

La influencia de las guías docentes sobre el aprendizaje: un estudio cualitativo exploratorio sobre las percepciones de los estudiantes universitarios.

The influence of syllabi on learning: an exploratory qualitative study on the university students' perceptions.

Pedro Araújo Pinzón (pedro.araujo@uca.es) Autor de correspondencia

<https://orcid.org/0000-0001-5127-0092>

Departamento de Economía Financiera y Contabilidad. Universidad de Cádiz (España)

Aida Sánchez Sánchez (aida.sanchezsanchez@alum.uca.es)

Universidad de Cádiz (España)

José Manuel Sánchez Vázquez (josem.sanchez@uca.es)

<https://orcid.org/0000-0002-6182-5140>

Departamento de Organización de Empresas. Universidad de Cádiz (España)

María Luisa Vélez Elorza (maria.velez@uca.es)

<https://orcid.org/0000-0002-1267-0904>

Departamento de Economía Financiera y Contabilidad. Universidad de Cádiz (España)

<https://dx.doi.org/10.12795/EDUCADE.2023.i14.03>

RESUMEN: Los programas o guías docentes de las asignaturas son herramientas didácticas formalmente elaboradas con el objetivo de regir el desarrollo de la materia e informar y orientar a los estudiantes, constituyendo un importante instrumento para el desarrollo de la docencia basada en el aprendizaje. No obstante, pueden estar diseñadas de tal modo que presionen a los estudiantes, siendo más una herramienta de control que de aprendizaje, o de forma que faciliten el desarrollo de su aprendizaje.

El trabajo realiza un estudio exploratorio cualitativo en cinco asignaturas obligatorias de tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Cádiz, examinando las impresiones de los estudiantes acerca del efecto que las guías tienen sobre su proceso de aprendizaje. Los resultados sugieren que los programas deberían estar más orientados hacia el aprendizaje del estudiante, pues tan solo dos de las asignaturas muestran una clara orientación hacia el mismo. La evidencia muestra que los estudiantes demandan más claridad en la redacción de competencias y resultados de aprendizaje, una mayor vinculación con las actividades de evaluación y disponer de un cronograma detallado para el desarrollo de su proceso personal de aprendizaje. Por último, se observa que la forma de impartir la docencia influye en cómo la guía es interpretada por los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Percepción estudiantes; Guías docentes; Estudiantes universitarios; Aprendizaje centrado en el estudiante

ABSTRACT: Syllabi are didactic tools formally developed aiming to rule the development of the subject and to inform and guide students, therefore constituting an important instrument for the development of learning-based teaching. However, syllabi can be designed in such a way that they pressure or coercive students, being more a control tool than a learning one, or be designed to allow or facilitate the development of learning by students themselves.

The present research carries out an exploratory qualitative study in five compulsory subjects of the third year of the Degree in Business Administration of the University of Cádiz, examining the students' impressions about the effect that syllabi have on their learning process. Results suggest that syllabi should be more oriented towards student learning, since only two of the five subjects show a clear focus on student-centred learning. The evidence shows that students demand the skills and learning outcomes are written more clearly and are more aligned to evaluation activities, as well as having a detailed schedule that helps them in the development of their personal learning process. Lastly, results also suggest that the teaching style influences how the students interpret the syllabus.

KEYWORDS: Students perceptions; Syllabi; University students; Student-centred learning.

1. INTRODUCCIÓN

El enfoque en el estudiante como motor de su aprendizaje es uno de los elementos clave del EEES (Zabalza, 2011). Considerando el modelo centrado en el aprendizaje/alumno, una de las principales tareas del profesorado es la de crear un entorno de aprendizaje que favorezca la motivación e involucración de los estudiantes (Eccles & Roeser, 2011; Gargallo et al., 2014; Hornstra, Mansfield, Van der Veen, Peetsma & Volman, 2015). Para ello, los profesores¹ otorgan un sentido y orientación a sus interacciones personales con los estudiantes, se encargan de la organización de los espacios y tiempos, y del suministro de información al alumnado, así como de la gestión y orientación de sus actividades de aprendizaje (Monreal, 2005).

Para favorecer su involucración, uno de los elementos más importantes lo constituyen las relaciones entre profesores y estudiantes en el aula, identificándose diferentes estrategias de motivación o estilos de docencia que varían desde dos extremos (Gargallo, 2008; Reeve et al., 2014). Por un lado, una estrategia basada en el control, de manera que el profesor adopta únicamente su perspectiva, "presionando a los alumnos a pensar, sentir o comportarse de una manera concreta" (Reeve, 2009: 159). Por otro lado, una estrategia basada en conceder autonomía al estudiante, con la que el profesorado adopta la perspectiva del alumnado, ayudándoles a desarrollar su conducta motivacional y su capacidad para ser autónomos, dándoles la posibilidad de elegir entre varias opciones (Reeve, 2009). En este estilo se argumenta que se les debe ofrecer a los estudiantes "exigencias de manera clara, información explícita, oportunidades, retroalimentación, y una guía adecuada y efectiva para alcanzar los resultados esperados" (González, Conde, Díaz, García & Rico, 2018: 627), de tal modo que les ayuden a dirigir su aprendizaje independiente (Thomas, Hockings, Ottaway & Jones, 2015).

Otro importante instrumento para el desarrollo de la docencia basada en el aprendizaje lo constituyen los programas o guías docentes de las asignaturas (Sánchez-Báscos, Ruiz-Esteban & Pascual-Gómez, 2011). Concebidas con el objetivo de regir el desarrollo de la materia e informar y orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, son el elemento formal por antonomasia de orientación y guía al estudiante, y en este

¹ Atendiendo a la igualdad de género en el uso del lenguaje, se considera la forma masculina como forma genérica o neutra de expresión, como por ejemplo "profesor" o "alumno".

sentido tienen el potencial de colaborar en el diseño de entornos significativos de aprendizaje (Palmer, Bach & Streifer, 2014). Así, las guías docentes han cobrado especial relevancia como instrumentos de orientación y socialización para el alumno (Fink, 2012; Sulik & Keys, 2014) y las funciones que le han sido otorgadas han ido evolucionando. Actualmente, Harrington y Thomas (2018) destacan como principales la de ser herramientas de comunicación, planificación, motivación y apoyo al estudiante; de este modo, promueven el éxito de los estudiantes, a la vez que señalan sus obligaciones y lo que se espera de ellos durante el curso.

En España, la capacidad del profesorado para intervenir en el contenido de las guías docentes es relativamente reducida, ya que gran parte de la planificación viene predeterminada (Balteiro & Campos, 2014). La legislación establece los elementos sobre los que debe informar, y dentro de la normativa existente, conforme se fue requiriendo por el proceso de implantación del EES, las propias universidades han ido estableciendo las directrices para la elaboración de las guías de sus distintas titulaciones, elaborando manuales para ayudar a su confección, con la consiguiente homogeneización. Esto implica que la elaboración por parte del profesor deba realizarse a partir de la memoria verificada del Título, no pudiendo contravenirla. Adicionalmente a los contenidos, que ya conformaban el núcleo de los anteriores programas universitarios, los tres principales elementos de un programa docente son las competencias a desarrollar y los resultados de aprendizaje a conseguir por los estudiantes, las metodologías docentes a aplicar y el sistema por el que se va a evaluar si los estudiantes han conseguido los objetivos establecidos. A pesar del encorsetamiento al que está sometido el profesorado, en el diseño de las guías sí puede poner el énfasis en determinados elementos en detrimento de otros, suministrar más o menos detalles, redactar con diferentes tonos y argumentar o no las relaciones entre elementos; estos aspectos de su diseño en los que puede incidir el profesorado pueden marcar una diferencia crucial para la motivación del estudiante (Palmer et al., 2016).

Tal como señalan Denton y Veloso (2018), la primera impresión formada sobre la asignatura y el profesorado por medio de la guía tiene una fuerte repercusión sobre la motivación y las expectativas de los estudiantes. Sin embargo, esta influencia puede ser positiva o negativa (Ludy et al., 2016; Palmer, Wheeler & Aneece, 2016). De manera similar a los estilos de docencia, las guías también varían entre dos extremos: la centrada en la enseñanza del profesor y la centrada en el aprendizaje del estudiante (Ludy et al., 2016). En el primero, el programa obliga o fuerza el cumplimiento y el esfuerzo de los estudiantes. Como argumenta Singham (2007), estas guías más tradicionales se basan en el control, están repletas de normas y penalizaciones, y se enfocan en gestionar el cumplimiento y el trabajo del estudiante, aunque suelen omitir referencias claras a su aprendizaje. Este tipo de programas suelen asociarse a la idea de establecerlos como una especie de relación contractual entre profesorado-alumnado con el énfasis en los requerimientos, y en los comportamientos y actividades que el profesorado espera de los estudiantes en la asignatura (Ludy et al., 2016). En el segundo caso, el diseño de la guía docente se enfoca en resultar atractiva para el estudiante y permitirle comprender los resultados de aprendizaje a conseguir y así trabajar en su consecución; de este modo, repercute positivamente sobre la motivación de los estudiantes, incluso antes de entrar en el aula (Palmer et al., 2016), permitiéndoles o facilitándoles el desarrollo por sí mismos de su proceso de aprendizaje (Cullen et al., 2009).

La investigación sobre las guías docentes se ha enfocado principalmente en describir sus funciones y contenidos (Palmer, Bach & Streifer, 2014). Sólo recientemente se han ido publicando trabajos que argumentan las ventajas de las guías centradas en el aprendizaje (véanse, por ejemplo, Singham, 2007; Cullen et al., 2009; Ludy et al., 2016; Palmer et al., 2016; Richmond, Slattery, Mitchell, Morgan & Becknell, 2016) y ofrecen

orientaciones para su diseño (por ejemplo, Doolittle & Siudzinski, 2010; Richmond, 2016). Sin embargo, la literatura no ha examinado convenientemente las impresiones de los estudiantes acerca del efecto que las guías tienen sobre su proceso de aprendizaje (Lightner & Benander, 2018).

Esta necesidad de investigación se hace más evidente en un contexto como el español, donde –a pesar de que desde mediados de la primera década del presente siglo diversos trabajos han prescrito las características y elementos que deberían incluirse en las guías docentes (véanse como ejemplos Zabalza, 2004, o Monreal, 2005), y las universidades han ido publicando sus propios documentos con orientaciones para su elaboración– reciente evidencia muestra que, con carácter general, la guía docente se ha convertido en un instrumento más administrativo que didáctico (Álvarez-Pérez, López-Aguilar, Peña-Vázquez y González-Morales, 2019), no destacando por ser una guía del aprendizaje.

En línea con los estudios que señalan la relevancia actual de la investigación hacia los diversos elementos que favorecen el desarrollo de un proceso efectivo de aprendizaje (Santos y Garrido, 2015) y teniendo en cuenta que en la Educación Superior el tipo de guía docente que se diseña importa (Palmer et al., 2016), que el alumnado puede percibir de modo diferente al profesorado qué es lo importante y cómo les afecta (Keller, Marcis & Deck, 2014), y que los estudiantes son más influidos por su percepción subjetiva de su entorno de aprendizaje que por la objetividad del mismo (Kyndt, Dochy, Struyven & Cascallar, 2011), nos planteamos las siguientes cuestiones de investigación, en un entorno como el español en el que el diseño de las guías se caracteriza por su normalización y rigidez (Balteiro & Campos, 2014): por un lado, examinar si existen diferencias en el modo en el que, a pesar de la normalización de su contenido, los estudiantes universitarios perciben las guías docentes de distintas asignaturas; por otro lado, analizar qué elementos de su diseño influyen en la percepción por parte de los estudiantes universitarios de la guía docente como una herramienta de apoyo a su aprendizaje.

Para dar respuesta a estas dos preguntas de investigación y con la finalidad de conocer desde la perspectiva de los estudiantes universitarios cuál es su grado de conocimiento sobre la guía docente, cuáles son las características de diseño y los elementos más relevantes de la guía y cómo perciben la influencia de estos elementos sobre su aprendizaje en varias asignaturas se ha conducido un análisis cualitativo exploratorio en cinco asignaturas obligatorias del tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas de una misma Universidad. El desarrollo del estudio empírico se llevó a cabo en dos fases; en la primera se desarrolló un doble análisis de contenido de las guías, uno por parte de los estudiantes y otro por el equipo de investigación, y en la segunda fase se realizaron varias entrevistas y reuniones grupales de discusión con los estudiantes.

Los resultados muestran diferencias en la percepción de los estudiantes sobre las guías docentes y sugieren que los programas deberían orientarse más hacia el aprendizaje del estudiante. La evidencia muestra que se debería incidir en la redacción de competencias y resultados de aprendizaje de una manera más comprensible, en una mayor vinculación con las actividades de evaluación y en la disposición de un cronograma detallado para el desarrollo de su proceso personal de aprendizaje. Por último, se observa que el estilo de docencia del profesorado influye en cómo los estudiantes interpretan la guía.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación empírica

En el trabajo se lleva a cabo una investigación cualitativa de tipo exploratorio en cinco asignaturas obligatorias del tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Cádiz. En su desarrollo se han seguido los pasos recomendados por Rodríguez, Gil y García (1999).

Dado el objetivo del trabajo, se seleccionaron once estudiantes que habían cursado las asignaturas examinadas durante dicho curso; la selección tuvo en cuenta que sus rendimientos académicos en las asignaturas fueran heterogéneos a fin de evitar sesgos. En el desarrollo del estudio empírico, primeramente, se llevó a cabo un doble análisis de contenido. Por un lado, los autores examinaron los aspectos más formales de las guías docentes de las cinco asignaturas. Por otro lado, dos equipos de estudiantes analizaron en paralelo las guías en sus aspectos más relacionados con un enfoque hacia el aprendizaje, de acuerdo con la orientación y rúbrica sugerida por Palmer et al. (2014); para ello, se les instruyó convenientemente y se les facilitó el material necesario para dicho análisis.

Posteriormente, se entrevistó a los once alumnos y se llevaron a cabo cuatro reuniones grupales de discusión con los estudiantes. Todas las entrevistas y reuniones fueron presenciales, semiestructuradas y con preguntas de temática abierta para que libremente pudieran dar su opinión y argumentarla (Fontana & Frey, 1994); esto se reforzaba por el hecho de que la entrevistadora era una alumna becaria que ya había superado las asignaturas examinadas, sin que los profesores interactuaran de forma directa con los entrevistados. Los datos recogidos fueron analizados en un proceso continuo e iterativo que implicó ajustar el inicial protocolo para añadir nuevas cuestiones que surgieron de respuestas inesperadas o de temas emergentes. Para garantizar la fiabilidad de las interpretaciones e impresiones, todas las entrevistas y reuniones –de aproximadamente 30-40 minutos– se grabaron y transcribieron posteriormente, y la entrevistadora realizó anotaciones adicionales durante las entrevistas.

2.2. Análisis de los datos

La naturaleza narrativa y polisémica de los datos recogidos motivó la realización de un análisis cualitativo inductivo, en el que las categorías se determinaron siguiendo la aproximación inductiva general sugerida por Thomas (2006). En primer lugar, se prepararon los datos del análisis de contenido de las guías docentes y de las transcripciones; posteriormente, los investigadores leyeron los datos y, una vez que adquirieron un claro sentido de las percepciones de los estudiantes dentro del contexto de las asignaturas (Huberman & Miles, 1994), esos datos fueron cuidadosamente analizados para comprender áreas de significado. La posterior etapa se enfocó en la determinación de categorías y subcategorías significativas por medio de la detección de patrones en los datos (Corbin & Strauss, 1990; Thomas, 2006).

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de contenido de las guías docentes

Atendiendo a la memoria del Título, todas las guías docentes coinciden en estructura y elementos, aunque difieren en sus características formales (ver Tabla 1). Cada una de las cinco asignaturas cuenta con seis créditos en el Plan de Estudios y todas prevén que

La influencia de las guías docentes sobre el aprendizaje.

el alumno dedique los mismos porcentajes de tiempo a la asistencia a las sesiones teóricas y prácticas (siendo 150 horas el tiempo medio estimado de trabajo del estudiante para superar la asignatura). Las asignaturas A y B son las que más tiempo del estudiante estipulan para su estudio autónomo y no obligan a la asistencia a clase, aunque difieren en el peso otorgado a la calificación de los exámenes. En sentido contrario, las asignaturas C y D son las que menos porcentaje de tiempo contemplan para dicho trabajo autónomo y exigen la asistencia, si bien evalúan la participación activa en el aula; asimismo, son las asignaturas que incluyen un mayor número de competencias en su ficha docente, en particular de competencias generales.

Tabla 1. Características formales de las guías docentes.

Elementos	Asignatura				
	A	B	C	D	E
Porcentaje de tiempo del estudiante previsto para cada actividad formativa					
Sesiones de teoría y práctica	32,0%	32,0%	32,0%	32,0%	32,0%
Estudio autónomo del alumno	48,0%	48,0%	38,7%	38,7%	47,3%
Actividades de tutorías	4,0%	4,0%	4,0%	4,0%	2,7%
Actividades de evaluación	4,0%	4,0%	2,7%	2,7%	4,0%
Trabajos en grupo	9,3%	12,0%	20,0%	13,3%	6,7%
Trabajos individuales	2,7%	0,0%	0,0%	6,7%	5,3%
Seminarios	0,0%	0,0%	2,7%	2,7%	2,0%
Ponderación de las actividades evaluativas					
Asistencia a clase	---	---	Oblig.	Oblig.	Oblig.
Participación activa en el aula	---	10%	10%	20%	5%
Realización de actividades en el aula	25%	---	30%	10%	5%
Trabajos en grupo	10%	10%	---	10%	5%
Trabajos individuales	5%	---	---	10%	5%
Seminarios	---	---	---	---	5%
Exámenes	60%	80%	60%	60%	75%

De acuerdo con las percepciones de los estudiantes, los programas difieren en el enfoque hacia su aprendizaje. La Tabla 2 muestra las puntuaciones medias otorgadas a las características de cada guía de acuerdo con los criterios de Palmer et al. (2014).

Tabla 2. Características percibidas de las guías docentes de acuerdo con Palmer et al. (2014).

Criterios	VM	Enfoque de la asignatura				
		Aprendizaje ←			→ Contenido	
		A	C	E	D	B
Objetivos de aprendizaje (significatividad, claridad, ...)	12	9,00	9,00	7,50	6,00	6,00
Actividades de evaluación del aprendizaje (alineación con objetivos, claridad, secuencia adecuada, ...)	16	12,50	11,00	8,50	7,00	9,50
Programación	6	4,50	1,50	1,50	0,00	3,00
Entorno del aula (tono, motivación, confianza, organización de la guía, ...)	12	8,50	8,50	5,00	5,50	3,50
Actividades de aprendizaje (alineación con objetivos y evaluación, compromiso, ...)	12	9,50	9,50	7,00	8,50	4,00
Puntuación total	58	44,00	39,50	29,50	27,00	26,00
Tipo de enfoque:		Enfoque	Enfoque	Enfoque	Enfoque	Enfoque
[0-18]: contenidos		hacia el	intermedio	intermedio	intermedio	intermedio
[19-40]: intermedio		aprendizaje	orientado al			
[41-58]: aprendizaje			aprendizaje			

VM: valor máximo según Palmer et al. (2014).

Los datos recogidos en la tabla sugieren que la asignatura A es la única que se percibe por el alumnado como plenamente enfocada hacia su aprendizaje, mientras que el resto presenta enfoques intermedios; no obstante, para la asignatura C la percepción

media es de una mayor orientación hacia el aprendizaje que las otras tres, que muestran valores similares.

3.2. Resultados de las entrevistas y reuniones grupales

Aunque existía un marco previo guiado por el protocolo de las entrevistas, se elaboró una tabla para organizar y reducir los datos dentro de las categorías que emergieron en un primer análisis; los temas comunes en las celdas de la tabla se examinaron para detectar patrones en los datos lo que ayudó a delimitar categorías (Corbin & Strauss, 1990). Tras las subsecuentes revisiones (Thomas, 2006), se definieron subcategorías transversales (Tabla 3) para las cinco asignaturas que permitieran centrar el análisis.

Tabla 3. Categorías y subcategorías emergentes.

Categorías	Subcategorías
Guía Docente	Conocimiento acerca de la Guía Docente
Competencias	Desarrollo de competencias y evaluación
Metodologías docentes	Sesiones teóricas y prácticas: coordinación Exámenes/pruebas parciales y trabajos fuera del aula Asistencia y participación Seminarios y tutorías colectivas
Desarrollo del trabajo	Desarrollo del trabajo en el aula Disponibilidad de fechas e información de interés

3.2.1. Conocimiento acerca de la guía docente

Todos los entrevistados son conocedores de la existencia de una guía docente donde se reflejan los aspectos relevantes de las distintas asignaturas, si bien la mayoría afirman esperar a la presentación del primer día para conocerlos. Un estudiante destaca que *“con la presentación del primer día, considero que obtengo la información suficiente acerca del contenido de la guía docente”*. Tan solo dos alumnos refieren que acceden a ella con anterioridad para conocer el sistema de evaluación y los contenidos de la asignatura.

Según los estudiantes, todos los profesores en el primer día de clase basan la presentación en el contenido del programa docente, destacando el sistema de evaluación y el peso de las distintas metodologías que recoge la evaluación de la asignatura. Además, para los estudiantes estos son los apartados de mayor importancia: *“Accedo a la guía docente a lo largo del cuatrimestre para dudas relacionadas con el sistema de evaluación principalmente”*. El sistema de evaluación es el apartado que el alumnado percibe unánimemente con mayor efecto sobre su aprendizaje y que más influencia su grado de preparación y estudio. Con relación a los otros aspectos recogidos, no hubo la misma unanimidad en las respuestas. En cuanto a la bibliografía, algunos afirman que no la consultan, sino que se rigen por los materiales dados por el profesorado. Por el contrario, dos estudiantes afirmaron consultar la guía para conocer la bibliografía cuando se trata de asignaturas teóricas o ante la realización de trabajos en grupo para los que se necesita profundizar en los contenidos.

3.2.2. Competencias

Todos los estudiantes participantes afirmaron que no se fijan en si habían adquirido o desarrollado las competencias recogidas en la guía tras la superación de la asignatura. Algunos lo justifican argumentando que el propio profesorado hace que el sistema de evaluación sea lo que prime para decidir si han superado la asignatura o no. Atendiendo a sus impresiones, *“los alumnos obviamos las competencias de la guía”*

docente porque no consideramos que esto nos vaya a influir en la nota de la asignatura y además pensamos que los profesores no lo valorarán”, o “mientras el modelo de asignaturas se centre en aprobar exámenes, la mayoría de los alumnos no seremos capaces de identificar si las competencias requeridas han sido o no adquiridas”. Algunos estudiantes consideran que no entienden la nomenclatura aplicada y que no se les explica su significado.

No obstante, dos estudiantes afirmaron que consideran algunas competencias adquiridas: *“puedo llegar a ser capaz de identificar que he adquirido algunas competencias; sobre todo aquellas relacionadas con los trabajos en grupos” o “soy capaz de identificar la adquisición de competencias en asignaturas más prácticas que requieren actividades como presentaciones orales”.*

3.2.3. Metodologías docentes

En esta categoría es donde los estudiantes se extendieron más en sus comentarios, destacando las siguientes subcategorías.

3.2.3.1. Sesiones teóricas y prácticas

Las percepciones diferían en gran medida dependiendo de la asignatura. En general, las clases teóricas consistían en lecciones magistrales. Sin embargo, en cuanto a las clases prácticas, en determinadas asignaturas se fomentaba una mayor autonomía de los estudiantes, ya que por equipos de trabajo iban realizando actividades sin la participación de los profesores, que tan solo se acercaban a los grupos para guiar y orientar; en otras, eran sesiones en las que el profesorado iba dirigiendo al grupo completo y entre todos iban realizando las actividades, dejando una pequeña parte de la sesión al trabajo por grupos.

“En el caso de la asignatura [D] y la asignatura [B], en las clases prácticas el profesor va resolviendo las actividades en grupo, ya que, en el caso de la asignatura [B], no se tratan de clases prácticas en sí, sino de la resolución de ejercicios, debiendo los alumnos traer los ejercicios hechos de casa”.

Asimismo, los estudiantes consideran que las sesiones teóricas y prácticas de las asignaturas han estado mayoritariamente coordinadas. En algunas asignaturas, en las clases prácticas se aplicaban directamente los contenidos aprendidos en las sesiones de teoría. Para una alumna *“la asignatura [C] es la que mejor está coordinada ya que tras la explicación de los contenidos teóricos se tienen sesiones prácticas de aplicación de los mismos”* y para otro *“la asignatura [A] se encuentra bien coordinada, siendo las clases prácticas útiles para el entendimiento de los contenidos teóricos”.* Este ritmo de trabajo ayudaba a los estudiantes a autoevaluarse acerca de los contenidos teóricos.

3.2.3.2. Exámenes/pruebas parciales y trabajos fuera del aula

La realización de pruebas parciales se considera como uno de los elementos metodológicos que más influencia el desarrollo académico del alumnado; en particular, se perciben como un elemento positivo *“un examen parcial me ayuda y ‘obliga’ a llevar la asignatura al día, además de darme la posibilidad de cometer errores que pueden solucionarse en el examen final”*, que, además de ser un incentivo por aprobar, ayuda a motivarles para llevar la asignatura al día.

En todas las asignaturas analizadas los estudiantes debieron realizar trabajos grupales. Todos coinciden en que los trabajos les resultaban útiles cuando se relacionaban con

contenidos de las asignaturas, además que ayudan a fomentar la cooperación. Sin embargo, en determinadas asignaturas sintieron que algunos trabajos les consumían muchas horas de esfuerzo para poca puntuación, desmotivándoles. Por ejemplo: *“la existencia de demasiados trabajos en grupo en las asignaturas [D y E] que nos suponían un gran esfuerzo y una pérdida de tiempo para la realización de otras actividades”*.

En cuanto a los trabajos individuales, consideran que estos ponen a prueba a uno mismo, aunque en determinadas ocasiones suelen ir comparando los trabajos de manera que se convierte en algo parecido a un trabajo en grupo. Tan solo un estudiante afirma que *“prefiero la realización de trabajos individuales frente a trabajos en grupo porque me gusta trabajar individualmente sin tener que depender de nadie”*, mientras que, por ejemplo, otro estudiante indica que *“me gustan los trabajos en grupo que están más orientados a la realidad”*.

Distinguiendo entre asignaturas, los estudiantes perciben que la realización de parciales y trabajos les facilita su aprendizaje en las asignaturas A y C, favoreciendo la adquisición de los conocimientos; un estudiante afirma que *“cuando llegué al examen final de la asignatura [A] no estudié apenas porque con los trabajos y cómo se nos había preparado en la asignatura ya iba con los conocimientos suficientes”*.

Sin embargo, para las asignaturas B y E esto se percibe como algo intermedio entre lo facilitador y lo coercitivo: determinadas actividades realizadas facilitan aprobar la asignatura, pero en otras los estudiantes se sentían presionados en cuanto a tiempo de realización o extensión excesiva de los trabajos para la puntuación que les correspondía por ello (*“La valoración de los trabajos es muy poca [...] no veo bien que se nos exija un trabajo de 10 páginas para tan poca puntuación”*). En el caso de la asignatura D, este elemento presenta una percepción general de control.

3.2.3.3. Asistencia y participación en el aula

El control de asistencia se percibe como un elemento negativo para el aprendizaje en dos de las tres asignaturas que lo exigen (C, D y E, véase la Tabla 1). No todos los estudiantes que acuden a clases de forma obligatoria muestran interés por la asignatura, lo que perjudica al resto de compañeros. Un estudiante siente

“una desmotivación hacia aquellas asignaturas que nos obligan a los alumnos a asistir a clases, como son las asignaturas [D y E], restando tiempo para poder asistir a clases que no puntúan la asistencia ya que, ante la imposibilidad de asistir a todas, tenemos que dejar de hacerlo en esas últimas que son las asignaturas [A y B]”.

En las asignaturas A y B, cuyo sistema de evaluación no exige asistencia obligatoria, a los estudiantes les agrada que se les conceda autonomía para decidir libremente si asistir o no. También se percibe como un elemento facilitador del aprendizaje en la asignatura C, a pesar de que su sistema obliga a la asistencia: *“[...] en la asignatura [C] sí era obligatoria, pero al ir a clase me enteraba de la asignatura y prácticamente cuando tenía que estudiar era un repaso”*. En cambio, la percepción cambia para las asignaturas D y E, donde sí se percibe como un mecanismo de presión por la obligatoriedad de asistencia recogida en su sistema de evaluación.

Con respecto a la participación, en general, los estudiantes consideran que les ayuda a desarrollar competencias al tener que expresar su opinión ante un colectivo, *“es positivo que se exija una participación de los alumnos para que nos ayude a perder el miedo”*, aunque *“la participación debería estar orientada en premiar a aquellas personas que participen, pero no en penalizar a aquellos que no lo hagan”*.

3.2.3.4. Seminarios y tutorías colectivas.

No es una metodología percibida como influyente en su aprendizaje. La mayoría no suele hacer uso de las tutorías colectivas, prefiriendo las individuales: *“las tutorías individuales exigen un mayor grado de preparación del alumno en cuanto al planteamiento de dudas, y pienso que sentimos además un mayor trato personalizado en relación con las tutorías colectivas”*. Tan solo un alumno señaló que las tutorías colectivas le servían de utilidad porque le ayudaban a resolver dudas, si bien hubo unanimidad en indicar que deben enfocarse en aspectos relacionados con la parte práctica de la asignatura: *“son útiles cuando se tratan aspectos concretos de las asignaturas, que puedan ser de ayuda para el estudio, no para dudas genéricas”*.

Con respecto a los seminarios, consideran que se debería propiciar una mayor participación para motivar la asistencia (*“no siento un feedback entre el ponente y los alumnos cuando asisto a la mayoría de los seminarios”*), además de preferir su no inclusión en el sistema de evaluación.

3.2.4. Desarrollo del trabajo

3.2.4.1. Desarrollo del trabajo en el aula

Para todos los estudiantes participantes en el estudio, el trabajo en el aula se considera facilitador de su aprendizaje en las asignaturas A y C donde se fomenta una mayor autonomía, y en menor medida para la E, puesto que, a pesar de la autonomía dada por los docentes, el ritmo era precipitado por la cantidad de actividades a realizar en poco tiempo, algo que en ocasiones se consideraba como estresante. Para las asignaturas B y D, el ritmo de trabajo se basaba en una menor autonomía y mayor control, dirigiendo el profesorado las sesiones de manera grupal, si bien en la asignatura B les ayudaba a desarrollar los contenidos, y en la D, de modo similar a la asignatura E, las sesiones estaban cargadas de demasiados contenidos y actividades a realizar: *“En la asignatura [D] el profesor era quien iba resolviendo las prácticas, por lo que nosotros después solos [...] no sabíamos bien cómo tratarlas”, o “Había [dos] asignaturas con demasiados contenidos [...] por lo que se podrían adaptar a ciertos temas principales”*.

Así, la amplia extensión del temario se identifica en algunas asignaturas como un factor negativo, pues el desarrollo y el ritmo de las últimas sesiones fue excesivamente apresurado para poder impartir todo el contenido propuesto. Por este motivo, afirman no haber podido aprender por igual los últimos temas, que se impartieron de manera rápida y pasajera, y, por tanto, el posterior esfuerzo realizado fuera del aula para afianzar los contenidos tuvo que ser mayor.

Además, el estilo de docencia del profesorado surgió de las entrevistas como un tema de importancia, fuertemente asociado al trabajo en el aula desarrollado según el programa docente: *“Uno de los factores que me influyen mayormente como alumno son los propios profesores, ya que dependiendo de su forma de llevar la clase se verán las asignaturas de una manera u otra”*. Por ejemplo, en la asignatura D, el profesorado impartía la clase con un estilo basado poco en las relaciones informales, mientras que en la A el estilo estaba más basado en las relaciones informales: *“en la asignatura [D] el profesor llegaba, daba la clase y se iba. Sin embargo, en la asignatura [A] te lo explicaba una y otra vez” o “en la asignatura [A] el profesor preguntaba qué habíamos dado el día anterior”*.

De manera general, sin mencionar asignatura alguna, un alumno afirma que *“Hay profesores que por más que te pregunten tienen una manera de dar la docencia que*

no agrada a toda la clase y por eso [...] no funciona nada que me pregunten [...] y me va a agobiar más". Otro estudiante sugiere que "Creo que está dentro de su trabajo preocuparse por el desarrollo del aprendizaje de los alumnos", aunque alguno cuestiona la importancia de las relaciones informales entre el profesorado y el alumnado fuera del aula: "Está bien preguntar, pero valoro más la docencia, [...] Veo más importante que [los] alumnos estén satisfechos y entiendan a que esté pendiente de saber cómo les va".

3.2.4.2. Disponibilidad de fechas e información de interés

La disponibilidad de información y fechas de interés a través del Campus Virtual del que disponen las cinco asignaturas –mediante cronogramas, noticias por el correo, foros, ...– se percibe por los estudiantes como un elemento facilitador del aprendizaje, pues así pueden planificarse con antelación: *"si desde el primer día de curso me dicen las fechas [...] me puedo organizar"*. No obstante, mientras que determinados estudiantes creen suficiente que les faciliten esa información a principios de curso –otorgándoseles una autonomía para que se organicen de manera individual–, otros consideran que sería necesario que se les aportara de manera paulatina, a medida que fuera necesario ir recordando las fechas de interés próximas. La asignatura que ofrece dicha información es A, incluyendo un cronograma desde principios de curso donde se especifican los contenidos a tratar en cada sesión y las fechas de entrega de trabajos, relaciones de prácticas, ... (*"la existencia del cronograma en la asignatura [A] me fue de gran utilidad para el desarrollo y superación de la asignatura"*).

En cuanto a las asignaturas B, C y E, los estudiantes indican que conocen desde principios de curso las fechas de interés de entrega de los trabajos realizados, pero no se les especifica la fecha concreta ni qué contenido se imparte en cada sesión. Con respecto a la asignatura D, afirman no conocer con anterioridad los plazos de entrega ni los contenidos. Un estudiante argumenta un caso concreto ocurrido ya que *"en la asignatura [D] se dio el caso de que al final de curso tuvieron que ir rápido los temas y [al no existir cronograma], quien no fue ese día se lo perdió"*.

Los estudiantes expresaron su deseo de que la guía docente incluyera, de manera obligatoria para cada asignatura, un calendario donde se especificaran los contenidos y actividades de cada sesión y las fechas de entregas de trabajos, seminarios y exámenes si los hubiera. Consideran que se trataría de un elemento de autocontrol para poder llevar las asignaturas de manera autónoma y poder organizarse y planificarse con mayor efectividad: *"[...] un cronograma obligatorio en todas las asignaturas como parte de la guía docente permite una mayor planificación del alumno y transparencia de la propia asignatura"*. Además, todos los estudiantes solicitan que este cronograma venga acompañado de una mejor coordinación de todas las asignaturas, de manera que no les coincidan en una misma semana exámenes y trabajos de diferentes asignaturas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque los resultados de la investigación cualitativa realizada deben tomarse con cautela, de acuerdo con la literatura los hallazgos sugieren que uno de los factores que más incide a la hora de determinar la influencia del profesorado sobre el aprendizaje es su rol en el aula. Sin embargo, a pesar de los argumentos acerca de la necesidad de otorgar a los estudiantes un papel más relevante y autónomo en el aula para que sean capaces de desarrollar su aprendizaje, sobre todo en cursos superiores (Zabalza, 2011), la evidencia sugiere diferencias entre estudiantes y asignaturas con respecto a si la preferencia por un papel más controlador por parte del profesorado –que les vaya guiando poco a poco durante el semestre– o uno en el que otorgue más autonomía a los estudiantes para aprender a enfrentarse a lo que les espera cuando salgan al

mercado laboral. La existencia de diferencias entre asignaturas podría sugerir la necesidad de afrontar futuras investigaciones sobre cómo la interacción de sus características con los tipos de estrategias motivacionales del profesorado influye sobre el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al objetivo fundamental del estudio, los resultados sugieren que los programas docentes deberían estar más orientados hacia el aprendizaje del estudiante. Esto es especialmente preocupante si se tiene en cuenta que todas las asignaturas analizadas son de tercer curso de grado, un curso donde se sugiere que los estudiantes emplean un enfoque profundo de aprendizaje (Mirete, Pérez & Maquilón, 2018) y que dedican tiempo al trabajo autónomo (Thomas et al., 2015) en mayor medida que en cursos inferiores. El análisis cualitativo resumido en los cuatro elementos más destacados por los estudiantes (Tabla 4) muestra diferencias sustanciales entre las asignaturas. En líneas generales, tan solo las guías de las asignaturas C y, sobre todo, de la A muestran una clara orientación hacia su aprendizaje, mientras que las de las asignaturas E y, principalmente, la D se perciben con un enfoque controlador.

Tabla 4. Tipo de orientación percibida para las principales categorías.

Categorías	Orientación de la asignatura				
	Aprendizaje ←		→ Control		
	A	C	B	E	D
Asistencia y participación en el aula	Fuertemente orientada al aprendizaje	Orientación intermedia	Muy orientada al aprendizaje	Fuertemente orientada al control	Fuertemente orientada al control
Desarrollo del trabajo en el aula	Fuertemente orientado al aprendizaje	Ligeramente orientado al aprendizaje	Ligeramente orientado al control	Ligeramente orientado al control	Fuertemente orientado al control
Realización de exámenes, pruebas y trabajos	Muy orientada al aprendizaje	Ligeramente orientada al aprendizaje	Ligeramente orientada al control	Fuertemente orientada al control	Fuertemente orientada al control
Disponibilidad de fechas e información de interés	Fuertemente orientada al aprendizaje	Muy orientada al aprendizaje	Muy orientada al aprendizaje	Ligeramente orientada al aprendizaje	Orientación intermedia

Además, teniendo en cuenta el análisis de contenido mostrado en la Tabla 2, se observan similitudes en su enfoque/orientación hacia el aprendizaje para las asignaturas A y C, mientras que las asignaturas E y D orientadas hacia el control también presentan una cierta inclinación hacia un enfoque en contenidos. En el caso de la asignatura B, su enfoque en los contenidos no implica una orientación hacia el control.

Los resultados del estudio sugieren que la voz del estudiante debería escucharse a la hora de diseñar los programas, dentro de la limitada discrecionalidad que permite el sistema. De acuerdo con Harnish y Bridges (2011) o Palmer et al. (2016), el tono de la guía docente escrita debería ser más amigable y motivador, pues tres de las asignaturas examinadas ni tan siquiera llegan al 50% de la puntuación máxima para el criterio *Entorno del aula*, de acuerdo con la rúbrica de Palmer et al. (2014) (Tabla 2). En este sentido, la guía debería estar redactada en un lenguaje que apoyara la autonomía del estudiante, tal como sugieren Young-Jones, Levesque, Fursa y McCain (2019), e incluso la redacción de las competencias y de los resultados de aprendizaje debería hacerse en un lenguaje fácilmente entendible por los estudiantes. Como indican Wong, Kwong y Thadani (2014), el aprendizaje efectivo requiere no solo que el profesorado alinee los objetivos y resultados previstos de aprendizaje con las actividades formativas y evaluativas propuestas, sino que adicionalmente los estudiantes lo perciban claramente. Sin embargo, el alumnado participante en el estudio percibe una desvinculación entre los objetivos de su aprendizaje y su evaluación, por lo que las guías deberían poner explícitamente de manifiesto cuál es su relación; en el análisis de contenidos se detecta en general este problema (particularmente evidente en las asignaturas B, D y E, según lo mostrado en la Tabla 2) y en alguna de las asignaturas se

aprecia un excesivo número de competencias (asignaturas C y D, ver Tabla 1), lo que dificulta, no solo su comprensión por parte del alumnado, sino también que el profesorado de las mismas pueda relacionar convenientemente las actividades formativas y de evaluación con dichas competencias. Esto es similar a la situación general en España (San Martín, Jiménez & Jerónimo, 2016) donde pocas guías relacionan la evaluación con la adquisición de competencias, siendo el examen final el procedimiento de evaluación más importante. Además, es una opinión unánime de los estudiantes entrevistados que el sistema de evaluación y el peso de cada una de las metodologías constituye el aspecto más valorado y relevante en relación a su aprendizaje y rendimiento académico, en línea con lo detectado por Balteiro y Campos (2014); de modo similar a lo argumentado por Padilla y Gil (2008) y Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013), el esfuerzo dedicado por los estudiantes y la forma en que acometen el trabajo quedan fuertemente determinados por la calificación final esperada, es decir, por la expectativa de recompensa por su esfuerzo.

San Martín et al. (2016) destacan que las guías docentes analizadas en su estudio incluyen la simple asistencia a clase como un elemento de evaluación del estudiante. Pero los estudiantes del presente estudio perciben negativamente para su aprendizaje personal la asistencia de compañeros que no tienen un interés genuino en asistir y que lo hacen porque son obligados o recompensados; y valoran la asistencia de acuerdo con la utilidad que les supone asistir presencialmente para la superación de la asignatura y con su participación en las sesiones, lo que asocian no solo con la evaluación sino con el desarrollo de competencias y habilidades. Asimismo, la realización de exámenes y pruebas les afecta de diferente modo según la sobrecarga que les suponga y su relación con la puntuación correspondiente. Relacionado con esto, y contrariamente a lo hallado por Álvarez-Pérez et al. (2019), la suficiente disponibilidad de información y fechas de interés, así como sus recordatorios –en consonancia con Calhoun y Becker (2008)–, se destaca por los estudiantes como un factor relevante para el desarrollo de su proceso personal de aprendizaje, ayudando a que se involucren al asociarlo positivamente con la transparencia con la que se plantea la asignatura, y por su utilidad para auto-regular su esfuerzo. Sin embargo, no todas las asignaturas recogen en su guía un cronograma detallado (ver tablas 2 y 4).

Adicionalmente, las evidencias sugieren que, para que los programas docentes influyan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, estos deberían alinearse con el estilo docente del profesorado. La evidencia recogida sugiere que la forma de impartir la docencia influye en cómo la guía docente es interpretada por los estudiantes. Por este motivo, sería conveniente que las metodologías docentes recogidas formalmente en la ficha de una asignatura se alinearan con el estilo de docencia de quienes la van a impartir; lamentablemente, en el ámbito universitario, muchas veces, las guías se elaboran y son mantenidas y aprobadas de un curso a otro previamente a la asignación de todo su profesorado, sin que este pueda incidir de manera relevante en su diseño. Quizás otra línea de investigación futura podría examinar el efecto conjunto de las características del programa docente y el estilo de docencia sobre el aprendizaje del alumno.

Los anteriores hallazgos tienen implicaciones prácticas para los profesores involucrados en el diseño de guías docentes que pretendan mejorar la percepción que de las mismas tienen los estudiantes y conseguir que sean consideradas un instrumento didáctico motivador para su aprendizaje. Así, de los mismos se derivan las siguientes recomendaciones o aspectos en los que incidir en su diseño:

- Evitar, en su redacción, el uso de tecnicismos y de un lenguaje excesivamente formal. Tratar de usar un lenguaje cercano, asequible y entendible para los estudiantes, utilizando en la medida de lo posible un tono motivador.

- Priorizar la relevancia frente a la exhaustividad en las competencias recogidas en la misma, explicando claramente su relevancia para un egresado, así como la manera en que se relacionan con los contenidos de la asignatura.
- Describir de manera clara cómo se van a trabajar las competencias relevantes, relacionándolas con las actividades diseñadas para su desarrollo formativo y evaluación.
- Explicar y vincular la importancia conferida a cada una de las competencias con el peso otorgado a las actividades mediante las que se realiza su evaluación.
- Incluir una programación lo más detallada posible de cada una de las actividades formativas y evaluativas.
- Personalizar la guía, adaptando, en la medida de lo posible, su contenido y tono al estilo docente de cada profesor y la estrategia que dicho profesor utiliza en el aula para motivar a los estudiantes.
- Usar reiteradamente la guía en la interacción en el aula con los estudiantes, integrándola de manera efectiva en las sugerencias cotidianas para su aprendizaje.

Este estudio ha pretendido explorar la impresión de los estudiantes sobre las guías docentes ofreciendo evidencia empírica de que el diseño de las guías puede ayudar a superar su concepción como un instrumento administrativo en el entorno universitario español. No obstante, y a pesar de la novedad de la evidencia detectada, los resultados han de ser tomados con precaución, ya que la exploración se ha realizado analizando guías y entrevistando a estudiantes de un mismo curso, de una misma titulación y de una misma universidad, lo que puede implicar un sesgo en la investigación. Para generalizar estos resultados, futuros trabajos podrían analizar las guías docentes de otros cursos, títulos y universidades para así poder extraer diferencias entre cursos de una misma titulación, entre diferentes titulaciones de Ciencias Sociales o entre los títulos de estas y los de otras áreas, como, por ejemplo, Ciencias de la Salud, Ciencias de la Naturaleza o Ingeniería, a fin de identificar aspectos relevantes para su diseño específico. Asimismo, el presente estudio se ha diseñado de tal modo que se recabara la opinión de estudiantes que habían mostrado haber trabajado la asignatura; dado que estos estudiantes pueden tener una relativamente alta motivación implícita hacia el aprendizaje en las asignaturas analizadas, futuras investigaciones podrían ampliar este estudio incluyendo alumnado con distintos niveles y tipos de motivación, identificando posibles diferencias en la relación entre su percepción acerca de las guías y sus elementos relevantes, y su rendimiento.

REFERENCIAS

- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., Peña-Vázquez, R., & González-Morales, M. O. (2019). La guía docente en la planificación y desarrollo de la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 21, 7–24. doi: 10.17561/reid.n21.1
- Balteiro, I., & Campos, M. A. (2014). El alumno ante la guía docente: desconocimiento, expectativas y realidades. En M. T. Ybáñez, J. D. Álvarez y N. Pellín (Coords.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria (2652-2667)*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Calhoun, S., & Becker, A. (2008). How students use the course syllabus. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1). doi: 10.20429/ijsofl.2008.020106

- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21. doi: 10.1007/bf00988593
- Cullen, R., & Harris, M. (2009). Assessing learner-centeredness through course syllabi. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 115–125. doi: 10.1080/02602930801956018
- Denton, A. W., & Veloso, J. (2018). Changes in syllabus tone affect warmth (but not competence) ratings of both male and female instructors. *Social Psychology of Education*, 21(1), 173–187. doi: 10.1007/s11218-017-9409-7
- Doolittle, P. E., & Siudzinski, R. A. (2010). Recommended syllabus components: what do Higher Education Faculty include in their syllabi? *Journal of Excellence in College Teaching*, 20(3), 29–61.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225–241. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- Fink, S.B. (2012). The many purposes of course syllabi: Which are essential and useful, *Syllabus*, 1(1), 1-12. Disponible en: <https://www.pfw.edu/dotAsset/bdf64113-75c4-487a-ba68-dfcc3044ce9c.pdf>
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing: the art of science. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361–376). Newbury Park, CA: Sage.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 46(241), 425–446.
- Gargallo López, B., Morera Bertomeu, I., Iborra Chornet, S., Climent Olmedo, M. J., Navalón Oltra, S., & García Félix, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 415–435.
- González, A., Conde, Á., Díaz, P., García, M., & Ricoy, C. (2018). Instructors' teaching styles: Relation with competences, self-efficacy, and commitment in pre-service teachers. *Higher Education*, 75, 625–642. doi: 10.1007/s10734-017-0160-y
- Harnish, R. J., & Bridges, K. R. (2011). Effect of syllabus tone: students' perceptions of instructor and course. *Social Psychology of Education*, 14(3), 319–330. doi: 10.1007/s11218-011-9152-4
- Harrington, C., & Thomas, M. (2018). *Designing a motivational syllabus: creating a learning path for student engagement*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Hornstra, L., Mansfield, C., Van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18. doi: 10.1007/s10984-015-9189-y
- Huberman, A., & Miles, M. (1994). Data management and analysis methods. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (428–444). Newbury Park, CA: Sage.
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The perception of workload and task complexity and its influence on students' approaches to learning: a study in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 26(3), 393–315. doi: 10.1007/s10212-010-0053-2

- Keller, C. E., Marcis, J. G., & Deck, A. B. (2014). A national survey on the perceived importance of syllabi components: differences and agreements between students and instructors in the principles of accounting course. *Academy of Educational Leadership Journal, 18*(3), 23–32.
- Lightner, R., & Benander, R. (2018). First impressions: student and Faculty feedback on four styles of syllabi. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 30*(3), 443–453.
- Ludy, M.-J., Brackenbury, T., Folkins, J. W., Peet, S. H., Langendorfer, S. J., & Beining, K. (2016). Student impressions of syllabus design: engaging versus contractual syllabus. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 10*(2). doi: 10.20429/ijstl.2016.100206
- Monreal, M. C. (2005). Las Guías Docentes como instrumento de innovación en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea, *Educatio, 23*, 33–47.
- Padilla, M. T., & Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía, 46*(241), 467–481.
- Palmer, M. S., Bach, D. J., & Streifer, A. C. (2014). Measuring the promise: a learning-focused syllabus rubric. *To Improve the Academy, 33*: 14–36. doi:10.1002/tia2.20004
- Palmer, M. S., Wheeler, L. B., & Aneece, I. (2016). Does the document matter? The evolving role of syllabi in Higher Education, *Change: The Magazine of Higher Learning, 48*(4), 36–47. doi: 10.1080/00091383.2016.1198186
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*(3), 159–175. doi: 10.1080/00461520903028990
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., & Wang, C. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion, 38*(1), 93–110. doi: 10.1007/s11031-013-9367-0
- Richmond, A. S. (2016). Constructing a learner-centered syllabus: one professor's journey. *IDEA Paper #60*.
- Richmond, A. S., Slattery, J. M., Mitchell, N., Morgan, R. K., & Becknell, J. (2016). Can a learner-centered syllabus change students' perceptions of student-professor rapport and master teacher behaviors? *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 2*(3), 159–168. doi: 10.1037/stl0000066
- Ricoy, M. C., & Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Educación XX1, 16*(2), 321–342. doi: 10.5944/educxx1.2.16.10344
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- San Martín, S., Jiménez, N., & Jerónimo, E. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta, 44*, 7–14. doi: 10.1016/j.aula.2015.03.003
- Sánchez-Báscones, M., Ruiz-Esteban, C., & Pascual-Gómez, I. (2011). La guía docente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Bordón, 63*(2), 53–64.

- Santos, M. V., & Garrido, M. J. (2015). Resultado del proceso educativo: el papel de los estilos de aprendizaje y la personalidad. *Educación XX1*, 18(2), 323–349. doi:10.5944/educXX1.14607
- Singham, M. (2007). Death to the syllabus. *Liberal Education*, 93(4), 52–56.
- Sulik, G., & Keys, J. (2014). 'Many students really do not yet know how to behave!': the syllabus as a tool for socialization. *Teaching Sociology*, 42(2), 151–160. doi: 10.1177/0092055X13513243
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. doi: 10.1177/1098214005283748
- Thomas, L., Hockings, C., Ottaway, J., & Jones, R. (2015). *Independent learning: student perspectives and experiences*. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/system/files/independent_learning_final.pdf.
- Wong, E., Kwong, T., & Thadani, D. R. (2014). The effects of students' perceptions of their learning experience on their approaches to learning: the Learning Experience Inventory in Courses (LEI-C). *Education Journal*, 3(6), 369–376. doi: 10.11648/j.edu.20140306.18
- Young-Jones, A., Levesque, C., Fursa, S., & McCain, J. (2019). Autonomy-supportive language in the syllabus: supporting students from the first day. *Teaching in Higher Education*. doi: 10.1080/13562517.2019.1661375
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75–98. doi: 10.4995/redu.2011.6150
- Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la Planificación Didáctica de la Docencia Universitaria en el Marco del EEES*. Documento de trabajo. Universidad de Santiago de Compostela.

Agradecimientos y financiación del artículo: esta investigación ha recibido el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de una Beca-Colaboración obtenida en el curso 2017-2018 para su desarrollo. Agradecemos a los estudiantes entrevistados su colaboración para el estudio.