

## La implantación de las titulaciones de Grado de los estudios de Educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes y estudiantes

José Manuel OSORO

Javier ARGOS

Laurentino SALVADOR

Pilar EZQUERRA

Ana CASTRO

Correspondencia:

José Manuel Osoro Sierra

Correo electrónico:  
osorojm@unican.es

Teléfono:  
+34 942201150

Departamento de Educación  
Universidad de Cantabria  
Avda. de los Castros s/n  
39.005 - Santander

Recibido: 16/09/2011  
Aceptado: 18/10/2011

### RESUMEN

El presente trabajo pretende aportar, en clave de claroscuro y de forma sucinta, un conjunto de reflexiones y de constataciones en relación con algunos elementos que se propugnan desde el planteamiento formativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En concreto, sometemos a consideración aspectos como las metodologías docentes, los recursos materiales, la tutoría y la evaluación, y la perspectiva que, en relación con ellos, mantienen tanto docentes como estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** *Enseñanza, Aprendizaje, EEES, Metodologías docentes.*

## The Implementation of the New Degrees in Education Studies: Some Reflections and Findings from the Perspective of Lecturers and Students

### ABSTRACT

The present study aims at highlighting in a concise way some thoughts and observations on certain elements proposed in training schemes by the European Higher Education Area (EHEA). In particular we focus on aspects such as teaching methodologies, teaching materials, tutorials and evaluation, and on the outlooks and opinions which are held on these by both lecturers and students.

**KEY WORDS:** *Teaching, Learning, EEHA, Teaching methodologies.*

## Introducción

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el contexto universitario español, y de forma más específica en los centros que imparten titulaciones de Educación, demandaba (al menos potencialmente) una serie de cambios que, a su vez, inducían y remitían a replanteamientos y reestructuraciones de diferente índole (filosófico-formativa, infraestructural y didáctico-organizativa) y alcance (macro-sistémico, referido al sistema universitario en su conjunto; meso-sistémico de centro y micro-sistémico de aula).

Como señalábamos recientemente (ARGOS *ET AL.*, 2011A), la producción de trabajos que se han desarrollado en los últimos años en relación con este nuevo escenario universitario ha sido ingente. Se han simultaneado estudios de carácter teórico-reflexivo con otros muchos de corte más empírico. Unos y otros, desde sus peculiares aproximaciones, han aportado elementos valiosos para acotar y definir sus principales postulados y para efectuar diagnósticos de diferente naturaleza, captados desde perspectivas diversas vinculadas a las distintas instancias y personas implicadas en el marco formativo universitario.

Recientemente indicábamos que, en el marco del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la implementación en la Universidad española de los títulos de Grado y de Posgrado y más allá de la definición de los elementos formales que comporta esta reforma (créditos ECTS, competencias, guías didácticas, etc.) planteaba importantes retos a las universidades y a sus docentes y, en concreto, una de las preocupaciones clave es la relacionada con las metodologías docentes y con su ámbito de influencia: el diseño y la programación de las asignaturas, las prácticas docentes, los procedimientos evaluadores y, desde un nivel de análisis más profundo, la vinculación entre el aprendizaje del alumnado y las metodologías docentes (SALVADOR *ET AL.*, 2011).

Como ha ocurrido en otros momentos de cambio, el profesorado universitario necesita ajustar su formación para adaptar su docencia a las necesidades del EEES. Así, en esta línea, se desarrollan investigaciones como la de Álvarez-Rojo *et al.* (2011) que contemplan esa formación vinculándola a las siguientes dimensiones: planificación y desarrollo de la docencia, evaluación, tutoría, gestión y formación continua. Además, ofrecen un espacio interuniversitario de intercambio y autoevaluación de competencias del profesorado.

La pretensión del presente trabajo no es otra que la de poder aportar, en clave de clarooscuro y de forma sucinta, un conjunto de reflexiones y de constataciones en relación con algunos elementos que se propugnan desde el nuevo modelo formativo, así como la forma en que éstos se están concibiendo e implementando en el marco de los centros que imparten titulaciones de Educación. Para ello se ha considerado el marco teórico actual y, sobre todo, se ha tratado de *poner voz* a los estudiantes del Grado de Magisterio, al finalizar el curso, mediante cuestionarios de opinión y de *dar voz* a los profesores implicados en la docencia del Grado que también habían sido docentes en las diplomaturas<sup>1</sup>.

A continuación, sometemos a consideración aspectos relacionados con las metodologías docentes, los recursos materiales, la tutoría y la evaluación.

## Metodologías docentes

Quizás, uno de los aspectos que ha creado más expectativas y que ha generado más cambios en nuestras prácticas docentes durante el proceso de implantación del EEES es el relacionado con los planteamientos metodológicos.

Alrededor de la perspectiva de un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje se han articulado otros que han alterado sustancialmente la vida universitaria. Así, junto a las propuestas de innovación metodológica, se han ido configurando necesariamente otros elementos como la modificación de las ratios, los espacios (aulas, seminarios y la incorporación de otros denominados *espacios sociales de aprendizaje*), los horarios, la contabilidad del crédito, etc.

Entendemos que el profesorado ya venía contemplando en su práctica docente habitual, en particular en las titulaciones de Educación, buena parte de las demandas del EEES. Como apuntan Gil *et al.* (2009: 140), “*ya sabemos hacer razonablemente nuestro trabajo*”.

---

<sup>1</sup> Proyecto interuniversitario de I+D+i “*Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de carrera en el marco de implantación de los nuevos títulos*”. EDU2009-13195-Subprograma EDUC. Universidades de Oviedo, País Vasco y Cantabria.

Junto a los cambios pedagógico–estructurales, las innovaciones metodológicas del EEES plantean una nueva forma de concebir el proceso de enseñanza–aprendizaje y, por consiguiente, de los roles de docentes y estudiantes (ARGOS, 2007). Como señalan Romero & Pérez (2009), los cambios en la metodología suponen un gran esfuerzo tanto para el profesorado como para el alumnado. Asumiendo esta premisa, entendemos que el tránsito desde planteamientos docentes más tradicionales a otros más flexibles y adaptados debería de ser progresivo y asumible.

Lloret & Mir (2007) consideran que el nuevo escenario demanda al alumnado una mayor implicación y dedicación, y al profesorado una mayor preparación para la docencia y una atención y seguimiento más estrecho del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Como ya señalamos en otro momento (ARGOS *ET AL.*, 2007), las citadas demandas afectarían al diseño de las materias, a la orientación y supervisión de los procesos por parte del profesorado, al incremento del trabajo autónomo del alumno y a una concepción disciplinar radicalmente distinta. Pero, sobre todo, debemos considerar, como señalan Pozo *et al.* (2006) y Pérez (2004), que cualquier cambio en las prácticas del profesorado y el alumnado pasan irremediamente por un cambio en las concepciones que ellos tengan acerca de lo que es enseñar y aprender. O, como indican García & Maquillón (2011), la transformación de más relevancia sería la relativa a la forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este mismo sentido, López (2007) plantea que el EEES nos ha llevado a una reconversión cualitativa de nuestra práctica docente que afecta a la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y a la lógica desde la que afrontamos estas acciones. Hablar de métodos docentes supone acercarnos a uno de los objetivos básicos del EEES, como es el de promover el cambio metodológico desde un planteamiento centrado en la actividad del profesor a otro orientado hacia el aprendizaje del alumno. En este sentido, nos parece interesante la aportación de Lloret & Mir (2007) en lo referido a la caracterización que efectúan acerca de los aspectos metodológicos. En concreto, señalan la idea del *learning by doing* propia de la enseñanza anglosajona, un nuevo planteamiento de la enseñanza magistral, el surgimiento de los seminarios como mecanismos de evaluación y seguimiento del alumnado, la preeminencia de la evaluación continua o la dotación de mayor espacio para la individualización.

Quien quiera hoy acercarse al análisis de las metodologías puede encontrarse, como apunta Rodríguez (2004), con múltiples e interesantes clasificaciones de métodos didácticos que, aunque ya conocidos, han vuelto a resurgir en la literatura pedagógica. Aunque no hay acuerdo en la utilización de los términos (métodos, metodologías, modalidades, estrategias o técnicas docentes se usan indistintamente), las distintas propuestas nos llevan a la consideración de un cambio de enfoque en los procesos de enseñanza–aprendizaje y al modo de organizarlos, desarrollarlos y evaluarlos. En definitiva, se trataría de buscar alternativas metodológicas que vayan más allá de la diferenciación entre las clases prácticas y teóricas.

Desde la perspectiva de los estudiantes, se constata una clara preferencia por las propuestas y actividades prácticas. Sin embargo, un alto porcentaje de ellos indica que el profesorado no siempre hace uso de las mismas en su tarea docente. Aunque sabemos que los datos que aportamos están sujetos a las características de las materias, si podemos avanzar algunas demandas claras del alumnado como la referida a la introducción de organizadores previos y mapas conceptuales que les sitúen y proporcionen una panorámica general del contenido que se les presenta. Ahora bien, este aspecto, a juicio de una gran mayoría de los estudiantes, es utilizado escasamente por el profesorado (ARGOS *ET AL.*, 2011B). Así mismo, los métodos de resolución de problemas, las simulaciones o los ejercicios individuales durante las clases, pese a ser ampliamente demandados, son muy poco empleados por los docentes a juicio del alumnado.

Hay una correspondencia clara entre las preferencias de los alumnos y el uso que, siempre en opinión éstos, hace el profesorado de los ejercicios en grupo durante las clases y, en menor medida, de la utilización de dinámicas grupales que, si bien son muy demandadas por parte del alumnado, no son excesivamente utilizadas por los docentes.

Por otra parte, el estudiante de Grado tiene una percepción positiva del modo en que las metodologías docentes mejoran aspectos como la coherencia entre los contenidos teóricos y prácticos y aquellos otros que tienen que ver con las dinámicas participativas y de comunicación realizadas en el aula.

En definitiva, los estudiantes consideran que la docencia no debería basarse tanto en el método expositivo, aun cuando éste se agilice con presentaciones, y que debería apoyarse más, durante la

explicación, en esquemas y organizadores previos, en la realización de ejercicios individuales o grupales y en el estudio de casos (SALVADOR *ET AL.*, 2011).

Por lo que respecta a la perspectiva del profesorado, y como ya se ha señalado anteriormente, su percepción del cambio exigido por el nuevo escenario formativo no es tan elevada como podría esperarse, tal vez debido a que los docentes ya aplicaban algunas de estas metodologías antes de su incorporación al EEES. El principal cambio expresado por el profesorado es el relativo a la disminución de las clases magistrales y al incremento de otras actividades que requieren más participación y dedicación por parte del alumnado. En este sentido, los docentes están cumpliendo claramente con el objetivo de centrar la enseñanza más en la actividad del estudiante que en la suya. Si bien es cierto que la enseñanza magistral debe de tener menos protagonismo, entendemos que, en el nuevo contexto de enseñanza, ésta debe de cuidarse especialmente porque representa una forma coherente de organización y relación de los contenidos, así como de transmisión de información.

Junto a la disminución de la metodología expositiva, el profesorado manifiesta una clara predisposición a la utilización de las TIC en sus diferentes modalidades, algunas veces como apoyo a la docencia magistral o a la utilización por parte del alumnado en las presentaciones de sus trabajos y, en otras, como plataformas didácticas (tipo *Moodle*) vinculadas a diversas actividades docentes que irían desde la presentación de contenidos, la incorporación de los materiales básicos y de apoyo a las asignaturas, la tutorización virtual del alumnado, las relaciones y debates en torno a contenidos significativos o la evaluación. Todo ello representa para el profesorado la asunción de nuevas funciones que ya no están ligadas exclusivamente al dominio del contenido de la materia sino a otras competencias y estrategias virtuales, pasando a un segundo plano la planificación de la materia centrada exclusivamente en las clases teóricas y prácticas.

La distribución temporal de la actividad docente en el aula es otro de los elementos de análisis en el cambio metodológico, modificándose claramente los tiempos dedicados a cada actividad. Para los docentes el tiempo de enseñanza magistral es muy corto en beneficio de la participación del alumnado en las distintas actividades propuestas. Esto exige al profesorado una mayor dedicación a la preparación de las actividades y materiales, así como una exigencia mayor en la coordinación de las propuestas realizadas. En este sentido, los docentes perciben una cierta descompensación en la actividad de los alumnos, existiendo *picos de trabajo* fácilmente subsanables con una mayor coordinación entre el profesorado.

Otro de los elementos ligados con los procedimientos metodológicos es el relativo a las actividades y a los materiales. Podemos decir que una mayor diversidad metodológica demanda una mayor diversidad de actividades y materiales. La exigencia de tener que dar respuesta a capacidades de diversa índole lleva al profesorado a incrementar el tipo de actividades ligadas a las mismas, algunas de ellas de carácter transversal y otras específicas de la materia. Los materiales de apoyo a la docencia, a juicio del profesorado, se han modificado sustancialmente. Así, junto al uso del texto o de los apuntes como materiales tradicionales, se introducen otros de carácter virtual o de trabajo y organización personal (portafolio) que, en ocasiones, tienen incidencia en los procesos de evaluación.

Una última consideración en relación con la perspectiva de los docentes es la sobrecarga de trabajo que les supone el nuevo escenario formativo, fundamentalmente en lo que se refiere a la corrección de las actividades y trabajos del alumnado.

## Recursos materiales

Para conseguir una adecuada implementación del cambio metodológico subyacente al nuevo escenario en el que nos encontramos, hemos de considerar la importancia que cobran los materiales de aprendizaje, que son fundamentales para el desarrollo de la actividad cotidiana en el aula y que tienen una especial relevancia al incrementarse el trabajo del alumno fuera de ella. En el nuevo marco formativo, como apuntan Lloret & Mir (2007), el estudiante necesita disponer de recursos de información para el aprendizaje y de materiales que guíen el proceso de resolución de las numerosas actividades a las que ha de enfrentarse.

Desde la perspectiva de los estudiantes, como ya hemos indicado, se pone de manifiesto su preferencia por las presentaciones del profesorado mediante PowerPoint, así como por el uso de esquemas, mapas conceptuales y organizadores previos. También destacan como interesantes la utilización de vídeos y de otros recursos de Internet. Aunque indican que el profesorado utiliza poco los manuales o libros de texto básicos, les parece que éstos serían de gran utilidad para su aprendizaje.

Por su parte, el profesorado manifiesta haber realizado algunos cambios en los recursos que ahora utiliza, aunque sostiene, como ya hemos apuntado anteriormente, que algunos de ellos ya habían sido incorporados a su práctica cotidiana. Así, las presentaciones mediante PowerPoint venían siendo aprovechadas como un recurso clave para algunos docentes (*“me considero un hijo del PowerPoint, no veo otra manera de dar clase”*, afirma un profesor), y los vídeos también se han ido introduciendo en los últimos años. Sin embargo, otros recursos novedosos, como el uso de la plataforma Moodle han sido recientemente incorporados. A través de ella se promueve una mayor participación del alumnado y una construcción más activa en relación con las diferentes tareas planteadas por el profesor.

Trabajar con grupos más reducidos de estudiantes es valorado por los docentes como altamente positivo en la medida en que facilita el uso de recursos, así como la incorporación de metodologías y estrategias de evaluación innovadoras. Incluso así, los docentes aspiran a que descienda aún más el número de estudiantes por grupo.

Por último, la utilización del ordenador portátil por parte de los alumnos es otro elemento que puede cambiar sustancialmente el trabajo en el aula. En este sentido, los docentes valoran positivamente su uso, aunque también manifiestan sus reservas en cuanto al peligro que supone su utilización en actividades ajenas a las que se promueven en el aula. No obstante, su uso masivo plantea, en la actualidad, problemas de potencia energética que deberán ser contemplados en la gestión universitaria.

## Evaluación

En términos generales, podemos afirmar que otro de los pilares en los que se sustentan los cambios promovidos por el proceso de convergencia es el de la evaluación, que debe de plantearse y llevarse a efecto en consonancia con las metodologías establecidas por los docentes y con la concepción predominante del proceso de E-A.

Todo ello hace que la evaluación tenga que diversificarse en sus métodos y técnicas, en sus funciones (más formativa y menos sumativa), en sus momentos (preeminencia de la continua frente a la puntual), en sus agentes (autoevaluación y heteroevaluación) y en sus objetos (estudiantes, proceso de E-A, profesorado...). Las universidades apuestan decidida y explícitamente por la evaluación continua y, en concreto, la Universidad de Cantabria (2008) establece en el art. 14, 1 y 2 que la evaluación será continua y que el peso del examen final no podrá ser superior al 60% de la calificación global.

Si consideramos la diversificación de las técnicas de evaluación, nuestra postura es clara (ARGOS *ET AL.* 2007): tiene que haber coherencia entre las competencias a adquirir, la metodología empleada, las modalidades organizativas y las estrategias de evaluación utilizadas. Esta misma idea es reflejada por De Miguel (2006) donde, en base a la opinión de expertos, se cruzan estrategias evaluativas y métodos de enseñanza, pudiéndose apreciar que las pruebas más clásicas (objetivas, de respuesta corta y de desarrollo) están más vinculadas con la lección magistral. Por su parte, los trabajos y proyectos están más relacionados con los métodos de aprendizaje basado en problemas, resolución de problemas, cooperativo, etc. y, finalmente, los sistemas de autoevaluación y el portafolio guardan una relación más estrecha con el contrato de aprendizaje. En este mismo sentido, si consideramos las estrategias evaluativas desde la óptica de las modalidades organizativas, podemos observar cómo las pruebas más clásicas, antes referidas, se asocian más con las clases teóricas y con el trabajo individual y que, por contra, los trabajos y proyectos como forma de evaluación se asocian con el trabajo en grupo. Los informes y las pruebas de ejecución se vinculan más a las clases prácticas y a las prácticas externas. Finalmente, el portafolio se relaciona más con la tutoría.

Entre las trece competencias que García & Maquilón (2011) señalan que debería desarrollar el profesorado universitario para el desempeño de su profesión, contemplan dos relacionadas con la evaluación. En concreto, una de ellas se centra en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la orientación de la evaluación de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias, la elaboración de diferentes instrumentos de recogida de información, la formulación de criterios de calidad para la evaluación, etc.

Analizando la perspectiva de los estudiantes en relación con la evaluación, se constata que la gran mayoría de ellos prefiere una evaluación continua mientras que, por contra, la mitad de los alumnos piensa que sus profesores la usan poco o muy poco. Por otra parte, el trabajo en grupo, como procedimiento de evaluación, es utilizado por los docentes con mayor frecuencia que la deseada por el alumnado. La evaluación mediante preguntas abiertas es utilizada con frecuencia, todo lo contrario a lo

que ocurre con los exámenes orales que se usan muy escasamente (en ambos casos, las cotas de uso están en consonancia con las preferencias que muestran los estudiantes) (SALVADOR *ET AL.*, 2011).

Centrándonos en la óptica del profesorado podemos decir, sin miedo a equivocarnos, que la evaluación formativa–continua ha ganado terreno a la sumativa–final. En unos casos debido a los cambios metodológicos y, en otros, a las exigencias normativas, siendo relativamente frecuente el hecho de que se reparta el peso atribuido a las diversas modalidades de evaluación (por ejemplo, 40% teoría/examen, 30% a trabajos grupales y 30% a la práctica y exposiciones) en la valoración final del trabajo del estudiante.

Como ya nos indicaban los alumnos, se ha incrementado igualmente el peso del trabajo grupal. Esto implica, a juicio de los profesores, que hay que establecer criterios de evaluación claros, rigurosos y objetivos para evitar los agravios comparativos entre los grupos. El tema de la evaluación entre iguales y la autoevaluación de la participación en el trabajo grupal sigue siendo un tema pendiente, aunque algún profesor indica que las calificaciones que se asignan los alumnos no difieren mucho de las suyas.

Para concluir este apartado, estamos de acuerdo con la impresión que tienen algunos docentes de que ahora hay menos sobresalientes y suspensos y más alumnos aprobados. Además el trabajo se ha multiplicado al tener que revisar más actividades y aportar a los alumnos el *feedback* oportuno. Es patente el aumento de la carga de trabajo para el profesorado y para el alumnado, haciéndose necesaria una secuenciación adecuada de la misma para los alumnos y una coordinación entre las materias. No cabe ninguna duda de que la evaluación de las actividades que deben de realizar los alumnos marca el ritmo de trabajo de las asignaturas.

## Tutoría

La tutoría universitaria entendida, tal como lo hace Ferrer (2003), como una actividad formativa que incide en el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal, se ha convertido en los últimos años para la práctica totalidad de las universidades españolas en un indicador relevante a considerar a la hora de valorar la calidad de sus servicios (LORENZO *ET AL.*, 2010). Este hecho se ha constatado en la proliferación de estructuras y servicios que, desde éstas, se brindan a los estudiantes tratando de mejorar su proceso de integración y sus logros académicos y en los abundantes trabajos desarrollados en relación con esta temática (ÁLVAREZ & JIMÉNEZ, 2003; RODRÍGUEZ, 2004; CANO, 2008).

Dentro del nuevo contexto universitario, la tutoría académica se convierte en un importante referente dentro del proceso formativo. Así, el docente debe de integrarla dentro de su actividad, planificando en este marco espacio–temporal acciones, estrategias o actividades que potencien el aprendizaje y el desarrollo de capacidades en su alumnado (MARTÍN & BOBB, 2011). Ahora bien, como afirman Lloret & Mir (2007), esta tutorización cobra sentido cuando el profesor dispone de suficiente información relevante sobre la progresión de cada uno de sus estudiantes para, a partir de ella, construir las orientaciones pertinentes.

La perspectiva de los estudiantes en relación con este tipo de tutoría, tal como se constata en el estudio de Vallejo & Molina (2011), pone de manifiesto la clara discrepancia existente entre el escaso grado de utilización que de ella hacen los docentes y el elevado grado de preferencia que los alumnos manifiestan. De otra parte, cuando los profesores no les convocan específicamente, la gran mayoría de los estudiantes utilizan de forma escasa o nula la actividad tutorial y, cuando lo hacen, suele estar vinculada a la resolución de dudas.

Por lo que respecta al formato o tipología en que se concreta la tutoría, los estudiantes manifiestan una mayor preferencia por la tutoría presencial individual frente a la colectiva o a la mantenida por correo electrónico.

De otra parte, la perspectiva de los docentes es variada, dependiendo de variables como edad, experiencia docente, concepciones pedagógicas–formativas o familiarización y dominio de las tecnologías de la información y comunicación. En general, reconocen que la acción tutorial se ha potenciado, tanto la individual como la grupal, y que se ha producido una cierta *desestacionalización* a la hora de acudir a ellas (ahora se acude más frecuentemente a ellas a lo largo del curso y no, como anteriormente solía ocurrir, unos días antes de los exámenes). Además, vinculan la acción tutorial con la proporción de *feedback* en relación con el diseño y la realización de trabajos y exposiciones y la *ensanchan* más allá del despacho del docente, tanto cuando desarrollan procesos de acompañamiento

de los estudiantes dentro del aula, como cuando incorporan la virtualidad tutorial vía *Moodle* o *email*, lo que viene a denominar un docente como una *redefinición del concepto de tutoría*.

Desde las anteriores constataciones empíricas, un reto importante sería reflexionar sobre el sentido de la acción tutorial en el actual marco universitario. Para ello, a nuestro entender y como premisa fundamental, se precisaría de un convencimiento acerca de su valor, por parte de los principales actores de ese escenario formativo (docentes y estudiantes), más allá de las respuestas de carácter institucional porque, como en otro momento se apuntó (LORENZO *ET AL.*, 2010), estas últimas carecerían de sentido y de funcionalidad si no cuentan con la convicción de los principales protagonistas pudiéndose convertir, muchas veces sin pretenderlo, en verdaderas operaciones de *maquillaje* ocultadoras de carencias y disfunciones en el complejo proceso de acompañamiento del estudiante.

## A modo de conclusión

Para finalizar nuestra aportación nos gustaría señalar que el debate sigue abierto. Parece claro que ha descendido el uso de la lección magistral, que la utilización del PowerPoint es, en ocasiones, excesiva a inadecuada, que se precisa de una mayor coordinación entre las asignaturas y una distribución más racional de la carga de trabajo de estudiantes y profesorado a lo largo del curso, que la evaluación formativa y continua gana terreno a la sumativa y final y, por último, que la tutoría académica se desestacionaliza haciéndose un uso más regular de la misma y adoptando formatos más variados.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, P. & JIMÉNEZ, H. (comp.) (2003). *Tutoría universitaria*. La Laguna: Servicio de Publicaciones. Universidad de la Laguna.
- ÁLVAREZ ROJO, V. *ET AL.* (2011). “Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. *RELIEVE*, v. 17, n. 1, art. 1, 1–22. [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm) (19–11–2011).
- ARGOS, J. (2007). “Los nuevos roles del profesor universitario: entre la morfología y la semántica”. *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 23–32.
- ARGOS, J., GÁRATE, M., MONGE, J.J., OSORO, J. & SALVADOR, L. (2007). *El espacio europeo de Educación Superior (EEES). Análisis y reflexión desde la Facultad de Educación*. Santander. TGD Universidad de Cantabria. [http://centros.unican.es/ficheducacion/planificacion/EEES\\_Educacion.pdf](http://centros.unican.es/ficheducacion/planificacion/EEES_Educacion.pdf). (19–11–2011).
- ARGOS, J., CASTRO, A., EZQUERRA, M.P., OSORO, J.M. & SALVADOR, L. (2011A): “Percepción de los estudiantes universitarios sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje en las nuevas titulaciones de Grado”. En J. ROMÁN, M.A. CARBONERO & J. DONOSO (comp.), *Educación y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Asociación de Psicología y Educación. 2665–2681.
- ARGOS, J., CASTRO, A., EZQUERRA, M.P., OSORO, J.M. & SALVADOR, L. (2011B): “Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: avance de resultados de la percepción de los estudiantes”. En J.J. MAQUILÓN *ET AL.* (coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal*. Murcia: Editum, 795–804.
- CANO, R. (coord.) (2008). “La tutoría universitaria en el marco de la convergencia”. Monográfico de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1).
- DE MIGUEL, M. (coord.) (2006), *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo. Universidad de Oviedo. [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza\\_competencias\\_mario\\_miguel2\\_documento.pdf](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf) (19–11–2011).
- FERRER, J. (2003). “La acción tutorial en la universidad”. En F. MICHAVILA & J. GARCÍA (eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO/Comunidad de Madrid, 67–84.

- GARCÍA, M.P. & MAQUILÓN, J.J. (2011). “El futuro de la formación del profesorado universitario”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17–26. <http://www.aufop.com/> (19–11–2011).
- GIL, P., ELIZALDE, L.M., AMIAMA, J.F., BERNARÁS, E. & MONZÓN, J. (2009). “El profesorado universitario ante las propuestas de cambio: Cuatro equipos docentes del campus de Guipúzcoa ante los retos del EEES”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 139–152.
- LÓPEZ, M.C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza–aprendizaje en la universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Universidad de Granada.
- LORENZO, M.M., ARGOS, J., HERNÁNDEZ, J. & VERA, J. (2010). “Itinerarios de formación del estudiante universitario”. Ponencia presentada al *XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Madrid: Universidad Complutense.
- LLORET, T. & MIR, A. (2007). “¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la Universidad Pompeu Fabra (UPF) en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza–aprendizaje”. *RED U: Revista de Docencia Universitaria*, 1, 43–61. <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/48> (19–11–2011).
- MARTÍN, P. & BOBB, L. (2011). “La implantación de los nuevos grados: Propuestas de mejora”. *Revista de Educación*, 356, 703–715.
- MARTÍNEZ, M. (2009). “La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del espacio europeo de educación superior (EEES)”. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 9, 78–97.
- PÉREZ, A. (2004): “La construcción del sujeto en la escuela educativa. El aprendizaje relevante”. En *Políticas y prácticas educativas para la sociedad del conocimiento*. Santander: UIMP.
- POZO J.I. ET AL. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona. Graó.
- RODRÍGUEZ, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- ROMERO, M. & PÉREZ, M. (2009). “Cómo motivar a aprender en la universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87–105.
- SALVADOR, L., ARGOS, J., EZQUERRA, M.P., OSORO, J.M. & CASTRO, A. (2011). “Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (2), 41–52.
- UNIVERSIDAD DE CANTABRIA (2008). *Reglamento de los procesos de evaluación en la Universidad de Cantabria*. Consejo de Gobierno de 16/12/2008. [http://www.unican.es/NR/rdonlyres/C1073516–65A1–4F52–9BF8–270B06112905/0/Reglamento\\_Evaluación\\_CG.pdf](http://www.unican.es/NR/rdonlyres/C1073516–65A1–4F52–9BF8–270B06112905/0/Reglamento_Evaluación_CG.pdf) (19–11–11).
- VALLEJO, M. & MOLINA, J. (2011). “Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 207–217.