



**VOL. 19, Nº 2 (mayo- agosto 2015)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

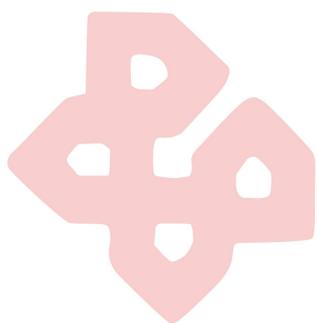
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 16/09/2013

Fecha de aceptación 31/07/2014

## **PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y RESPONSABLES ACADÉMICOS SOBRE EL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN DIVERSAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN**

*Teachers and Academic responsables' perception about the implementation process of the European Higher Education Area within diverse education degrees*



*Aurelio Villa, Sonia Arranz, Lucía Campo, Olga Villa  
Universidad de Deusto*

E-mail: [aurelio.villa@deusto.es](mailto:aurelio.villa@deusto.es); [sonia.arranz@deusto.es](mailto:sonia.arranz@deusto.es);  
[l.campo@deusto.es](mailto:l.campo@deusto.es); [olga.villa@deusto.es](mailto:olga.villa@deusto.es)

### **Resumen:**

*Las universidades españolas han iniciado oficialmente desde el curso 2010-11 el proceso de convergencia europeo. Es necesario ir palpando los factores que favorecen u obstaculizan la implementación del crédito europeo, y el cambio del modelo pedagógico tradicional hacia uno más centrado en el estudiante y en el desarrollo de su autonomía. El propósito del presente estudio es recoger la visión y valoración de los docentes y responsables académicos de las facultades de Magisterio, sobre cómo se está produciendo este proceso en sus centros. Para ello se aplicó un cuestionario online a una muestra de 37 responsables académicos y 108 docentes de las escuelas de diferentes comunidades autónomas. Los resultados obtenidos nos permiten esbozar los factores y dificultades que están incidiendo en la puesta en práctica del proceso de Bolonia a partir de la propia percepción realizada por el profesorado y los directivos.*

*Se presentan como factores relevantes la asignación y distribución del crédito en las asignaturas/materias, el uso y frecuencia de las metodologías, la incorporación del aprendizaje basado en competencias y la dificultad de su evaluación, y en general, las referencias al papel docente y la necesidad de formación.*

**Palabras clave:** Crédito europeo, aprendizaje basado en competencias, implementación del EEES, formación del profesorado, grados de magisterio

### **Abstract:**

*In 2010-2011, Spanish universities began major restructuring with the European convergence process in higher education. Further examination of the factors that facilitate or hinder implementation of the European Credit Transfer and Accumulation System and the shift from traditional teaching to a student-centred model and autonomous learning is needed. The purpose of this study is to collect the views and assessment of lecturers and academic directors from teacher education faculties with a special focus on how this process is being implemented in their centres. An online questionnaire was sent to a sample of 37 academic directors and 108 lecturers from faculties in all the Spanish autonomous communities. An outline of the factors and difficulties impacting the implementation of the Bologna Process can be drawn from their views. Some of these factors are how credits should be assigned and distributed to subject areas, the use and frequency of methodologies, the inclusion of competence-based learning, the difficulty of assessing it and in general, the role of teachers and their training needs.*

**Key words:** European credits, competence-based learning, implementation of the EHEA, teacher training, bachelor's degrees in Education

## **1. Presentación y justificación del problema**

Desde el curso académico 2010-2011 se vienen implantando los nuevos Grados de acuerdo a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). Con el objetivo de asegurar sistemas de educación superior más comparables, compatibles y coherentes, en 2012 ya son 47 las naciones incluidas en el EEES (Díaz-Méndez y Gummesson, 2012, p. 572). Actualmente existen varias guías para el cambio en los distintos sistemas universitarios, como la introducción de nuevos grados, cambio en los criterios de financiación, regulación o competición (Bleiklie y Kogan, 2007, p. 480). Queda ahora conocer en profundidad de qué manera se está llevando a cabo esta implantación, sus ritmos y los desafíos que plantea en las distintas áreas de la estructura universitaria:

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante ANECA), ya ha acreditado a las universidades que han redefinido sus titulaciones y elaborado las planificaciones de las materias de acuerdo a un enfoque de aprendizaje basado en competencias (en adelante ABC). Las universidades han superado el proceso de verificación e inician ahora el desafío de implementar con éxito los nuevos grados denominados popularmente “Bolonia”.

La adaptación al EEES exigió introducir cambios fundamentales en dos grandes áreas de la educación: estructural y pedagógica (Galán, Amilburu y Muñoz, 2012). Se podría afirmar que los cambios esencialmente estructurales han sido llevados a cabo. No obstante, existen datos diversos sobre los cambios en el área pedagógica. Son muchos los factores que están incidiendo en la viabilidad del proceso de adaptación a Bolonia, pero en particular, será el profesorado (sus opiniones, percepciones y expectativas) uno de los elementos clave para el éxito del proceso (Anderson y Stillman, 2013; Darling-Hammond et al., 2011; Hallinger, Heck, y Murphy, 2014; Stronge y Hindman, 2003).

La introducción de las competencias en el currículum de los estudios universitarios ha supuesto un cambio sustancial en el modo de concebir la enseñanza en los títulos de grado; sin embargo, para que este avance hacia la profesionalización genere cambios efectivos en el estudiante, es necesario que quienes tienen la función de formar adquieran y conceptualicen qué supone esta nueva dimensión en la formación, conociendo, en primer lugar, a qué nos referimos cuando hablamos de competencias, cuál es su morfología y cómo desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr que los estudiantes vayan siendo competentes (Quijano, Ocaña y Toribio, 2013, p.202).

Son los propios docentes los que apuntan “al contexto micro del aula y del centro como el lugar más importante para definir, promover e institucionalizar el cambio que se pretende arbitrar” (González y Raposo, 2009, p. 361). A pesar de que, como indica la ENQA (2005), las instituciones deben disponer de medios para garantizar que el profesorado está cualificado y es competente para ese trabajo, es cierto que faltan apoyos y políticas procedimentales en las universidades para fortalecer el esfuerzo del profesorado.

Por otro lado, en lo que se refiere a la programación de las asignaturas, los nuevos grados demandan al estudiante un aumento del trabajo autónomo fuera del aula. Uno de los elementos clave para el camino hacia la transparencia es la implantación del ECTS (*European Credits Transfer System*). Reichert (2010, p. 10) indica que la amplia mayoría de universidades de la OCDE han introducido este tipo de sistema, pero que en muchas no está siendo aplicado correctamente, pues simplemente se han multiplicado las horas, sin prestar atención a la carga real de trabajo o a la contribución del módulo a resultados de aprendizaje claramente definidos.

Uno de los grandes cambios respecto al espacio pedagógico, se refiere a la metodología docente. Parece que las metodologías más centradas en el estudiante inciden de manera positiva en los resultados y satisfacción de los propios estudiantes (Otero, Ferro, y Vila, 2012; Mills et al., 2009; Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen, y van der Vleuten, 2004). Los resultados en las universidades españolas a este respecto, parece corresponderse con estas conclusiones. Si bien en un estudio de Lloret y Mir (2008), se observó que las metodologías más centradas en el estudiante eran más aplicadas cuando el docente contaba con un grupo de estudiantes reducido. Además, apuntan que la satisfacción del estudiante sobre el aumento de trabajo fuera del aula depende de su percepción sobre los materiales y actividades propuestos. En cuanto a la evaluación, encontraron que al estudiante le gusta ser informado sobre su progreso en la materia. La evaluación formativa y continua contribuye a la mejora de este aspecto.

Uno de los indicadores fundamentales del cambio radica en la evaluación (Wiliam, 2011). La implantación de estrategias de evaluación formativa orientadas al progreso y la mejora del estudiante viene haciéndose necesaria (Guskey, 2010). Fuentes, González y Raposo (2008) también hallaron que las calificaciones empeoraban a lo largo de los años de implantación, lo que podría deberse a la introducción del aprendizaje basado en competencias en otras materias. Esto puede llevar a pensar que hay que ser cuidadosos con las nuevas materias, y controlar las horas de trabajo del estudiante según los créditos ECTS para no sobrecargarle (Vallejo y Molina, 2011).

Por otro lado, parece que las distintas experimentaciones o cursos piloto que se han llevado a cabo no tienen por qué suponer un empeoramiento en el rendimiento, como ocurre en el estudio de Lloret y Mir (2008). En otros casos comienza a observarse una mejora en el

rendimiento mediante los nuevos grados (Torrego y Ruiz, 2011). De igual modo, el 83% de los estudiantes considera que se adaptaron al nuevo sistema en un estudio de Florido, Jiménez y Santana (2011), quienes también valoraban de manera positiva el cambio a una evaluación continua.

Como se puede observar, la bibliografía nos indica diversos avances y diversos déficits en la implantación de las nuevas metodologías y evaluación acordes a las nuevas planificaciones de los Grados en las universidades españolas. Sin duda, un factor clave depende del ritmo de implicación e implantación de las universidades. Sin embargo, algunos aspectos de la evaluación en los que sí parece haber consenso en el avance es el descenso del uso de la lección magistral, el aumento de actividades prácticas o en que la evaluación formativa va ganando terreno. Áreas que parecen claramente deficitarias son la coordinación para actividades interdisciplinarias, así como la evaluación entre iguales o la autoevaluación en el trabajo en equipo (Osoro et al., 2011; Torrego y Ruiz, 2011).

## 2. Método

Este estudio se centra en conocer la valoración que hacen los docentes y responsables académicos sobre la implantación del sistema de convergencia europea en los Grados de magisterio de las universidades españolas.

Por ello, este estudio se propone los siguientes objetivos:

- Analizar cómo están realizando la implantación del EEES los docentes de las facultades de magisterio: planificación de ECTS, uso de nuevas metodologías didácticas o el grado de implantación.
- Analizar cuáles son los factores favorecedores y obstaculizadores de la aplicación del proceso de Bolonia según la percepción del profesorado y responsables académicos de los grados de magisterio.

Se utiliza una metodología denominada de enfoque mixto (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010, 5ª edición). Para la recogida de información se utilizó un cuestionario on-line en el que se incluían ítems de índole cuantitativa y cualitativa. Para el análisis cuantitativo, se utiliza una estadística descriptiva de los principales resultados y un análisis de varianza para comprobar la existencia o no de diferencias significativas entre los grupos participantes de profesores y responsables académicos.

En el análisis cualitativo la metodología empleada está basada en el análisis de contenido en el que se aplica un sistema de categorización en las respuestas abiertas. El proceso de categorización se llevó a cabo a través de la extracción de categorías emergentes y posteriormente se codificó el texto compuesto por las respuestas dadas con el sistema de categorías conformado. Para ello se utilizó el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti (versión 7.1.8). El enfoque mixto permite tener un contraste entre las respuestas más cuantitativas y las respuestas cualitativas, ahondando en la percepción más personal de los participantes.

### 3. Participantes

Se invitó a participar en esta investigación los 94 centros universitarios españoles en los que se imparte el grado de magisterio (Infantil o Primaria). Se solicitaba la participación de 3 personas con responsabilidad académica (Decana/o, Director/a de Escuela, Director/a de Departamento, Jefa/e de Área...) y entre 8 y 10 profesores o profesoras por centro.

Completaron el cuestionario 145 personas, de ellas 108 eran docentes y 37 responsables académicos. Los participantes se distribuyen en 13 comunidades autónomas, 28 universidades y 35 facultades.

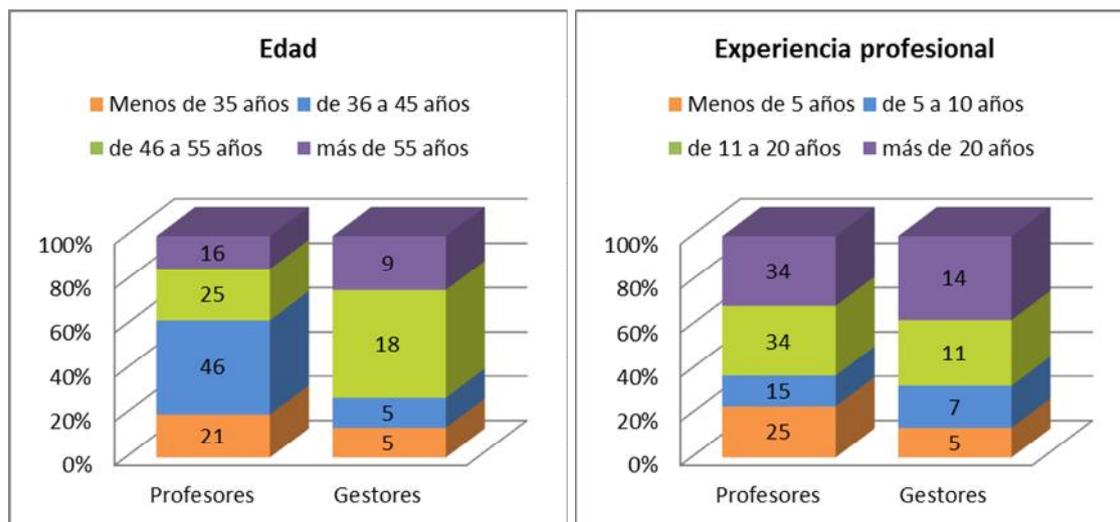


Figura 1. Distribución de la muestra por edad y experiencia

Tal y como puede observarse en los gráficos (**Figura 1**), proporcionalmente, los responsables académicos que han participado presentan una edad media superior a la de los docentes. Respecto a la experiencia profesional ambos grupos presentan menos diferencias y en ambos casos el grueso de los participantes tenía más de 11 años de experiencia.

Por otro lado, el 50% del profesorado encuestado imparte docencia tanto en los grados de Educación Infantil como en Primaria, el 32% sólo en primaria y el 18% en Infantil. Respecto a los responsables académicos, casi el 30% son Decanos/as, un 24,32% Directores/as de escuela, un 13,51% jefes/as de área y un 21,62% no señalan su cargo actual.

### 4. Resultados

Las respuestas obtenidas, nos permiten esbozar algunos factores positivos y los principales obstáculos que tanto los responsables académicos como el profesorado sienten en relación a sus actitudes y comportamientos respecto a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Entre otros, los temas que se abordan son los conceptos sobre el uso del crédito europeo, y la valoración del ABC con las dificultades encontradas. Otro elemento fundamental es el nivel de implantación que a juicio de directivos y profesores se está consiguiendo en el centro, en el conjunto del profesorado y en las propias asignaturas/materias como unidades de experimentación de la convergencia. Asimismo, se

muestran las metodologías que más dicen utilizar los docentes. De modo indirecto, a través del examen de la documentación existente en los centros, puede derivarse el nivel de compromiso de las universidades y su capacidad de liderazgo pedagógico, aspecto en el que habrá que seguir insistiendo.

## 5. Planificación y ECTS

Una tarea clave en el desarrollo del crédito europeo y del aprendizaje basado en competencias consiste en una buena planificación, pues son muchos aspectos los que hay que tener en cuenta y si no se ha hecho previamente antes de iniciar el desarrollo del curso se nota en el funcionamiento de la clase y del grupo de estudiantes.

Entre los aspectos importantes a tener en cuenta en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje es la distribución de las tareas presenciales y las no presenciales, que en términos generales vienen a constituir estas últimas, dos tercios del tiempo de aprendizaje. En el actual modelo, el profesorado tiene que distinguir cada tipo de actividad que el alumno tiene que realizar, para poder asignarla en la parte presencial o de trabajo fuera del aula para controlar el tiempo de los créditos asignados en la asignatura o materia.

En la Figura 2, puede observarse que un 84% afirma que sí ha tenido en cuenta esta distribución. Esto es un indicador de que al menos una mayoría del profesorado afirma estar aplicando el crédito europeo en su enseñanza en la estructura de trabajo de los estudiantes en horas presenciales y no presenciales. Estas vienen a ser un tercio de las horas totales de dedicación estudiantil.

En el gráfico también se puede observar cómo el 44% del profesorado afirma haber realizado este contraste con sus estudiantes frente al 49% que señala que no lo ha hecho. Se ve la conveniencia de hacer este contraste para ir ajustando del mejor modo posible las horas estimadas con las horas reales que lleva hacer cada actividad.

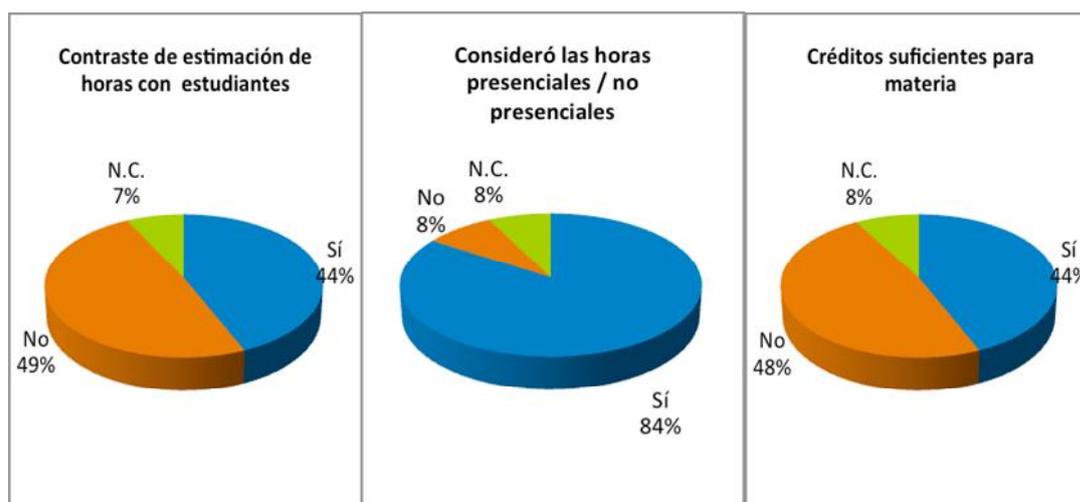


Figura 2. Planificación del ECTS

Otra consideración que suele escucharse con frecuencia entre el profesorado universitario es la escasez de tiempo para garantizar el aprendizaje de los estudiantes. En este estudio los datos encontrados están bastante equilibrados. El 44% señala que son

suficientes para lograr el aprendizaje esperado, mientras que el 48% afirma lo contrario, que le parece insuficiente el tiempo de créditos asignados en la asignatura/materia.

## 6. Métodos de enseñanza utilizados por el profesorado

Como puede observarse en el gráfico de la Figura 3, las metodologías empleadas por el profesorado con asiduidad son el aprendizaje cooperativo, la resolución de ejercicios, el estudio de casos y el aprendizaje por proyectos. La lección magistral se sigue utilizando bastante, pero se puede observar que ya es un método de apoyo y que deja de ser la metodología por excelencia, dando paso a otro enfoque más centrado en los estudiantes y en su propio protagonismo a través de usos metodológicos más activos.

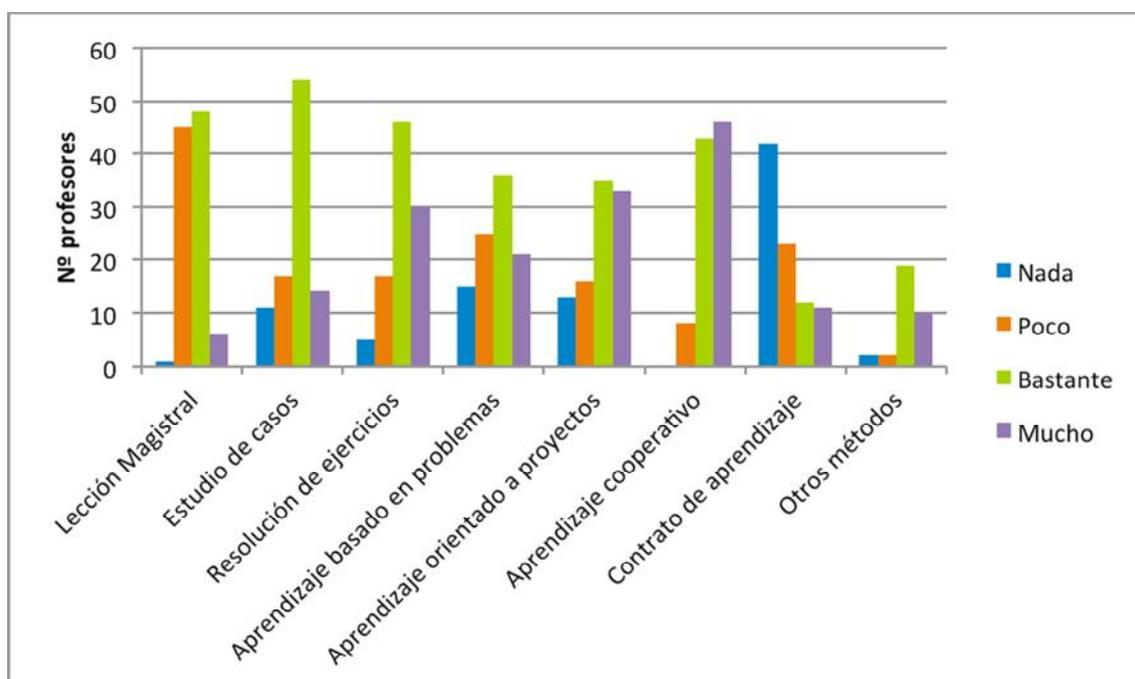


Figura 3. Frecuencia en el uso de metodologías

Se puede observar la alta utilización por parte del profesorado de metodologías que favorecen la implicación de los estudiantes y la cooperación y trabajo en equipo de los mismos, que constituyen el soporte metodológico fundamental para un buen desarrollo del crédito europeo.

En este apartado, se ofreció a los participantes la oportunidad de que señalaran otros métodos, y realmente son muchos los métodos señalados por el profesorado, pero no podemos distinguir el porcentaje de uso comparativo, ya que muchos de los profesores no los indicaron.

Las respuestas dadas por el profesorado, a nuestro entender, suponen por sí mismas un buen indicador del estilo de enseñanza-aprendizaje impartido en magisterio. Se puede observar que nos referimos a grados de educación ya que no es usual la variedad de metodologías manejadas por el profesorado. Exponemos el listado encontrado de estas metodologías enunciadas en los grados.

Tabla 1.  
*Otras metodologías utilizadas en los grados de magisterio.*

---

|                             |                                    |   |
|-----------------------------|------------------------------------|---|
| Aprendizaje guiado          | Prácticas de laboratorio           | Trabajo de textos                                 |
| Aprendizaje-servicio        | Presentaciones orales del alumnado | Trabajos en grupo                                 |
| Comentarios de Texto        | Reflexión/Autoevaluación           | Trabajos investigación                            |
| Debates                     | Representaciones                   | Tutoría entre iguales                             |
| Dinámica de grupos          | <i>Role-playing</i>                | Visionado y análisis de Buenas prácticas docentes |
| Dramatizaciones             | Seminarios                         | Visita a centros afines                           |
| Experiencias de laboratorio | Talleres                           | <i>Webquest</i>                                   |
| Portfolio                   | Trabajo autónomo                   |   |
| Práctica reflexiva          |                                    |   |

---

Si se realiza un análisis de contenido del listado expuesto, se puede resaltar la diversidad y heterogeneidad de metodologías que hacen referencia a:

1. Metodologías con soporte tecnológico (portafolios, *webquest*)
2. Dinámicas grupales (debates, dinámicas de grupo, *role-playing*, dramatizaciones, representaciones)
3. Colaboración con organizaciones externas (aprendizaje-servicio, visita a centros afines )
4. Autorregulación (práctica reflexiva, autoevaluación, trabajo autónomo, portafolio, trabajos de investigación)
5. Metodologías grupales (trabajos en grupo, exposiciones grupales)
6. Prácticas y aplicaciones (prácticas y experiencias de laboratorio, proyectos)
7. Dirección docente (seminarios, aprendizaje guiado, visionado y análisis de buenas prácticas)

El número de métodos utilizados por el profesorado es amplio. Cuando examinamos los que utilizan con bastante o mucha frecuencia (**Figura 4**), el rango se sitúa entre 4 y 5 métodos. La variedad de métodos facilita el desarrollo de las competencias genéricas y específicas, ya que requieren distintas maneras de afrontar las cuestiones planteadas y de resolver los problemas.



Figura 4. Número de métodos usados con bastante o mucha frecuencia por el profesorado en los grados de maestro

## 7. Valoración del Grado de implantación según el profesorado y responsables académicos

El grado de implantación del proceso de convergencia que se está llevando a cabo en los grados de magisterio, se examina a través de tres niveles: institucional (en el conjunto del centro o facultad); en la proporción de profesores que han asumido el sistema en su docencia; y finalmente, en el porcentaje de asignaturas en las que se está aplicando el nuevo sistema. El análisis de estos tres niveles permitirá un contraste de las respuestas y una información más específica sobre el grado de implantación del proceso de Bolonia en los grados de magisterio.

Tabla 2.  
Percepción del grado de implantación del enfoque ABC

| Ítem  | Grado de implantación | Responsables académicos | Profesorado       |
|---|-----------------------|-------------------------|-------------------|
|   |                       | Porcentaje válido       | Porcentaje válido |
| Porcentaje de implantación en el centro                 | < 25%                 | 16,7                    | 12,9              |
|   | Entre 25% y 50%       | 19,4                    | 29,0              |
|   | Entre 50% y 75%       | 38,9                    | 28,0              |
|   | Más de 75%            | 25,0                    | 30,1              |
|   | No contesta           |                         |                   |
| Porcentaje aproximado de profesorado que está aplicando | < 25%                 | 11,1                    | 10,2              |
|   | Entre 25% y 50%       | 25,0                    | 29,5              |
|   | Entre 50% y 75%       | 30,6                    | 34,1              |
|   | Más de 75%            | 33,3                    | 26,1              |
|   | No contesta           |                         |                   |
| Porcentaje aproximado de asignaturas                    | < 25%                 | 13,9                    | 8,1               |
|   | Entre 25% y 50%       | 19,4                    | 25,6              |
|   | Entre 50% y 75%       | 30,6                    | 33,7              |
|   | Más de 75%            | 36,1                    | 32,6              |
|   | No contesta           |                         |                   |

Los resultados del análisis muestran que no hay diferencias significativas en la percepción sobre el *porcentaje de implantación en el centro* entre docentes y responsables académicos, siendo el nivel de significación ( $p > 0,5$ ) en todos los casos.

Respecto al ítem sobre el *Porcentaje aproximado de profesorado que está aplicando el enfoque en competencias en su centro*, cabe señalar que el tema de la formación previa se ha dejado en muchas universidades a la decisión voluntaria del profesorado, y no se ha incorporado como un aspecto en los cambios a realizar para capacitar al personal y preparar las condiciones organizativas y estructurales adecuadas a las nuevas necesidades educativas.

En relación al *porcentaje aproximado de asignaturas que siguen un enfoque en competencias en su centro*, aún un 33,3% de los responsables académicos y un 33,7% del profesorado consideran que se ha implantado en menos del 50% de las materias. Contrastando con un porcentaje similar de docentes y responsables académicos (32,6% y 36,1% respectivamente) que consideran que el sistema está generalizado en más del 75% de las materias.

Observando las tres preguntas contestadas por ambos colectivos se puede deducir que los tres grupos son muy congruentes, por lo que hay una concordancia entre la estimación que hacen sobre la aplicación del profesorado, las asignaturas y el sistema general en el centro. Lo que nos lleva a pensar la existencia de grandes diferencias entre las universidades, de lo que se puede deducir que en las distintas facultades y escuelas de magisterio se está implantando el proceso de Bolonia a distinto ritmo y en porcentajes distintos de implicación de su profesorado.

## 8. Documentación y orientaciones institucionales para el desarrollo del ECTS y el enfoque de competencias.

El soporte documental es un factor de gran importancia en un sistema de cambio e innovación en el enfoque o modelo de enseñanza-aprendizaje que se pretende en toda una institución. En el estudio llevado a cabo, interesaba preguntar la existencia de documentos y orientaciones para guiar al profesorado en el cambio del modelo pedagógico de un sistema más tradicional a un sistema basado en las competencias y el trabajo más autónomo de los estudiantes.

En los datos analizados no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre la respuesta de los responsables académicos y el profesorado. De los primeros, un 55,6% afirma que sí existen documentos con orientaciones para ofrecer pautas al profesorado para elaborar y organizar su docencia, y un 53,7% del profesorado que coincide con esta percepción. Un 44% señala que no existe un documento orientativo, lo que sin duda dificulta llevar a cabo una estrategia compartida para implementar un sistema nuevo de forma general en la universidad.

Cuando se analiza esta información tomando como unidad de análisis el centro, se encuentra una cierta discrepancia entre las respuestas. Esto significa que en muchos casos que se afirma que no se tiene disponible es posible que sí exista pero el personal del centro desconoce su existencia, lo que lleva a pensar en fragilidad de la comunicación y la falta de interacción colaborativa en las carreras universitarias.

Un segundo aspecto preguntado, fue la temática tratada en la documentación existente, Se presentan a continuación las temáticas señaladas por los participantes:

- a) Documentación que ayuda a entender el proceso de cambio y a implementarlo: documentos sobre clarificación de términos (glosario) de calidad, relación de las principales carencias de los estudiantes; documentos teóricos que han sido muy útiles, las memorias de verificación para la ANECA, directiva europea, normativas ministeriales, orientaciones pedagógicas.
- b) Orientaciones para abordar el enfoque de créditos, la definición de modelos de enseñanza-aprendizaje, cómo calcular horas presenciales y no presenciales, ejemplos de distribución de actividades y diseño de guías, planificación docente y evaluación.
- c) Indicaciones metodológicas: Métodos y criterios de evaluación para encarar la orientación de este tipo de enseñanza, agrupamientos, duración de clases expositivas e interactivas, metodologías activas, guías de asignaturas que recogen los aspectos correspondientes a las competencias transversales
- d) Competencias: cuales son las competencias genéricas y específicas que se deben trabajar en nuestros grados, el ABC y su abordaje en los grados, los tipos de competencia genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), y pautas para el desarrollo, coordinación y evaluación de competencias genéricas.
- e) Evaluación: Evaluación por Competencias. Guía de recursos didácticos. Asesoramiento sobre Tutorías.

## 9. Percepción cualitativa del proceso de implantación del EEES: factores favorecedores y obstaculizadores

El análisis cualitativo basado en las preguntas abiertas y desarrollado a través del programa ATLAS.ti nos ha permitido comprender la percepción y valoración del profesorado y responsables directivos de las escuelas de magisterio ante el EEES.

Se pueden distinguir tres planos en esta percepción desde la perspectiva de los académicos de las escuelas de magisterio. El primer plano (**Figura 5**) hace referencia a la conceptualización de los nuevos términos que aparecen en el panorama universitario: EEES, crédito europeo (ECTS), enfoque de competencias, competencias genéricas y específicas, perfil docente, entre otros. Por tanto, el primer plano ante el que se sitúa el profesorado son los nuevos términos que modifican y cambian su espacio pedagógico en el que vienen interviniendo. Un primer acercamiento es entender el significado de cada uno de esos términos en su sentido nominal y lo que ello significa en su incorporación a su actuación docente o en su aplicación al ámbito de la gestión. Comprender el significado es un primer paso, pero traducirlo en términos operativos, pedagógicos y didácticos es otro tema. El tema del *crédito europeo* definido como volumen del trabajo del estudiante supone un concepto de enseñanza que cambia el énfasis del sujeto que aprende que pasa de ser considerado fundamentalmente un receptor a constituirse en el protagonismo de la actividad académica y al que se le da una mayor responsabilidad en la forma de aprender y en su autonomía.

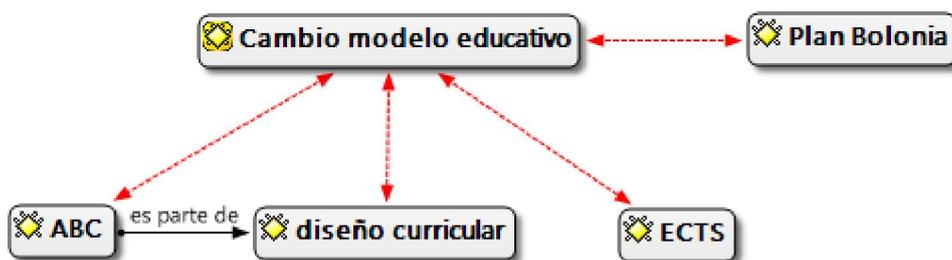


Figura 5. Elementos para el cambio en el modelo educativo

Encontramos el reflejo de las primeras etapas de rechazo al EEES:

No recibí "formación" en el exacto sentido que creo dan aquí. Fui miembro de una Comisión europea de trabajo formada por un representante de cada país, sobre el crédito europeo transferible durante los años previos a su implantación. Llevé a mi facultad el primer dossier informativo en el año 1995. Los entonces miembros del equipo directivo no tomaron en serio dicho primer dossier, respondieron a mis informaciones diciendo "esto nunca va a aplicarse" (1:153)

Otro término clave es el de competencia, que es percibido por los docentes como complejo, difícil desde el punto de vista pedagógico, y desconocido para una gran mayoría, y para algunos de estos profesores tiene un matiz negativo al vincularse con el mercado laboral. Para otros docentes, la vinculación con el mercado laboral y la competencia profesional es algo positivo.

Igualmente, a día de hoy, con la implantación puesta en marcha, se encuentran reflexiones positivas y que relacionan los conceptos y el cambio de enfoque con las situaciones reales de aula:

Pienso que es muy adecuado para planificar la docencia y saber, de forma más precisa, qué esperas que aprendan los estudiantes (3:2)

Imprescindible para dar respuesta eficiente a nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje (5:4)

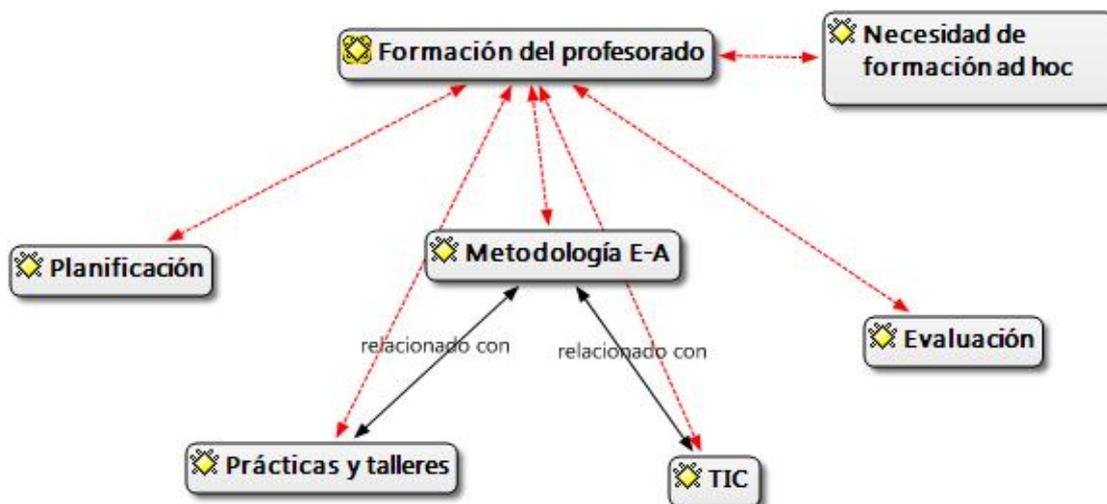


Figura 6. Necesidad de formación del profesorado ad hoc.

El segundo plano, reflejado en el mapa de formación (*Figura 5*), intenta abarcar la perspectiva docente que define su situación personal y profesional con el desarrollo de su función en este nuevo espacio. Y que de alguna manera, se podría recoger en las siguientes cuestiones: ¿Cómo puedo desarrollar mi docencia?, ¿qué habilidades y competencias son necesarias? ¿Cómo me encuentro de preparado/a para su desarrollo?, ¿quién se ocupa de esta formación y capacitación? Los docentes se muestran dispuestos ante la formación, y la demandan:

Es un enfoque muy positivo, en cuanto favorece una formación de los estudiantes que integra lo que el futuro titulado universitario debe saber y lo que debe saber hacer. Las dificultades nos las encontramos a la hora de adaptar las metodologías, que han de estar centradas en el trabajo del estudiante; la dificultad del estudiante para trabajar de forma autónoma y, sobre todo la evaluación de las competencias (4:2)

Al mismo tiempo, existen evidencias sobre qué metas detectan que les quedan por alcanzar:

Una organización más cooperativa, unos métodos más personalizados y socializados, el uso adecuado de las nuevas tecnologías y una adaptación de los locales del centro que haga fácil todo lo dicho anteriormente (8:1)

El problema radica, en que muchas veces no está muy claro la definición, la formulación. Y sobre todo, que estamos acostumbrados a organizar la materia en función de los contenidos, nos da más seguridad... (8:12)

Esta situación ante la que se encuentra el profesorado requiere ser definida ¿cuáles son las competencias docentes necesarias?, ¿qué habilidades y técnicas debe conocer y dominar el profesorado para afrontar este nuevo espacio? El profesorado percibe su situación respecto a su preocupación por la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), al uso aplicación de nuevas metodologías centradas en favorecer el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes, al cambio en la forma de evaluar su aprendizaje, en síntesis, a la necesidad de formarse en estos aspectos. Se encontraron muchos comentarios cualitativos en el cuestionario referentes a la formación recibida. La gran mayoría de participantes han recibido formación en metodologías y en evaluación. Mucha de la formación recibida hace referencia a aspectos generales:

Las metodologías para llevar a cabo e implantar los cambios producidos por el Plan Bolonia (1:40)

El conocimiento del trabajo por competencias y la necesidad de conocer nuevas metodologías de trabajo para llevarlas a cabo en el aula. Junto con los nuevos instrumentos de evaluación (1:70)

Los nuevos instrumentos de evaluación (1:37) y (1:104)

Evaluación a través de diversos métodos y pruebas que suponen diversos criterios (1:59)

Algunos de los participantes, en menor proporción, hacían referencia a formaciones más específicas:

Saber elaborar rúbricas para poder valorar el desarrollo de las competencias (1:18)

Metodologías participativas y trabajo cooperativo; seguimiento personal del mismo en grupos amplios (1:22)

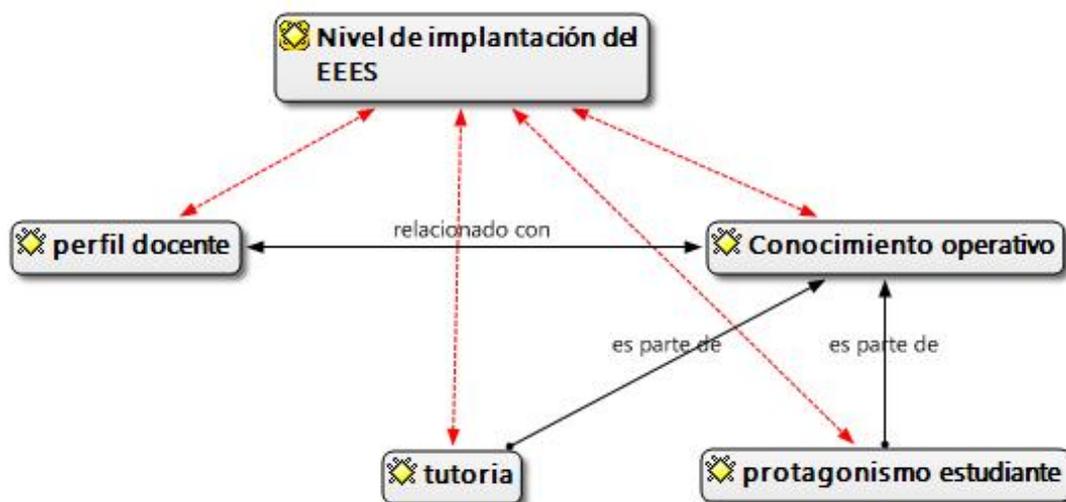


Figura 7. Grado de Implantación del EEES

El tercer plano recoge la situación de la *implementación de las titulaciones “Bolonia”*. Las preguntas que el profesorado se hace en referencia a este plano son las siguientes: ¿contamos con documentación proporcionada por las facultad/universidad como apoyo a la docencia a llevar a cabo?, ¿disponemos de orientaciones para aplicar el aprendizaje basado en competencias (ABC) y los créditos europeos?, ¿tenemos conocimiento o nos han ofrecido formación para desarrollar con cierta confianza y calidad el nuevo enfoque pedagógico en el que se pone el énfasis en la autonomía del estudiante y en su propio aprendizaje?; se han establecido los criterios de organización de los ECTS y su coordinación en los departamentos, cursos y áreas científicas? Todas estas cuestiones obtienen respuestas distintas por el profesorado dependiendo de las diversas universidades.

Como percepciones acerca de la implantación real que se lleva a cabo, encontramos avances importantes. Los docentes afirman haber logrado avances en cuanto a la introducción de metodologías prácticas en las materias, elemento muy relacionado con el sistema de convergencia europea:

El cambio es positivo en muchos aspectos; se asegura menos horas magistrales y más variedad metodológicas (prácticas...), evaluación más completa, exige trabajo a los alumnos y menos memorización (6:1)

Relación de las actividades con la realidad, con prácticas reales orientadas al desarrollo del perfil profesional (8:3)

En cuanto a la tutoría, al seguimiento del estudiante, y la potenciación de su autonomía, las respuestas son claras:

Los grupos son demasiado grandes para prácticas grupales y las aulas no están diseñadas para ello (5:1)

La cantidad de alumnos por aula dificulta enormemente el seguimiento personal de cada alumno. Aún no somos capaces los profesores de obtener todas las ventajas de esta forma de trabajar (3:5)

La formación metodológica, el seguimiento de los alumnos y la necesaria coordinación entre profesores requiere una dedicación no fácil de llevar a cabo en las condiciones actuales (3:6)

No se tiene en cuenta el número excesivo de estudiantes en los grupos, que imposibilita el seguimiento real del trabajo de cada alumno/a. Con 70 alumnos por grupo... (7:3)

Parece que en algunas universidades, cuando los grupos de estudiantes son más reducidos, las respuestas son más positivas.

El grupo de 2º curso tiene una media de 40 alumnos, lo que permite una atención personalizada al alumno, el trabajo con metodologías activas, y promover la evaluación por competencias (8:6)

Por ello, creemos que el número de estudiantes por aula es un elemento que los docentes consideran importante a tener en cuenta en la implantación del EEES. Desde la percepción de estos docentes, queda claro que el alto número de estudiantes por aula en las universidades españolas está siendo un claro impedimento para la puesta en práctica de los elementos requeridos.

## 9. Discusión

Formalmente, todas las universidades españolas han cumplido con los requisitos exigidos en el proceso de verificación de títulos para implementar los nuevos grados según la ANECA. No obstante, los datos aportados en este estudio sobre esta muestra de responsables académicos y profesorado de magisterio, nos hace pensar en la diversidad o heterogeneidad de los ritmos con que se está aplicando el proceso de convergencia en las universidades. Dicha diversidad en la implantación, hace referencia a diferentes aspectos pedagógicos como: el uso de las metodologías, las dificultades en la aplicación del crédito europeo, la documentación y orientaciones dadas en las diferentes universidades, entre otros.

Los resultados obtenidos en esta investigación indican la importancia de la formación previa que el profesorado ha recibido y la utilidad de las temáticas planteadas en la misma, entre las que el profesorado y responsables académicos señalan como aspectos más valorados el uso y distribución de los créditos europeos por el profesorado, la formulación de las competencias genéricas y específicas, así como las técnicas para su evaluación y las metodologías para desarrollar la autonomía de los estudiantes.

El elevado número de metodologías que los participantes de este estudio utilizan en el desarrollo de su docencia, puede considerarse un indicador positivo sobre la implantación de los nuevos grados en las universidades españolas. No obstante, debemos ser cautos con los resultados, puesto que los Grados de Magisterio están siendo pioneros en la adaptación al EEES llevada al aula (Vallejo y Molina, 2011). Por tanto, no es posible generalizar los datos obtenidos a todas las titulaciones que están implementando las nuevas carreras según el EEES.

Según Otero et al. (2012), la adaptación al nuevo marco está siendo muy lenta y difícil en las instituciones españolas. Sin embargo, se ha de tener en cuenta, que en el caso de las universidades españolas, en 2007 no existían titulaciones dentro de las estructuras llamadas Bolonia (OECD, 2010, p. 64), mientras que países europeos como Irlanda, Holanda o Noruega ya habían comenzado a avanzar en este enfoque. Por ello, tal y como los docentes y responsables académicos reconocen, estamos todavía en los preliminares de la implantación del proceso de Bolonia y aún queda mucho camino por recorrer y mejorar. Hace falta información, infraestructuras, recursos, y sobre todo, construir una base sólida para lograr la implicación del profesorado. En España, después de la declaración de Bolonia (1999) sólo algunas universidades experimentaron en algunas titulaciones el nuevo enfoque propuesto por Bolonia (Deusto, Universidad Autónoma de Barcelona, entre otras, graduándose con este enfoque de créditos y competencias antes de la fecha oficial del 2010).

La aplicación del crédito europeo es una de las claves de la implantación del sistema. Sin embargo, una de las dificultades que pudimos contrastar tanto en el proyecto Tuning como en la propia aplicación en la Universidad de Deusto, fue la dificultad de estimar bien el tiempo de las diferentes tareas para constituir cada crédito, y se veía que cada profesor tenía una percepción muy distinta y que no era fácil un consenso. De ahí, la importancia de una mayor supervisión por parte de los departamentos a la hora de la estimación por cada profesor de los créditos con el fin de lograr una aceptación compartida de lo que puede suponer una determinada tarea y no se produzcan desviaciones desmedidas, pues alteraría gravemente su puesta en práctica. En los planes anteriores, en muchas titulaciones se ha sufrido esta práctica de sobredimensión y exigencia en algunas materias que alteran el plan de estudios diseñado en un tiempo establecido. Esto con el establecimiento del enfoque de créditos, si no se controla, puede ser uno de los factores que reventaría el plan establecido en el diseño curricular.

Una práctica que ha dado buenos resultados es el contraste de esa estimación docente con la propia percepción de los estudiantes, y el estadístico de la moda es un indicador bastante fiable. La sugerencia es no tener muy en cuenta los extremos (los estudiantes que dicen que han realizado la tarea en nada de tiempo, o los que afirman que les ha llevado tantísimas horas, que se salen de cualquier estimación aceptable).

Otro elemento fundamental en la implantación del sistema europeo es el aprendizaje basado en competencias (ABC). Está claro que el enfoque de competencias incrementa su sentido en el momento que su desarrollo se realiza a través de módulos que integran conocimientos que los estudiantes trabajan conjuntamente lo que favorece su visión y ofrece más oportunidades de integrar y vincular conocimientos además de dar más tiempo para el desarrollo de las competencias (Villa y Poblete, 2011). Contrariamente, la organización del diseño curricular por asignaturas convierte el perfil en algo más fragmentado, y la adquisición o desarrollo de las competencias, así como su evaluación se hacen más complicados.

Un estudio interesante llevado a cabo por Calvo-Bernardino y Mingorance-Arnáiz (2010) permite acceder a unos primeros datos comparativos entre los dos modelos como son una evaluación continua basada en conocimientos y otra basada en competencias en una comparativa durante siete años a través del seguimiento de una asignatura impartida por varios profesores. Dos conclusiones que resaltamos de esta investigación son: a) en el modelo de competencias existe una mayor concentración de las notas de los alumnos en las calificaciones intermedias, básicamente en el aprobado, siendo la dispersión más reducida que en la evaluación de conocimientos; b) a pesar de la cantidad y diversidad de pruebas que se realizan en la evaluación de competencias, el grado de satisfacción del estudiante resulta

más elevada. Se confirma, como ya habían señalado otras investigaciones, la asociación que existe entre asistencia y evaluación que es mayor cuando se evalúan competencias (73%) frente al 46% en una evaluación de conocimientos.

Nuestra experiencia en el desarrollo del enfoque de competencias, coincide en que constituye un enfoque que puede producir un cierto rechazo por los estudiantes en su inicio, debido a la mayor implicación y compromiso necesario por parte de los mismos, y sin embargo, se traduce en una mayor valoración al final del proceso académico, reconociendo lo aprendido y la satisfacción con el propio proceso llevado a cabo.

La variedad de métodos empleados es un factor muy importante en el buen desarrollo y aplicación del enfoque europeo, pues se requieren distintos tipos de actividades y metodologías para desarrollar las diferentes competencias tanto genéricas como específicas. Relacionado con la variedad de métodos indicada por el profesorado, Gutiérrez-García et al. (2011, p. 506), en una muestra del grado de magisterio, hallaron que las diferencias en las valoraciones sobre aspectos metodológicos de los alumnos y profesores son significativas estadísticamente tomando como referencia la puntuación total del cuestionario. El 68% del profesorado afirma que las sesiones prácticas están presentes de manera habitual en su docencia, frente a una valoración diferente de sus estudiantes que señalan éstas sólo eran realmente habituales en un 8%. Las diferencias aún son mayores en la afirmación el desarrollo de la clase consiste en un puro ejercicio de toma de apuntes, en el que el 6% del profesorado asume esta valoración frente a un 51% del alumnado.

Habría que contrastar esta visión con la de los estudiantes, tal y como señalan algunos estudios:

En las entrevistas realizadas, tanto los docentes como el alumnado confesaron que la metodología seguida no había cambiado demasiado, debido al hecho de que aún predominan las clases magistrales (y seguramente también las ideas, las prácticas y las convicciones que la acompañan) (Vallejo y Molina, 2011, p. 212).

Algo similar ocurre respecto del tema de la evaluación como concluyen Osoro, Argos, Salvador, Ezquerro y Castro (2011), donde la mitad del alumnado encuestado pensaba que sus profesores utilizaban poco la evaluación formativa-continua, si bien los docentes sí percibían que habían ganado terreno a la evaluación sumativa-final.

Como puede deducirse de los datos aportados, estamos aún en el umbral de un nuevo modo de llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje, y las situaciones son muy heterogéneas y diversas, por lo que resulta muy difícil establecer una situación real de la implementación del EEES en el momento actual.

Sin duda, existen una serie de factores precedentes que favorecen esta aplicación del modelo europeo en las universidades, como son los factores de una formación suficiente y adecuada, previa a la implantación de los nuevos grados, la experimentación previa en alguna facultad, y la adecuación de estructuras organizativas y recursos tecnológicos. En un estudio sobre las universidades gallegas, González y Raposo (2009, p. 369) examinaron la necesidad previa de promover acciones para favorecer el proceso de convergencia europea y entre los aspectos más propuestos por orden de importancia fueron: compromiso e implicación del profesorado, financiación adecuada, reconocimiento de la docencia universitaria, compromiso e implicación de los estudiantes, formación del profesorado, preparación de los estudiantes, adaptación del modelo organizativo de la universidad, optimización de la gestión universitaria, documentación de la información, liderazgo de los equipos rectorales y creación

de unidades de apoyo para la convergencia europea. Entre estos aspectos, coincidimos en la importancia de la coordinación en la implantación de los títulos de Grado, señalada por Torrego y Ruiz (2011).

En síntesis, a pesar de que tanto el profesorado como los responsables académicos muestran de forma generalizada una postura positiva hacia el nuevo enfoque de Bolonia (Villa, Campo, Arranz, Villa, & García, 2013), la percepción manifestada por ambos colectivos sobre la implantación del proceso es que existe una diversidad de experiencias y ritmos. Según hemos podido observar en este estudio, el grado de implantación es diferente en función de la universidad de que se trate, de la formación de su profesorado y la asunción del liderazgo de sus responsables académicos. Los datos aportados demuestran congruencia en el sentido de que más del 50% de los responsables afirman que sus centros cuentan con esta documentación que apoya y orienta la implementación, o que puede explicar en parte ese 50% de centros que están implantando el sistema de competencias y en el otro 50% el ritmo, y el grado de implantación es menor.

Finalmente, cabe señalar que, a pesar de todas las necesidades y carencias observadas en el estudio, la valoración de los profesores y responsables académicos sobre el enfoque de aprendizaje basado en competencias y sus distintos elementos es muy positiva, y son muchos los pasos que se están dando. Esto nos da pie a pensar que el esperado cambio de paradigma en nuestras universidades está cada vez más próximo.

### Referencias bibliográficas

- Anderson, L. M., y Stillman, J. (2013). Student Teaching's Contribution to Preservice Teacher Development. *Review of Educational Research*, 83(1), 3-69. doi:10.3102/0034654312468619
- Bleiklie, I., y Kogan, M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy*, 20(4), 477-493.
- Calvo-Bernardino, A., y Mingorance-Arnáiz, A. C. (2010). Evaluación Continua De Conocimientos Vs De Competencias: Resultados De La Aplicación De Dos Métodos Valorativos Diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 363-383.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. H., Rothstein, J., National Academy of Education, y American Educational Research Association (AERA). (2011). *Getting Teacher Evaluation Right: A Background Paper for Policy Makers*. National Academy of Education.
- Díaz-Méndez, M., y Gummesson, E. (2012). Value co-creation and university teaching quality: Consequences for the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Service Management*, 23(4), 571-592. doi:10.1108/09564231211260422
- ENQA. (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education. Retrieved from <http://www.enqa.net/bologna.lasso>.
- Florado, C., Jiménez, J. L., y Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de educación*, 354, 327-328.
- Fuentes, E. J., González, M., y Raposo, M. (2008). Desarrollar competencias en la formación inicial de maestros: Valoraciones, retos y propuestas. *Innovación Educativa*, 18, 45-68.

- Galán, A., Amilburu, M. G., y Muñoz, I. (2012). Els efectes de la implantació de l'EEES en l'avaluació de la competència docent a Espanya. *Revista catalana de dret públic*, 44, 349-370.
- González, M., y Raposo, M. (2009). Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de Convergencia Europea. *Revista de educación*, 349, 361-390.
- Guskey, T. R. (2010). Formative assessment: The contributions of Benjamin S. Bloom. In H. L. Andrade y G. J. Cizek (Eds.) *Handbook of formative assessment* (pp. 106-124). New York: Taylor y Francis.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 23(4), 499-514.
- Hallinger, P., Heck, R. H., y Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5-28. doi:10.1007/s11092-013-9179-5.
- Lloret, T., y Mir, A. (2008). ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(1). Retrieved from <http://revistas.um.es/redu/article/view/3311>
- Mills, M., Goos, M., Keddie, A., Honan, E., Pendergast, D., Gilbert, R., Wright, T. (2009). Productive pedagogies: A redefined methodology for analysing quality teacher practice. *The Australian Educational Researcher*, 36(3), 67-87.
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010. OECD indicators*. OECD publication.
- Osoro, J. M., Argos, J., Salvador, L., Ezquerro, P., y Castro, A. (2011). La implantación de las titulaciones de Grado de los estudios de Educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes y estudiantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 23-30.
- Otero, M. del C., Ferro, C. A., y Vila, M. (2012). Satisfacción del alumnado ante la implantación del Modelo de EEES. Análisis comparativo. *Hekademos: revista educativa digital*, 12, 35-42.
- Quijano, R., Ocaña, M. T., & Toribio, M. del M. (2013). Grado de adquisición de componentes específicos de la competencia científica en alumnos del grado de maestro. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 17(3), 201-220.
- Reichert, S. (2010). The intended and unintended effects of the Bologna reforms. *Higher Education Management and Policy, OECD*, 22(1).
- Stronge, J. H., y Hindman, J. (2003). Hiring the Best Teachers. *Educational Leadership*, 60(8), 48-52.
- Tigelaar, D., Dolmans, D. H. J. M., Wolhagen, I. H. A. P., y van der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48(2), 253-268. doi:10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4
- Torrego, L., y Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 31-40.
- Vallejo, M., y Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 207-217.

- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., y García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 17(3), 35-55.
- Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001