan las relativas a identificar las características del grupo de alumnos, las de diagnosticar necesidades y formular los objetivos en función de las competencias del perfil profesional, así como las de seleccionar y secuenciar los contenidos disciplinares. También se resaltan las competencias relativas a plantear estrategias metodológicas, seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia a seguir, elaborando unidades didácticas y creando un plan de evaluación del aprendizaje con los instrumentos necesarios.

Otros atributos del profesorado tienen que ver con ser experto en comunicación y administrar entornos virtuales de aprendizaje, así como con las competencias para crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva, ser estratégico para conocer cómo se aprenden los conceptos y qué procesos son necesarios llevar a cabo para ello, bien sean cognitivos, conativos, afectivos o sociales. Y por último, el profesorado debe ser un tutor de la materia que gestiona y orientador para

el desarrollo de las competencias, en cooperación con otros profesores/as, todo ello sin ser paternalista con los alumnos ni realizando un trabajo que les corresponde lleva a cabo al alumnado. En unos casos deberá ser más dirigente e iniciador, y en otros deberá ser más permisivo, siempre dadas unas circunstancias, unas situaciones y unos perfiles del alumnado. Y todo ello al margen de los gustos y preferencias del profesor/a, y de su forma de ser, y siempre porque eso que hace sea lo que corresponda hacer.

Además de las competencias el profesorado universitario debe asumir de manera flexible determinados estilos de enseñanza (Chiang et al., 2013). Para Delgado (1992), De León (2005) y Martínez (2007) los estilos de enseñanza son las diversas adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza y la manera peculiar de organizar y llevar a cabo la enseñanza, es decir, el comportamiento de enseñanza que el profesorado exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza.

Respecto a la clasificación de los estilos de enseñanza, Aguilera (2012) sostiene que existen tres estilos básicos (autocrático, democrático y *laissez faire*) y dos estilos diferenciales (dominador e integrador). Cuando los alumnos aprenden en un contexto de enseñanza autoritario solamente trabajan cuando se les vigila, dando lugar a respuestas más agresiva. Por su parte, los estilos liberales conducen al desorden y el caos. El estilo dominador caracteriza al profesorado autoritario que recurre normalmente a mandatos y disposiciones exigentes, imponiendo las órdenes a la fuerza y no aceptando ni considerando las decisiones autónomas del alumnado. Por su parte, el estilo integrador caracteriza al profesorado que es capaz de crear un clima social amistoso en el que predomina el reconocimiento y el elogio, y no la violencia; un ambiente donde la crítica es constructiva y objetiva, y en el que se tienen en cuenta las iniciativas personales del alumnado. En todo caso el profesorado, al margen de sus gustos, perfil y preferencias, deberá desarrollar actitudes favorables a las competencias y los estilos de enseñanza, ser un experto en ellos y aplicarlos según se dirigen situaciones, contextos y circunstancias de enseñanza y aprendizaje.

Según Giné (2009) en la literatura se pone de manifiesto que el alumnado universitario valora los contenidos en función de su grado de relación con las competencias que potencialmente desarrollan, y hallan mayor dificultad en aprender contenidos a los que no encuentran sentido. El alumnado prefiere contenidos profesionalizantes y necesarios para ejercer una profesión. Contenidos que sean útiles, aplicables y funcionales para resolver procesos o situaciones relacionados con el desarrollo social y profesional (instrumentos, herramientas, procedimientos, etc.).

El alumnado universitario también muestra preferencia por estrategias y contenidos que estén conectados con la realidad, sustentados en la práctica y situados en el contexto profesional. Aquellos contenidos valorados por el profesorado, actualizados y recientes, relacionados con los retos y las perspectivas de la situación profesional actual. Por último,

el alumnado prefiere contenidos significativos y que sean nexos de conexión entre conceptos o temas de una misma asignatura, o que relacionen aspectos de diversas asignaturas.

Destaca Giné (2009), en relación a los métodos del profesorado universitario, que el alumnado valora que se les tenga en cuenta al realizar la planificación, que el material a aprender resulte comprensible, que se tengan en cuenta los conocimientos previos, indicando vías alternativas de acceso a dicho conocimiento. El alumnado también valora el equilibrio entre teoría y práctica, así como el aprendizaje de criterios adquiridos a partir del trabajo relacional y riguroso de la teoría y de la práctica.

El alumnado valora que el profesorado utilice estrategias que comportan ampliación y profundización de la información, que se adaptan al grupo y a las necesidades del alumnado, y que sean negociadas con compromiso-responsabilidad del aprendiz. Especialmente se destacan las estrategias que permiten relacionar práctica y teórica, como es el caso de la ejemplificación, la ilustración de documentos o desarrollos teóricos con problemas o anécdotas prácticas, el estudio de casos y la simulación. También se prefieren por el alumnado estrategias docentes que permitan la reflexión, la crítica y la toma de decisión autónoma, como es el caso del debate, el análisis de situaciones de forma individual o colectiva, el trabajo en equipo cooperativo, la evaluación compartida con finalidades de mejora, etc. Así mismo destacan las estrategias que permitan la diversificación de los métodos de enseñanza apropiados a cada asignatura y con la metodología idónea para cada tipo de contenido o grupo (Giné, 2009).

Autores como Bejarano (2008) proponen el aprendizaje basado en problemas, y Cela et al. (2005) han propuesto el visionado de vídeo, el análisis de documentos, la técnica de laboratorio, las prácticas de campo, el juego de roles, las jornadas, los talleres, el estudio de casos, la realización de proyectos, los seminarios, etc. Se trata de metodologías que puede utilizarse de manera presencial o no presencial. Más recientemente Alcoba (2013) ha sintetizado los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje del siguiente modo: clase magistral, estudio de casos, simulación, proyecto, seminario, juego de roles, debate, mesa redonda o coloquio, aprendizaje basado en problemas, tutorías, brainstorming, prácticas (laboratorio y similares), trabajo de grupo, investigación, estudio independiente, trabajos o ensayos (individuales), aprendizaje acción, vídeos y otras técnicas audiovisuales, dinámicas de grupo, exámenes, prácticas profesionales, presentaciones, mapas conceptuales, método de dilemas morales y ejercicio de clarificación de valores.

En cualquier caso, son preferibles las metodologías prácticas y participativas, mediante las cuales el alumnado construya su propio aprendizaje de forma autónoma, a partir de la resolución de problemas, del aprendizaje cooperativo y de los foros de debate, entre otras muchas opciones. De este modo la intervención didáctica del profesorado ha de orientarse a seleccionar de forma creativa y flexible, para cada situación

y cada experiencia de enseñanza y aprendizaje, el método y los procedimientos que sean más adecuados para lograr la motivación y la actividad por parte del estudiante. Y todo ello con el fin de adquirir y desarrollar de manera autónoma las competencias necesarias.

El cambio de la metodología en la educación superior afecta también a la evaluación. De Miguel (2005a, 2005b) señala que las actividades de evaluación deben diseñarse para ofrecer feedback al profesorado y poder adaptar su trabajo a las características del alumnado y corregir desajustes como docente, además de acreditar que el alumnado ha alcanzado determinado grado de consecución de los objetivos (De Miguel, 2006). Además de la prueba final ahora cobran importancia otros instrumentos de evaluación. Entre ellos destacan los diarios, las auto-evaluaciones, el portafolios y otros que puedan diseñarse de manera creativa por parte del profesorado para evaluar la adquisición de las competencias por parte del alumnado, tanto desde un punto de vista de proceso como al finalizar éste (Poblete y Villa, 2007).

Algunos autores como Valdivieso et al. (2012) han sintetizado el perfil del profesorado universitario más valorado por el alumnado. Puede el lector, en un marco de aprendizaje por modelado, asumir dicho perfil para acercarse a la excelencia, en todo caso desde la perspectiva del alumnado. Destacan la sensibilidad respecto de las necesidades individuales del alumnado, las altas expectativas que despierta, el interés por la profesión, el alto grado de entusiasmo y energía, el buen sentido del humor, una relación interpersonal positiva y de aceptación, la responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes y la existencia de un clima positivo favorable al aprendizaje.

También destaca el profesorado por planificar sus clases y hacer un uso óptimo del tiempo disponible, por aplicar estrategias de enseñanza diversificadas, por facilitar el trabajo autónomo y cooperativo del alumno, por estimular altos niveles de interacción en clase, por motivar y comprometer al alumnado a que elabore sus respuestas, y por centrarse en contenidos relevantes y resaltar los puntos clave. Por último se caracteriza el buen profesorado por presentar actividades claras y estructuradas, ofrece retroalimentación, ser claro, ordenado y dejar el tiempo suficiente, evaluar de modo regular para diagnosticar el progreso en el aprendizaje, activar el conocimiento previo y las fuerzas y habilidades del alumno, emplear estrategias claras al gestionar la clase y utilizar con eficacia diversos métodos y estrategias.

Por otra parte, los resultados de nuestra investigación previa nos permiten afirmar que, según manifiesta el alumnado y en el marco del EEES, el profesorado no debe realizar una planificación excesivamente estructurada y detallada del proceso de enseñanza, ni centrarse en la teoría explicando las cosas paso a paso y de una manera excesivamente formal, racional, individual, ordenada, detallada y sin admitir la improvisación.

El profesorado también debe tener en cuenta que los hombres valoran más que las mujeres la cercanía y afecto del profesor, el uso de métodos de enseñanza basados en los debates, seminarios y talleres y el examen oral, aunque este tipo de examen no sea en general muy valorado. Los hombres prefieren más los métodos participativos y la cercanía del profesor, incluso en examen oral. Por su parte las mujeres prefieren, más que los hombres, al profesorado comunicativo, que haga uso de la clase expositiva, las tutorías y el aprendizaje en grupo. Las mujeres no valoran tanto la cercanía afectiva ni el debate, es decir, valoran más la distancia profesional y afectiva del profesor.

El alumnado del primer ciclo valora *más que los del segundo una evaluación adecuada por parte del profesorado*, el método de enseñanza planificado y estructurado y las tutorías. Prefieren una enseñanza más tradicional (planificación, estructura, evaluación y tutoría). Por su parte, el alumnado del segundo ciclo valora *más que el del primer ciclo la cooperación*, el estudio de casos, el aprendizaje individual y los exámenes eliminatorios. Este alumnado del segundo ciclo prefiere el aprendizaje cooperativo y el uso de casos, pero exámenes eliminatorios y aprendizaje individual.

Los resultados de la investigación previa también ponen de manifiesto que el profesorado debe dominar la materia que imparte, planificar y organizar las clases, utilizar tecnologías, orientar y autorizar, evaluar adecuadamente, comunicarse e interactuar con otros compañeros y con el alumnado, ser cercano y afectivo, utilizar salidas de campo, juego de roles, simulaciones y coaching, utilizar la investigación, el método de casos y proyectos, el aprendizaje en grupo, debates, seminarios, talleres para construir conocimiento, evaluar mediante proyectos, informes, trabajos, prácticas y demostraciones.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA, E. (2012). *Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria*. Revista Estilos de Aprendizaje, 10(5), 79-87.
- ALCOBA, J. (2013). *Organización de los métodos de enseñanza en función de las finalidades educativas: el alineamiento curricular en Educación Superior*. Profesorado, 17(3), 241-255.
- BAUTISTA, M. J. (2007). *El largo camino de las competencias*. Diseño de perfiles...Acción Pedagógica, 16, 6-12.
- BEJARANO, M. (2008). *Modelos tradicionales y nuevos modelos para una enseñanza universitaria enmarcada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. En A. CANO y J. J. PASTOR (Coords.). Modelos, métodos y estrategias de enseñanza. Multitarea, 3, 22-33.

- CABANACH, R., VALLE, A., GERPE, M., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I. y ROSARIO, P. (2009). *Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional*. Revista de Psicodidáctica, 14(1), 29-47.
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes*. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó.
- CASTEJÓN, J. L., GILAR, R. y PÉREZ, A.M. (2006). *Aprendizaje complejo: el papel del conocimiento, la inteligencia, motivación y estrategias de aprendizaje*. Psicothema, 18(4), 679-685.
- CELA, J. M., FANDOS, M., GISBERT, M. y GONZÁLEZ, A. P. (2005). *Adaptación de titulaciones al EEES: un ejercicio metodológico*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8(6), 17-22.
- CHIANG, M. T., DÍAZ, C., RIVAS, A. y MARTÍNEZ, P. (2013). *Validación del cuestionario estilos de enseñanza (cee)*. Un instrumento para el docente de educación superior. Revista Estilos de Aprendizaje, 12(11), 45-57.
- DE JUANAS, A. y FERNÁNDEZ, M. P. (2008). *Competencias y estrategias de aprendizaje*. Cuadernos de Trabajo Social 21, 217-230.
- DE LEÓN, I. (2005) *Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación*. Revista de Investigación, 57, 15-27.
- DE MIGUEL, M. (2005a). *Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior*. Exigencias que conlleva. Cuadernos de Integración Europea, 2, 16-27.
- DE MIGUEL, M. (2005b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- DE MIGUEL, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid: Alianza Editorial.
- DELGADO, M. A. (1992). *Los Estilos de enseñanza en la educación Física*. Granada: Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. Educatio siglo XXI, 24, 35-56.
- GINÉ, M. (2009). *Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado*. Revista Complutense de Educación, 20(1), 117-134.
- LÓPEZ, M. (2011). *Estilos de aprendizaje*. Diferencias por género curso y titulación. Revista Estilos de Aprendizaje, 7(1), 25-37.
- LUCAS, S. (2007). *Desarrollo de competencias desde la Enseñanza Universitaria*. Armonización con la Educación Secundaria y el mercado de trabajo. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11(5), 125-158.
- MARTÍNEZ, G. P. (2007) *Aprender y enseñar: Los estilos de enseñanza y de aprendizaje: orientaciones para el aula*. Bilbao: Capítulo III.

- MARTÍNEZ, J. A. (2010a). *El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario*. Cuadernos de educación y desarrollo, 2(16). Consultado el 15 de mayo de 2016 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/16/jamg.htm>.
- MARTÍNEZ, J. A. (2010b). *Las competencias del profesor en la Educación Superior*. Cuadernos de educación y desarrollo, 2(21). Consultado el 14 de mayo de 2016 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/21/jamg.htm>.
- NÚÑEZ, J. C., SOLANO, P., GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. y ROSARIO, P. (2006). *El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación*. Papeles del Psicólogo, 27(3), 141-148.
- ORTEGA, M. C. (2010). *Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior*. Revista Española de Educación Comparada, 16, 305-327.
- OTERO, R., RIVAS, O. y RIVERA, R. (2007). *Predicting persistence of Hispanic students in their 1st year of college*. Journal of Hispanic Higher Education, 6, 163-173.
- PINTRICH, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.): Handbook of self-regulation (pp. 451-502). San Diego CA: Academic Press.
- PINTRICH, P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students*. Educational Psychology Review, 16(4), 385-407.
- POBLETE, M. y VILLA, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao: Mensajero.
- SARAVIA, M. A. (2008). *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas*. Revista de Investigación Educativa, 26(1), 141-156.
- TEJADA, J. (2013). *Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 10(1), 170-184.
- VALCÁRCEL, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Informe de investigación. Disp. en: http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf Informe de investigación.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.