



# Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación

Coordinadores  
José Daniel Álvarez Teruel  
Salvador Grau Company  
María Teresa Tortosa Ybáñez

Coordinadores  
José Daniel Álvarez Teruel  
Salvador Grau Company  
María Teresa Tortosa Ybáñez

© Del texto: los autores. 2016  
© De esta edición:  
Universidad de Alicante  
Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad  
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2016

ISBN: 978-84-608-4181-4

Revisión y maquetación:  
Salvador Grau Company  
Daniel Gallego Hernández

## 49. Enseñanzas Artísticas en la Universidad de Alicante

---

*J. M. Esteve Faubel; M. A. Molina Valero; M. T. Botella Quirant;  
R. P. Esteve Faubel; Ú. Faya Alonso; L.A. Sauleda Martínez*

Didáctica General y Didácticas Específicas  
Universidad de Alicante

RESUMEN. La implantación de las titulaciones de grado adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior -E.E.E.S.- comporta establecer un diseño curricular conforme al sistema de créditos ECTS -European Transfer System-. Esto implica un seguimiento de la totalidad de las actividades y tareas que el estudiante debe realizar para adquirir las competencias y objetivos de la asignatura en el tiempo establecido. En este contexto, las opiniones de los alumnos constituyen una importante fuente de información para validar la guía docente de Música en la Educación Primaria, dentro de la titulación de grado de Maestro de Primaria. Asimismo, ayuda a detectar los aspectos donde los discentes encuentran mayores dificultades a la hora de superar la materia en cuestión. Para alcanzar los objetivos propuestos el equipo investigador ha adaptado un cuestionario de corte cuantitativo realizado por Castejón (2005). Los datos obtenidos a través del campus virtual de la universidad han sido tratados con el paquete informático SPSS mediante procedimientos descriptivos.

*Palabras clave: música, educación primaria, universidad, esfuerzo, tiempo, EEES.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde la adopción del Espacio Europeo de Educación Superior –E.E.E.S.– una de las constantes en los trabajos de investigación realizados por esta red docente ha sido el buscar armonizar una educación de calidad y la justa valoración del trabajo y aprendizaje del alumno de acuerdo con la carga establecida en los programas.

Aunque este principio resulta imprescindible para lograr los objetivos de las guías docentes, tras una búsqueda en diversas bases de datos y repositorios institucionales (Dialnet, Google Academics, Jstor, ISOC) sobre esta temática escritos en español y mediante la combinación de palabras como valoración tiempo y esfuerzo música, evaluación música educación primaria, tiempo y esfuerzo educación musical educación primaria, sólo se encontraron diversos artículos relacionados con el Lenguaje Musical en la titulación de Maestro especialista en Música (Esteve Faubel & Molina Valero, 2006; Esteve Faubel, Molina Valero, López de Rego Fernández, & Espinosa Zaragoza, 2008; Esteve Faubel, Molina Valero, & Stephens, 2009; Esteve Faubel, Stephens, & Molina Valero, 2012) y con el Máster de Secundaria de la misma especialidad (Esteve Faubel et al., 2013).

Se puede concluir con ello que hay muy poca producción científica relacionada con un tema de tanta trascendencia en la docencia musical, pues es la manera en la que se puede reorientar los roles del profesorado y del alumnado (Esteve Faubel, Molina Valero, & Esteve Faubel, 2014; González & Wagenaar, 2003; Inda Caro, Álvarez González, & Álvarez Rubio, 2008; Rodríguez Sabiote & Herrera Torres, 2009; Tomás Miquel, Expósito Langa, & Sempere Castelló, 2014), para que los discentes adquieran las competencias necesarias para su desarrollo y transferencia de lo aprendido en un contexto profesional, académico o social determinado (Dochy, Segers, & Dierick, 2002; MEC, 2006; Sullivan, 2002; Zaragoza Casterad, Luis-Pascual, & Manrique Arribas, 2009), además de buscar un mayor rendimiento académico en el aula universitaria (Fraile, López-Pastor, Castejón, & Romero, 2013).

En cambio, sí que existe una gran cantidad de literatura referida a la valoración del tiempo y esfuerzo empleados y el éxito conseguido por los estudiantes en otras materias y titulaciones, cuyos análisis se enfocan en función de unos predictores del rendimiento académico del alumnado en la formación superior, como los expuestos por González Tirados (1985), Calleja Sopeña et al. (1990), García Jiménez, Gil Flores, Romero Rodríguez, Álvarez Rojo, and Rodríguez Santero (1999), Buela-Casal, Carretero-Dios, and Santos Roig (2000), Tejedor (1995, 1998, 2003), Tejedor y García-Valcárcel (2007), Butcher y Visser (2013), Tomás, Expósito y Sempere (2014) entre otros. De ellos se puede extraer que éstos giran en torno a cuestiones inherentes al alumno, al profesor y a la organización académica que ofrecen unas clasificaciones de variables referidas a identificación del género, edad, psicológicas (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, hábitos de estudio, etc.), académicas (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia la carrera, rendimiento previo, etc.), pedagógicas (método de enseñanza,

estrategia de evaluación,...) y sociofamiliares (estudios de los padres, situación laboral de los padres, lugar de residencia familiar, lugar de estudio, etc.).

Dado que la *Música en la educación primaria* es una asignatura obligatoria para todo el alumnado de magisterio, en la que concurren alumnos con y sin formación musical previa y que los estudios precedentes siempre han sido con alumnado especialista (Esteve Faubel, Molina Valero, & Espinosa Zaragoza, 2007), existe la necesidad de abordar este tema desde una perspectiva más genérica, ya que la aportación al plan de formación del alumnado de educación primaria de esta materia no sólo consiste en impartir una formación básica respecto de la práctica de la educación musical, sino también transversal junto con el resto de materias del grado. Así, se incluyen contenidos musicales fundamentales abordados desde distintas perspectivas educacionales, pues es la forma que el no especialista tendrá que abordarlo en su quehacer docente en la educación primaria.

El presente estudio tiene como objetivos: a) evaluar el tiempo empleado por los estudiantes en la asignatura Música en la Educación Primaria; b) conocer la percepción de esfuerzo de los estudiantes en la materia; c) averiguar las posibles dificultades de los discentes en la puesta en práctica de la guía docente.

Teniendo en cuenta que todo ello, la hipótesis es que los alumnos tienen que ir de la práctica real en la clase a la teorización, ya que de lo contrario el esfuerzo en el tiempo empleado es mayor que el diseñado en la guía docente.

## 2. METODOLOGÍA

La asignatura *Música en la educación primaria* es una materia obligatoria de 6 e.c.t.s. que se encuentra en el segundo cuatrimestre del segundo curso del grado de Magisterio en Primaria. Su guía docente consta de los siguientes puntos: número de créditos, adscripción a los departamentos, contexto de la asignatura, horarios y matrícula, profesorado, competencias generales del título y específicas de la materia, objetivos, contenidos, plan de aprendizaje, evaluación y bibliografía.

Los alumnos que han participado en esta investigación fueron 128, 74 cursaron la materia en el curso 2012/2013 y 54 en el 2013/2014. Éstos estaban divididos en dos grupos, uno que actuó como grupo control (29 alumnos) y otro como grupo experimental (25 alumnos) curso 2012/13 y de idéntica forma (36 + 38 alumnos) se distribuyó en curso 2013/14.

Al grupo control, se le proporcionó el trabajo musical desde la teoría a la práctica y al grupo experimental de la práctica a la teoría. Para evitar sesgos se designó a un único profesor para que impartiera la docencia a los cuatro grupos.

A posteriori, se realizaron la encuesta utilizando la herramienta del campus virtual que permite estas tareas. De esta manera se garantizaba el anonimato de los estudiantes y el fácil manejo de los datos obtenidos para ser tratados de una manera rápida por el equipo investigador. En todos los grupos el proceso se llevó a cabo durante el mes de mayo del respectivo año lectivo después de los exámenes.

El instrumento empleado ha sido un cuestionario cuantitativo para medir el tiempo y el esfuerzo empleado por los discentes propuesto por Castejón Costa (2005) en el Seminario de Redes de Investigación del Ice de la Universidad de Alicante. Éste ha sido adaptado a las características y singularidades del presente trabajo siguiendo las pautas desarrolladas por (Esteve Faubel et al., 2013). En él se pueden diferenciar tres partes: la primera con los datos descriptivos de los estudiantes –género, edad, estudios musicales previos-, la segunda relacionada con las estrategias del proceso de enseñanza aprendizaje relacionadas con los créditos teóricos y una tercera igual que la anterior pero referida a los créditos prácticos.

Tanto el segundo como el tercer bloque consiste en indicar la dificultad encontrada en una escala del 1 al 5- siendo 1= poca dificultad y 5= máxima dificultad- y el tiempo empleado en su realización.

Una vez obtenidas las respuestas se procedió a analizarlas con la herramienta informática SPSS con licencia de la Universidad de Alicante, utilizando técnicas descriptivas y correlaciones bivariadas.

### 3. RESULTADOS

Una vez analizados los datos con la aplicación informática mencionada en el anterior apartado, se puede observar un predominio del sexo femenino -68%- sobre el masculino -32%- y de la franja de edad comprendida entre los 19 – 20 años -73,4%-, situándose los otros segmentos entre el 6,3% y el 7,8%. El grupo control constituye el 50,78% de la muestra y el experimental el 49,22%. En cuanto a los conocimientos musicales previos antes de cursar la materia estudiada, existe una mayoría de estudiantes que poseen sólo los estudios básicos impartidos en Educación Primaria y Secundaria -75%-, seguidos de aquellos que proceden de Escuelas de Música/bandas -9,4%, de conservatorio -8,6%- y sin ninguna preparación -7%.-

**Tabla 1. Características del alumnado participant**

		Frecuencia	Porcentaje	Total
Sexo	Hombre	41	32%	128
	Mujer	87	68%	
Grupos	2012/2013 Control	29	22,66%	128
	2012/2013 Experimental	25	19,53%	
	2013/2014 Control	36	28,12%	
	2013/ 2014 Experimental	38	29,69%	
Edad de los participantes	19-20 años	94	73,4%	128
	21-22 años	8	6,3%	
	23-24 años	7	5,5%	
	25-30 años	10	7,8%	
	Más de 30 años	9	7,0%	
Conocimientos musicales previos	Conservatorio	11	8,6%	128
	Bandas de Música /Escuelas	12	9,4%	
	Estudios de Música	96	75,0%	
	Sin estudios musicales	9	7,0%	

Al construir una descripción del tiempo y esfuerzo empleado por los discentes en cursar la materia -Tabla 2- se observa que invierten una media de 142 horas y perciben una dificultad de 2,5 (en una escala entre 1 y 5); es decir, la asunción de las competencias establecidas en la guía docente expuesta es asequible y se encuentra dentro de los créditos establecidos.

**Tabla 2. Estadísticos descriptivos del tiempo invertido por los estudiantes y la dificultad total de la guía docente**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Tiempo total invertido por los estudiantes	128	84,00	276,00	142,20	28,84
Dificultad total de la guía docente	128	1,41	4,00	2,52	,54
N válido (por lista)	128				

Si se realiza una correlación entre estos dos factores -tabla 3- se puede observar que tienen una relación directa y significativa, con lo cual se puede afirmar que a mayor tiempo invertido aumenta la sensación de dificultad en el alumnado.

**Tabla 3. Correlaciones entre el tiempo total invertido por los estudiantes y la dificultad total de la guía docente**

		Tiempo total invertido por los estudiantes	Dificultad total de la guía docente
Tiempo total invertido por los estudiantes	Coefficiente de correlación	1,000	,73**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	128	128
Dificultad total de la guía docente	Coefficiente de correlación	,73**	1,00
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	128	128

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Cuando se prosigue profundizando en los datos aportados, diferenciando esta vez los aportados por el grupo control –aquellos que parten de la teoría a la práctica en el trabajo de la guía docente- y el experimental –aquellos que lo hacen en sentido inverso- se refleja que éste último grupo invierte alrededor de 11 horas menos de media que el primero -tabla 4-, aunque la comparación no llega a ser significativa.

**Tabla 4. Comparación del tiempo invertido total entre el grupo control y el experimental**

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Grupo control	65	147,58	30,16	3,74	140,11	155,06	84,00	276,00
Grupo experimental	63	136,66	26,50	3,33	129,98	143,33	84,00	235,50
Total	128	142,20	28,84	2,54	137,16	147,25	84,00	276,00
ANOVA								
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.			
Entre grupos	3818,477	1	3818,477	4,725	,032			
Dentro de grupos	101821,220	126	808,105					
Total	105639,697	127						

Lo mismo ocurre cuando aplicamos este procedimiento a la dificultad percibida por los estudiantes al cursar la materia. El grupo experimental muestra una dificultad de 2,45 – en una escala entre el 1 y el 5-, mientras que el control obtiene una puntuación un poco superior -2,6- sin llegar a ser significativa –tabla 5-.

**Tabla 5. Comparación de la dificultad total percibida entre el grupo control y el experimental**

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Grupo control	65	2,60	,52	,065	2,47	2,73	1,41	3,82
Grupo experimental	63	2,45	,54	,068	2,31	2,58	1,41	4,00
Total	128	2,52	,54	,047	2,43	2,62	1,41	4,00
ANOVA								
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.			
Entre grupos	,74	1	,74	2,58	,11			
Dentro de grupos	36,32	126	,28					
Total	37,06	127						

Si se comparan las muestras de los dos grupos –control y experimental- con relación a los conocimientos previos –tabla 6-, se percibe la existencia de variaciones mínimas en los estudiantes más formados –conservatorio y escuelas de música-. En cambio, en el resto de alumnado las diferencias empiezan a aumentar

según pertenezcan al grupo control o experimental. Así, los estudiantes que han cursado sólo los conocimientos básicos de la educación obligatoria del grupo experimental han invertido de media unas 5 horas menos que los del control. Aquellos que nunca han cursado alguna asignatura de música durante su formación anterior aplican en el grupo control unas 24 horas más que en el experimental.

**Tabla 6. Descripción del tiempo empleado por los alumnos según el grupo y sus conocimientos previos**

Tiempo total invertido por el alumnado del grupo control								
	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Conservatorio	4	88,75	5,07	2,53	80,67	96,82	84,00	94,50
Bandas de Música /Escuelas de Música	5	106,92	4,75	2,12	101,01	112,82	102,05	114,00
Estudios de Música obligatorios (Primaria-ESO)	51	148,60	6,29	,88	146,83	150,37	141,50	165,50
Sin estudios musicales	5	224,90	31,79	14,22	185,41	264,38	195,50	276,00
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>147,58</b>	<b>30,16</b>	<b>3,74</b>	<b>140,11</b>	<b>155,06</b>	<b>84,00</b>	<b>276,00</b>
Tiempo total invertido por el alumnado del grupo experimental								
	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Conservatorio	7	86,72	4,35	1,64	82,70	90,75	84,00	93,80
Bandas de Música /Escuelas de Música	7	106,57	2,19	,82	104,55	108,60	103,05	110,00
Estudios de Música obligatorios (Primaria-ESO)	45	143,71	3,77	,56	142,57	144,84	139,00	155,00
Sin estudios musicales	4	197,37	26,03	13,01	155,94	238,80	177,00	235,50
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>136,66</b>	<b>26,50</b>	<b>3,33</b>	<b>129,98</b>	<b>143,33</b>	<b>84,00</b>	<b>235,50</b>

Además, se puede observar que las diferencias de dificultad percibida por los discentes con relación a los conocimientos previos son significativas. Aumentando a medida que los conocimientos previos son menores –tabla 7-.

**Tabla 7. Dificultad percibida según los conocimientos previos del alumnado**

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Conservatorio	11	1,47	,045	,013	1,44	1,50	1,41	1,59
Bandas de Música /Escuelas de Música	12	2,00	,086	,024	1,95	2,06	1,88	2,12
Estudios de Música obligatorios (Primaria-ESO)	96	2,59	,25	,026	2,54	2,64	2,24	3,18
Sin estudios musicales	9	3,80	,13	,045	3,69	3,91	3,65	4,00
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>2,52</b>	<b>,54</b>	<b>,047</b>	<b>2,43</b>	<b>2,62</b>	<b>1,41</b>	<b>4,00</b>

**ANOVA**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	30,58	3	10,19	195,20	,000
Dentro de grupos	6,47	124	,052		
<b>Total</b>	<b>37,06</b>	<b>127</b>			

**Comparaciones múltiples (Scheffe)**

(I) Conocimientos previos	(J) Conocimientos previos	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
Conservatorio	Bandas de Música /Escuelas de Música	-,54*	,09540	,000	-,8096	-,2688
	Estudios de Música obligatorios (Primaria-ESO)	-1,12*	,07275	,000	-1,3294	-,9170
	Sin estudios musicales	-2,33*	,10	,000	-2,62	-2,04
Bandas de Música /Escuelas de Música	Conservatorio	,53*	,095	,000	,2688	,80
	Estudios de Música obligatorios (Primaria-ESO)	-,58*	,07	,000	-,78	-,38
	Sin estudios musicales	-1,79*	,10	,000	-2,07	-1,50
Estudios de Música obligatorios (Primaria-ESO)	Conservatorio	1,12*	,07	,000	,91	1,32
	Bandas de Música /Escuelas de Música	,58*	,07	,000	,38	,78
	Sin estudios musicales	-1,21*	,08	,000	-1,43	-,98
Sin estudios musicales	Conservatorio	2,33*	,10	,000	2,04	2,62
	Bandas de Música /Escuelas de Música	1,79*	,10	,000	1,50	2,07

Estudios de Música obligatorios (Primaria-1,21* ESO)	,079	,000	,98	1,43
--	------	------	-----	------

\*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Por otro lado, si se analiza la dificultad de los contenidos prácticos frente a los teóricos, se perciben diferencias entre el grupo control y el experimental. Así los estudiantes del segundo grupo sienten una menor dificultad que los del primero, aunque ambos presentan mayor puntuación en los aspectos prácticos más que en los teóricos.

**Tabla 8. Descripción de la dificultad de los bloques teórico y práctico con relación a los grupos**

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Dificultad en aspectos teóricos	Grupo control	65	2,3538	,59110	,07332	2,2074	2,5003	1,00	3,75
	Grupo experimental	63	2,1071	,56210	,07082	1,9656	2,2487	1,00	3,75
	Total	128	2,2324	,58792	,05197	2,1296	2,3353	1,00	3,75
Dificultad en aspectos prácticos	Grupo control	65	2,6793	,51898	,06437	2,5507	2,8079	1,46	3,92
	Grupo experimental	63	2,5556	,55063	,06937	2,4169	2,6942	1,46	4,15
	Total	128	2,6184	,53629	,04740	2,5246	2,7122	1,46	4,15

#### 4. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados, la asignatura demanda una prioridad del enfoque profesional –procedimientos primero, fundamentación teórica necesaria después– sobre el enfoque académico de los contenidos, teniendo en cuenta las limitaciones expresadas en los puntos anteriores, ya que, para asumir de forma plena todo el bagaje musical se precisa una preparación amplia y fundamentada académicamente. Por todo ello la priorización del enfoque profesional dado a la materia está en relación directa a la selección de contenidos referidos a las competencias generales y específicas del maestro de educación primaria.

De este modo, se puede afirmar que el diseño de la guía docente referido al tiempo y el esfuerzo, se acoplaba al diseño del programa llevado a la práctica; que se observa una mejora en la aceptación de la materia si se parte de la experiencia musical vivida para luego pasar a intelectualizarla y hay un aumentando de la comprensión de los fundamentos teóricos, educativos y estéticos.

## 5. DIFICULTADES ENCONTRADAS

Las dificultades encontradas en esta investigación se pueden clasificar en dos tipos:

- Las relacionadas con la práctica diaria.

Una única aula de música resulta escasa para las necesidades de las asignaturas de música para la titulación de magisterio, lo que obliga muchas veces a reprogramar y diseñar diferentes actividades prácticas. No obstante, para esta investigación se ha ido intercambiando el aula en la medida de lo posible de tal forma que los grupos implicados casi siempre pudieran estar en el aula de música

- Las concernientes al equipo investigador.

El rediseñar en ocasiones actividades prácticas en función del aula disponible hace que los grupos no hayan trabajado al 100% los mismos parámetros prácticos. A pesar de ello, los cambios adoptados han sido mínimos, pero no se pueden excluir algunas variables que hayan influido en los resultados.

## 6. PROPUESTAS DE MEJORA

Como propuestas de mejora se proponen las siguientes para el próximo curso:

- Incrementar de manera sustancial las prácticas de cada uno de los puntos de la guía docente.
- Orientar más a los estudiantes en las cuestiones prácticas y con posterioridad pasar a la teorización.

## 7. PREVISIÓN DE CONTINUIDAD

Esta es la segunda vez que se aborda el tema, si bien en esta ocasión presenta la novedad de haber sido diseñado para alumnos no especialistas en la materia musical. En esta ocasión se han subsanado algunas de las dificultades del primer estudio, (Esteve Faubel et al., 2013), puesto que el tener un grupo control va influir en las decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H., & Santos Roig, M. d. I. (2000). Reflexividad frente a impulsividad en el rendimiento académico: un estudio longitudinal. *Análisis y modificación de conducta*, 26(108), 555-583.
- Butcher, K. F., & Visher, M. G. (2013). The Impact of Classroom-Based Guidance Program on Student Performance in Community College Math Classes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(3), 298-323.

- Calleja Sopeña, J. A., Alvaro Page, M., Bueno Monreal, M. J., Jiménez Suárez, S. C., Cerdán Victoria, J., Echeverría Cubillas, M. J.,... Sánchez Ruiz, A. (1990). *Hacia un modelo casual del rendimiento académico*: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Castejón Costa, J. L. (2005). Cuestionario cuantitativo para medir el tiempo y el esfuerzo de aprendizaje del alumno. In R. d. i. docente (Ed.): ICE Universidad de Alicante.
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de docencia Universitaria*, 2(2), 13-29.
- Esteve Faubel, J. M., & Molina Valero, M. Á. (2006). *Valoración del tiempo y el esfuerzo en la asignatura de Lenguaje Musical*. Paper presented at the IV Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante.
- Esteve Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., & Espinosa Zaragoza, J. A. (2007). Necesidad de formación previa en el alumnado de Magisterio Especialidad Musical: valoración cualitativa. In M. A. Martínez Ruiz & V. Carrasco Embuena (Eds.), (Vol. 1, pp. 91-112). Alcoy: Marfil.
- Esteve Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., Espinosa Zaragoza, J. A., Botella Quirant, M. T., Cavia Naya, V., & Esteve Faubel, R. P. (2013). Adecuación de la guía docente de Música en la Educación Secundaria al E.E.E.S. In J. D. Álvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez & N. Pellín Buades (Eds.), *La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes* (pp. 2646-2662). Alicante: ICE Universidad de Alicante. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10045/36042>.
- Esteve Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., & Esteve Faubel, R. P. (2014). *La evaluación formativa y el rendimiento académico en Música en la Educación Primaria*. Paper presented at the XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/42172>
- Esteve Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., López de Rego Fernández, C., & Espinosa Zaragoza, J. A. (2008). *Estudio cuantitativo del tiempo y esfuerzo de los alumnos en la asignatura de lenguaje musical*. Paper presented at the Jornades d'Investigació en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: la construcció col·legiada del model docent universitari del segle XXI= Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria: la construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI.
- Esteve Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., & Stephens, J. (2009). A qualitative assessment of students' experiences of studying music: a Spanish perspective on the European credit transfer system (ECTS). *Music Education Research*, 11(2), 241-265.
- Esteve Faubel, J. M., Stephens, J., & Molina Valero, M. Á. (2012). A quantitative assessment of students' experiences of studying music: a Spanish perspective on the European credit transfer system (ECTS). *British Journal of Music Education*, 30(01), 59-84.
- Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J., & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- García Jiménez, E., Gil Flores, J., Romero Rodríguez, S., Álvarez Rojo, V., & Rodríguez Santero, J. (1999). El rendimiento académico en la Universidad desde de perspectiva del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 23-42.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*: University of Deusto Final report. Phase one. Bilbao.

- González Tirados, R. (1985). El fracaso escolar en jóvenes universitarios. *Revista de Pedagogía*, 12.
- Inda Caro, M., Álvarez González, S., & Álvarez Rubio, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 539-552.
- MEC. (2006). Directrices para la elaboración de Títulos unviersitarios de Grado y Máster (Propuesta, de de diciembre, de la Secretaría de Estado de universidades e Investigación). Madrid: MEC.
- Rodríguez Sabiote, C., & Herrera Torres, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 16.
- Sullivan, K. P. (2002). Credit and Grade Transfer within the European Union's SOCRATES Programme: unity in diversity or head in the sand? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(1), 65-74.
- Tejedor Tejedor, F. J., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*(342), 419-442.
- Tejedor Tejedor, F. J. (1995). Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca. Madrid CIDE.
- Tejedor Tejedor, F. J. (1998). Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico (Vol. 34). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Tejedor Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 61(224), 5-32.
- Tomás Miquel, J. V., Expósito Langa, M., & Sempere Castelló, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 379-392.
- Zaragoza Casterad, J., Luis-Pascual, J. C., & Manrique Arribas, J. C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de docencia Universitaria*(4).