

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 67
Número, 3
2015

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD: VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Teaching at university: students rate the University of Seville

ROSARIO ORDÓNEZ-SIERRA Y MARGARITA R. RODRÍGUEZ-GALLEGO

Universidad de Sevilla

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67305

Fecha de recepción: 27/03/2014 • Fecha de aceptación: 16/09/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Rosario Ordóñez-Sierra. E-mail: rordonez@us.es

Fecha de publicación *online*: 13/05/2015

INTRODUCCIÓN. Esta investigación, desarrollada en la Universidad de Sevilla, analiza las valoraciones de los estudiantes referidas a metodología, estrategias didácticas, recursos y evaluación tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). **MÉTODO.** La metodología es mixta y los instrumentos utilizados son la encuesta (N=1082) y las entrevistas. **RESULTADOS.** Para la metodología y estrategias de enseñanza, las más valoradas por los estudiantes universitarios son las discusiones de los temas una vez expuesta la lección magistral, estudios de casos, trabajo por proyectos y debates. La que menor interés ha suscitado es la explicación de los temas por los estudiantes. Estos datos se completan en las entrevistas con visitas a empresas, coordinación entre departamentos y formación del profesorado en metodologías más activas. Los recursos de enseñanza mejor valorados son la visita de expertos a sus aulas, laboratorios bien dotados y recursos más modernos como la utilización de plataformas *online*. Con respecto a la evaluación consideran que el profesor debe explicar con precisión los criterios de evaluación que va a utilizar, evaluar los conocimientos mediante examen y los trabajos deben contribuir a subir la nota. Asimismo, muestran especial disposición porque el profesor evalúe el interés mostrado por la asignatura durante el curso. **DISCUSIÓN.** Los resultados presentan las fortalezas y las debilidades en los ámbitos considerados y permiten extraer unas conclusiones de las que derivan indicadores de interés para la mejora de la docencia universitaria.

Palabras clave: Valoraciones, Estudiantes, Teoría fundamentada, Espacio Europeo de Educación Superior, Currículum.

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, ha demandado cambios y reestructuraciones filosófico-formativas, de infraestructura y didáctico-organizativas (Osoro, Argos, Salvador, Ezquerra y Castro, 2011). De tal modo que, en el documento marco sobre la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2003), la idea principal fue la organización de la enseñanza siguiendo un modelo de formación académica centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Esto ha exigido un cambio de mentalidad en los responsables y protagonistas de la educación universitaria en torno al aprendizaje y utilización de metodologías docentes con carácter activo y sistemas de evaluación en las que los estudiantes tengan un papel fundamental (Díez *et al.*, 2009, Palazón-Pérez, Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, Pérez-Cárceles y Gómez-García, 2011). Esta formación centrada en el estudiante ha debido relacionar el objeto de aprendizaje con los conocimientos previos e integrar la teoría con la práctica (Biggs, 2005; Biggs y Tang, 2007; Entwistle, 2007) para no incurrir en los modelos reproductivos tradicionales. En este sentido, Biggs (2005) introduce el término de *alineamiento constructivo* muy interesante para el trabajo diario en el aula. Para este autor, los cambios deben hacerse desde una perspectiva conjunta de la enseñanza y el aprendizaje, deben promoverse entre estudiantes y profesores; por lo que la reflexión constituye un punto de partida para revisar las actividades de unos y otros y las concepciones y valoraciones que subyacen a estas. Es conveniente conocer la voz de los estudiantes sobre la actividad instructiva para poder reflexionar acerca de la misma.

Desde los planteamientos que inspiraron el proceso de convergencia europea, las metodologías de la enseñanza universitaria han debido

experimentar una profunda renovación. Se propugnaba una enseñanza centrada en la actividad autónoma del alumno, pero el reto ha sido el diseño de modalidades y metodologías de trabajo del profesor y del alumno adecuadas para lograr las competencias propuestas. Las metodologías docentes debían ser más activas (estudios de casos, trabajo en equipo, aprendizaje basado en problemas) y más cercanas a los problemas laborales y nuevas formas de evaluar a los estudiantes. Lógicamente, esto implicó un uso mucho mayor de las tecnologías (ordenadores, trabajo en red, plataformas educativas). Añadiendo, como planteó Zabalza (2011), nuevos enfoques en la tutorización y atención más personalizada de los estudiantes, seguimiento y evaluación de las actividades no presenciales y coordinación entre docencia presencial y no presencial.

El principal cambio relativo a la metodología docente ha sido la disminución de las clases magistrales y el incremento de otras actividades que han requerido más participación y dedicación por parte de los estudiantes. En este sentido, los docentes deben haber cumplido 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 está teniendo menor protagonismo, se entiende que no debe olvidarse porque es una forma coherente de organización y relación de los contenidos, así como de transmisión de información (Lloret y Mir, 2007). La distribución temporal de la actividad docente en el aula es otro de los elementos en el cambio metodológico, han debido modificarse los tiempos dedicados a cada actividad, además de una mayor diversidad en las actividades y materiales.

Otro de los pilares en los que se sustentan los cambios promovidos por el proceso de convergencia es el de la evaluación, que ha debido plantearse y llevarse a efecto en consonancia con las metodologías establecidas por los profesores y con la concepción predominante del

proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). La evaluación ha debido diversificarse en sus métodos y técnicas, en sus funciones (formativa y no sumativa), en sus momentos (continua frente a la puntual), en sus agentes (autoevaluación y heteroevaluación) y en sus objetos (estudiantes, proceso de E-A, profesorado, etc.). Para López y Rando (2002), Calderón y Escalera (2008), Giné (2009), Osoro, Salvador y Castro (2011) en el ámbito universitario hay una ausencia de mecanismos efectivos de control en los programas de evaluación de la docencia universitaria, que lleva a preocuparse más por la apariencia de control de la institución que por una mejora de la misma. La diversificación de las técnicas de evaluación, como argumentaron Argos, Gárate, Monge, Osoro y Salvador (2007), debe ser coherente con las competencias a adquirir, la metodología empleada, las modalidades organizativas y las estrategias de evaluación utilizadas. Por tanto, estas demandas deben concretarse en la evaluación de los aprendizajes, herramientas para enseñar-aprender y nuevas metodologías, entre otras (Haigh, 2010).

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no está siendo fácil de implementar ya que son muchas las inseguridades, los recelos, las inquietudes y las incertidumbres que van apareciendo y más cuando se agregan otros problemas provocados por la crisis económica.

Hay que tener presente el periodo de profundos cambios que están viviendo las universidades, que afectan no solo a la estructura de las diferentes titulaciones, sino también al contenido y la metodología de la misma docencia y formación universitaria. Es un buen momento para considerar qué papel deberían asumir los estudiantes dentro de la universidad y cuáles son los procesos y medios de formación a su alcance para que desarrollen las competencias deseables (Soler, Vila, Fullana, Planas y Pasillera, 2012). El proceso de cambio por el que pasa la universidad debe venir marcado, tal y como

indica Salvador (2005: 184), por la calidad, y “una de las opciones a la hora de evaluar la calidad del servicio universitario se basa en la satisfacción de las expectativas de los usuarios”, ya que la satisfacción con la formación recibida en la universidad es uno de los aspectos de mayor presencia en la larga tradición de encuestas a egresados con que cuentan otros países. Todo este movimiento ha fomentado estudios encaminados a conocer las valoraciones de los estudiantes universitarios para mejorar la calidad del servicio ofrecido por las universidades (Darlaston-Jones y otros, 2003; Keogh y Stevenson, 2001; Méndez-García, 2009; Pichardo, García Berbén, De la Fuente y Justicia, 2007; Ruiz de Miguel y Oliveros, 2006; Salvador y Castro, 2011, Sander, Stevenson, King y Coates, 2000; Tejedor, 2003).

En esta investigación se ha tratado de poner voz a los estudiantes de la Universidad de Sevilla mediante una encuesta y entrevistas, sondeando aspectos relacionados con metodologías y estrategias docentes, recursos materiales y evaluación. Desde estos planteamientos, el objetivo ha sido: conocer las valoraciones de los estudiantes de la Universidad de Sevilla tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en cuanto a metodologías y estrategias docentes, recursos y evaluación.

Método

Muestra

La población elegible estuvo formada por estudiantes de la Universidad de Sevilla (US) matriculados en el curso académico 2012-2013. El total de la población es de 57.624 estudiantes, de los que 20.300 son de primer y segundo ciclo de centros propios de la US (titulaciones en extinción) y 37.324 son estudiantes matriculados en Grado en centros propios de la US. Al tener una población tan extensa se realizó un muestreo por conglomerados, es decir, agrupamientos de turno mañana y

tarde que de forma natural estaban ya configurados. La muestra ha sido extraída de forma aleatoria, teniendo en cuenta el tamaño de los mismos. Finalmente, han participado, anónima y voluntariamente, un total de 1082 estudiantes matriculados en la Universidad de Sevilla, que han contestado el cuestionario, de los cuales el 69,1% son mujeres, frente al 30,9% que son hombres. La mayoría de los participantes tienen edades comprendidas entre los 18 y los 26 años de edad (94,7%), siendo la media por edades más representativa de la muestra los 20 y 21 años (véase tabla 1).

TABLA 1. Facultades participantes según ramas de conocimiento de la Universidad de Sevilla (España)

Ramas del conocimiento	Facultades	%
Humanidades	Facultad de Bellas Artes	4,8
	Facultad de Ciencias de la Educación	19,4
	Facultad de Comunicación	2,6
	Facultad de Filología	4,2
Bio-Sanitaria	Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología	8,5
	Facultad de Farmacia	11,1
	Facultad de Medicina	3,5
	Facultad de Psicología	12
	Facultad de Odontología	1,7
Económica-Jurídica	Facultad de Ciencias del Trabajo	5,5
	Facultad de Económicas y Empresariales	9,1
	Facultad de Derecho	6,8
	Facultad de Turismo y Finanzas	3,8
	Escuela Técnica Superior de Ingeniería	2,4
Científico-Técnica	Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Edificación	4,6

Fuente: elaboración propia.

En las entrevistas han participado 27 estudiantes voluntarios de cada rama del conocimiento, convocados a través de la plataforma virtual de la Universidad de Sevilla. Las investigadoras entrevistaron personalmente a los voluntarios en sus respectivas facultades, de los cuales el 68,2% son mujeres y el 31,8% son hombres, con edades medias comprendidas entre los 20 y 22 años (véase tabla 2).

TABLA 2. Estudiantes voluntarios participantes en las entrevistas según ramas de conocimiento de la Universidad de Sevilla (España)

Ramas del conocimiento	Estudiantes voluntarios	n	%
Humanidades	Facultad de Bellas Artes	2	7,4
	Facultad de Ciencias de la Educación	5	18,5
	Facultad de Comunicación	2	7,4
	Facultad de Filología	1	3,7
Bio-Sanitaria	Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología	2	7,4
	Facultad de Farmacia	3	11,7
	Facultad de Medicina	1	3,7
	Facultad de Psicología	2	7,4
	Facultad de Odontología	0	0
Económica-Jurídica	Facultad de Ciencias del Trabajo	1	3,7
	Facultad de Económicas y Empresariales	3	11,1
	Facultad de Derecho	2	7,4
	Facultad de Turismo y Finanzas	1	3,7
Científico-Técnica	Escuela Técnica Superior de Ingeniería	1	3,7
	Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Edificación	1	3,7

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

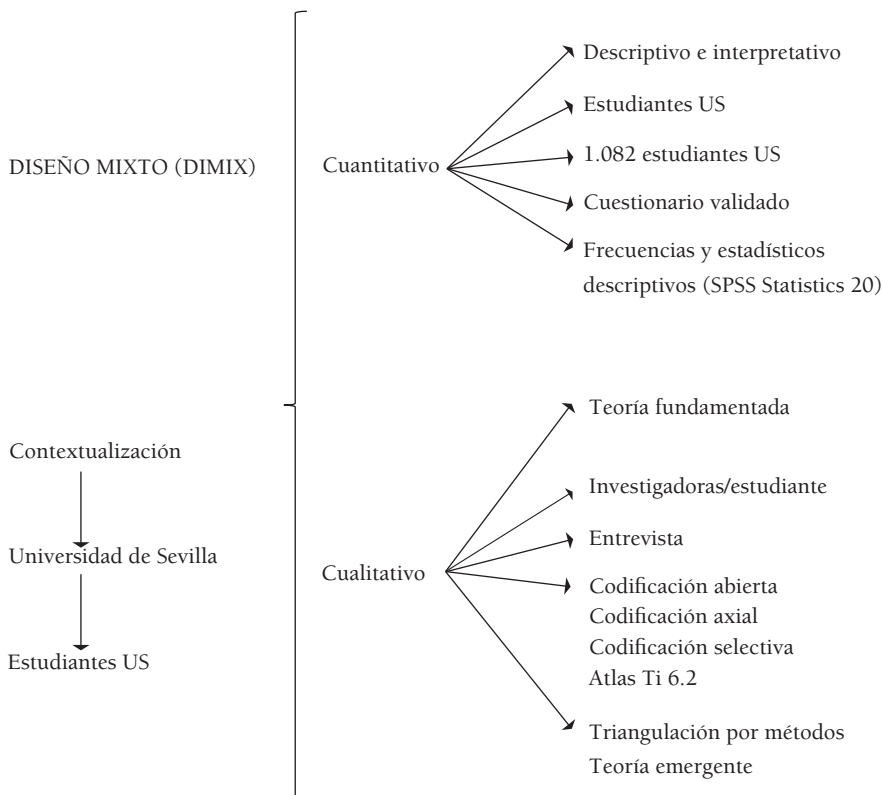
El Cuestionario de Intereses Curriculares del Alumnado Universitario (CICAU) de Barroso (2001) fue adaptado y actualizado, realizando la validez de constructo, fiabilidad y consistencia interna del nuevo cuestionario.

Para la validez de constructo se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el tema objeto de estudio y consulta realizada a 110 estudiantes voluntarios de distintas ramas del conocimiento sobre el contenido del cuestionario. Una vez realizadas las modificaciones planteadas por los estudiantes, para garantizar dicha validez fue hallado el peso de cada una de las dimensiones e ítems. De manera que los ítems cuyo peso fue valorado por debajo de 0.70 se

eliminaron del cuestionario. Además de considerar que cada dimensión establecida estaba bien configurada si había tenido, al menos, tres ítems con pesos grandes (Beavers *et al.*, 2013).

El valor de coeficiente alfa de Cronbach para ambos cuestionarios indicó una alta consistencia interna. Para el Cuestionario de Intereses Curriculares del Alumnado Universitario (CICAU) fue de 0.72 y la adaptación del instrumento que hemos empleado en nuestra investigación Cuestionario sobre Expectativas de Alumnos Universitarios (CEAU) es de 0.94. Las pruebas realizadas permiten considerar que la matriz de correlaciones resultó idónea para una aplicación de un análisis factorial (medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin=0,861 y $p=0.000$).

FIGURA 1. Procedimiento metodológico seguido en la investigación



Fuente: Pereira, 201: 25.

El total de ítems (145) que conformaron la adaptación del Cuestionario sobre Expectativas del Alumnado Universitario (CEAU) ha sido agrupado en cuatro factores/dimensiones: personal, universidad, curricular y docente. En este artículo se muestran los resultados obtenidos en la dimensión curricular.

Diseño

La investigación realizada se enmarcó dentro de un diseño de método mixto para obtener un conocimiento más amplio y profundo acerca del objeto de estudio para poder comprenderlo integralmente.

La investigación cuantitativa se desarrolló dentro de un estudio básicamente descriptivo e interpretativo, en el que se aspiró a comprender una realidad y exponer con rigor el estado de la cuestión en nuestra universidad. Concretamente, en esta investigación se pone de manifiesto lo que concierne a la voz de los estudiantes sobre metodología y estrategias docentes, recursos y evaluación.

La investigación cualitativa se basó en la teoría fundamentada al ser una propuesta teórica a partir de los datos obtenidos en la investigación. El procedimiento seguido ha sido inductivo al permitir crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se ha presentado, procurando usar con fidelidad lo expresado por los estudiantes. Hemos seguido cuatro pasos diferenciados claramente: codificación abierta de los datos (categorización), codificación axial de la información (agrupamiento de códigos en categorías y análisis comparativo), codificación selectiva (eliminación de elementos redundantes y nuevo proceso de comparación de categorías) y delimitación de la teoría emergente.

Las investigadoras comparten el criterio de Mertens (2007), quien argumentó que una tarea fundamental del investigador que busca la

comprensión de un mundo complejo recurre al análisis de la experiencia vivencial desde la visión de quienes la experimentan, como una manera para “[...] comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento” (2007: 8).

Resultados

Resultados del análisis cuantitativo de los datos

Del total de ítems del cuestionario (145), se consideraron 44 sobre las valoraciones dadas por los estudiantes, sobre la dimensión curricular, referida a metodología, estrategias docentes, utilización de recursos y sistema de evaluación de los profesores universitarios.

En relación con la *metodología* utilizada por el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aspecto con diferencia que más valoraron los estudiantes es que el profesor los motive para que se interesen por la materia (ítem 23.1). Este ítem alcanzó una puntuación media de 4,39, sobre 5. Seguidamente, los aspectos que valoraron los estudiantes son que el profesor tenga en cuenta el clima relacional del aula (ítem 23.7), que integre en su programa la reflexión sobre temas sociales (ítem 23.3), que elabore múltiples y variadas actividades (ítem 23.5) y que sea un investigador en la acción generando su propio método para el desarrollo de la materia (ítem 23.4). Las medias que alcanzan estos cuatro ítems son de 3,84, 3,68, 3,59 y 3,52. En último lugar, los aspectos menos valorados fueron que el profesor dé abundante material y amplíe demasiado la asignatura (ítem 23.2) y que predomine la parte teórica sobre la práctica (ítem 23.6) (véase tabla 3).

Las *estrategias de enseñanza* más valoradas por los estudiantes fueron las discusiones de los temas una vez expuesta la lección magistral (ítem 17.2), los estudios de casos (ítem 17.8), el trabajo por proyectos (ítem 17.9) y los debates

TABLA 3. Distribución de porcentajes y estadísticos-descriptivos para los ítems relativos a metodología

Ítem	Nada 1	Poco 2	Regular 3	Bastante 4	Mucho 5	\bar{x}	DT
23. Respecto a la metodología del profesorado:							
23.1. Motivar al alumnado para que se interese por la materia	1,3	3,2	10,8	24,6	60,1	4,39	,897
23.2. Dar abundante material y ampliar la asignatura	9,7	17,3	35,3	25,7	12,0	3,13	1,133
23.3. Integrar en su programa la reflexión sobre temas sociales	3,6	9,4	28,5	32,3	26,2	3,68	1,070
23.4. Ser un investigador en la acción que elabore e integre su propio método	3,7	8,8	36,0	34,3	17,2	3,52	,996
23.5. Las actividades sean abundantes y variadas	3,5	11,0	29,3	35,5	20,7	3,59	1,043
23.6. Predominio de la parte teórica sobre la práctica	18,5	28,8	31,0	14,7	7,0	2,63	1,148
23.7. Tenga en cuenta el clima relacional del aula	2,7	7,2	23,2	37,0	29,8	3,84	1,020

(ítem 17.7). La puntuación media de estos ítems osciló entre 3,72 y 3,79, sobre 5. La estrategia de enseñanza que menor interés despertó entre los estudiantes universitarios fue la explicación de los temas por su parte (ítem 17.3) cuya puntuación media alcanzó el valor de 2,64. Por otro lado, y en relación con las estrategias de enseñanza, al 79,8% de la población encuestada le pareció bastante interesante la existencia de clases más prácticas en detrimento de las teóricas (ítem 18.4). Además, el 72,6% de los encuestados valoraron positivamente que puedan exponer

libremente sus pensamientos dentro del aula (ítem 18.7). Otra cuestión valorada de forma positiva fue la existencia de un enfoque crítico dentro de las propias asignaturas (ítem 18.5). Menor respaldo obtuvieron los ítems relacionados con la lección magistral (ítems 18.1, 18.2 y 18.3) cuyas puntuaciones medias oscilaron entre los valores 2,38 y 3,20. Una última cuestión fue la colaboración de estudiantes de últimos cursos para aportar sus propias experiencias (ítem 18.6). Este ítem alcanzó una puntuación media de 3,79 (véase tabla 4).

TABLA 4. Distribución de porcentajes y estadísticos-descriptivos para los ítems relativos a estrategias

Ítem	Nada 1	Poco 2	Regular 3	Bastante 4	Mucho 5	M	DT
17. Las mejores estrategias de enseñanza:							
17.1. El profesor formula preguntas para saber si se sigue la marcha de la clase	5,7	14,3	34,9	29,6	1,6	3,35	1,080
17.2. Discutir los temas después de exponerlos a través de la lección magistral	2,5	8,5	23,1	39,5	26,5	3,79	1,007
17.3. Los alumnos/as son los que explican los temas	21,4	23,7	31,4	17,0	6,5	2,64	1,180
17.4. El trabajo se realiza en pequeños grupos y el profesor/a va rotando por los grupos según estos necesiten su ayuda	11,2	18,1	26,3	31,1	13,3	3,17	1,201

TABLA 4. Distribución de porcentajes y estadísticos descriptivos para los ítems relativos a estrategias (cont.)

Ítem	Nada 1	Poco 2	Regular 3	Bastante 4	Mucho 5	M	DT
17.5. Se realiza una demostración por parte del profesor/a que luego es replicada por el alumnado	6,3	15,4	34,4	31,2	12,7	3,29	1,070
17.6. Partir del trabajo previo del alumnado y aclarar dudas	12,3	17,7	28,4	26,9	14,7	3,14	1,227
17.7. Debates	3,6	10,4	23,1	36,6	26,4	3,72	1,075
17.8. Estudio de casos	3,7	7,6	21,8	41,0	25,9	3,78	1,033
17.9. Realizar trabajar por proyectos	5,0	7,8	20,9	37,3	29,0	3,78	1,100
18. ¿Es positivo que...?:							
18.1. El docente utilice la lección magistral ocasionalmente	8,4	15,2	35,3	30,0	11,1	3,20	1,092
18.2. El docente utilice la lección magistral como norma	12,7	21,0	31,7	23,4	11,1	2,99	1,183
18.3. El profesorado no utilice la lección magistral	33,2	23,4	23,1	13,0	7,3	2,38	1,264
18.4. Haya clases más prácticas y conocer técnicas	1,0	3,3	15,8	34,7	45,1	4,20	,894
18.5. Se le dé a la asignatura un enfoque crítico	1,2	7,0	22,0	40,3	29,5	3,90	,946
18.6. Colabore aportando sus experiencias el alumnado de los últimos años	2,9	8,3	23,4	37,5	27,9	3,79	1,032
18.7. Alumnos y alumnas expongan libremente sus pensamientos	2,4	6,4	18,6	29,6	43,0	4,04	1,042

Los recursos mejor valorados entre los estudiantes universitarios fueron los vídeos (ítem 19.5), la vida (vivencias personales) (ítem 19.6) y cañón de proyección (ítem 19.3) en detrimento del proyector de transparencias (ítem 19.4), la pizarra de encerado (ítem 19.1) y la pizarra digital (ítem 19.2) (véase tabla 5).

Por último, de los ítems referidos a la evaluación (ítems 20 y 25) los más estimados fueron el 20.2, interés por que el profesorado califique mediante exámenes con pruebas objetivas; el ítem 20.3, interés por que el profesorado evalúe los conocimientos mediante el examen y los trabajos para subir nota; el ítem 20.4, interés por realizar un examen escrito al acabar cada tema; el ítem 20.7, interés por realizar exámenes con apuntes; el ítem 25.1, interés por que el profesorado califique ateniéndose a unas normas preestablecidas; ítem 25.2, interés por

que el profesorado corrija los exámenes y pruebas con rapidez; ítem 25.3, interés por que el profesorado juzgue a los estudiantes por sus trabajos y no por otros aspectos; ítem 25.4, interés por que el profesorado no admita favores personales del alumnado; y el ítem 25.5, interés por que el profesorado sea generoso en las calificaciones poniendo notas altas.

Como puede apreciarse, los estudiantes consideraron que el profesor debe explicar con precisión los criterios de evaluación que va a utilizar (ítem 20.1), evaluar los conocimientos mediante un examen y los trabajos deben contribuir a subir la nota (ítem 20.3). La media para cada uno de estos dos ítems fue 4,28 y 4,03, respectivamente. Un porcentaje no muy alto de la población encuestada, 55,9%, se mostró de acuerdo con la opción de eliminar exámenes y calificar mediante trabajos (ítem 20.5).

TABLA 5. Distribución de porcentajes y estadísticos-descriptivos para los ítems relativos a recursos

Ítem	Nada 1	Poco 2	Regular 3	Bastante 4	Mucho 5	M	DT
19. El recurso didáctico más valorado es:							
19.1. La pizarra de encerado	7,8	13,0	31,4	30,0	17,7	3,37	1,148
19.2. La pizarra digital	5,6	7,8	24,9	37,4	24,4	3,67	1,095
19.3. El cañón de proyección	4,0	5,6	19,4	38,4	32,7	3,90	1,045
19.4. El proyector de transparencias	12,9	13,9	25,0	26,7	21,5	3,30	1,302
19.5. Los vídeos	2,6	6,2	18,1	37,2	35,7	3,97	1,013
19.6. La vida	6,0	5,4	18,0	28,6	42,0	3,95	1,162
19.7. No utilizar ningún medio	71,7	10,8	7,9	5,5	4,0	1,59	1,101

Por otro lado, un 50,1% de los estudiantes mostraron cierto interés por la realización de exámenes con apuntes (ítem 20.7). La cuestión que menor respaldo obtuvo fue la de calificar mediante preguntas en clase, eliminando así los exámenes (ítem 20.6), alcanzando esta opción una puntuación media de 2,78. Asimismo, y en relación con la evaluación de conocimientos, los estudiantes mostraron especial disposición porque el profesor evalúe

el interés por la asignatura durante el curso (ítem 25.6) y los juzgue por sus trabajos y no por otros aspectos (ítem 25.3). Estos ítems alcanzaron puntuaciones de 4,15 y 3,94, respectivamente. Seguidamente, otros dos aspectos con bastante aceptación entre los estudiantes universitarios fueron que el profesor corrija los exámenes y pruebas con rapidez (ítem 25.2) y que califique ateniéndose a unas normas preestablecidas (ítem 25.1) (ver tabla 6).

TABLA 6. Distribución de porcentajes y estadísticos-descriptivos para los ítems relativos a evaluación

Ítem	Nada 1	Poco 2	Regular 3	Bastante 4	Mucho 5	M	DT
20. La mejor forma de evaluar los conocimientos es:							
20.1. Calificar mediante exámenes con pruebas objetivas	2,3	9,0	25,2	37,3	26,2	3,76	1,011
20.2. Evaluar los conocimientos mediante el examen y los trabajos para subir nota	2,2	5,9	18,8	32,9	40,2	4,03	1,010
20.3. Realizar un examen escrito al acabar cada tema	9,2	15,4	26,3	24,7	24,5	3,40	1,260
20.4. Calificar por los trabajos y eliminar el examen	8,5	12,8	22,9	21,3	34,6	3,61	1,302
20.5. Calificar mediante preguntas en clase y no hacer exámenes	23,1	21,3	24,8	16,5	14,4	2,78	1,353
20.6. Realizar exámenes con apuntes	10,3	14,6	25,0	23,5	26,6	3,42	1,299
25. En la evaluación de los conocimientos es importante que el profesor:							
25.1. Califique atendiéndose a unas normas preestablecidas	2,3	6,3	26,9	37,1	27,4	3,86	1,860
25.2. Corrija los exámenes y pruebas con rapidez	3,7	7,6	20,2	34,9	33,6	3,87	1,077

TABLA 6. Distribución de porcentajes y estadísticos-descriptivos para los ítems relativos a evaluación (cont.)

Ítem	Nada 1	Poco 2	Regular 3	Bastante 4	Mucho 5	M	DT
25.3. Juzgue a los estudiantes por sus trabajos y no por otros aspectos	3,6	7,7	19,4	29,9	39,4	3,94	1,104
25.4. No admita favores personales del alumnado	10,9	9,7	22,2	19,3	37,8	3,64	1,356
25.5. Sea generoso en las calificaciones poniendo notas altas	4,3	11,8	32,7	25,4	25,8	3,56	1,121
25.6. Evalúe el interés mostrado por la asignatura durante el curso	0,9	4,1	18,1	32,8	44,1	4,15	,917
25.7. Le dé más valor a la parte teórica que a la práctica	15,2	23,5	36,8	15,7	8,8	2,79	1,144

Resultados del análisis cualitativo de los datos

En las entrevistas participaron 27 estudiantes voluntarios que contestaron a tres preguntas: ¿qué metodología y estrategias didácticas consideras más adecuadas en la enseñanza universitaria?; ¿cuáles son los recursos didácticos que más valoras en la enseñanza universitaria? Y ¿cómo debe ser la evaluación en la enseñanza universitaria?

El sistema de codificación de las entrevistas se configuró a partir de las transcripciones de los textos grabados, identificando núcleos de ideas con sentido completo (Gürtler y Huber, 2007). El análisis de contenido se realizó por medio del programa Atlas.Ti 6.2. El enfoque para el análisis de datos cualitativos fue interpretativo y no lexicométrico. Para ello la tarea básica fue de reducción de la información a través de categorizaciones y codificaciones. El sistema de categorías fue inductivo, al examinar los datos de la entrevista se creó el tópico más adecuado capaz de cubrir cada unidad, generando así las categorías.

Para la validación del sistema de categorías participaron 9 jueces, profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación del departamento de Didáctica y Organización Educativa, que valoraron el grado de concordancia en función del

índice kappa para cada categoría planteada. Una vez obtenido el coeficiente kappa se apreció la concordancia interobservadores en 0,87. Se puede interpretar este coeficiente como muy bueno (0,8-1).

En la tabla 7 quedan recogidos los resultados obtenidos agrupados por categorías (metodología, recursos y evaluación), subcategorías, códigos, respectivas frecuencias y porcentajes de los estudiantes que han participado en la entrevista.

Los estudiantes consideraron en la categoría metodología que debe ser activa, por proyectos, realizar visitas a empresas, coordinación con el resto de las asignaturas de las titulaciones y formación del profesorado. Para la subcategoría metodología activa plantearon que "... necesitamos metodologías más activas pues seguimos teniendo muchos profesores que la única metodología que utilizan es la lección magistral, incluso en los créditos prácticos" [METAC4 {20:17}]. Para la subcategoría metodología por proyectos consideran que "los proyectos de trabajo relacionan cada contenido que aprendemos con la realidad y además son muy motivadores" [METPR10 {10:8}]. Argumentaron que sería muy beneficioso realizar visitas a empresas "visitar empresas nos serviría para orientarnos mejor en el mercado laboral así como

TABLA 7. Resultados planteados por los estudiantes

Categorías	Subcategorías	Códigos	f	%
Metodología (MET)	Innovadora (IN)	METIN1	17	62,9
	Formación profesorado (FO)	METFO2	21	77,7
	Coordinación (CO)	METCO3	25	92,5
	Activa (AC)	METAC4	27	100
	Prácticas (PR)	METPR5	27	100
	Estudio de caso (ES)	METES6	22	81,4
	Role-playing (RO)	METRO7	16	59,2
	Visitas empresas (VI)	METVI8	27	100
	Simulaciones (SI)	METSI9	12	44,4
	Proyectos (PR)	METPR10	25	92,5
Recursos (REC)	Modernos (MO)	RECMO1	16	59,2
	Laboratorios (LA)	RECLA3	21	77,7
	Tutoriales (TU)	RECTU4	10	37
	Expertos (EX)	RECEX5	27	100
Evaluación (EVA)	Oral (OR)	EVAOR1	18	66,6
	Justa (JU)	EVAJU2	27	100
	Autoevaluación (AU)	EVAAU3	17	62,9
	Proyectos (PO)	EVAPO4	22	81,4
	Práctica (PA)	EVAPA5	25	92,5

mejorar las competencias transversales” [METVI8 {8:5}]. Para la subcategoría coordinación metodológica “... debería haber mayor coordinación para que lo profesores de un mismo departamento no repitan los mismos contenidos” [METCO3 {4:6}] y “casi todos los años se repite el temario en distintas asignaturas” [METCO3 {7:10}]. Para finalizar la categoría metodología sugirieron que “... igual que los profesores nos exigen a los estudiantes formación nosotros también pedimos que ellos se reciclen y asistan a cursos para mejorar la metodología que utilizan” [METFO2 {21:13}].

Para la categoría recursos, la mayor demanda que realizaron es que expertos en la materia vayan a clase o den conferencias o charlas sobre

temas de actualidad “... cuando vienen expertos de nuestro campo a explicarnos cómo trabajan o qué es lo que hacen en su día a día nos ayuda bastante en la comprensión de los contenidos...” [RECEX5 {2:17}]. De otro lado, reclaman laboratorios y recursos modernos “... necesitaríamos laboratorios para poder aplicar la teoría a la práctica y así afianzar mejor los conocimientos” [RECLA3 {6:3}] y “podrían invertir más dinero para tener mejores recursos en las clases” [RECMO1 {12:11}].

En la categoría evaluación, los estudiantes entrevistados consideraron que debe ser justa, práctica y por proyectos. Para la primera subcategoría comentaron que “algunos profesores no son justos y no valoran a todos los estudiantes

por igual” [EVAJU2 {24:16}], los exámenes deberían ser prácticos “los exámenes siempre son de la teoría que explica el profesor pero se deberían poner más casos prácticos en los exámenes para que el profesor pueda comprobar si conectamos la teoría con la práctica” [EVAPO5 {25:20}]. Coincidieron que la forma de evaluar del profesor debe estar acorde con la metodología utilizada, para ello consideraron que “los proyectos de trabajo que se hagan en clase nos puede servir como examen de la asignatura y no haría falta otra forma de evaluación” [EVA-PA4 {6:13}].

Conclusiones

Con esta investigación se ha pretendido mostrar las valoraciones que poseen los estudiantes de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2012-2013 sobre metodología y estrategias didácticas, recursos didácticos y evaluación.

La información generada en esta investigación ha sido amplia por lo que se impone un esfuerzo de síntesis. Para ello, se presentan conjuntamente los resultados obtenidos con la metodología mixta para cada uno de los ámbitos analizados (metodología, estrategias, recursos y evaluación).

A continuación, se muestra el resumen de los resultados pudiendo comprobar que se complementan la metodología cuantitativa y cualitativa.

En relación con el ámbito curricular, *metodología y estrategias de enseñanza*, de los datos extraídos del cuestionario, las más valoradas por los estudiantes universitarios fueron las discusiones de los temas una vez expuesta la lección magistral, los estudios de casos, el trabajo por proyectos y los debates. La estrategia de enseñanza que menor interés suscitó entre los estudiantes universitarios fue la explicación de los temas por los estudiantes. Esta práctica es muy habitual en nuestra universidad por lo que los profesores deben ir pensando en un

cambio de estrategia. Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Rico y Fernández-Rodríguez (2013) en la Universidad de Vigo. El aspecto con diferencia más valorado fue que el profesor debe motivar a los estudiantes para que se interesen por la materia, seguido de un buen clima relacional en clase, que integre en su programa la reflexión sobre temas sociales y que elabore múltiples y variadas actividades. En las entrevistas realizadas a los estudiantes, consideraron, como estrategia metodológica, las visitas a empresas, la coordinación entre departamentos y la formación del profesorado en metodologías más activas. Aunque los profesores se han encargado de promover cambios metodológicos, no se han conseguido los resultados esperados por los estudiantes y en su opinión deberían asistir a cursos de formación para el desempeño de su tarea docente y así poder adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por De-Juanas y Beltrán (2014), Díez *et Al.* (2009), Domelech, Jara y Rosel, (2004), Martínez-Gómez (2005) Pérez-Pérez y López-Francés (2012).

Sería conveniente combinar distintas estrategias didácticas. A esta combinación de estrategias, Bain (2005) la denominó *comunidad de aprendizaje* y en ella agrupó la enseñanza con la investigación participativa y con el aprendizaje, tanto del alumnado, como del profesorado. El resultado, según este autor, es un clima de desarrollo personal y académico.

Los recursos de enseñanza mejor valorados, en las respuestas dadas en el cuestionario, fueron los vídeos, la vida y el cañón de proyección. En las entrevistas realizadas los estudiantes ampliaron sus respuestas añadiendo recursos humanos como la visita de expertos a sus aulas, laboratorios bien dotados y recursos más modernos como la utilización de plataformas *online*. Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Giménez (2011), García-Ruiz *et al.* (2010), y Organista y Bckhoff (2002).

En último lugar, con respecto a la *evaluación*, valoraron positivamente que el profesor explique con precisión los criterios de evaluación que va a utilizar y evalúe los conocimientos mediante un examen y los trabajos contribuyan a subir la nota. Asimismo, mostraron especial disposición porque el profesor evalúe el interés por la asignatura durante el curso y los evalúen por sus trabajos y no por otros aspectos. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Barroso (2001), Ruiz de Miguel y Oliveros (2006), Pichardo, García-Berbén, De la Fuente y Justicia (2007), Méndez-García (2009), Giné (2009) y Rando (2003).

Se señalaron algunos ámbitos en los que sería necesario que los docentes efectuasen cambios. En cuanto a las *estrategias docentes en el aula*, concluyeron que debe hacerse un mayor uso de trabajo por proyectos, estudio de casos, fomentando el trabajo cooperativo, el debate y la discusión. Es necesario desarrollar metodologías docentes activas para que los estudiantes aprendan a resolver problemas por sí mismos y la importancia de conectar los contenidos de la asignatura con la realidad, todo ello acompañado de la incorporación de recursos más modernos y de una evaluación más justa y práctica. Un aspecto más que consideraron importante fue la visita de profesionales de reconocido prestigio que les puedan aportar unos conocimientos y unas vivencias más allá de las propias del ámbito universitario. Estos encuentros pueden ser en las facultades a través de conferencias, seminarios o congresos, o fuera de este contexto.

Estos resultados nos han permitido conocer cuál es la situación real de la docencia universitaria, desde el punto de vista de los estudiantes, analizando cuáles son los puntos fuertes y débiles. Por ello, es conveniente considerar estos datos para la mejora de los niveles de calidad actuales, y de los procesos de formación pedagógica del profesorado universitario.

Las evidencias planteadas en esta investigación deben tomarse con precaución pues muestran un diagnóstico de la calidad de docencia desde la perspectiva de los estudiantes pero nos acercan a la realidad que se está viviendo en las universidades tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Como plantearon Ruiz Carrascosa (2005) y Calderón y Escalera (2008), la utilidad de la información que ofrecen los cuestionarios cumplimentados por los estudiantes no puede hacernos perder de vista la necesidad de seguir avanzando en el empleo de otras fuentes de información, por tanto habrá que tener en cuenta las evidencias que aporten el propio profesor, el centro y el departamento.

En futuros trabajos se completarán estos resultados con las valoraciones de los profesores de la Universidad de Sevilla, ya que la aspiración a una permanente mejora en la formación universitaria requiere considerar las valoraciones y el nivel de satisfacción logrado entre los usuarios de las instituciones de educación superior (Gil, Álvarez, García y Romero, 2009).

Referencias bibliográficas

- Argos, J., Gárate, M., Monge, J. J., Osoro, J., y Salvador, L. (2007). *El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Análisis y reflexión desde la Facultad de Educación*. Santander. TGD Universidad de Cantabria. Recuperado de <http://centros.unican.es/ficheducacion/planificacion/eeeseducacion.pdf>.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Barroso, P. (2001). *Intereses Curriculares de los Alumnos Universitarios* (tesis inédita de doctorado en Pedagogía). Universidad de Sevilla.

- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., y Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical assessment, research y evaluation*, 18 (6). Recuperado de <http://pareonline.net/pdf/v18n6.pdf>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J., y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (3ª ed.). Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Calderón, C., y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Educación XXI*, 11, 237-256. doi: 10.5944/educxx1.11.0.316
- Darlaston-Jones, D., Pike, L., Cohen, L., Young, A., Haunold, S., y Drew, N. (2003). Are they being served? Students' expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, 13 (1), 31-52. Recuperado de <http://education.curtin.edu.au/iier/iier13/darlaston-jones.html>
- De-Juanas, A., y Beltrán, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17 (1), 59-82. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10705
- Díez, M. C., Pacheco Sanz, D. I., García Sánchez, J. N., Martínez Coco, B., Robledo Ramón, P., Álvarez Fernández, M. L., Carbonero Martín, M. A., Román Sánchez, J. M., Del Cano Sánchez, M., y Monjas Casares, I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Revista Aula Abierta*, 37 (1), 45-56.
- Domenech, F., Jara, P., y Rosel, J. (2004). Percepción del proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en Psicoestadística I y su incidencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16 (1), 32-38.
- Entwistle, N. (2007). Research into student learning and university teaching. *BJEP Monograph Series II, Student Learning and University Teaching*, 1, 1-18.
- García-Ruiz, R., Guerra-Liaño, S., González-Fernández, N., y Álvarez Arregui, E. (2010). Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia. *Revista Educación XXI*, 13 (2), 163-184. doi: 10.5944/educxx1.13.2.242
- Giménez, C. (2011). Valoración a lo largo de once años de diferentes recursos didácticos utilizados en una asignatura práctica de parasitología en la Universidad de Alcalá. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8 (1), 125-134.
- Giné, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 117-134.
- Gürtler, L., y Huber, G. L. (2007). Should we generalize? Anyway, we do it all the time in everyday life. En L. Gürtler, K. Mechthild y G. L. Huber (eds.), *Generalization in Qualitative Psychology* (pp. 17-35). Tübingen: Verlag Ingeborg Huber.
- Haigh, A. (2010). *Enseñar bien es un arte*. Madrid: Narcea.
- Keogh, K. M., y Stevenson, K. (2001). *Student expectations of tutor support: An expectations led quality assurance model*. Trabajo presentado en el Congreso ICDE, Dusseldorf.
- López, J., y Rando, R. (2002). Condiciones organizativas de la enseñanza en la Universidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54 (4), 577-585.
- Lloret, T., y 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. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/48>

- Martínez-Gómez, M. (2005). *Estudio del cuestionario de Evaluación del profesorado de la UPV mediante la opinión de los estudiantes. Tratamiento estadístico* (tesis inédita de doctorado). Valencia: Universidad Politécnica.
- Méndez-García, R. M. (2009). Los estudiantes: su percepción sobre lo que implica “ser estudiantes” y “hacer universidad”. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 9-26.
- Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (3), 212-225. doi: 10.1177/1558689807302811
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (febrero, 2003). Documento-Marco: La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Recuperado de: www.uah.es/medicina/facultad/documentos/.../marco_europeo.pdf
- Organista, J., y Backhoff, E. (2002). Opinión de estudiantes sobre el uso de apoyos didácticos en línea en un curso universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-organista.html>
- Osoro, J. M., Argos, J., Salvador, L., Ezquerro, P., y Castro, A. (2011). La implantación de las titulaciones de Grado de los estudios de Educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes y estudiantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (4), 23-30.
- Palazón-Pérez de los Cobos, A., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J. C., Pérez-Cárceles, M. C., y Gómez-García, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (2), 27-40. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28969>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare XV* (1), 15-29.
- Pérez-Pérez, C., y López-Francés, I. (2012). La percepción del alumnado sobre las competencias del profesorado en la titulación de Pedagogía de la Universidad de Valencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (4), 1-9.
- Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., de la Fuente, J., y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html>
- Rando, R. (2003). Una revisión del rol del profesor de la Universidad de Sevilla. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55 (4), 569-581.
- Ricoy, M. C., y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Revista Educación XXI*, 16 (2), 321-342. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2645
- Ruiz de Miguel, C., y Oliveros, L. (2006). La opinión del alumnado de la Facultad de Educación (UCM) acerca de la metodología docente. *Revista Complutense de Educación*, 47 (1), 29-48.
- Salvador, C. M. (2005). La percepción del cliente de los elementos determinantes de la calidad del servicio universitario: características del servicio y habilidades profesionales. *Papeles del Psicólogo*, 26 (90), 1-9.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., y Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 2 (3), 309-323.
- Soler, P., Vilá, M., Fullana, J., Planas, A., y Pasillera, M. (2011). La opinión de los estudiantes sobre su participación en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 323-344.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *RED U. Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 75-98.

Abstract

Teaching at university: students rate the University of Seville

INTRODUCTION. This research, developed at University of Seville, analyzes the ratings of students regarding methodology, teaching strategies, resources and assessment after the implantation of the European Higher Education Area (EHEA). **METHOD.** The methodology used is mixed and the instruments used are the survey (N=1082) and the interview. **RESULTS.** For the methodology and teaching strategies, the aspects most valued by students are discussions of issues after lectures, case studies, project work and discussions. The method which attracted less interest was the explanation of topics by students. The data collected has been completed at the interview stage with visits to several companies, coordination between departments and teachers study of more dynamic methodologies. The resources most valued are experts who visit their classrooms, well equipped laboratories and other latest resources such as online platforms. Regarding the evaluation, students consider that the teacher should explain precisely the assessment criteria that will be used; test knowledge through class assignments that should also contribute to raise their marks. They also are willing to be evaluated through class participation. **DISCUSSION.** The results present the strengths and weaknesses in the areas studied and allows for reaching conclusions from which indicators for the improvement of university teaching are determined.

Keywords: Rating, Students, Grounded theory, European Higher Education, Curriculum.

Résumé

Enseigner dans l'université: les évaluations des étudiants de l'Université de Séville

INTRODUCTION. Cette recherche, développée à l'Université de Séville, analyse les évaluations des étudiants en ce qui concerne la méthodologie, les stratégies didactiques, l'enseignement, des ressources et l'évaluation après l'implantation de l'Espace Européen d'Education Supérieure (EEES). **MÉTHODE.** La méthodologie est mixte et les instruments utilisés sont l'enquête (N=1082) et des entretiens. **RÉSULTATS.** Pour la méthodologie et les stratégies d'enseignement, les plus appréciés par les étudiants universitaires sont les discussions sur des questions après la leçon magistrale, les études de cas, de travail par de projets et des débats. L'explication des sujets par les étudiants, est laquelle a attiré moins d'intérêt. Ces données sont complétées par des entretiens avec des visites d'entreprises, la coordination entre des départements et la formation des enseignants dans méthodologies plus actives. Les ressources d'enseignement mieux évalués sont la visite d'experts en éducation, l'existence de laboratoires bien dotés et des ressources plus modernes, comme par exemple, l'utilisation de plates-formes en ligne. En ce qui concerne l'évaluation considère que le professeur doit expliquer minutieusement les critères d'évaluation qui seront utilisés pour évaluer et tester les connaissances dans un examen, au même temps qu'ils considèrent que les travaux effectués devraient contribuer à l'amélioration de la qualification finale. De la même manière, ils montrent également la disposition spéciale parce que le professeur évalue l'intérêt montré vers la matière pendant le cours. **DISCUSSION.** Les résultats montrent les forces et les faiblesses dans les domaines concernés et qui permettent d'extraire des conclusions à partir

de lesquelles il est possible de tirer des indicateurs pour l'amélioration de l'enseignement universitaire.

Mots clés: *Evaluations des étudiants, Théorie fondamentée, Programme Européen d'Enseignement Supérieur.*

Perfil profesional de las autoras

Rosario Ordóñez-Sierra (autora de contacto)

Profesora contratada doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Pertenece al grupo de Investigación FORNAL HUM-959, dirigido por la profesora T.U. Soledad García Gómez, en el mismo viene desarrollando tareas de investigación en el campo de formación y proyecto profesional vital en formación profesional, cooperación familia-escuela y la mejora y desarrollo del prácticum en el Grado de Pedagogía y en comunidades de aprendizaje.

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. c/ Pirotecnia, s/n. Sevilla

Correo electrónico de contacto: rordonez@us.es

Margarita R. Rodríguez-Gallego

Profesora titular en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Pertenece al grupo de Investigación GID HUM-390, en el que viene desarrollando tareas de investigación en el campo de la didáctica general, tecnologías de la información y la comunicación en los distintos niveles educativos y la mejora de las prácticas externas en el título de Grado de Pedagogía y en comunidades de aprendizaje.

Correo electrónico de contacto: margaguez@us.es