


Análisis de la estructura metodológica de las guías docentes de las Facultades de Ciencias de la Educación de España

Erlantz VelascoUniversidad de Deusto (España) ✉ **Jessica Paños-Castro**Universidad de Deusto (España) ✉ **Fernando Lillo-Fuentes**Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/rced.85901>

Recibido: Enero 2023 / Evaluado: Febrero 2024 / Aceptado: Marzo 2024

Resumen: Introducción. La incorporación de la Universidad Española al Espacio Europeo de Educación supuso la aceleración de un modelo educativo promotor de nuevos marcos pedagógicos. La guía docente (GD) supone un género discursivo donde poder observar dicho fenómeno. Así, este estudio tiene como objetivo analizar las GD de las Facultades de Ciencias de la Educación de España del curso 2022-2023 haciendo hincapié en la estructura metodológica. Método. Se utilizó un diseño con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo a partir del análisis de las 1066 GD. Todo ello, a través de la identificación de palabras clave y frases semánticas derivadas de la consolidación de las categorías de análisis. Resultados. Los resultados reflejan una preponderancia de los modelos organizativos de aula teórico-prácticos frente a los exclusivamente teóricos. Se rescatan una multiplicidad de enfoques y metodologías de carácter activo a pesar de que, las técnicas didácticas no parecen conllevar un continuum de los anteriores. Junto a esto, se observa una preponderancia de los recursos impresos y audiovisuales frente a los digitales o manipulativos. De igual modo, parecen presentes las actividades más convencionales de lectura, escritura y presentaciones orales. Atendiendo a la variable grados académicos, se observa que los grados de Infantil y Primaria tienen resultados similares mostrando tendencias diferenciadas en los grados de Educación Social y Pedagogía. Con relación a la variable comunidad autónoma, Andalucía, Comunidad Valenciana y Castilla y León tienen una gran diversificación de disposiciones didácticas, a diferencia de lo que ocurre con Aragón, La Rioja, Extremadura y Asturias. Discusión. La investigación evidencia que las GD no indican un continuum que permita establecer cohesión entre los enfoques, los métodos, así como las técnicas, recursos y actividades que se despliegan. Además, en algunos casos se refleja una distorsión taxonómica entre categorías como enfoques, metodologías y técnicas.

Palabras clave: guía docente; facultad de educación; estructura metodológica; educación superior; prácticas metodológicas.

ENG Analysis of the methodological structure of the teaching guides of the Faculties of Education Sciences in Spain

Summary: Introduction. The incorporation of the Spanish University into the European Education Area has led to the acceleration of an educational model that promotes new pedagogical frameworks. The teaching guide (TG) is a discursive genre where this phenomenon can be observed. Thus, the aim of this study is to analyze the TG of the Faculties of Educational Sciences in Spain in the academic year 2022-2023, emphasizing the methodological structure. Method. A quantitative design with descriptive scope was used based on the analysis of the 1066 TG. All this, through the identification of key words and semantic phrases derived from the consolidation of the analysis categories. Results. The results reflect a preponderance of theoretical-practical classroom organizational models as opposed to exclusively theoretical ones. A multiplicity of approaches and methodologies of active character are rescued in spite of the fact that didactic techniques do not seem to entail a continuum of the previous ones. In addition, there is a preponderance of printed and audiovisual resources as opposed to digital or manipulative ones.

Similarly, the more conventional activities of reading, writing and oral presentations seem to be present. Regarding the variable academic degrees, it can be observed that those of Pre-school and Primary School degrees have similar results, showing differentiated tendencies to Social Education and Pedagogy degrees. With regard to the variable autonomous community, Andalusia, the Valencian Community and Castile and Leon have a great diversification of didactic dispositions, in contrast to Aragon, La Rioja, Extremadura and Asturias. Discussion. The research shows that the TGs do not indicate a continuum that allows establishing cohesion between approaches, methods, as well as techniques, resources and activities that are deployed. Moreover, in some cases there is a taxonomic distortion between categories such as approaches, methodologies and techniques.

Keywords: teaching guides; faculty of education; methodological structure; higher education; methodological practices.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Corpus. 2.2. Procedimiento de análisis. 3. Análisis y Discusión de Resultados. 3.1. Tipología de modelos organizativos, enfoques metodológicos, metodologías, técnicas, recursos didácticos y actividades. 3.2. Tipología de modelos organizativos, enfoques metodológicos, metodologías, técnicas, recursos didácticos y actividades propuestas en las GD en función del grado académico. 3.3. Tipología de modelos organizativos, enfoques metodológicos, metodologías, técnicas, recursos didácticos y actividades propuestas en las GD en función de las comunidades autónomas. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Velasco, E.; Paños-Castro, J.; Lillo-Fuentes, F. (2024). Análisis de la estructura metodológica de las guías docentes de las Facultades de Ciencias de la Educación de España. *Revista Complutense de Educación* 35(3), 497-513

1. Introducción

La incorporación de la Universidad Española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) declaró una clara intención de articularse con base en unos principios de calidad educativa (Salaburu et al., 2011). Uno de ellos aludía de manera precisa a la aplicación de un modelo educativo que promoviera nuevos marcos y prácticas metodológicas que adaptaran los procesos de enseñanza-aprendizaje a las nuevas necesidades (Tejada y Ruiz, 2016). Desde 2001, con la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), comenzó un recorrido de casi una década para incorporarse de manera efectiva a dichos preceptos. Esta ley, expone que las universidades deberán impulsar “la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria” (p. 46). Posteriormente, en 2007, se realiza una reforma de la LOU, que ya en su preámbulo indicaba la necesidad “de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas” (Ley Orgánica 4/2007, p.1). Actualmente, la Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario, de 22 de marzo y Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, establecen la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, promoviendo la formación integral, el desarrollo de habilidades personales y profesionales para acceder a un empleo de calidad, y la incorporación de metodologías activas en el proceso de aprendizaje.

Este escenario sitúa tanto a las universidades como al profesorado ante una situación de cambio en el paradigma educativo. Así, en los últimos años, las universidades han establecido estructuras curriculares más flexibles en sus planes de estudios (Rodríguez, 2011) y, de igual modo, el profesorado se ha enfrentado a la necesidad de reformular sus prácticas de enseñanza-aprendizaje (Zabalza, 2011; Hernández et al., 2020). Así, todo este influjo, hace transitar a la Universidad Española hacia una regeneración desde el punto de vista pedagógico y metodológico.

En este sentido, la guía docente (GD) constituye un género académico que permite acercarse a la realidad de la práctica metodológica docente. Sobre esta, se despliega el marco de referencia a través del cual el profesorado concreta la planificación general de una asignatura (Menéndez et al., 2017). Así, nos situamos frente a un género de secciones estables (García, 2014; Autor et al., 2022) donde varias de ellas nos acercan al fenómeno de estudio de esta investigación: la práctica metodológica del profesorado universitario.

Al respecto, cabe preguntarse, ¿a qué nos referimos por práctica metodológica? La literatura revela que existe un cierto disenso en la construcción de dicho concepto (Rodríguez, 2011). En muchos casos, algunas prácticas metodológicas son consideradas no como prospectos metodológicos propiamente, si no como técnicas o incluso estrategias didácticas (Rodríguez, 2011). Advirtiendo esta problemática conceptual, en esta investigación nos situamos sobre constructos sólidos que clarifican el concepto genérico de práctica metodológica. Así, nos emplazamos ante dos definiciones que nos permiten fijar tanto el concepto de práctica metodológica (y por extensión, el de metodología) como las categorías que definen dicho constructo. En efecto, nos posicionamos en línea con la definición de De Miguel (2005) quien define la práctica metodológica como un escenario que propugna la actividad autónoma del alumnado a través de procesos dirigidos a garantizar vías de enseñanza-aprendizaje. Zabalza (2011) concreta el concepto de proceso, situado en la definición de De Miguel (2005). Para Zabalza (2011) dichos procesos son aquellos elementos específicos que el docente desarrolla a través de su enfoque docente y, en ello, se disponen,

técnicas, estrategias y actividades didácticas. Junto a estas precisiones de Zabalza (2011) desde esta investigación se añaden dos conceptos para el desarrollo operativo de la práctica docente: modelo organizativo y recursos. El modelo organizativo que, de alguna manera, Zabalza (2011) insinúa con el concepto de enfoque docente, se refiere a la función organizativa que desarrolla el docente para las prácticas de enseñanza-aprendizaje que diseña. Por otro lado, los recursos, elementos que se despliegan para el desarrollo de dichas prácticas, son consideradas por nosotros como elementos fundamentales de la práctica metodológica.

Hasta la fecha, contamos con escasas aproximaciones de carácter empírico que revelen cuál es el grado de incorporación de las nuevas prácticas metodológicas a los esquemas de programación docente en la educación superior. En este sentido, encontramos algún estudio de carácter genérico con la intención de aproximarse al impacto del EEES en el desarrollo de metodología en el ámbito universitario estatal, específicamente, tratando de describir y cuantificar los métodos de aplicación en las asignaturas (Alba y Carballo, 2005). Por otra parte, algunos autores han abordado la temática metodológica de manera transversal, recabando información en torno al desarrollo de la competencia digital en los desarrollos metodológicos del profesorado (Amo et al., 2014; Miralles-Martínez, et al., 2019; Hernández et al., 2020) y, otros, han basado sus estudios en el análisis del comportamiento de ciertas metodologías de carácter activo (Rodríguez, 2018; Del arco et al., 2019; Micheli et al., 2019; Silalahi y Hutauruk, 2020). Resumiendo, hasta la fecha, no encontramos propuestas que analicen el comportamiento de ramas disciplinares concretas en términos de aplicación metodológica. Este es el nicho central sobre el que se posiciona esta investigación.

En este marco, el estudio tiene por objetivo general caracterizar la estructura metodológica detallada por el profesorado universitario en las GD de las asignaturas básicas y obligatorias de los grados académicos presenciales de las Facultades de Ciencias de la Educación de la Red Universitaria Española (RUE). Los objetivos específicos son:

- Identificar la tipología de modelos organizativos, enfoques metodológicos, metodologías, técnicas, recursos didácticos y actividades propuestas por el profesorado universitario de las Facultades de Ciencias de la Educación en las GD.
- Determinar la variabilidad de modelos organizativos, enfoques metodológicos, metodologías, técnicas, recursos didácticos y actividades propuestas por el profesorado universitario en función del grado académico y comunidad autónoma.

Para concretar estos objetivos, se desarrolla una investigación cuantitativa. En ella, se aborda el estudio de un corpus compuesto por 1066 GD.

2. Metodología

En esta investigación se propone un estudio de enfoque cuantitativo y alcance descriptivo (Hernández et al., 2010) en el que se han analizado 1.066 GD de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía, reparando en las disposiciones metodológicas declaradas en ellas.

2.1. Corpus

La investigación se ha realizado con un corpus de textos compuesto por 1.066 GD del curso 2022-23. La conformación de dicho corpus se ha establecido, en una primera instancia, a partir de una muestra probabilística del total de GD (universo = 4260 GD) que obedecen a los siguientes criterios de inclusión y exclusión mencionados en la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios para la conformación del corpus

Inclusión	Exclusión
Grados: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía.	Dobles grados y postgrados en estas áreas.
GD del curso 2022-23.	GD anteriores o posteriores al curso 2022-23.
GD de asignaturas obligatorias, básicas o troncales.	GD de asignaturas optativas.
GD de asignaturas en modalidad presencial.	GD de asignaturas en modalidad a distancia u online.

A continuación, la tabla 2 muestra la composición exacta del corpus de estudio.

Tabla 2. Características del corpus

	Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Social		Pedagogía	
	N = 1497 Error = 5% % Confianza = 95 n = 306		N = 1460 Error = 5% % Confianza = 95 n = 305		N = 895 Error = 5% % Confianza = 95 n = 262		N = 408 Error = 5% % Confianza = 95 n = 199	
Comunidad Autónoma	Total Guías	Muestra	Total Guías	Muestra	Total Guías	Muestra	Total Guías	Muestra
Andalucía	223	46	212	44	166	49	51	25
Aragón	44	9	54	11	0	0	0	0
Asturias	26	5	29	6	0	0	20	10
Baleares	27	6	30	6	32	9	28	14
Canarias	45	9	36	8	30	9	10	5
Cantabria	56	11	80	17	0	0	0	0
Castilla la Mancha	24	5	26	5	30	9	0	0
Castilla y León	193	39	151	32	116	34	57	28
Cataluña	208	43	227	47	130	38	87	42
Comunidad Valenciana	157	32	110	23	56	16	30	15
Extremadura	25	5	27	6	30	9	0	0
Galicia	80	16	55	11	79	23	27	13
La Rioja	28	6	29	6	28	8	0	0
Madrid	228	47	205	43	110	32	29	14
Murcia	54	11	58	12	28	8	31	15
Navarra	37	8	63	13	0	0	13	6
País Vasco	42	9	68	14	60	18	25	12

Tal y como se indica en la Tabla 2, la muestra ha sido calculada con un 95% de confianza y un 5% de margen de error a partir del universo total de GD de cada grado considerado en el estudio. En ella se han incluido universidades públicas y privadas que responden a los criterios de inclusión de la Tabla 1 (38 públicas y 30 privadas). A su vez, se ha buscado la representación de las 17 comunidades autónomas que conforman la RUE, por lo que se han establecido valores representativos del número total de GD disponibles en cada comunidad autónoma. Esto se ha realizado replicando los procedimientos efectuados para calcular muestras probabilísticas estratificadas ($fh=n/N$), pues así se tiene en consideración las características de cada estrato (Hernández et al., 2010), en este caso, cada comunidad autónoma. Finalmente, el corpus pasó un último filtro en el que se eliminaron las GD en modalidades semi-presencial y a distancia, quedando un total de 1066.

2.2. Procedimientos de análisis

La investigación se ha desarrollado en 5 etapas, las que son descritas en la Figura 1. La primera consistió en el rastreo de las GD a través del Registro de Universidades, Centros y Títulos. Para ello, se consideraron las universidades españolas que ofertasen los 4 grados ya mencionados. Luego, se seleccionaron las GD que se ajustaron a los criterios de inclusión de la Tabla 1, obteniendo la suma de 4.260 ejemplares. Se descargaron todos los ejemplares y se procedió con el cálculo de la muestra.



Figura 1. Etapas del procedimiento de análisis

En el cálculo de la muestra se realizó una muestra probabilística estratificada, tal como se ha mencionado en el apartado Corpus. Una vez establecida la cantidad de ejemplares necesarios, estos fueron seleccionados del total de GD descargadas, mediante un algoritmo de elección aleatoria (etapa 3). Ya conformado el corpus, se asignó un código de identificación a cada GD y se almacenaron los subcorpus en diferentes carpetas, divididas por universidad y comunidad autónoma.

En la etapa 4, se procedió con el análisis de datos. Este proceso se realizó en 3 partes, la primera un pre-pilotaje (5% del corpus total), luego un pilotaje (28% del corpus total) y, finalmente, la investigación (67% del corpus total). En el pre-pilotaje, los 3 analistas, expertos en educación (doctores en Educación o disciplinas afines), tuvieron una aproximación deductiva a las GD (los análisis se realizaron a partir de palabras clave y frases semánticas). De tal manera, a partir de sus conocimientos previos en el área y un análisis documental anterior en torno a la estructura metodológica, al momento de analizar, consignaban en una grilla de Excel todas las disposiciones metodológicas declaradas en ellas (enfoques metodológicos, técnicas, recursos, actividades y modalidades organizativas). Posteriormente, tras una reunión de acuerdos y revisión del análisis, se establecieron las categorías declaradas en la Figura 2. En el pilotaje, se volvieron a revisar los análisis y se evaluaron las categorías definidas en el pre-pilotaje. Ya en la investigación, los analistas procedieron con la tarea de forma más autónoma, reuniéndose al final para validar los datos ($Kappa = 0.91$).

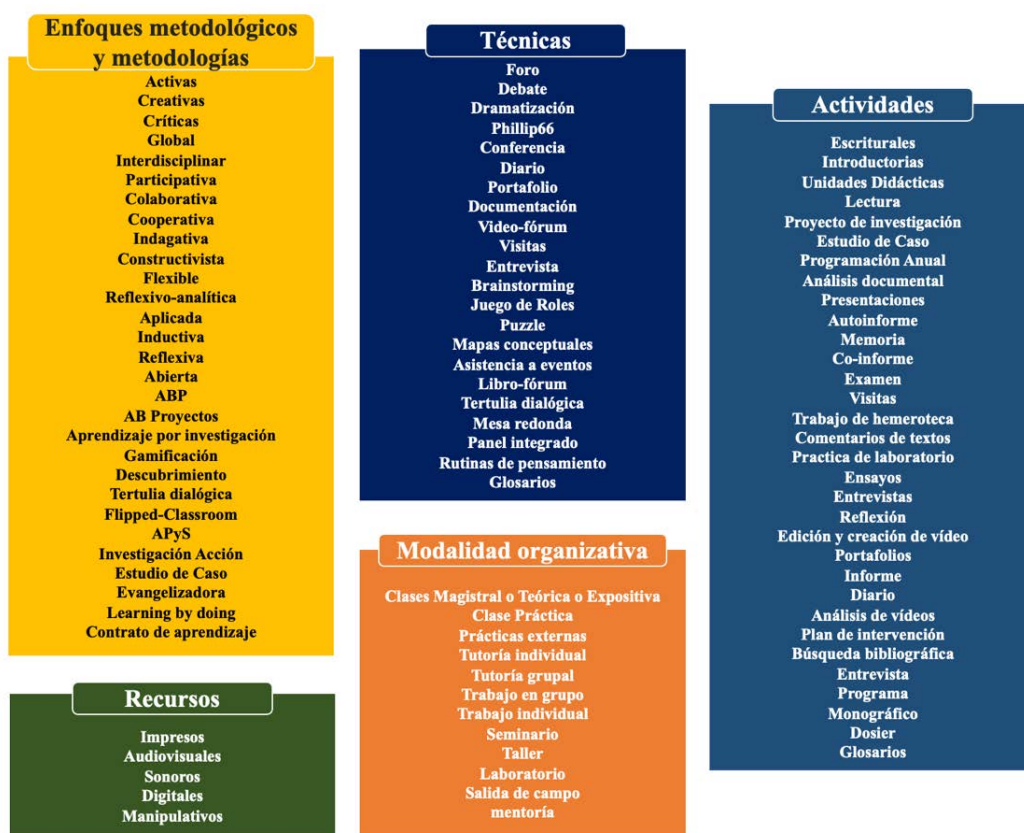


Figura 2. Categorías

Finalmente, en la última etapa se procedió con la sistematización de los datos y su representación gráfica, considerando las dos variables principales del estudio: grados académicos y comunidades autónomas. Para ello, se cuantificaron las coocurrencias de las diferentes disposiciones presentes en las GD y se construyeron artefactos multimodales para visualizar los resultados.

3. Análisis y Discusión de Resultados

3.1 Tipología de modelos organizativos, enfoques metodológicos, metodologías, técnicas, recursos didácticos y actividades propuestas en las GD

Primeramente, se atiende a los modelos organizativos. En este sentido, los resultados evidencian que el 54.6% de las GD analizadas indican desarrollar modelos organizativos de tipo teórico-práctico, el 34.5% exclusivamente teórico, el 2.06% práctico, mientras que el 10.7% no especifica su modelo organizacional. En línea con la literatura, estos datos parecen confirmar que el cambio de paradigma educativo (por competencias) trae consigo una mayor acción práctica (Hernández y Infante, 2017; Hernández et al., 2020). El análisis ofrece también la inclusión de una variedad específica de modelos organizativos que se resumen en la Figura 3.

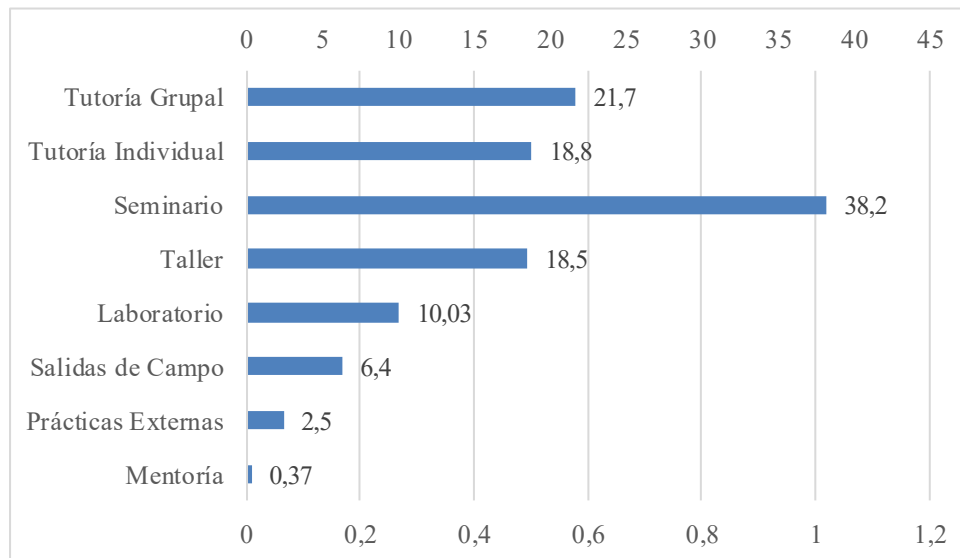


Figura 3. Modelos organizativos específicos.

Las principales formas organizativas se centran en la inclusión de espacios tutoriales tanto individuales como grupales (18.8% y 21.7% respectivamente) y formatos de seminarios (38.2%) y talleres (18.5%). Esto se sitúa en consonancia con investigaciones anteriores donde estos formatos se posicionan como los hegemónicos en enseñanzas de educación superior (De Miguel, 2005; Arnáiz y Bernardino, 2013; Hernández y Infante, 2017; Hernández et al., 2020). En un segundo nivel de aparición se sitúan los modelos basados en laboratorios (10.03%), salidas de campo (6.4%), prácticas externas (2.5%) y mentorías (.37%). Estos últimos espacios, los laboratorios o las mentorías, son identificados en estudios recientes como modelos emergentes (Camacho, 2018).

En segundo lugar, se atiende a los enfoques metodológicos y metodologías. Resulta de interés destacar que un 64.54% de GD identifica dichos enfoques a través de etiquetas convencionales en el espacio educativo. Los términos más recurrentes hacen alusión a metodologías: participativas (15.75%), activas (15.57%), cooperativas (11.06%) y colaborativas (10.4%). Además de estas, se han encontrado otras etiquetas: críticas (3.93%), constructivista (2.3%), interdisciplinar (1.6%), global (.75%) y creativa (.75%), indagativa (.56%), flexible (.28%), reflexiva (.18%), abierta (.18%), aplicada (.09%) e inductiva (.09%). Estos datos reflejan que, a pesar de que 688 GD advierten una etiqueta general sobre el tipo de enfoque metodológico, únicamente en 506 se identifica una metodología concreta. Por consiguiente, en 182 GD resulta llamativo que, a pesar de señalar el enfoque metodológico, posteriormente, no se despliega una concreción metodológica.

Sobre esta cuestión, el análisis pone de relieve la identificación de 598 apreciaciones expresadas a metodologías distribuidas en 506 GD (Figura 4):

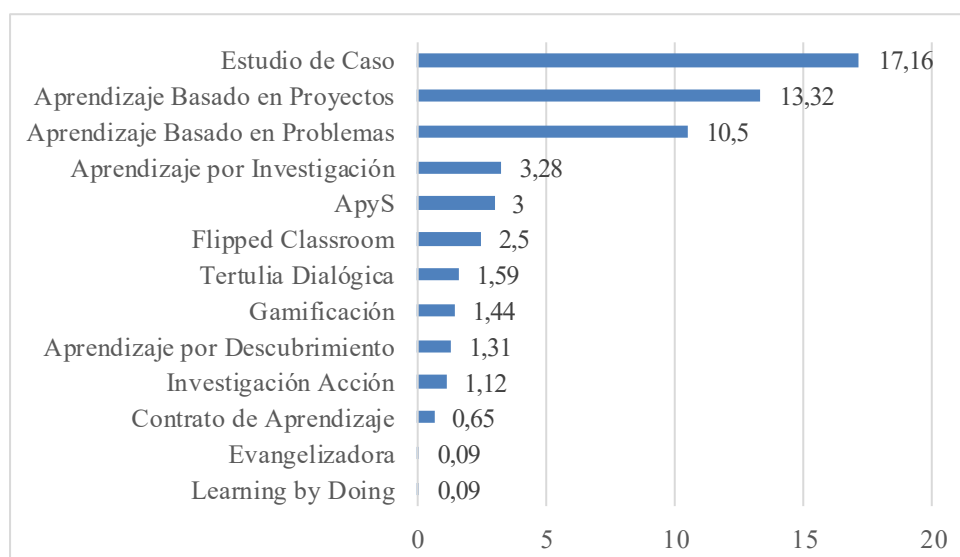


Figura 4. Metodologías

Las principales metodologías son coincidentes con aquellas identificadas en estudios anteriores (Hernández y Infante, 2017; Hernández et al., 2020), estas son: estudio de caso (17.16%), aprendizaje basado en proyectos (13.32%) y aprendizaje basado en problemas (10.5%). Se puede afirmar que, la señalización de metodologías es escasa en la totalidad del corpus y, especialmente escasa en aquellas que la literatura recoge como activas (Hernández et al., 2020). Junto a esto, es necesario subrayar la baja aparición de ciertas metodologías como el APyS, Flipped Classroom o Aprendizaje Basado en Investigación a pesar de su significatividad en el rendimiento educativo identificado en otros estudios (García-Pérez y Mendiá, 2015; Galindo-Domínguez, 2018; Hinojo et al., 2018; Ruíz y García, 2020).

En tercer lugar, al respecto de las técnicas didácticas se señalan aquellas identificadas en el análisis (Figura 5):

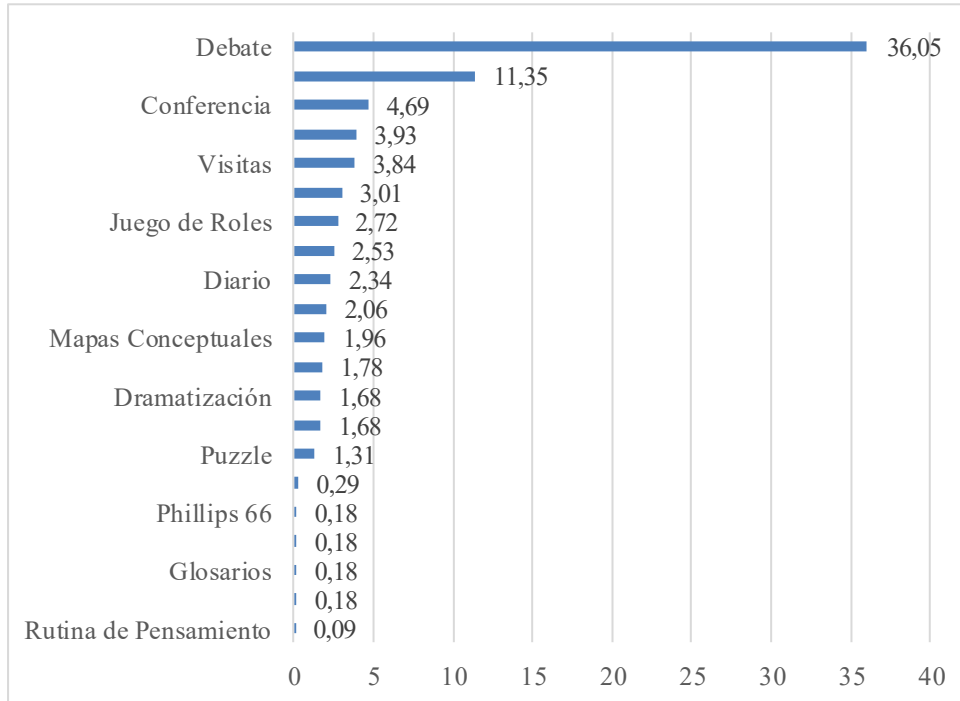


Figura 5. Técnicas didácticas.

El análisis arroja un total de 21 técnicas didácticas. Resulta destacable que, 19 de ellas (ver Figura 5) son residuales, tanto en cuanto, no sobrepasan el 5% de aparición en el total del corpus. Sobre estas, tal y como revela la literatura (Fernández y González, 2009; Delgado y Solano, 2015), las técnicas de utilización de debates (36.05%) y foros (11.35%) son técnicas con un incierto desarrollo en la actual enseñanza universitaria. Cabe mencionar que, a pesar de que las GD señalan desarrollar enfoques de tipo activo, colaborativo y participativo, no se observa un continuum en el que se desplieguen técnicas que permitan concretar dichas actuaciones, lo que resulta llamativo.

En cuarto lugar, se atiende a los recursos didácticos. El análisis total advierte que el 52.5% de las GD indican los recursos didácticos que se desplegarán en la práctica de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se señalan los recursos identificados en el análisis (Figura 6):

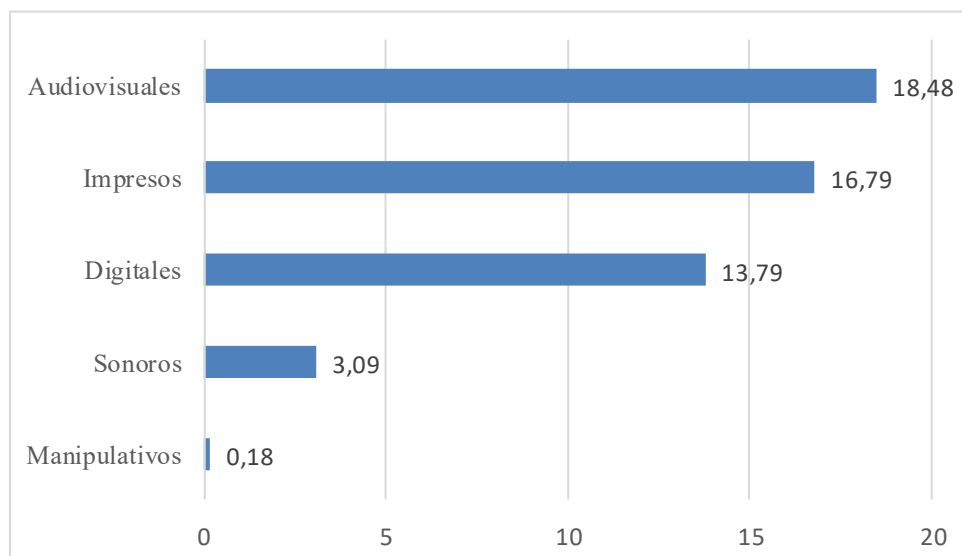


Figura 6. Recursos didácticos

Tal y como se identifica por otros autores (Cabero, 2001) los medios más utilizados son aquellos de uso convencional como son los materiales audiovisuales (18.48%) o los impresos (16.79%). Resulta reseñable la baja inclusión de materiales de tipo digital que son identificados como facilitadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje (De Pablos et al., 2019). De igual modo, los elementos sonoros (3.09%) parecen no tener una recurrencia en las GD, a pesar de que en investigaciones se señala, por ejemplo, a los podcasts como un elemento emergente en la educación universitaria (Carrión et al., 2022). Al igual que los elementos sonoros, los materiales manipulativos parecen no congregarse un interés, a pesar de su potente inclusión en otras etapas como la escolar (Jiménez y Espinosa, 2019).

Finalmente, se atiende a la tipología de actividades. Se han identificado una variedad de 33 tipos diferentes. Aquellas que no han superado el 2% de aparición en el corpus (programación anual, visitas, práctica de laboratorio, ensayo, reflexión, entrevista, creación de videos, portfolio, informe, diario de aprendizaje, entrevista, programa, monográfico, dossier y glosario) no se incluyen en la Figura 7:

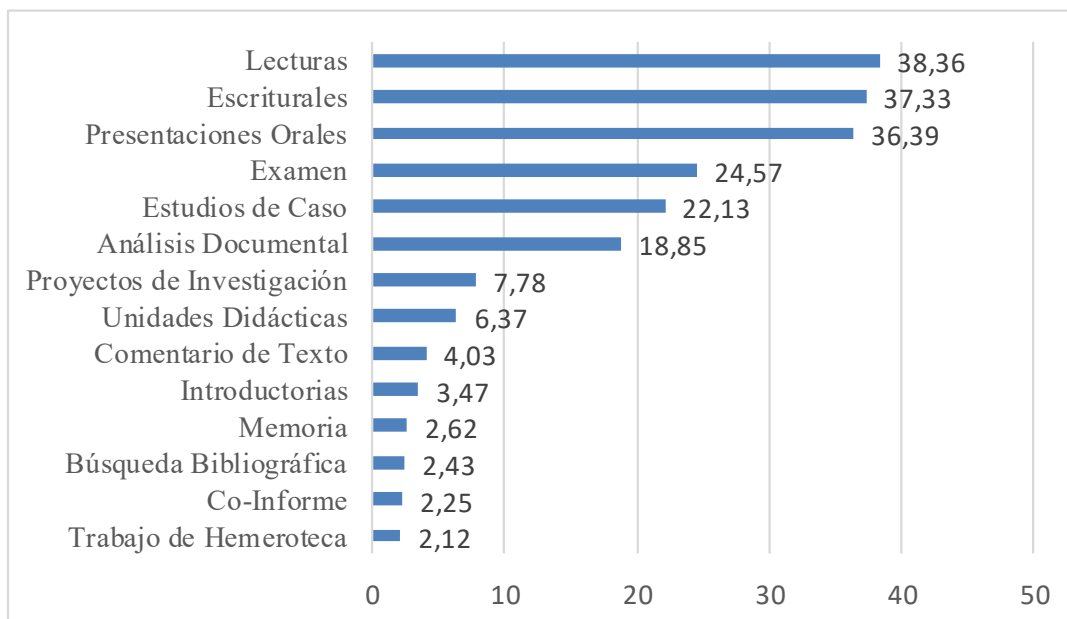


Figura 7. Actividades

Existen 5 tipos de actividades que resultan recurrentes en el corpus de análisis: las lecturas (38.36%), ejercicios escriturales (37.33%), presentaciones orales (36.39%), examen (24.57%), estudios de caso (22.13%) y análisis documental (18.85%). Al igual que señalan algunos autores (Camps, 2013) las actividades de lectura y escritura arquetípicas siguen siendo predominantes en la universidad. No obstante, los resultados proyectan que las actividades con otro tipo de implicación metacognitiva también comienzan a adquirir relevancia.

3.2 Tipología de modelos organizativos, enfoques metodológicos, metodologías, técnicas, recursos didácticos y actividades propuestas en las GD en función del grado académico

A continuación, se presenta el análisis de las GD por grados académicos. De las 1066 GD analizadas 255 se corresponden con Educación Social, 303 con Infantil, 306 con Primaria y 202 con Pedagogía.

En lo que respecta a los enfoques metodológicos, como se observa en la Figura 8, la clase magistral es la que predomina con bastante diferencia en los cuatro grados, especialmente en Pedagogía. Tal y como señala Gómez (2002), la lección magistral es el método más frecuentemente utilizado en la enseñanza universitaria, especialmente cuando se dispone de un elevado número de alumnos. De los resultados, llama la atención, el empleo de la mentoría (9.8%), el laboratorio (32.15%) y la tutoría individual (40%) en el Grado de Educación Social, a diferencia de los otros. Sin embargo, en lo que respecta a la clase práctica, el taller y el trabajo en grupo, en el Grado de Educación Social no ha sido tan significativo.

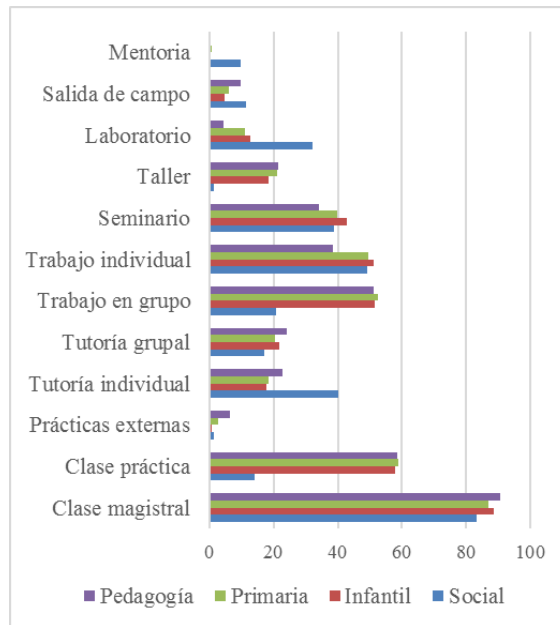


Figura 8. Enfoques metodológicos por grado

En relación con los enfoques y metodologías, las GD señalan un amplio número de etiquetas para describir los enfoques metodológicos. Entre ellas, las activas, participativas, cooperativas y colaborativas son las más mencionadas en los cuatro grados (véase Figura 9). Es de destacar que, en el Grado de Educación Social, el Aprendizaje Basado en Problemas es significativamente mayor que en el resto de los grados (14.9%) y en el Grado de Educación Infantil son las metodologías de carácter aplicado (10.92%). A rasgos generales, los métodos que más se han recogido en las GD han sido el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas y el estudio de casos.

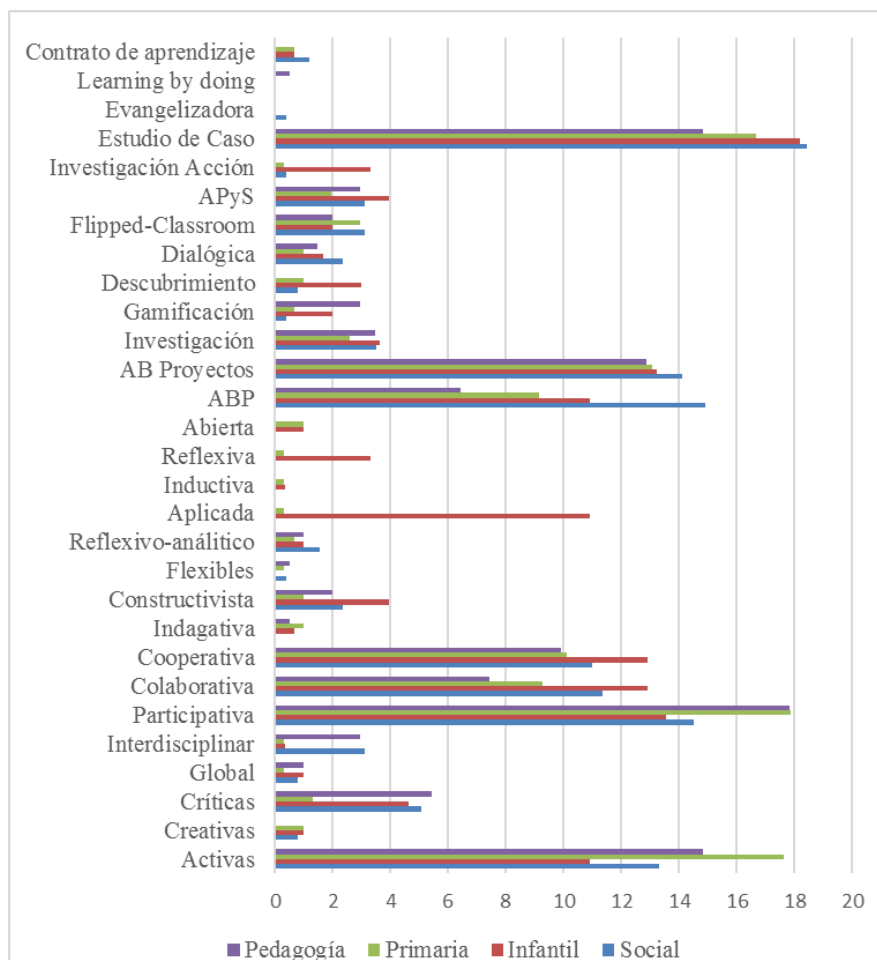


Figura 9. Metodologías por grado

Tal y como se muestra en la Figura 10, con relación a las técnicas, principalmente destacan los debates en todos los grados. No obstante, en el Grado de Educación Social se ven diferencias significativas en las técnicas de las visitas (5.09%) y las tertulias dialógicas (3.13%), en relación con los demás grados. Del mismo modo, en el Grado de Educación Infantil se observan diferencias en las técnicas Phillip66 (.66%) y los mapas conceptuales (4.3%); y en el Grado de Educación Primaria la técnica de documentación (6.53%).

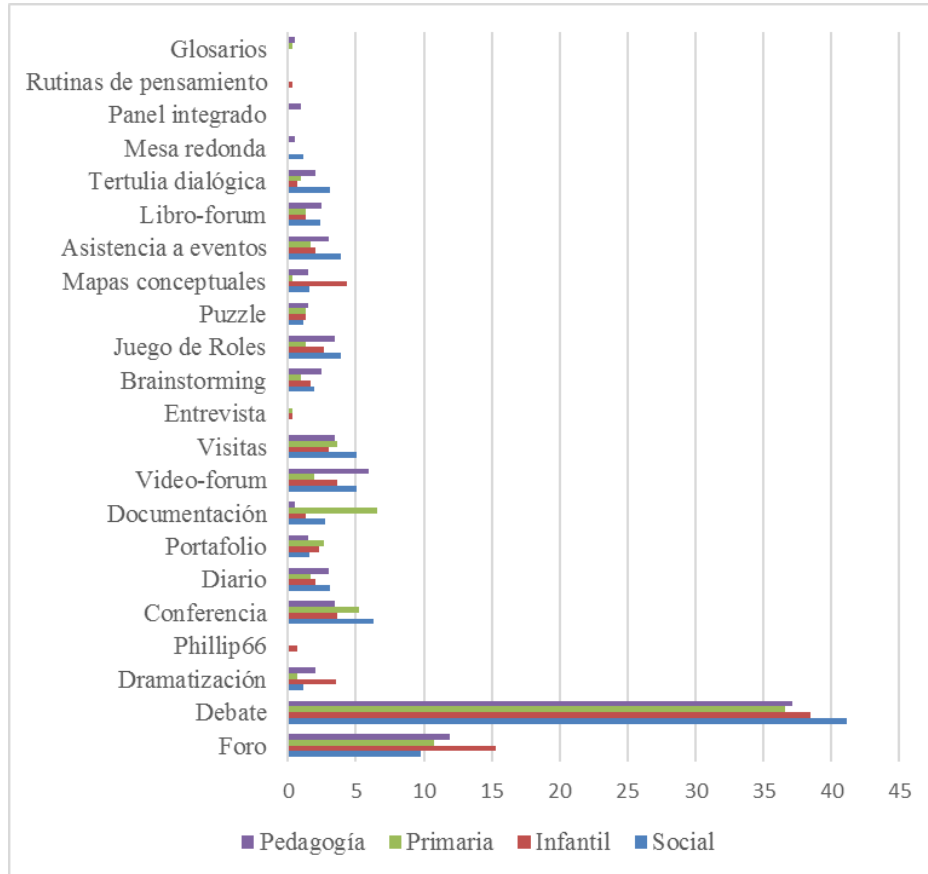


Figura 10. Técnicas por grados

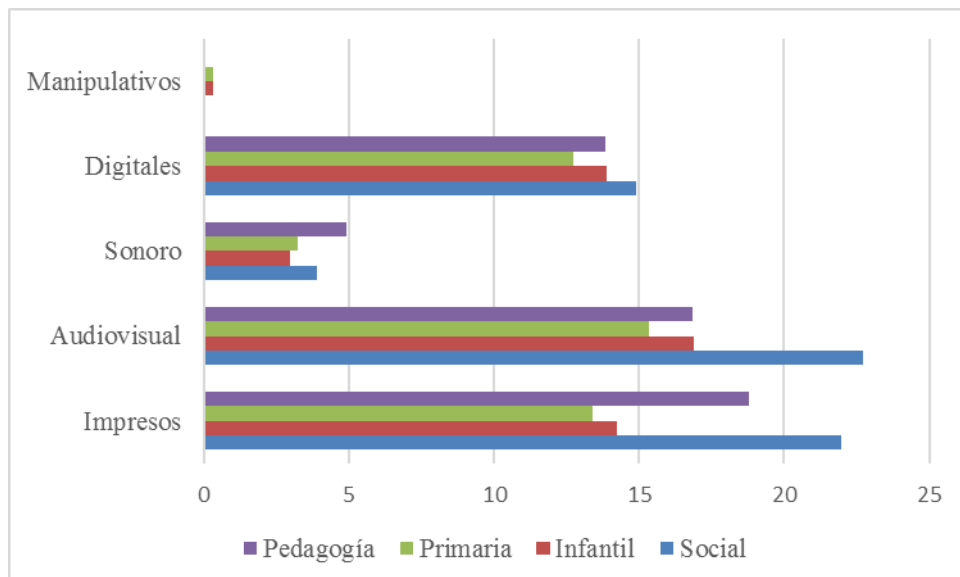


Figura 11. Recursos por grado

Como se visualiza en la Figura 11, en el grado de Educación Social despuntan los recursos audiovisuales (22.74%) y los impresos (21.96%). El resto de los datos se mantienen bastante homogéneos. En el Grado de Educación Social no existen menciones a los recursos manipulativos y en Educación Infantil no quedan recogidos los recursos manipulativos.

Con relación a las actividades, tal y como se observa en la Figura 12, las diferencias más significativas se corresponden en las actividades escriturales (prevalecen en Educación Social y Pedagogía, en torno a un 40% frente al 34% en el resto de los grados), los proyectos de investigación (son más significativos en Educación Social, 5% más que el resto de los grados), los estudios de caso (predominan en Educación Social y Pedagogía, aproximadamente un 10% más alto que en el resto), las presentaciones (prevalecen en Primaria, un 5% más) y los exámenes (despuntan en Primaria, alrededor del 14% más).

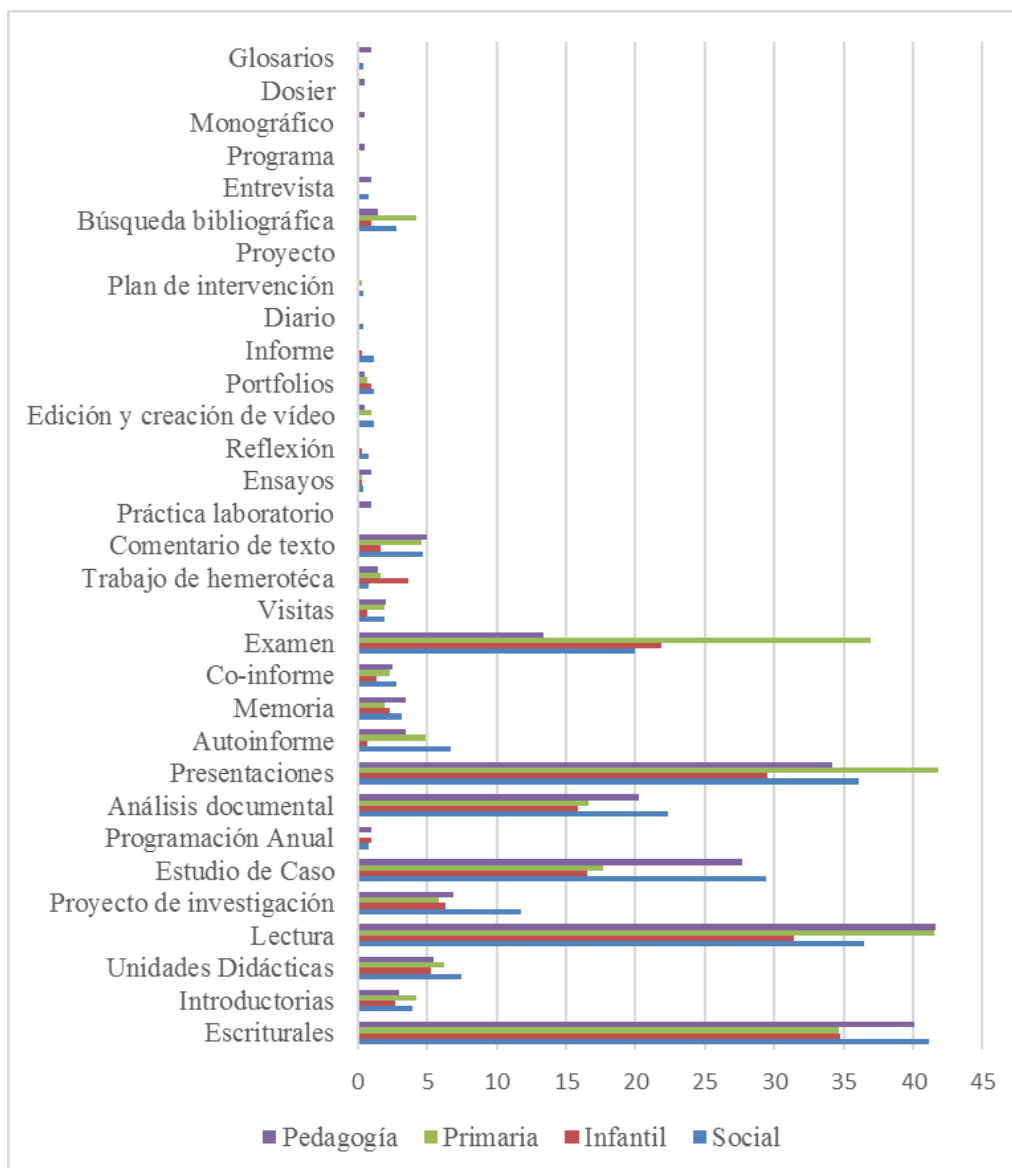


Figura 12. Actividades por grado

3.3 Tipología de modelos organizativos, enfoques metodológicos, metodologías, técnicas, recursos didácticos y actividades propuestas en las GD en función de las comunidades autónomas

En el presente acápite se expondrán las disposiciones metodológicas analizadas en las GD según la comunidad autónoma. Dado el volumen de elementos identificados en cada categoría, y considerando el número de comunidades autónomas, se ha decidido señalar aquellos más relevantes para facilitar una lectura comprensiva. Para comenzar, en la Tabla 3, se presentan las modalidades organizativas de cada comunidad.

Tabla 3. Modalidades organizativas mencionadas en las GD según comunidad autónoma

Comunidad autónoma	Modalidades organizativas							
	Clases Magistral o Teórica	Clase Práctica	Prácticas externas	Tutoría grupal	Trabajo en grupo	Trabajo individual	Taller	Mentoría
Andalucía	86%	58%	2%	19%	48%	39%	22%	0%
Aragón	85%	45%	0%	15%	65%	65%	5%	0%
Asturias	95%	55%	15%	65%	75%	70%	60%	0%
Baleares	89%	66%	3%	11%	57%	43%	26%	0%
Canarias	94%	69%	0%	28%	75%	59%	13%	0%
Cantabria	89%	68%	4%	18%	79%	75%	29%	0%
Castilla y León	92%	61%	2%	22%	47%	47%	14%	0%
Castilla La Mancha	93%	47%	0%	20%	20%	40%	13%	0%
Cataluña	84%	45%	3%	22%	43%	39%	17%	2%
Extremadura	95%	60%	15%	30%	60%	60%	15%	0%
Galicia	89%	46%	2%	17%	49%	42%	12%	0%
La Rioja	85%	60%	5%	10%	65%	65%	30%	0%
Madrid	95%	61%	1%	23%	52%	45%	20%	1%
Murcia	93%	67%	2%	33%	60%	36%	13%	0%
Navarra	88%	62%	12%	12%	31%	50%	4%	0%
País Vasco	81%	46%	0%	15%	52%	37%	19%	0%
Comunidad Valenciana	93%	64%	0%	25%	55%	48%	20%	0%

Como se desprende de la Tabla 3, la modalidad organizativa más empleada en todas las comunidades autónomas, con una aparición superior al 80%, es la clase magistral. También se observa una preferencia por la clase práctica y el trabajo en grupo, ambos con apariciones que superan el 40% (en la mayoría de las comunidades).

Así como existen estas modalidades prototípicas, constan otras que son residuales, como la mentoría. Como se observa, esta tiene apariciones de entre 1% y 2% en Madrid y Cataluña, respectivamente, pero no se emplea en ninguna otra comunidad. También se mencionan, en menor cantidad, las prácticas externas, pues su aparición no alcanza el 10%, excepto en Navarra y Extremadura, comunidades en las que supera el 12%.

Otro dato interesante es que la comunidad de Castilla la Mancha posee uno de los valores más altos en clase teórica (93%), pero también los resultados más bajos en trabajo en grupo (20%) o clase práctica (47%). Situación diferente es la que ocurre con Canarias, comunidad en la que se equilibran más las modalidades organizativas.

A partir de los datos reportados, se puede precisar que las GD en las diferentes comunidades han comenzado a integrar modalidades organizativas que privilegian la acción práctica (Hernández y Infante, 2017) como las clases prácticas. Sin embargo, continúa existiendo una predominancia de la clase magistral sobre las demás modalidades.

Respecto a los enfoques metodológicos y metodologías empleados en la GD, en la Tabla 4 se pueden observar los que han sido reportados.

Tabla 4. Enfoques metodológicos y metodologías mencionados en las GD según comunidad autónoma

Comunidad autónoma	Enfoques metodológicos y metodologías									
	Acti-vas	Partici-pativa	Colabo-rativa	Coope-rativa	Construc-tivista	Flexi-bles	Abierta	AB Pro-blemas	AB Pro-yectos	Estudio de Caso
Andalucía	14%	15%	10%	14%	2%	0%	0%	16%	19%	18%
Aragón	30%	20%	0%	0%	10%	5%	5%	10%	10%	15%
Asturias	25%	25%	25%	25%	5%	0%	0%	5%	5%	10%
Baleares	17%	9%	9%	11%	3%	0%	0%	3%	6%	17%
Canarias	25%	25%	6%	13%	0%	0%	0%	16%	9%	16%
Cantabria	11%	21%	14%	11%	0%	0%	0%	7%	7%	14%
Castilla y León	14%	14%	11%	11%	2%	0%	0%	13%	12%	12%
Castilla La Mancha	7%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	7%	7%	0%

Enfoques metodológicos y metodologías										
Comunidad autónoma	Acti-vas	Partici-pativa	Colabo-rativa	Coope-rativa	Construc-tivista	Flexi-bles	Abierta	AB Pro-blemas	AB Pro-yectos	Estudio de Caso
Cataluña	11%	12%	11%	8%	1%	1%	1%	6%	12%	19%
Extremadura	10%	20%	0%	0%	5%	0%	0%	15%	15%	30%
Galicia	22%	12%	23%	8%	2%	0%	0%	9%	15%	20%
La Rioja	5%	5%	15%	20%	0%	0%	0%	5%	10%	40%
Madrid	20%	19%	8%	8%	2%	0%	0%	10%	17%	16%
Murcia	7%	9%	2%	0%	4%	0%	0%	11%	13%	24%
Navarra	23%	15%	8%	0%	0%	0%	0%	4%	12%	4%
País Vasco	19%	17%	13%	22%	2%	0%	0%	7%	15%	13%
Comunidad Valenciana	17%	24%	12%	23%	5%	0%	0%	17%	11%	21%

A primera vista, se distingue que existe una heterogeneidad en los enfoques metodológicos y metodologías declaradas. Al respecto, se debe precisar que la aparición de las metodologías expresadas en las GD no es algo frecuente pues, en muchas de ellas, no se declaran como tal. En su defecto, las GD reflejan etiquetas genéricas referentes a enfoques generales propiamente.

De los datos se desprende que las metodologías más empleadas en todas las comunidades autónomas son: estudios de caso, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos. La elección de estos métodos se relaciona con el paradigma imperante en este momento en la educación y con algunas de las modalidades organizativas reportadas anteriormente. Así, estos métodos son los propicios para cumplir con los objetivos trazados en las universidades, esto es, el desarrollo de competencias (Rodríguez, 2011).

Los enfoques metodológicos con mayor grado de aparición son: colaborativas, cooperativas y participativas. Cabe destacar la aparición de la etiqueta *constructivista*, en al menos 12 de las 17 comunidades. Si bien su aparición es baja, no más del 10%, resulta llamativa la inclusión de una corriente pedagógica en lugar de un enfoque metodológico. Del mismo modo, resulta curiosa la inclusión de las etiquetas *métodos flexibles* o *abiertos*. Si bien estas solo se mencionan en las comunidades de Aragón y Cataluña se trata de una etiqueta sin referencias claras previas en la literatura.

En el Tabla 5, se presentan las diferentes técnicas didácticas que se declaran en las GD.

Tabla 5. Técnicas mencionadas en las GD según comunidad autónoma

Técnicas									
Comunidad autónoma	Foro	Debate	Dramati-zación	Confe-rencia	Diario	Video-forum	Visitas	Brains-torming	Mapas conceptuales
Andalucía	13%	42%	2%	8%	3%	5%	4%	1%	2%
Aragón	5%	40%	5%	10%	0%	5%	0%	0%	10%
Asturias	20%	35%	0%	5%	10%	5%	10%	0%	0%
Baleares	17%	37%	0%	11%	0%	3%	6%	3%	0%
Canarias	9%	47%	0%	6%	0%	3%	3%	0%	0%
Cantabria	14%	36%	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%
Castilla y León	10%	41%	0%	5%	4%	2%	3%	1%	1%
Castilla La Mancha	7%	33%	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%
Cataluña	12%	32%	1%	2%	1%	2%	4%	2%	1%
Extremadura	5%	40%	0%	0%	0%	5%	0%	5%	0%
Galicia	15%	31%	3%	2%	2%	6%	6%	2%	5%
La Rioja	0%	25%	0%	10%	0%	0%	5%	0%	5%
Madrid	12%	30%	3%	5%	2%	4%	4%	3%	2%
Murcia	11%	44%	2%	2%	4%	4%	2%	0%	2%
Navarra	8%	54%	15%	4%	4%	12%	8%	0%	8%
País Vasco	4%	24%	0%	4%	4%	6%	4%	2%	2%
Comunidad Valenciana	13%	40%	1%	1%	4%	5%	4%	5%	1%

Como se observa en la Tabla 5, el debate es la única técnica que se menciona más del 24% en todas las comunidades. Igualmente, el foro es otra técnica que se utiliza en la mayoría de las comunidades, excepto

en La Rioja. La conferencia también se emplea casi de forma prototípica, aunque en porcentajes de aparición menores en comparación con las otras técnicas. Así, puede inferirse que la mayoría de las técnicas prototípicas son aquellas que permiten establecer y mejorar la comunicación entre los diferentes actantes del proceso enseñanza-aprendizaje (Rizo et al., 2018).

De igual modo, existen algunas técnicas como dramatización, diario, video-forum, visitas o mapas conceptuales que, si bien no tienen un amplio despliegue en todas las comunidades, si destacan con porcentajes cercanos al 10%. Por su parte, la técnica de *brainstorming*, técnica ampliamente identificada en la literatura (Legaz et al., 2017), no parece tener influencia en las facultades de educación españolas. Finalmente, destacar que las comunidades de Murcia, Valencia y Cataluña resultan ser las más proclives a la variedad metodológica.

En la Tabla 6, se exponen los diferentes recursos que los docentes declaran emplear en las GD. Los recursos impresos son aquellos más recurrentes en las comunidades. No obstante, los audiovisuales son los más utilizados en términos de porcentajes, puesto que, si bien no se emplean en Castilla y La Mancha, en el resto alcanzan valores superiores a los impresos. Con respecto a los recursos menos utilizados, identificamos a los manipulativos en Andalucía y Cataluña (1%).

Tabla 6. Recursos didácticos mencionados en las GD según comunidad autónoma

Recursos					
Comunidad autónoma	Impresos	Audiovisual	Sonoro	Digitales	Manipulativos
Andalucía	17%	21%	4%	11%	1%
Aragón	5%	25%	10%	10%	0%
Asturias	20%	35%	15%	25%	0%
Baleares	26%	29%	3%	9%	0%
Canarias	6%	31%	6%	16%	0%
Cantabria	7%	14%	0%	0%	0%
Castilla y León	15%	19%	3%	15%	0%
Castilla La Mancha	13%	0%	0%	13%	0%
Cataluña	14%	15%	4%	11%	1%
Extremadura	15%	20%	5%	10%	0%
Galicia	26%	26%	5%	15%	0%
La Rioja	20%	25%	0%	5%	0%
Madrid	21%	30%	6%	20%	0%
Murcia	16%	13%	0%	22%	0%
Navarra	12%	27%	4%	15%	0%
País Vasco	19%	23%	6%	19%	0%
Valencia	19%	16%	1%	13%	0%

De los resultados destaca que las comunidades que poseen mayor diversificación de actividades son Andalucía y Cataluña, pues en ella se emplean todos los recursos identificados. Situación opuesta es la de Castilla y La Mancha y Cantabria, ya que en ellas se emplean menos recursos que en el resto.

Finalmente, en la Tabla 7, se exponen las actividades más reseñables que han sido declaradas en las GD.

Tabla 7. Actividades mencionadas en las GD según la comunidad autónoma

Actividades									
Comunidad autónoma	Escriturales	Unidades Didácticas	Lectura	Estudio de Caso	Análisis documental	Presentaciones	Examen	Comentario de texto	Búsqueda bibliográfica
Andalucía	44%	9%	31%	18%	18%	38%	23%	5%	4%
Aragón	35%	10%	25%	20%	15%	60%	30%	5%	0%
Asturias	29%	5%	38%	29%	19%	24%	5%	5%	10%
Baleares	40%	3%	49%	23%	17%	37%	23%	6%	0%
Canarias	38%	3%	47%	19%	19%	47%	28%	6%	3%
Cantabria	11%	7%	39%	18%	4%	21%	29%	4%	4%
Castilla y León	41%	3%	40%	18%	23%	48%	33%	3%	2%
Castilla La Mancha	40%	13%	20%	20%	0%	33%	13%	13%	7%

Comunidad autónoma	Actividades								
	Escriturales	Unidades Didácticas	Lectura	Estudio de Caso	Análisis documental	Presentaciones	Examen	Comentario de texto	Búsqueda bibliográfica
Cataluña	38%	5%	40%	24%	16%	30%	24%	2%	0%
Extremadura	40%	5%	40%	20%	5%	45%	20%	0%	5%
Galicia	34%	14%	40%	23%	20%	31%	20%	0%	0%
La Rioja	40%	0%	50%	35%	40%	35%	30%	10%	0%
Madrid	30%	7%	36%	25%	17%	30%	32%	6%	3%
Murcia	42%	4%	40%	27%	29%	44%	18%	4%	9%
Navarra	42%	8%	42%	19%	31%	42%	27%	4%	0%
País Vasco	30%	9%	37%	22%	24%	37%	15%	6%	0%
Valencia	39%	4%	42%	25%	18%	33%	20%	4%	4%

En la tabla 7, se puede observar que las actividades escriturales, de lectura y las presentaciones son las prototípicas en todas las comunidades (además de otras que implican comparable actividad metacognitiva como comentarios de texto, análisis documental o revisiones bibliográficas). En líneas similares, aunque con menor porcentaje, se encuentran los estudios de caso y los exámenes. Respecto a este último, llama la atención que en todas las comunidades se haya comenzado a emplear esta actividad para acreditar las competencias y habilidades de los estudiantes.

A su vez, resulta llamativo que las unidades didácticas, género académico y profesional básico en el ámbito educativo, obtengan una recurrencia baja, a pesar de referenciarse en la totalidad de las comunidades (salvo en La Rioja).

4. Conclusiones

Actualmente no existe una práctica metodológica ideal, todo depende de diversos factores (resultados de aprendizaje, estudiantes, profesorado, contexto, entre otros). Tanto es así que algunos autores señalan que “la mejor metodología es, en realidad, una combinación de metodologías” (Fortea, 2019, p.10). En este sentido, la literatura actual revela la eficacia de aquellos enfoques centrados en el desarrollo de competencias, situándolas como generadoras de aprendizajes más significativos (Hernández et al., 2020). El análisis aquí presentado, no parece identificar un uso generalizado de metodologías de carácter activo.

Del análisis, hemos determinado que el modelo organizativo más empleado es el tipo teórico-práctico, con la clase magistral como prototípica y la práctica como subsidiaria. En esta línea, el Real Decreto 822/2021 señala que “la clase magistral debe compartir protagonismo con otras estrategias y formas de enseñar y aprender” (p.5). Por su parte, el programa Docencia de la ANECA (2021) subraya el carácter «excelente» de metodologías activas que respondan a las necesidades del estudiantado, asentadas en la motivación y la autodirección de su progreso. Por otro lado, en cuanto a los enfoques metodológicos, muchas de las GD no los declaran. Respecto a las que sí lo hacen, esta declaración se realiza por medio de etiquetas convencionales y generales, siendo muy pocas las que mencionan una metodología concreta (dificultando identificar una concreción metodológica). A pesar de lo anterior, los enfoques metodológicos más mencionados responden a tendencias actuales. Ahora bien, lo que ocurre con el resto de categorías investigadas resulta interesante, pues no se observa un continuum entre estas y el enfoque declarado. De esta manera, los enfoques con predominancia activa no se condicen con las técnicas, actividades y recursos prototípicos en ellos (salvo debate o foro). En esta línea, los recursos y actividades más identificadas siguen correspondiendo a visiones más tradicionales (por ejemplo, labores de lectura o escritura).

Por todo lo anterior, en esta investigación se evidencia que ocasionalmente las GD mencionan un enfoque o una metodología, sin embargo, estos no se concretan mediante técnicas, recursos ni actividades alineados. En esta línea, se refleja que existe una distorsión entre los conceptos de paradigmas, enfoques, metodologías y técnicas.

Con respecto a las variables grado académico y comunidades autónomas, se han observado algunas diferencias y similitudes. Así, respecto la primera, se observa una sinergia entre el grado de Educación Infantil y Primaria. Por otro lado, en cuanto a las comunidades, se ha establecido que Andalucía, Valencia, y Castilla y León denotan una gran diversificación de disposiciones didácticas, a diferencia de lo que ocurre con Aragón, La Rioja, Extremadura y Asturias. Si bien por estos resultados no se pueden establecer patrones ideológicos ligados a los tintes políticos de gobernanza, se observan prototipicidades y similitudes entre las GD de grados diferentes, pero de la misma universidad. Por ello, en futuras investigaciones sería interesante incluir como una variable la universidad en la que se produce la GD, pues así se podría indagar en posibles patrones transmitidos por las casas de estudio y sus tradiciones.

Entre las limitaciones de la investigación cabe resaltar dos aspectos fundamentales. Por un lado, se trata de unos resultados generalizables, pero dentro de un margen de error del 5%. Por otro lado, el género pudiera ofrecer una distancia entre lo que se expresa en la GD y lo que posteriormente se lleva a cabo. No obstante, y a este respecto, como línea futura se proyecta trabajar en un análisis contrastivo con la voz del profesorado, es decir, de los productores de las guías. Una mirada cualitativa pudiera ayudar a descifrar ciertas interrogantes que perduran tras el análisis.

5. Referencias bibliográficas

- Alba, C., y Carballo, R. (2005). Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación. *Revista de Educación*, (337), 71-97.
- Amo, E., Jareño, F., Lagos, M.G., y Tobarra, M.Á. (2014). Las nuevas metodologías docentes y su repercusión en los planes de estudio. *Innovar*, 24(54), 231-249. <https://doi.org/10.15446/innovar.v24n54.46757>
- ANECA (2021). Programa Docencia. Recuperado de: <https://www.aneca.es/web/guest/home>
- Arnáiz, C.M., y Bernardino, A.C. (2013). Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas. *Revista de investigación Educativa*, 31(1), 275-293. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.153291>
- Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa, Diseño y Utilización de Medios para la Enseñanza*. Paidós.
- Camacho, M.I. (2018). Mentoría en educación superior, la experiencia en un programa extracurricular. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 86-99. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1999>
- Camps, A. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU: Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 17. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Carrión, R., Pérez, C., Flores, G., Zavala, Z., García, E., y Chihuan, P. (2022). El Podcast: un recurso virtual para el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *RISTI: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (46), 21-33. <https://doi.org/10.17013/risti.46.21-33>
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 1-17.
- De Pablos, J.M., Colás, M.P., López, G.A., y García-Lázaro, I. (2019). Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. Perspectivas desde la investigación educativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 59-72. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11177>
- Del Arco, I., Flores, O., y Silva, P. (2019). El desarrollo del modelo flipped classroom en la universidad: Impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 451-469. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.327831>
- Delgado, M., y Solano, A. (2015). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21.
- Fernández, M.D., y González, A.S. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-21.
- Fortea, M.A. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I.
- Galindo-Domínguez, H. (2018). Un meta-análisis de la metodología Flipped Classroom en el aula de Educación Primaria. *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, (63), 73-85. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.983>
- García, L. (2014). La Guía Didáctica. *Contextos Universitarios Mediados*, 14, 1-8.
- García-Pérez, Á., y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 19(1), 42-58.
- Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones*, 32, 261-333.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, R.C., y Infante, M.E. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y Educadores*, 20(1), 27-40. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.2>
- Hernández, D.J., Ortiz, J.J.G., y Abellán, M.T. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Hinojo, F.J., Mingorance, A.C., Trujillo, J.M., Aznar, I., y Cáceres, M.P. (2018). Incidence of the flipped classroom in the physical education students' academic performance in university contexts. *Sustainability*, 10(5), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su10051334>
- Jiménez, R., y Espinosa, I. (2019). Aprovechamiento del material manipulativo para fortalecer el pensamiento matemático en aula multigrado. *Educación y Ciencia*, (23), 513-529.
- Legaz, I., Gutiérrez, L., y Luna, A. (2017). Brainstorming como recurso docente para desarrollar competencia investigadora. *Revista iberoamericana de educación*, 74(1), 133-148
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>

- Menéndez, J.L., Gregori, E., y Arbesú, I. (2017). Discusión de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, 11(1), 1-24.
- Meza, P., Hurtado, J., & Velasco, E. (2023). Recursos de expresión de género en guías docentes del Grado de Educación Primaria de la Red Universitaria Española: un análisis a través de las áreas didácticas, comunidades autónomas y titularidad. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 39, 202339459732. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339459732>
- Micheli, P., Wilner, S.J., Bhatti, S.H., Mura, M., y Beverland, M.B. (2019). Doing design thinking: Conceptual review, synthesis, and research agenda. *Journal of Product Innovation Management*, 36(2), 124-148. <https://doi.org/10.1111/jpim.12466>
- Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C.J., Arias-González, V.B., y Fontal-Merillas, O. (2019). Recursos digitales y metodología didáctica en la formación inicial de docentes de Historia. *Comunicar*, 17(61), 45-56. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>
- Rizo, R., Savigne, A., y Rodríguez, Z. (2018). La conferencia como forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 32(2).
- Rodríguez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, (17), 83-103.
- Rodríguez, C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, (63), 29-41.
- Ruiz, M., y García, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 183-198. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>
- Salaburu, P., Haug, G., y Mora, J.G. (2011). *España y el Proceso de Bolonia, Un Encuentro Imprescindible*. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Silalahi, T.F., & Hutauruk, A.F. (2020). The application of cooperative learning model during online learning in the pandemic period. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 3(3), 1683-1691. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.33258/birci.v3i3.1100>
- Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>.
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98.